

Lineamiento pedagógico para la educación inicial indígena en Bogotá



**IDIE de Primera Infancia y Derechos de la Niñez
Organización de Estados Iberoamericanos – OEI**

**Subdirección para la Infancia
Secretaría Distrital de Integración Social – SDIS**

Convenio por la Primera Infancia y la Inclusión Social
Componente de innovación, desarrollo y calidad de la educación inicial

Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena en Bogotá



Alcaldía Mayor de Bogotá
Samuel Moreno Rojas
Alcalde Mayor

Secretaría Distrital de Integración Social
2010
Carrera 7 # 32 - 16
Teléfono 3279797
www.integracionsocial.gov.co

Mercedes del Carmen Ríos Hernández
Secretaria

Luz Stella Casas de Kuan
Subsecretaria

Juan Fernando Rueda Guerrero
Director Poblacional

Javier Fernando Mora Andrade
Director de Análisis y Diseño Estratégico

Jefrey Alfonso Prada Díaz
Director Territorial

Johnatan Javier Nieto Blanco
Jefe Oficina Asesora de Comunicaciones

Norma Leticia Guzmán Rimolli
Jefe Oficina Asesora Jurídica

Constanza Liliana Alarcón Párraga
Subdirectora para la Infancia

Camilo Ernesto Peña Porras
Coordinador Análisis y Seguimiento
de la Política Pública

Gloria Mercedes Carrasco Ramírez
Coordinadora Atención Integral Primera Infancia

Constanza Gómez Romero
Coordinadora Convenio 3188 de 2008
Primera Infancia e Inclusión Social

Organización de Estados Iberoamericanos para la
Educación la Ciencia y la Cultura - OEI
Carrera 9 # 76 -27
Teléfono 346 9300
www.oei.org.es / www.oei.org.com

Álvaro Marchesi Ullastres
Secretario General

Angel Martín Peccis
Representante Regional en Bogotá

Elsa Castañeda Bernal
Directora IDIE Primera Infancia y
Derechos de la Niñez

Maritza Díaz Barón
Fabían Molina Murillo
Consultores Instituto Iberoamericano para el
Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) para la
Primera Infancia y Derechos de la Niñez. Organización
de Estados Iberoamericanos (OEI).
Autores

Evelio Rodríguez Kankuamo
Gloria Orobajo Muisca
Willer Giagrekudo Huitoto
Carlos Chindoy Kamtsa
Representantes comunidades indígenas

Convenio 3188/08 por la Primera Infancia y la
Inclusión Social.
Comité Técnico Innovación y Calidad en la
Educación Inicial.

Elsa Castañeda Bernal
Patricia Bojacá Santiago
Instituto Iberoamericano para el Desarrollo y la
Innovación Educativa para la Primera Infancia y
Derechos de la Niñez (IDIE).
Dirección, coordinación técnica y orientación
académica en la Organización de Estados
Iberoamericanos OEI.

Gloria Mercedes Carrasco Ramírez
Emily Johana Quevedo Pinzón
Coordinación Técnica en la Secretaría Distrital de
Integración Social

Agradecimientos especiales

Por sus aportes, consejos y enseñanzas en la construcción del lineamiento a Evelio Rodríguez Kankuamo, Gloria Orobajo Muisca, Willer Giagrekudo Huitoto y Carlos Chindoy Kamtsa. A los abuelos y abuelas Muiscas, Tubu, Huitoto, Pijao, Kichwa y a las comunidades indígenas Nasa, Misak, Embera Katio, Kuankuamo, Kubeo, Wayuu, Muisca, Ambiká Pijao, Kichwa, Inga, Huitoto, Tubu, Coreguaje, Kamtsa, Eperara, Waunan, Yanacona, Wiwa, Eperará.

Por su participación en la recopilación de experiencias de educación inicial indígena a los niños y niñas indígenas, maestras, maestros y comunidades de Uribia y Riohacha en La Guajira, Santa Martha en el río Cuduyuarí y Mitú en Vaupés, Silvia Cauca y a los Inga en Bogotá.

Y a Adalgisa Vidal del ICBF Regional La Guajira, Héctor Ascanio y José Venegas Iguarán de la comunidad Wayúu, José Santa Cruz y Servando Gutiérrez de las comunidades Desana y Cubeo, a los taitas Mario Calambás, José Domingo y Julio Tumiña, a Jacinta Cuchillo y a Mama Dionicia Dagua, a Borgia Emiro y Harold Bolaños en Guambia y a la doctora Antonia Agreda de la comunidad Inga.

Por el registro etnográfico en Bogotá para la construcción del lineamiento a la antropóloga Paola Andrea López Wilches.

Por la lectura, revisión y aportes al documento a los Misak, especialmente al Taita Juan Muelas. A María Elvira Carvajal, Luz Claudia Gómez y Luis Guillermo Vasco.

Paola Andrea López Wilches

Edición

Sonia Nadezhda Truque

Corrección de Estilo

Sigma Editores Ltda.

Desarrollo Editorial e Impresión

El Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena en Bogotá D.C. fue investigado, construido y redactado por el IDIE de Infancia de la OEI en el marco del Convenio 3188 de 2008 “Por la Primera Infancia y la Inclusión Social”. Para su escritura, los autores tuvieron en cuenta las orientaciones del Comité Técnico del Componente de Innovación y Calidad en la Educación Inicial del Convenio 3188 de 2008. Su contenido puede ser usado, citado, divulgado y aplicado bajo el cumplimiento de las respectivas normas de derechos de autor.

Los personajes ilustrados que hacen parte de esta guía fueron creados dentro de la Política por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes de bogotá 2004-2008, ratificada para el período 2008 – 2011 a través del Acuerdo 308 de 2008, por el cual se adoptó el Plan de Desarrollo Bogotá Positiva: “Para Vivir Mejor”, con el fin de enriquecer nuevas propuestas gráficas alusivas a dicha política. La utilización de los mismos se realizó de acuerdo al manual de uso publicado por la Secretaría Distrital de Integración Social y la Alcaldía Mayor de Bogotá.

ISBN: 978-958-8655-02-4

Bogotá, 2011

Que nunca los golpeen porque sino los niños harán lo mismo
cuando grandes.

Que no griten a los niños-as, que les enseñen pero sin gritos.

Palabras que le gustaría escuchar:

“gracias, perdóname, te quiero, te amo, eres lindo”.

Que escuchen a los niños, especialmente cuando los niños dicen que
quieren ir al parque y que quieren jugar.

Que sepan que el lugar para aprender es en la naturaleza, con flores,
con río y con peces: “así hay alegría”.

Que nos enseñen a amar y a conocer la naturaleza.

Los jardines deben tener juguetes, colores para enseñarles a los niños
a escribir, a pintar, que aprendieran a leer, a saltar,
que adentro hubiera algo como un tapete para dormir,
también sala de profesores, salones grandes, libros, más juguetes,
y lluvia para que haga crecer las flores y árboles que hay alrededor.

Se deben hablar el idioma español y el idioma indígena.

Les deben enseñar a los niños a bailar, jugar, a moverse, saltar, brincar,
cantar, hablar, gritar, comer, que hay que dibujar mucho,
que les cuenten historias y que haya cocina.

Debe haber un parque, que tenga deslizadores,
columpios, pasto, canchas de basquet-ball, fútbol, árboles y animales.

**Deseos y consejos de los niños y las niñas
para sus jardines**

Tabla de contenido

Saludo

Mercedes del Carmen Ríos Hernández

Presentación

Constanza Liliana Alarcón Parraga

Prólogo

Patricia Bojacá Santiago

Módulo 1 Contexto del lineamiento

Fabián Molina Murillo

Módulo 2 Los componentes pedagógicos

Maritza Díaz Barón

Módulo 3 Niñez indígena y educación inicial: experiencias wayuu, inga, cubeo y misak

Fabián Molina Murillo

Saludo

En los últimos años el Distrito Capital ha venido haciendo un esfuerzo por formular e implementar políticas, programas, proyectos y servicios con un enfoque de derechos y con una perspectiva diferencial y de inclusión social, que de respuesta a las necesidades de la creciente diversidad poblacional que la ciudad alberga. Cada vez más, Bogotá se convierte en la casa de grupos étnicos, como las comunidades indígenas y familias de ascendencia amerindia, que hace de ésta una capital multicultural y pluriétnica.

En consecuencia con los retos que la ciudad le impone, el Concejo de Bogotá en el año 2009 expidió el Acuerdo 359, por el cual se establecen los Lineamientos de Política Pública para los Indígenas en el Distrito Capital. En estos se exhorta a respetar el patrimonio cultural inmaterial y las formas de concebir y vivir el territorio, propias de estas comunidades.

Así mismo, los lineamientos obligan al Estado a proteger y restablecer los derechos de la población indígena de mayor grado de pobreza y vulnerabilidad que habita en Bogotá, a través de acciones afirmativas dirigidas a eliminar o reducir desigualdades de tipo social, cultural o económico que las afectan.

De igual manera establecen el apoyo que debe darse a la etnoeducación en las comunidades indígenas, a través de la familia, las organizaciones y autoridades tradicionales, para que activen los mecanismos de educación propia de cada pueblo, para la integración Intercultural, el fortalecimiento de los lazos comunitarios y los vínculos con sus territorios de procedencia.

Consecuentes con lo anterior, en el marco del Convenio por la Primera Infancia y la Inclusión Social, la Secretaría Distrital de Integración Social en conjunto con el IDIE de Primera Infancia y Derechos de la Niñez de la OEI, actuando en concordancia con los lineamientos de política pública para los indígenas en Bogotá, establecidos en el Acuerdo 359 de 2009 del Concejo de la ciudad, convocaron a las comunidades indígenas Nasa, Misak, Embera Katio, Kuankuamo, Kubeo, Wayuu, Muisca, Ambiká Pijao, Kichwa, Inga, Huitoto, Tubu, Coreguaje, Kamtsa, Eperara, Waunan, para elaborar de manera conjunta y participativa los lineamientos pedagógicos para la educación inicial indígena

que garanticen el derecho a la atención integral de los niños y niñas aborígenes que habitan la ciudad.

La educación inicial indígena orientada a partir de los lineamientos construidos representa una apuesta de atención integral de carácter diferencial que el Estado propone para reconocer la diversidad poblacional que habita en la ciudad y avanzar en su consolidación como una ciudad multicultural y pluriétnica, generando una mayor representatividad de las comunidades indígenas en los diferentes ámbitos de la ciudad.

De esta manera Bogotá fortalece el camino hacia la interculturalidad, con la puesta en marcha de jardines infantiles fundamentados en el pensamiento indígena y la atención diferencial, haciendo de la capital una ciudad solidaria y respetuosa de la diversidad.

Mercedes del Carmen Ríos Hernández

Secretaria

Secretaría Distrital de Integración Social

Presentación

El Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena en el Distrito Capital, es fruto de los pasos que viene dando la Administración Distrital en la construcción de una Ciudad Intercultural; caminar hacia éste horizonte implica que la ciudad no solo piense en las necesidades de sus habitantes sino que en diálogo con ellos elabore las alternativas para atenderlas, solucionarlas y mejorar la habitabilidad de estos ciudadanos y ciudadanas en Bogotá.

Particularmente en lo que se refiere a la primera infancia indígena, la Secretaría Distrital de Integración Social viene liderando la implementación de propuestas que permitan garantizar los derechos de los niños y niñas desde su condición de ciclo vital, pero también desde su condición cultural, al pertenecer a pueblos indígenas que habitan la capital; en este sentido cuenta hoy con siete jardines infantiles indígenas especializados en el pensamiento de estos pueblos en donde los niños y niñas de la ciudad pueden acceder a un servicio especializado en su cultura.

Este proceso además de tener su base en la garantía de los derechos de los niños y niñas pertenecientes a las comunidades indígenas residentes en Bogotá, tiene sus cimientos en el diálogo, la concertación y la construcción colectiva con los actores del proceso. Cada una de las acciones emprendidas en relación a esta población ha sido gestada al interior de mesas de diálogo, círculos de palabra, pagamentos, grupos de estudio, visitas a lugares sagrados de la comunidad; pero especialmente se han fundamentado en la consulta, escucha, palabra y consejo de mujeres, hombres, niños, niñas, familias y autoridades políticas de cada comunidad, así como de las abuelas, abuelos, mayores, mamos, taitas, momas; autoridades ancestrales de los pueblos indígenas, quienes a través de su compartir, nos han enseñado el camino y los mundos posibles para la construcción de la interculturalidad.

Este lineamiento fue construido en alianza con el Instituto de Desarrollo y la Innovación Educativa IDIE de Primera Infancia y Derechos de la niñez de la Organización de Estados Iberoamericanos OEI, a quienes agradecemos la calidad y apertura con que fue manejado todo el proceso de construcción colectiva con los pueblos indígenas que residen en la Capital. Esta apuesta, hace

parte de las acciones con las que Bogotá responde a una política de inclusión social, en donde se reconocen las diferencias y diversidades, se dialoga, construye y camina con ellas hacia el bienestar y la garantía de derechos de los niños y niñas materializando propuestas, servicios y proyectos que son pioneros en su género, concretan el enfoque diferencial hacia la primera infancia indígena y dan origen a una transformación de la historia de la misma y de los pueblos originarios en la capital colombiana.

Constanza Liliana Alarcón Parraga

Subdirectora para la Infancia

Secretaría Distrital de Integración Social

Prólogo

Justificado en el hecho de que son los niños y las niñas menores de seis años los que viven con mayor fuerza problemas de discriminación estructural [1] que les impide a ellos y sus familias obtener un acceso igual y justo a los recursos y los servicios que son conductivos para su desarrollo y bienestar integral [2], el IDIE Iberoamericano de Primera Infancia y Derechos de la Niñez de la Organización de Estados Iberoamericanos –OEI–, desde su constitución en 2007, planteó el proyecto Inclusión y Reconocimiento de la Diversidad en la Primera Infancia, dirigido especialmente a las poblaciones que viven con mayor fuerza la exclusión y discriminación como son las comunidades indígenas, los grupos afrodescendientes y los niños y las niñas víctimas del conflicto armado [3].

El proyecto se respaldó en la Convención de los Derechos del Niño –CDN–, específicamente en el artículo 2 que promueve el derecho que tienen todos los niños y niñas a crecer en entornos caracterizados por la igualdad, libres de cualquier forma de discriminación por motivos de “raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política, nacionalidad, etnia u origen social, poder adquisitivo, discapacidad, estatus por nacimiento u otro.”

Una de las líneas de acción del proyecto, los Colores de la Crianza, definió como objetivo implementar acciones diferenciadas en los programas de atención comunitaria, familiar e institucional dirigidos a las comunidades indígenas y afro de manera tal que reconozcan la diversidad y fortalezcan las prácticas culturales durante la gestación, la crianza y los programas de educación inicial.

En este contexto, durante el 2009, en convenio con la Secretaría Distrital de Integración Social, el IDIE estructura la construcción del Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial indígena en Bogotá, partiendo de la base fundamental de integrar a las comunidades indígenas que habitan en la ciudad, como instancia de consulta, pero sobre todo como participantes activos y co-creadores de la propuesta para la atención integral de sus niños y niñas.

En tal sentido, los pueblos indígenas fueron reconocidos como sujetos activos y portadores de derechos colectivos, pensamiento propio e identidad. Desde allí se fundamenta la implementación de los proyectos pedagógicos para

[1] Implica las barreras basadas en la posición socioeconómica, las creencias políticas, el origen étnico u otras características.

[2] Fundación van Leer. 2008. *La promoción de la inclusión social y el respeto por la diversidad en los entornos de la primera infancia.*

[3] Castañeda, Elsa. 2007. *Documento para la comisión de expertos iberoamericanos sobre primera infancia y derechos de la niñez.* Bogotá, OEI.

la educación inicial indígena en Bogotá, en los que se considera la multiculturalidad y la interculturalidad como condiciones y recursos para formular pedagogías propias.

De acuerdo con lo anterior, la mirada que los pueblos indígenas proclaman como su relación con el universo es la integralidad, que consecuentemente debe ser la manera en que los niños y las niñas puedan vivir en el mundo. Por tanto un objetivo inherente en la educación inicial indígena es la potenciación del ser del niño y la niña como sujetos integrales e integrados a su cultura, que construyen vínculos con otros y con el mundo físico que los rodea.

Por ende, se busca que la existencia de los niños y las niñas esté enmarcada en la plena realización de alegrías y logros y, que en consecuencia, las acciones educativas con la población indígena sean asumidas como una misión para el desarrollo humano, comprometidas con la expansión de su libertad y capacidades, entendiendo que la libertad no constituye parte de la *naturaleza* humana, sino parte de la *condición* humana.

Esta publicación recopila aspectos fundamentales no sólo para la educación inicial indígena sino en general para los procesos educativos con primera infancia, por lo que con su lectura es posible comprender otras formas de construir el conocimiento y las relaciones con el entorno.

Para facilitar el acercamiento y apropiación del documento, se ha estructurado en tres módulos autónomos pero correlacionados, que pueden leerse secuencialmente o por separado. El primer módulo da cuenta del contexto de las comunidades indígenas y la ciudad para la construcción del lineamiento. En el segundo, se abordan los componentes pedagógicos a través de reflexiones conceptuales sobre la educación inicial y la cultura, la identidad pedagógica de la educación inicial indígena en Bogotá, los procesos pedagógicos, los pilares de la educación inicial indígena y las dimensiones del desarrollo infantil. En el tercer módulo se recopilan cuatro experiencias pedagógicas de educación inicial y niñez indígena en el país, la Cubeo en Vaupés, Misak en Cauca, Wayúu en La Guajira y la del jardín Inga en Bogotá Wawitakunapa Wasi, realizada por una indígena de esta comunidad.

Esperamos que su lectura sea tan agradable como lo fue la elaboración del lineamiento con todas y todos los que aportaron en su proceso de construcción durante el último año.

Patricia Bojacá Santiago

Especialista línea de inclusión social

IDIE de Primera Infancia y Derechos de la Niñez - OEI



módulo 1

1 módulo

Lineamiento pedagógico
para la educación inicial
indígena en Bogotá

Contexto del lineamiento

Autor: Fabián Molina Murillo



Tabla de contenido

Introducción	3
1. Construcción participativa del lineamiento pedagógico con las comunidades indígenas	5
2. Antecedentes y análisis de situación	9
2.1 La población indígena	9
2.1.1 Breve reseña comunidades indígenas de Bogotá	10
2.1.2 Población indígena en situación de desplazamiento forzado	11
2.2 La educación inicial	13
2.2.1 Situación, avances y tendencias a nivel internacional	13
2.2.2 Panorámica de la educación inicial en Colombia y en el Distrito	14
3. Marco legislativo, ético y político	18
3.1 Los derechos de la niñez	18
3.2 Los derechos de los pueblos indígenas	21
3.2.1 Derechos de los pueblos indígenas desde la perspectiva de los derechos humanos	21
3.2.2 Derechos de los pueblos indígenas desde lo propio	24
3.3 La educación como derecho	25
3.3.1 El derecho a la educación	25
3.3.2 El derecho a la educación inicial	26
3.3.3 La educación para los grupos étnicos	27
Anexo n.º. 1	30
Anexo n.º. 2	32
Bibliografía	37

Introducción

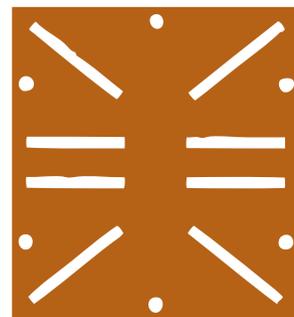
Para dar apertura al Lineamiento en el primer módulo se darán a conocer los aspectos institucionales, jurídicos, de política pública y de participación de las comunidades indígenas, que rodearon su construcción en la ciudad de Bogotá durante el año 2009.

Como se expondrá en los diferentes módulos del Lineamiento, el fundamento de este proceso lo constituyen el pensamiento y la identidad de los pueblos indígenas. Razón por la cual uno de los ejes movilizados fue el ejercicio del derecho a la participación en los diferentes momentos de concertación y escritura colectiva del documento.

En la primera parte del módulo se da cuenta del enlace entre el tejido social de las comunidades indígenas y la metodología propuesta para la elaboración del Lineamiento; que involucró junto a los acuerdos y discusiones políticas, una propuesta organizativa, intercultural e incluyente, que consideró elementos fundamentales de la democracia participativa, los principios de la consulta previa establecidos en desarrollo del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo - OIT [1] y el reconocimiento, respeto e inclusión de los principios y procesos organizativos indígenas.

Desde la esfera política se armonizaron las decisiones y apuestas de política pública del Distrito a través de la Secretaría Distrital de Integración Social, que afectarían directamente a las comunidades indígena y sus niños y niñas. En lo organizativo implicó la flexibilidad, la conversación y el ajuste permanente entre las comunidades y el equipo del IDIE de Primera Infancia y Derechos de la Niñez de la OEI, lo que exigió nuevas interrelaciones, formas de trabajo colectivo, acciones entre integrantes de las mismas comunidades y de las demás instancias involucradas.

En la segunda parte se esboza la situación de los pueblos indígenas que habitan en Bogotá, tanto los originarios de la Sábana como los que han llegado a la ciudad producto de la migración, marcada en el último tiempo por el desplazamiento forzado de los territorios ancestrales.



[1] Convenio No. 169 Sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes 1989. Organización Internacional del Trabajo – OIT, ratificado por Colombia el 7 de agosto de 1991.

Finalmente se presenta el marco ético y político para la atención de la niñez indígena en el ámbito de la educación inicial en Bogotá, en el que se describen brevemente los derechos que cobijan la situación particular y diferencial de la población indígena en este momento del ciclo vital, aunque vale la pena resaltar la ausencia de desarrollos específicos para la educación en los primeros seis años de vida de los indígenas.

1. Construcción participativa del lineamiento pedagógico con las comunidades indígenas

La construcción del presente lineamiento tiene como antecedentes, por una parte, la solicitud que hicieron los Cabildos Indígenas de la ciudad a la Alcaldía Mayor, para la apertura de jardines apropiados para sus comunidades, y por otra, la puesta en marcha del jardín Inga Wawitakunapa Wasi en el 2008, por parte de la Secretaría Distrital de Integración Social, en cooperación con el Cabildo Inga.

Derivado de lo anterior, la SDIS [2] y el IDIE-OEI-[3], en el marco del Convenio por la Primera Infancia y la Inclusión Social, acordaron desarrollar un lineamiento pedagógico que sirviera como orientación y fundamento a los procesos pedagógicos de los jardines. Para lo anterior, se conformó un equipo con experiencia en estos procesos, que organizó y desarrolló la propuesta general y metodológica, permitió garantizar la participación efectiva de las comunidades indígenas de la ciudad, y apoyó la interlocución con las autoridades y representantes de las mismas.

Para la construcción del lineamiento, se propusieron diversos espacios para la concertación política, organizativa, intercultural e incluyente, en los que se consideraron elementos fundamentales de la democracia participativa [4], los principios de consulta previa establecidos en desarrollo del convenio 169 de la OIT [5] y el reconocimiento, respeto e inclusión de los principios y procesos organizativos indígenas. Por ello, el proceso contó con la participación constante y permanente de todos los *cabildos* reconocidos de la ciudad, siendo notable la presencia continua de los delegados y autoridades de la Asociación de Cabildos Indígenas de la ciudad -ASCAI-, la Minga ONIC de pueblos Indígenas en Situación de Desplazamiento, de los cabildos que aún no han obtenido reconocimiento oficial, de líderes y

[2] Sigla de la Secretaría Distrital de Integración Social.

[3] Sigla del Instituto para el Desarrollo e Innovación Educativa Iberoamericano de Primera Infancia y Derechos de la Niñez de la Organización de Estados Iberoamericanos.

[4] Restrepo Botero, Darío. *La Participación Comunitaria*. Secretaría de Gobierno de Bogotá. 2000. P. 33.

[5] Por la aprobación del convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo -OIT- mediante la promulgación de la Ley 21 de 1991.



En la construcción del lineamiento, se propusieron diversos espacios para la concertación política, organizativa, intercultural e incluyente, en los que se consideraron el reconocimiento, respeto e inclusión de los principios y procesos organizativos indígenas.

representantes indígenas de otras organizaciones y del Cabildo Inga que, por decisión interna, participó en algunas reuniones y con la sistematización de su experiencia.

Según el nivel de participación definido y la instancia correspondiente, se diseñaron y ejecutaron las siguientes actividades:

En el nivel de *consulta* y *aprobación*, se hicieron reuniones directas con las autoridades políticas de las organizaciones, donde se expusieron el Convenio y la propuesta inicial de trabajo. Allí, por sugerencia de las autoridades indígenas, se llevaron a cabo reuniones con las autoridades tradicionales de cada organización o *Cabildo*, en las que se realizó la presentación mencionada, se escucharon preguntas y observaciones, y se establecieron los acuerdos iniciales para desarrollar la consulta con las familias, docentes, niños y niñas.

En la *consulta*, se realizaron *círculos de palabra* (una figura similar a los grupos focales), en los que se dio una dinámica de expresión y diálogo entre todos los participantes que, a partir del conocimiento del proyecto, manifestaron sus recomendaciones y planteamientos. Estos *círculos de palabra*, como ejercicio metodológico, parten del carácter sagrado que tiene la palabra entre los pueblos indígenas, del profundo respeto que tienen por el pensamiento y la voz del otro, y por la disciplina para la escucha y la valoración del silencio de los demás.

En las reuniones, se acudió a los recuerdos y vivencias de los participantes, a la imagen que tenían de la forma y el lugar en que debían atenderse a los niños y niñas indígenas en Bogotá. También se formularon preguntas dirigidas al conocimiento de las pautas de crianza, los procesos de socialización y de educación de los niños y niñas indígenas.

En cada círculo, se realizó un registro etnográfico en el que se recogió lo que decían y hacían los participantes, principalmente familias y docentes de las comunidades. A su vez, las respuestas se organizaron en una matriz para el análisis (Ver Anexo n°. 1).

La metodología descrita se utilizó posteriormente para las reuniones con las familias, los niños y las niñas. Inicialmente, el trabajo con los cabildos se separó del trabajo con las comunidades no vinculadas a ellos, con el fin de evidenciar y detectar diferencias. Los talleres recopilaban información surgida de lenguajes simbólicos y corporales, con los que se buscaba que los participantes recordaran experiencias de la infancia, conceptos sobre la niñez, la educación propia y la interculturalidad, la etnoeducación, la perspectiva de derechos y su relación con la cultura, el papel de la familia, la comunidad y los agentes educativos en los procesos formativos.





Los niños y niñas fueron *consultados* en 2 grupos. El primero se reunió con niños y niñas de la comunidad Emberá en situación de desplazamiento y extrema vulnerabilidad, donde se contó con la traducción de los adultos; el segundo grupo fue conformado por niños y niñas indígenas vinculados a las comunidades organizadas en *Cabildos* y a otros procesos organizativos. En total se contó con 56 niños y niñas indígenas en 2 talleres. Allí, se desarrollaron actividades de expresión corporal, gráfica y musical, entre otras, por medio de las cuales se indagó lo que les gustaba y lo que no les gustaba de la ciudad, el campo, la educación, la escuela y las familias. Es importante mencionar que en el diseño de estos talleres, se contó con el aporte de 3 delegados indígenas, lo que enriqueció la *estrategia*, la *planeación* y la *realización de la consulta*.

En la tercera fase, con base en la información recopilada, comenzó la escritura y validación de los primeros documentos. Para ello, las organizaciones delegaron entre 2 y 3 personas, cuyo perfil estuviera relacionado con temas educativos y pedagógicos, con el fin de que aportaran a la discusión. Esta metodología se denominó: *mesa de trabajo*.

Por solicitud de los indígenas, esta estrategia se desarrolló en espacios donde se pudiera tener contacto directo con la naturaleza, por lo se utilizaron varios espacios del Jardín Botánico de la ciudad como el aula ambiental, el salón Sistemático al lado de la zona de plantas medicinales y la maloca. La arquitectura de dichos espacios y su entorno, permitieron que el pensamiento circulara de una manera tradicional.

En la escritura de los lineamientos, se vincularon directamente cinco indígenas. Cuatro, en el marco conceptual desde el pensamiento indígena [6] y una persona en la sistematización de la experiencia del Jardín Inga [7]. De esta manera, las comunidades hicieron parte de la *ejecución* con sus delegados, y del *control de ejecución* en la *consulta interna* que cada uno de estos delegados realizó al interior de su comunidad.

La última instancia fue la de *consulta y aprobación* de los documentos escritos por los cuatro delegados indígenas, por parte de los *mayores* [8] en la Laguna de Guatavita, como lugar sagrado. La jornada contempló actividades rituales, de purificación, permisos espirituales y pagos [9].

Como se ha expuesto, el proceso desarrollado es el resultado de diferentes momentos de introspección y reflexión, recopilados mediante la transcripción y traducción, revisados y compilados mediante una escritura conjunta, a través de un diálogo horizontal entre las comunidades y el equipo de los lineamientos. El proceso se puede graficar como se muestra en la Tabla 1.

[6]

Los delegados de las comunidades fueron: Evelio Rodríguez (Kankuamo), Carlos Chindoy (Camentsá), Willer Giagrekudo (Huitoto), Gloria Orobajo (Muisca).

[7]

Antonia Agreda (Inga).

[8]

Expresión utilizada por las comunidades indígenas que hace referencia a las Autoridades Tradicionales.

[9]

Los pagos son actividades que buscan mantener o restablecer el equilibrio de la vida y la naturaleza.

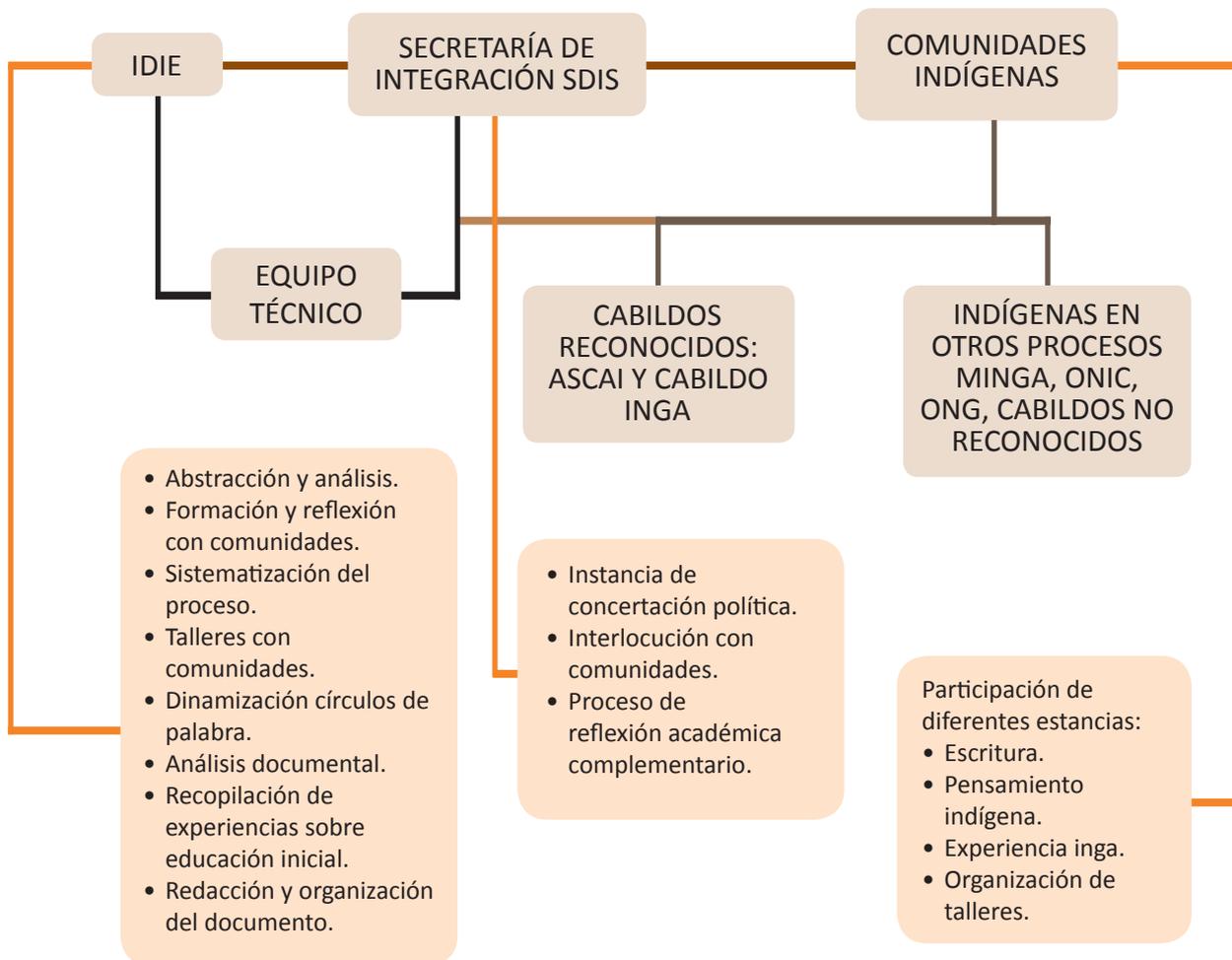


GRÁFICO 1. PROCESO METODOLÓGICO.

TABLA 01



Instancias	Actividades	Estamentos	n°. de personas
Información	Reuniones	Autoridades	30
Concertación	Círculos de palabra y actividad ritual.	Autoridades	71
Consulta	Mesas de trabajo, talleres, círculos de palabra	Familias, delegados, niños y niñas	239
Planeación	Mesa de trabajo	Delegados	8
Ejecución	Escritura	Delegados	5
aprobación	Ritual y pago	Mayores	22



TABLA 1. ESTADÍSTICA DEL PROCESO PARTICIPATIVO.

2. Antecedentes y análisis de situación

2.1. LA POBLACIÓN INDÍGENA

Actualmente, la población indígena de América Latina se calcula, aproximadamente en 50 millones de personas (10% de la población total) pertenecientes a 400 grupos lingüísticos diferentes [10]. En Colombia, según el Censo del 2005, existen 1.378.884 indígenas distribuidos, según el DANE, en 93 pueblos, y según la Organización Nacional Indígena de Colombia -ONIC-[11], en más de 100 pueblos. Las diferencias en las cifras reflejan vacíos en las estadísticas sobre población indígena en el país. De manera resumida, las dificultades se relacionan con el reconocimiento de las identidades indígenas, los elementos identitarios considerados como base para el reconocimiento, los cambios históricos y culturales. Los aspectos mencionados tienen como resultante, entre otros, la falta de desagregación de los datos de la población indígena que, sumado a otros vacíos, tiene una incidencia negativa de importancia en las decisiones políticas frente a la discriminación [12].

Las comunidades indígenas que habitan en la ciudad, han sido incluidas paulatinamente en las políticas poblacionales y planes de desarrollo, por lo que se han depurado y mejorado los sistemas de identificación e información [13] de Bogotá. Gracias a tales avances, se ha podido establecer que en la ciudad viven raizales, afrocolombianos, gitanos e indígenas, que suman una población aproximada de 15.033 indígenas.

Según una investigación de la Alianza Entrepueblos [14], entre los pueblos con mayor número de habitantes en la ciudad de Bogotá se encuentran, en orden descendente, los Muisca que habitaban desde tiempos precoloniales la región, los Kichwas, Ingas y los Pijao, llegados a la ciudad desde mediados del Siglo XIX. Adicional a estos datos, encontramos en la ciudad habitantes de los pueblos Kankuamo, Nasas y de diferentes pueblos de la Amazonia.

[10]

Hopenhayn, Martín y otros. *Los pueblos Indígenas y afrodescendientes ante el nuevo milenio*. CEPAL, GTZ, 2.006. Pg. 26.

[11]

Ministerio de Cultura. *Caracterización y situación actual de los pueblos indígenas*. Página WEB. 18 de agosto de 2009.

[12]

Ver Hoppenhayn Martín y otros. Op Cit, Pg. 25.

[13]

Ver Molina Fabián. *La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como Política Pública en Bogotá*. Memorias de Foro Distrital Cátedra de Estudios Afrocolombianos. SED, 2007.

[14]

Unión temporal conformada por población gitana, inga, kichwa, muisca y afrocolombiana. Esta investigación, a pesar de su calidad e importancia, no fue publicada, se consigue en medio magnético.



Aún cuando no se cuenta con datos oficiales sobre la cantidad de niños y niñas indígenas menores de 5 años, en la concertación y alistamiento para la puesta en marcha de los jardines infantiles por parte de la SDIS, se estableció que en el 2009 habían 297 niños y niñas [15] que podrían beneficiarse de manera inmediata de este programa, de ellos, 167 Muisca, 34 Kichwas, 58 Pijaos y 38 Huitotos. Como ocurre con los datos generales, hay dificultades para delimitar el total de población indígena en la ciudad, y por tanto, es imprecisa la identificación de la situación de la primera infancia indígena, sus características y niveles de atención. Sin embargo, puede suponerse que las condiciones de exclusión social y pobreza de la población indígena en el contexto nacional y local, se reflejen de manera dramática en la población infantil indígena en la ciudad [16].

[15]

Fuente SDIS. 2008.

[16]

Hoppenhayn Martín y otros. Op. Cit. Pg. 27.

[17]

Ver Molina Fabián Op cit.

[18]

Fundación Pakary.

[19]

Sistematización del proceso de caracterización familiar propia con enfoque de ciclo vital, género y particularidades étnicas. Cabildo Kichwa. 2008.

[20]

Cabildo Ambika. Hospital de Usme. Chirí- Chajuá. P.9. 2007.

[21]

Información verbal obtenida de diferentes miembros de la comunidad.

[22]

La frase *desplazamiento forzado* hace referencia al desplazamiento a causa de las situaciones descritas en el artículo 1º de la Ley 387 de 1997; se trata de un proceso causado por la violencia y la violación sistemática de los derechos fundamentales del ser humano. Se han venido utilizando otras palabras como desterritorialización y desarraigo para entender de una manera más explícita las consecuencias de ese desplazamiento forzado por la violencia.

2.1.1. BREVE RESEÑA COMUNIDADES INDÍGENAS DE BOGOTÁ

La presencia de población indígena en la capital se remonta a miles de años atrás; algunos pueblos son originarios del altiplano cundiboyacense, otros han llegado paulatinamente en migraciones voluntarias y por desplazamientos forzados provocados por el conflicto armado. Entre los pueblos originarios se encuentran los Muisca, una sociedad organizada en cacicazgos, donde el poder político y religioso era ejercido por el Zipa y el Zaque respectivamente. Los Muisca habitaron lo que hoy se conoce como Cundinamarca, Boyacá y parte de Santander, y a su paso dejaron vestigios arqueológicos, de los cuales el Instituto Colombiano de Antropología e Historia ICANH, ha identificado 23 sitios, entre ellos, algunos pictogramas [17] en Ciudad Bolívar y un cementerio indígena en Usme. Hoy los Muisca habitan principalmente en Bosa y Suba. Según cifras de los cabildos, en 2007 la población muisca de Bosa era de 1.573 personas y la de Suba de 5.186, para un total de 6.759. También habitan en la ciudad comunidades que han migrado voluntariamente o de manera forzada. Entre los primeros se encuentran Inga, Kichwas y Pijaos, llegados por diversos procesos históricos y sociales como los programas de acceso a la educación superior, la búsqueda de nuevas y mejores alternativas laborales y sociales.

La comunidad *Inga* [18] de Bogotá, fue una de las primeras en conseguir el reconocimiento de sus autoridades en contextos urbanos, logrando consolidar el Cabildo Inga en la ciudad. Los Inga se han adaptado a la ciudad, conservando valores identitarios fundamentales, como la medicina tradicional. Entre las actividades que ejercen en la ciudad está el comercio de plantas medicinales, así como de animales y minerales que hacen parte de sus sistemas médicos tradicionales, base también de su sostenimiento.



2.1.2

Por otra parte, la comunidad *Kichwa* [19] se ha asentado en Bogotá desde 1920. Esta población, dispersa geográficamente en varias localidades del Distrito Capital, se ubica principalmente en Engativá, Puente Aranda, Kennedy, Suba, Mártires, Santa Fe, Chapinero, Fontibón y Candelaria. Los Kichwas, descendientes de los Incas, provienen de Ecuador, donde son conocidos como *Otavalos* o *Caranques*. Los kichwas se desenvuelven en actividades económicas y culturales como el tejido tradicional con telar manual, artesanías, música y danza. La comunidad Kichwa de Bogotá, conserva elementos identitarios, como la lengua Kichwa o Runa Simi, las celebraciones ancestrales-rituales como el *Inti Raymi*, las conexiones comerciales y simbólicas con su territorio de origen y mecanismos de solidaridad y festividad entre las familias residentes en Bogotá.

Los indígenas *Pijao* provienen de los municipios de Coyaima, Natagaima, Ortega, Chaparral y San Antonio, suman 77 comunidades con más de 5.337 familias, aproximadamente 35.000 personas [20]. Los Pijao han llegado a la ciudad en búsqueda de nuevos horizontes y a causa de la violencia que desde los años 50 ha impactado el sur del Tolima. Hoy pertenecen a la comunidad nuevas generaciones nacidas en la ciudad, que mantienen nexos con sus lugares de origen, y han establecido el cabildo indígena *Ambiká*, hoy conformado por 715 personas que constituyen 209 familias residentes en diferentes localidades de la ciudad de Bogotá.

La comunidad *nasa* o *páez*, proveniente de los departamentos del Cauca y el Huila, se ha asentado en su mayoría en la localidad de Kennedy. Desde allí, han adelantado un proceso que busca legalizar su cabildo ante el Ministerio del Interior. Se calcula la población en 200 personas, de los cuales aproximadamente la mitad están en situación de desplazamiento. La población restante está vinculada a procesos voluntarios de migración, algunos causados por la avalancha del río Páez, ocurrida tiempo atrás [21].

Los *Huitoto* llegaron a la ciudad por procesos migratorios de escala familiar. Se ubicaron en la localidad Rafael Uribe Uribe, desde donde establecieron redes de solidaridad con miembros de sus comunidades de origen. Las actividades económicas a las cuales se vincularon son la artesanía y algunas actividades en diferentes instituciones educativas.

2.1.2 POBLACIÓN INDÍGENA EN SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO FORZADO [22]

El desplazamiento forzado es un importante causal de migración interna que genera fuertes impactos en la población indígena. Como lo plantea Luis Guillermo Vasco [23], el desplazamiento [24] de

[23]

Vasco, Luis G, *Desplazamiento forzado y reconstitución cultural*. En: *Éxodo, Patrimonio e Identidad*. Bogotá: Museo Nacional de Colombia, 2001.

[24]

Como datos ilustrativos sobre el fenómeno del desplazamiento en la ciudad tenemos que: en el año 2002, en el marco del proyecto: “Bogotá Cómo Vamos” con el apoyo del ACNUR, se estimó que en la ciudad había unas 112 familias indígenas en situación de desplazamiento, de las cuales 40 eran de Kankuamos, 2 de Kogui, 3 Arhuacas, 2 Yupka, 1 del Amazonas, 1 de los llanos, 2 Sikuaní, 2 del Vaupés y 50 la Sierra Nevada, para un total aproximado de 560 personas.

La Defensoría del Pueblo en 2004, estableció que en la ciudad había unas 200 familias indígenas en situación de desplazamiento. A través de una encuesta determinó que aproximadamente el 48% era Kankuamo, el 28% Pijao, 12 Huitoto, 4% Arhuacos, el 4% Tumanacus y 4% Ingas.

Sin embargo, al 2005, la Unidad de Atención a Población Desplazada estimó en 269, las familias con esta condición, de las cuales un 20% se concentra en Ciudad Bolívar, seguido de Kennedy (9.29%), Bosa (7.06%), Usme (7.06%), Rafael Uribe (4.09%), San Cristóbal (6.32%), Suba (6.32%), Santa Fe (6.69%) y Candelaria (3.35%).



[25]

Una experiencia interesante de trabajo educativo y pedagógico con las comunidades indígenas en situación de desplazamiento en Bogotá fue desarrollada por la SED en convenio con la ONIC, donde además de establecer una información básica de tipo cultural se desarrolla una propuesta de atención diferencial registrada en el documento: *Lo Onode: las Rutas del Saber*. 2007

[26]

El desplazamiento forzado rompe con todos sus principios: “rompe su cultura porque no se habla la lengua porque no hay con quién, no se les permite continuar con sus actividades cotidianas, en algunas regiones del país tanto sus líderes como población en general son perseguidos por los grupos armados por sus creencias tradicionales y en los sitios de llegada muy difícilmente pueden seguir con sus actividades porque éstas son vistas como descontextualizadas.

No pueden pescar, ni remar porque no hay donde, no hay ríos y para qué. Rompe el territorio no sólo en términos espaciales por el abandono del mismo y las consecuencias en torno a la afectación de su vivienda y seguridad alimentaria al no tener un lugar donde cultivar, recoger, pescar y cazar, sino en términos simbólicos y espirituales... El desplazamiento forzado excluye a todas las personas del derecho al territorio, a recorrerlo y a vivir en equilibrio en él... Rompe la unidad, rompe la comunidad, rompe su familia, algunos se alejan mientras otros resisten, algunos tomen un rumbo mientras otros

»

indígenas ha sido un fenómeno constante, desde la *Conquista* hasta hoy. A partir de 1950, fecha en la que tiene lugar el desplazamiento de la población indígena del Tolima, la problemática se ha intensificado, trayendo consigo la migración forzada de poblaciones indígenas de diversas zonas del país (Amazonia, Sierra Nevada de Santa Marta, Cauca y Chocó).

Según la ONIC, desde 1998 hasta el 2008, fueron desplazados 70.691 indígenas en el país, lo que equivale al 5,12% del total de la población indígena del país con respecto al censo del 2005. En mayo de 2002, ACNUR estableció que en la ciudad había 70 familias indígenas en situación de desplazamiento, ubicadas en su mayoría en las localidades de San Cristóbal (19.9%), Ciudad Bolívar (19.1%), Kennedy (15.3%), Bosa (6.9%) y Usme (5.9%).

Además de los esfuerzos desarrollados por la Secretaría de Salud para construir la política de atención diferencial para esta población, y de los proyectos educativos de la Secretaría de Educación Distrital (SED), desarrollados en convenio con la ONIC [25], no se tienen proyectos de atención para estas comunidades, ni información consolidada sobre sus condiciones de vida. Lo anterior llama la atención, pues el impacto social y cultural que tiene el desplazamiento forzado sobre los pueblos indígenas es de grandes magnitudes, porque conlleva un proceso de desterritorialización y desarraigo, que afecta todos los principios del movimiento indígena [26], y las posibilidades de continuación de una vida digna, bajo los principios culturales propios de los pueblos indígenas. Si bien los análisis sobre la educación y conocimiento propio señalan la fortaleza de las estructuras de conocimiento, dejan entrever que, además de la pérdida territorial, el desplazamiento provoca la desestructuración sociocultural, el debilitamiento de las autoridades y de los procesos de aculturación, que de continuar darían como resultado un genocidio cultural a corto plazo [27].





2.2.1

2.2 LA EDUCACIÓN INICIAL

2.2.1 SITUACIÓN, AVANCES Y TENDENCIAS A NIVEL INTERNACIONAL

En los últimos 13 años, los avances en el conocimiento sobre la primera infancia, el creciente interés alrededor del tema y las formulaciones de política a nivel nacional e internacional, han contribuido al fortalecimiento de la atención educativa de la primera infancia [28]. Un ejemplo de ello son los documentos desarrollados por la Comisión Europea [29] y la Conferencia Mundial de Educación para Todos [30].

Aún cuando el debate sigue abierto en lo que refiere al sentido, definición, alcances, objetivos y modalidades, se tienen tres acuerdos fundamentales respecto a su identidad como nivel educativo:

- ✘ I) La definición de los beneficiarios: se entiende por educación inicial, *de manera generalizada a la consideración de diversas modalidades de educación y aprendizaje destinadas a los niños y niñas desde las primeras semanas de vida hasta su ingreso en la escuela primaria* [31].
- ✘ II) El reconocimiento de la diversidad de modelos de atención: la educación inicial incluye, en la práctica, una mezcla de guarderías, preescolares, círculos infantiles, jardines de infancia, clases de preprimaria, programas asistenciales, entre otras, presentes en buena parte de los países del mundo. De esta forma, aunque exista una terminología más o menos común para referirse a ese ámbito, en realidad contempla una gran diversidad de prácticas y sistemas de atención a la infancia [32].
- ✘ III) Su importancia: entre las finalidades o funciones asignadas habitualmente a la educación inicial se encuentran las de carácter educativo y asistencial. No obstante, además de ellas es cada vez más destacable su papel como facilitadora de la escolarización primaria, como factor de igualdad social y como estrategia de desarrollo [33].

Así entonces, la educación inicial es hoy entendida como un proceso fundamental, que facilita la educación formal, y que tiene un importante papel en la inclusión social y el desarrollo de la población infantil, especialmente en los grupos más vulnerables [34]; por ello puede decirse que su rentabilidad se da en términos económicos y sociales, además, las intervenciones

»

escogen un destino diferente, los resguardos quedan sin quien los habite. Rompe su autonomía, es decir su gobierno propio, su plan de vida, sus líderes deben salir de sus territorios y muchas veces pierden el contacto con su comunidad, son presionados para involucrarse de diferentes formas en un conflicto que la mayoría de las ocasiones lo conciben como ajeno”, Molina, Fabián (2007).

[27]

ONIC. Plan de vida para la pervivencia de los pueblos indígenas en situación de desplazamiento. 2008.

[28]

Camargo, Marina. *Desarrollo Infantil y Educación Inicial*. DABS, 2003.

[29]

En 1997, la Comisión Europea consideró: «La educación preescolar es un instrumento para promover la democratización de la educación y la igualdad de oportunidades (...) debe estar disponible para el conjunto de la población», y continuó: «Pedimos que todos los niños de Europa tengan acceso a la educación preescolar integrada en los sistemas nacionales de educación. (...) Estos programas, auténticas palancas sociales, corrigen las deficiencias (...) que condenan a ciertos niños a una ciudadanía de segunda»

[30]

La Conferencia Mundial de Educación para Todos, 1990, señalaba en su artículo 5: “El aprendizaje comienza al nacer. Esto requiere de atención temprana a la infancia y de *educación inicial*, que se pueden proporcionar a través de disposiciones que

»



»

impliquen la participación de la familia, las comunidades o programas institucionales, según corresponda”.

[31]

Egido G. Inmaculada. *La educación inicial en el ámbito internacional: Situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa*. La Revista Iberoamericana de Educación n.º. 22. OEI. 2000

[32]

Ibíd.

[33]

Ibíd.

[34]

Secretaría Distrital de Integración Social. *La Calidad de la Educación Inicial*. 2007.

[35]

CONPES 109. 2.007, Unesco 2007. *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo*. Reseñado en el mismo.

[36]

Así, en casi todos los países se considera un primer período, que incluye mayoritariamente a los niños y niñas desde el nacimiento hasta los 4 ó 5 años, en el que los servicios que se prestan asumen sobre todo una función socioasistencial; y un segundo período, que acoge por lo general a los niños a partir de los 4 ó 5 años hasta su entrada en la escuela primaria, en el que los programas que se ofrecen asumen primordialmente funciones educativas. En el segundo caso, es decir, cuando se trata de instituciones específicas, hay una definición más diferenciada de los objetivos, programas y organización del nivel.

en la primera infancia ofrecen mayores retornos sociales, al compararse con intervenciones en etapas posteriores [35].

Al igual que en otras regiones del mundo, los servicios e instituciones de educación inicial en Iberoamérica se dividen en programas de atención y cuidado, y programas educativos [36]. Estas modalidades se presentan de manera simultánea y a ellas se accede según dos variables, la edad y el poder adquisitivo: a mayor capacidad económica corresponden los sistemas de educación preescolar, a una menor capacidad, corresponden los programas de asistencia y cuidado [37].

2.2.2 PANORÁMICA DE LA EDUCACIÓN INICIAL EN COLOMBIA Y EN EL DISTRITO

Las modalidades y variables de acceso mencionadas anteriormente son visibles también en el país. Se calcula que en Colombia existen 4.300.000 niños y niñas menores de 5 años. De 1,3 millones de niños que reciben alguna atención, el 62% es atendido en hogares comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF-, con los componentes de cuidado y nutrición; el restante 38%, recibe atención integral y educación inicial en los hogares infantiles de esta misma entidad y en otros preescolares oficiales y privados.

Para Bogotá encontramos, según datos de la Secretaría de Educación Distrital -SED- derivados del Censo del 2005, que de los 557.978 niños y niñas menores de 5 años, un poco más del 50% asistía a un establecimiento educativo; 797.026 niños y niñas, entre los 0 y 5 años, no eran atendidos institucionalmente; se consideró que algunos podrían estar matriculados en el sector privado o en cuidado por familiares y vecinos [38]. Para el 2006, la entidad que atendía más población de primera infancia, era el ICBF con 113.508 niños, seguida por los jardines privados con un poco más de 50.000 niños, y por el entonces Departamento Administrativo de Bienestar Social -DABS- con menos de 40.000 [39].

Además de las cifras, es importante considerar los programas y formas de atención. La Política Educativa Nacional contempla, para la educación inicial, tres entornos de atención:

- ✘ Entorno familiar. Modalidad diseñada especialmente para zonas rurales. Abarca la atención a menores de 3 y 4 años, atención integral en salud, nutrición y educación, donde se hace un acompañamiento educativo a los padres y adultos responsables.



2.2.2

- ✧ Entorno comunitario. Esta modalidad, empleada por los Hogares Comunitarios, incluye un componente de cuidado y nutrición y un componente educativo.
- ✧ El entorno institucional. Esta modalidad fue diseñada para zonas urbanas; ofrece componentes de educación inicial, salud, nutrición, recreación, cuidado afectivo y social. Se puede desarrollar en instituciones oficiales o por medio de operadores privados.

La misma política establece un sistema de formación a agentes educativos entre docentes, padres y madres de familia y otros cuidadores, y una certificación de calidad, que aplicará para todos los operadores, que cumplan con los estándares en cuanto a infraestructura, dotación, recursos humanos y acciones específicas de atención integral.

Por otra parte, la Política Distrital para la Educación Inicial, plantea la educación inicial como derecho impostergable, propone la búsqueda del mejoramiento de la articulación entre niveles desde la comprensión e implementación del ciclo inicial [40] y la búsqueda de la calidad. En esta política se establecen las competencias y acciones de la Secretaría Distrital de Integración Social –SDIS– y de la Secretaría de Educación Distrital –SED–. Estas competencias y acciones están plasmadas en los planes sectoriales que han sufrido algunos cambios en el proceso de organización de la educación inicial en la ciudad [41]. Así, la SED se encarga de la organización de lo concerniente con la educación formal, en especial con el grado cero; la SDIS consolida la organización, asesoría, inspección y vigilancia de las diferentes modalidades de educación inicial.

Derivado de lo anterior, en el 2006, la SED publicó los Lineamientos de Educación Inicial para el primer ciclo de educación formal en Bogotá, con el título *Respuestas grandes para grandes y pequeños*. En el documento, el primer ciclo (preescolar, primero y segundo) se asume como un espacio que permite adecuar los procesos pedagógicos, académicos, curriculares y de evaluación, a los procesos de desarrollo de la niñez. Los lineamientos abordan aspectos de caracterización de la oferta y la demanda del nivel, modalidades de atención, problemas y causas que se presentan en el ciclo. Se establecen unas líneas de acción para la SED y los colegios donde se destaca la ampliación de cobertura de 2 grados más de preescolar desde el 2007, para atender niños y niñas de 3 y 4 años. Valga decir que algunas de las acciones contempladas por la SED en este lineamiento quedan sin piso político por la entrada en vigencia del decreto 057 de 2009 [42].

[37]

Una proporción bastante grande aún padece de la vulneración a sus derechos, especialmente a los de nutrición, salud y educación situación relacionada a sus condiciones de pobreza. Situación que no es ajena a lo que pasa en el resto del mundo donde según datos de la UNICEF, citados por Durán (2007), para el 2006 el 31% de la niñez sufría desnutrición moderada o grave y sólo el 71% de las niñas tenía acceso a la escuela primaria. Esta tendencia es más clara en países donde existen dos sistemas diferenciados en función de la edad (El Salvador). En otro grupo de países, los programas asistenciales se superponen a los preescolares en un intervalo de edad determinado: niños y niñas de la misma edad pueden estar integrados en uno u otro sistema. Este es el caso de México o Costa Rica. *Política Educativa de primera Infancia*, 2009.

[38]

SED Lineamientos para el primer ciclo de Educación Formal en Bogotá, 2010. Pg.11.

[39]

Ibíd. P.12.

[40]

Los ciclos permiten una mejor articulación de los diferentes grados escolares desde la educación formal, el ciclo inicial incorpora la articulación entre la educación inicial y la básica primaria. Para lo cual se promoverá la implementación de proyectos pedagógicos pertinentes y flexibles





Por su parte, la Secretaría Distrital de Integración Social –SDIS– ha desarrollado varias investigaciones relacionadas con la calidad y tipos de programas de educación inicial. En el 2003, la SDIS estableció 3 tendencias en las que se podían agrupar los programas de educación inicial: la educación escolarizada, la educación inicial no formal centrada en la necesidad de cuidado y los programas de educación inicial con énfasis en la promoción del desarrollo [43]. Años más tarde estas tendencias se habían multiplicado en 13 programas que dependían del ICBF, la SDIS y la SED. Para el mismo año, 2007, la SDIS estableció tres referentes para la educación inicial: la perspectiva de derechos, la integral y la poblacional.

La primera, parte de la idea del bienestar y la titularidad de derechos de la niñez, de las comunidades y de la familia [44], como premisa para la construcción de ciudadanía. La perspectiva de integralidad de los derechos de los niños y las niñas, exige avanzar en la comprensión de la interdependencia y complementariedad de los mismos [45]. Esto implica pasar de enfoques asistencialistas a políticas garantistas, donde se establecen corresponsabilidades entre El Estado, la sociedad y la familia desde sus propios roles y de manera complementaria. Para articular acciones fragmentadas, se propone el enfoque poblacional, que garantiza que la formulación y puesta en marcha de las acciones sociales contengan el reconocimiento, la garantía y el restablecimiento de los derechos de las personas que habitan un territorio, según sus características y condiciones específicas [46].

Desde años atrás, las administraciones de Bogotá han hecho avances en su proyecto pedagógico [47] y en busca de una buena calidad del mismo [48]. Gracias a estos, se han logrado desarrollar los Lineamientos y Estándares Técnicos para la Educación Inicial y el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial, los cuales contemplan diversos elementos entre los que se aborda la relación entre jardín o colegio y comunidad, relación de gran importancia entre los pueblos indígenas que atañen al presente documento y que por tanto serán abordados más adelante. Dentro de este proceso se han establecido como pilares de la educación inicial el juego, el arte, la exploración del medio, y la literatura. Así mismo se abordan las siguientes dimensiones del desarrollo: personal social, cognitiva, comunicativa, corporal, artística.

Por último, es importante mencionar que ni en Bogotá ni en el país, se encuentran datos oficiales del acceso de la población indígena a los diferentes programas de educación inicial. Sin embargo, el contexto de la

»

que se adapten a las realidades en las que se desenvuelven los niños e incorporen los elementos propios de su cultura.

[41]

El decreto distrital 057 establece la educación inicial como un derecho impostergable para la infancia y la concibe como un proceso continuo, permanente e intencionado de interacciones y relaciones sociales de calidad oportunas y pertinentes dirigidas a reconocer las características, particularidades y potencialidades de cada niño o niña, mediante la creación de ambientes enriquecidos y la implementación de procesos pedagógicos específicos diferenciales a este ciclo vital. Esta puede proporcionarse en ámbitos familiares o institucionales y en todo caso serán corresponsables la familia, la sociedad y el Estado.

El Concejo de Bogotá, en el Acuerdo 138 de 2004, por medio del cual se regula el funcionamiento de los establecimientos públicos y privados que prestan el servicio de educación inicial estableció cinco aspectos para la evaluación: infraestructura, proyecto pedagógico, nutrición, salubridad y seguridad del jardín, talento humano.

El decreto 243 reglamentó el mencionado acuerdo, que posteriormente fue derogado por el decreto 059 de 2009, donde se

»



2.2.2

primera infancia indígena en el país y en la ciudad refiere la falta de acceso a la educación como uno de los factores determinantes de desigualdad y exclusión que viven los pueblos indígenas; recordando a Hoppenhayn:

...aunque el umbral de los logros educativos avanza tanto en poblaciones indígenas como no indígenas en la mayoría de países se mantiene la brecha entre estos 2 grupos a favor de los últimos [49].



»

establece que la SDIS ejercerá la función de inspección, vigilancia y control a las personas naturales y jurídicas que presten el servicio de atención integral a niñas y niños de cero a seis años. El decreto establece un registro obligatorio de instituciones que prestan el servicio de educación inicial, procedimientos administrativos de control, estímulos y beneficios.

[42]

Por decisión de la administración fue delegada la SDIS como la entidad rectora de la educación inicial para la ciudad.

[43]

SDIS. *La calidad de la educación inicial: un compromiso de ciudad*. 2007.

[44]

Ibíd. Pg. 18

[45]

Ibíd. Pg. 19

[46]

Ibíd. Pág. 22

[47]

Desarrollo Infantil y Educación Inicial. DABS 2003.

[48]

Secretaría Distrital de Integración Social. *La Calidad en la educación inicial*; 2007. Lineamientos y Estándares Técnicos para la Educación Inicial y el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial, 2010

[49]

Ibíd.



3. Marco legislativo, ético y político

Para la atención de la niñez indígena en el ámbito de la educación inicial en Bogotá, se deben tener en cuenta las leyes, normas, políticas y consideraciones éticas que han sido establecidas para la niñez, los pueblos indígenas y la educación, en los niveles internacional, nacional y local. A continuación se buscará analizar lo establecido, según la condición de sujeto o población (niñez y grupos indígenas), según derecho y sector (educación, etnoeducación, educación intercultural y educación inicial). También se pretende considerar las posibles implicaciones de este análisis en el desarrollo de un proceso de educación inicial para la niñez indígena en la ciudad.

3.1. LOS DERECHOS DE LA NIÑEZ

Hablar de la primera infancia [50] indígena implica partir de la Convención de los Derechos del Niño [51], firmada en 1989, y de los desarrollos que ella ha tenido. Derivado del establecimiento de los Derechos Humanos y de la consideración de la necesidad de protección y cuidados para los menores de 18 años, este acuerdo internacional es la expresión de un consenso ético, jurídico y político, que ubica el bienestar de los niños, niñas y adolescentes en el centro de desarrollo social [52].

Los derechos específicos de los niños y niñas, establecidos en la Convención, fueron organizados por UNICEF, de la siguiente manera:

- ✘ Derechos de supervivencia, que comprenden el derecho a una vida digna.
- ✘ Derechos de desarrollo físico, mental, social, moral y espiritual de los niños y niñas.
- ✘ Derechos de protección, que incluyen la prevención de la vulneración de los derechos y de restitución de los derechos vulnerados.
- ✘ Derechos de participación, donde se contemplan los derechos a la expresión, a ser escuchados, a la libertad de asociación y a la toma de decisiones en función de su edad y madurez.

La CDN parte de considerar al niño y a la niña como sujeto pleno de derechos exigibles, en contraposición a la anterior visión del niño y la niña como un conjunto de necesidades, objetos de protección y control de los

[50]

Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial. 2010.

Objetivo general: promover el desarrollo integral de los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años de edad; respondiendo a sus necesidades y características específicas y contribuyendo así al logro de la equidad y la inclusión social en Colombia.

[51]

En adelante CDN o la Convención.

[52]

Derechos de los niños y las niñas: Debates, realidades y perspectivas. Universidad Nacional de Colombia, 2007. Pg. 9.



3.1

padres o el Estado [53]. Uno de sus mayores aportes es pasar de un esquema que protege sólo a los niños que se encuentran en situaciones irregulares en riesgo o violación efectiva de sus derechos, a un esquema de protección integral que contempla también medidas preventivas.

Para el desarrollo de los derechos, la CDN estableció como principios la igualdad, la universalidad y la no discriminación; el interés superior del niño, la participación, la integralidad, autonomía, prevalencia y corresponsabilidad. Así entonces los derechos se aplican para todos los niños y niñas, deben ser garantizados en cualquier momento y en cualquier lugar, pues prevalecen sobre los demás y su interés es prioritario cuando se toman decisiones que les afectan. Los principios que orientan los derechos de los niños y las niñas, son integrales e interdependientes, es decir que para que se cumpla uno se deben cumplir los demás.

Los desarrollos que ha tenido en el país la CDN, recogen los postulados de la misma así como los principios de protección integral. Entre otros aspectos, la Política Nacional Para La Primera Infancia:

- a. Proporciona un marco para analizar la situación de los niños y las niñas,
- b. Los pone en la condición de sujeto titular de derechos,
- c. Establece el interés superior del niño y de la niña como parámetro fundamental para la toma de decisiones,
- d. Retoma la corresponsabilidad en el cumplimiento de los derechos,
- e. Considera al niño como sujeto participante, activo, hacedor de su propia vida,
- f. Permite abandonar miradas sectoriales o basadas en miradas de situación irregular,
- g. Exige actuar sobre las condiciones materiales y ambientales y sobre los demás contextos culturales y sociales y sobre las relaciones sociales que determinan la calidad de vida de los niños y las niñas, y no sólo sobre factores aislados [54].

En particular, el Código de Infancia y Adolescencia, asume algunos de los aspectos anteriores y establece como derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, protección contra peligros físicos y la educación inicial [55].

En Bogotá, la política de infancia tiene como referente principal la Política Distrital por la Calidad de Vida de los Niños, Niñas y Adolescentes y los planes de desarrollo de los últimos diez años. La política distrital se

Hablar de la primera infancia indígena implica cumplir los derechos específicos de los niños y niñas, como son: derechos de supervivencia, derechos de desarrollo físico, mental, social, moral y espiritual, derecho de protección y Derechos de participación.

[53] Ibid. Pg. 43.

[54] CONPES 109, 2007.

[55] Artículo 29. Ley 1098.



promulgó en el 2006, después de un largo proceso; su objetivo es afectar colectivamente los hábitos, las costumbres, las creencias, sentando las bases para la construcción de una cultura a favor de los niños, niñas y adolescentes, desnaturalizando actuaciones que son intolerables. La mayoría de proyectos sociales en beneficio de la niñez están incluidos en el eje *Ciudad de Derechos*, cuyos propósitos se expresan desde una perspectiva poblacional: consolidar una cultura que reconozca y valore a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes como sujetos plenos de derechos y les otorgue primacía en consideración a lo crucial de su momento de desarrollo.

Es de resaltar que, en lo que atañe a los derechos de los niños, el enfoque diferencial por etnia fue tenido en cuenta en el marco del Plan de Desarrollo, en la meta que orienta *el diseño de un modelo diferencial que garantice la inclusión de niñas, niños y adolescentes pertenecientes a diferentes grupos poblacionales como: afrodescendientes, indígenas, rom y raizal* [56]. En una vía similar, se desarrolló un interesante ejercicio de adecuación del código a las realidades étnicas del país, por parte del ICBF Regional Cauca, en el documento titulado *El ABC del código de infancia y la adolescencia en el ámbito de los grupos étnicos*. Allí se abordan los artículos que tienen mayor relevancia para los grupos étnicos y desarrolla una propuesta de enfoque diferencial en su protección integral a través del establecimiento de competencias, funciones, rutas y ámbitos de este procedimiento.

A nivel internacional se han desarrollado procesos de análisis, producción y ajuste de la normatividad para que se cuente con una perspectiva específica para su aplicación a favor de los pueblos indígenas. Por ello, en el marco de la CDN, el Comité, en la observación general n°. 11 de 2009, desarrolló aspectos relacionados con los niños indígenas y sus derechos. Desafortunadamente, la legislación colombiana no se plantea derechos específicos para la niñez de los grupos étnicos. A pesar de esto, debido a la diversidad étnica que la misma Constitución reconoce, se han expedido leyes dirigidas a los grupos étnicos, que contienen artículos para la protección de la infancia. Entre ellas está la Ley 1098 de 2006, que en su artículo 13 establece que:

Los niños, las niñas y los adolescentes de los pueblos indígenas y demás grupos étnicos, gozarán de los derechos consagrados en la Constitución Política, los instrumentos internacionales de derechos humanos y el presente Código, sin perjuicio de los principios que rigen sus culturas y organización social.

[56]

Plan de Desarrollo: Bogotá Positiva.

[57]

Sin embargo, el código también ha recibido duras críticas en especial por los procesos de responsabilidad penal juvenil por parte de entidades de derechos humanos.

[58]

Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad, la salud, la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Sean protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia. La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación



3.2.1

El ajuste a los parámetros establecidos en la Convención de los Derechos del Niño -CDN- ratificada en Colombia a través de la Ley 12 de 1991, se logra en el 2006, con la adopción de la Ley 1098 o Código de Infancia y Adolescencia [57], que reemplazó el Código del Menor. Tanto los principios como los derechos específicos establecidos en la CDN, están presentes en el artículo 44 de la Constitución Política de Colombia [58] y en la política pública nacional para la primera infancia. Estos se desarrollan en el Código de Infancia y Adolescencia (2006), en el documento CONPES 109 de 2007 y en la política educativa para la primera infancia (2009).

3.2 LOS DERECHOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS

En el país, el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas se da por medio de la ratificación del Convenio 169 de la OIT. A partir de la Constitución Política de 1991, en el país se da el reconocimiento de la diversidad étnica, cultural, geofísica y lingüística de la nación colombiana, con lo que se pasa a al respeto y reconocimiento del país como pluriétnico y multicultural [59]. En la actualidad, existen tres instrumentos normativos internacionales que orientan y reglamentan la atención a los pueblos indígenas, nativos, aborígenes, originarios o ancestrales: el Convenio 169 de la OIT 1989, la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001) y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los pueblos indígenas (2007).

Los derechos de los pueblos indígenas pueden considerarse desde dos perspectivas, una “externa” basada especialmente en la perspectiva de los derechos humanos, y otra basada en una perspectiva propia o interna.

3.2.1 DERECHOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DERECHOS HUMANOS

La población indígena cuenta con dos tipos de derechos, los ciudadanos, basados en la igualdad, y los específicos, basados en el reconocimiento de su diferencia o no igualdad. Existen así, para los indígenas, *derechos ciudadanos* [60] *con perspectiva específica*, lo que significa que tienen los mismos derechos ciudadanos contemplados para el resto de la población, pero su forma y contenidos debe reconocer sus particularidades. Dentro de este grupo de derechos están el derecho a la identidad cultural, a la autonomía, a la consulta, a la participación y a la educación.

El derecho a la *identidad cultural* es un derecho fundamental que se basa en la idea de que la cultura se constituye como un elemento fundamental para poder ser, en este caso, ser indígena. La vinculación entre la cultura

de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás.

[59]

Entre otros autores que han trabajado este tema está Jaime Arocha.

[60]

Hoy se reconoce que la pobreza no es sólo un asunto de carencia de bienes materiales y de riqueza, sino también un asunto de exclusión social debido al debilitamiento de vínculos de pertenencia a la sociedad y a las oportunidades para participar y realizarse. Ser excluido es, además, una vivencia subjetiva de frustración y desarraigo. En la sociedad de hoy existen otros bienes vinculados a lo que Bourdieu ha denominado como *capital cultural*, que no son bienes materiales sino que hace parte de bienes intangibles de la cultura, del acceso a la información como la lectura y el alfabetismo informático sin los cuales hoy nadie es ciudadano en pleno sentido.



y la conformación del ser, pasa por un proceso de aprendizaje que inicia en la infancia y se afianza en la vida en comunidad, a lo largo de diversos procesos de socialización, práctica y participación en la cotidianidad de su cultura [61]. Así entonces se puede decir que la formación de la *identidad* cultural se vincula fuertemente con la *vida* en la cultura. El derecho a la identidad cultural supone entonces el reconocimiento de la *autonomía*, a la *consulta* y *participación* en las acciones y decisiones que puedan afectar la vida de los pueblos indígenas. El desarrollo de estos derechos en conjunto garantiza así la continuidad de las culturas, de los pueblos indígenas y de las identidades culturales específicas.

Por otra parte están los *derechos específicos* que, en el caso de los indígenas, están basados en su reconocimiento como sujetos colectivos; entre ellos están el derecho a la distintividad, a lo propio, a mejorar en lo social y en lo económico, a la desigualdad o derecho preferente. Estos parten de la afirmación de los derechos que tienen los grupos étnicos, a que se reconozcan y respeten sus particularidades, bajo la comprensión de la valía de cada expresión cultural [62].

El reconocimiento de todo aquello que es *propio* de los pueblos indígenas, constituye otro de los derechos de estos pueblos. Se consideran aquí su historia, lengua, herramientas, objetos y demás elementos que hacen parte de su patrimonio material e inmaterial. Es de resaltar que el derecho a la distintividad es inseparable del derecho a lo propio en la medida en que este último provee los elementos necesarios para la conformación y mantenimiento de su identidad cultural [63].

El derecho al *mejoramiento económico y social*, remite a la comprensión de las interrelaciones entre los derechos económicos, sociales y culturales, y llama la atención sobre la necesidad de políticas públicas ajustadas y pertinentes, que favorezcan el mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos indígenas y demás grupo étnicos. Dichas políticas deben reconocer la situación de desventaja histórica a la que se han enfrentado las comunidades étnicas en el mundo. En Latinoamérica particularmente, dicha desventaja se ha vinculado con un proceso de colonialidad que sigue aún vigente [64]. La desventaja histórica de los pueblos indígenas tiene sus fundamentos en concepciones coloniales, primero dominantes y posteriormente hegemónicas [65], a partir de las cuales naturaliza y/o esconde la asimetría social generada por procesos de racialización y colonialidad del ser, que establecen lo correcto, bueno y conveniente según la procedencia geopolítica, el género, la edad, preferencia sexual, entre otros [66].

[61]

Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial en Bogotá. 2010.

[62]

Sanchez, Esther. *Los pueblos indígenas en Colombia: Derechos, políticas y desafíos*. UNICEF. s.f. Pg.10

[63]

Ibíd. Pg. 12

[64]

Sobre el concepto de colonialidad del poder, de Anibal Quijano: *Colonialidad y modernidad/ racionalidad*. En: Perú indígena, vol. 13 n°. 29. Lima, 1992.

[65]

Desde la perspectiva de Gramsci.

[66]

Para el caso de Colombia ver *Emergencias posibles desde la construcción de la interculturalidad* de Wilmer Villa y Arturo Grueso en: *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Alcaldía Mayor de Bogotá. 2008.



3.2.1

Este fenómeno supone la necesidad de plantear un derecho *preferente* a través de acciones afirmativas que, más allá de un procedimiento formal de igualdad, se establezcan desde un principio de equidad y garanticen mejores oportunidades a los grupos que, desde tiempo atrás hasta ahora, han sido excluidos, marginados y discriminados.

Entre las consideraciones de importancia en relación a los pueblos indígenas, se encuentra un precedente importante establecido a partir de la sentencia de Tutela 025 de 2004 que, a través de diferentes Autos de seguimiento como el 004 de 2008, viene exigiendo al Estado una atención adecuada a la Población en Situación de Desplazamiento -PSD- que de manera diferencial afecta a las poblaciones indígenas [67].

El actual Plan de Desarrollo de Bogotá contiene múltiples consideraciones que giran alrededor del reconocimiento de la diversidad en la ciudad, la atención diferencial a grupos poblacionales específicos y la atención a la primera infancia desde una perspectiva de derechos, estableciendo metas, indicadores, presupuestos y resultados esperados. Este hecho da continuidad a lo avanzado por administraciones anteriores, que desde el 2004 vienen contemplando a la totalidad de los grupos étnicos en el plan de gobierno y en la política pública para estas comunidades [68].

Después de años de trabajo y debate, se expidió en la ciudad el acuerdo 359 del 5 enero de 2009 *por el cual se establecen los lineamientos de política pública para los indígenas en Bogotá D.C. y se dictan otras disposiciones*. En el acuerdo se establecen principios de diversidad e integridad étnica y cultural; interculturalidad y multiculturalidad; representación colectiva; autonomía; participación, consulta y concertación y equidad étnica. Establece también que la administración distrital velará por la garantía y restablecimiento de los derechos de los indígenas en Bogotá, D.C., para que tengan las mismas oportunidades y puedan acceder y utilizar los servicios sociales y culturales que aporten de manera positiva a mejorar sus condiciones de vida, en relación con el resto de la población distrital y entre ellos mismos, de acuerdo a sus necesidades específicas, desde un enfoque de justicia social, lo que implica el reconocimiento de su propia concepción de bienestar y calidad de vida.

El plan Bogotá Positiva, establece 29 principios de política pública y de acción, entre los cuales destacan la perspectiva de derechos orientada a:

- ✘ La promoción, reconocimiento, garantía y restitución de los derechos fundamentales, civiles y políticos, económicos, sociales y culturales, y colectivos, de todas y todos los habitantes de la ciudad;

Reconocer todo aquello que es de los pueblos indígenas, constituye otro de los derechos de estos pueblos.

[67]

Del 2003 al 2006 ocurrieron 519 muertes violentas, y entre 22.3699 y 30.000 indígenas han sido desplazados. Colombia, desplazamiento indígena y política pública: paradoja del reconocimiento. Oficina del ACNUR en Colombia. Consulta regional especializada sobre migraciones indígenas. 2006.

[68]

Molina Fabián. *La Cátedra de Estudios Afrocolombianos*.



- ✧ La Equidad que se entiende a partir del reconocimiento y valoración de las diferencias;
- ✧ La Solidaridad que privilegie e incluya en los beneficios del desarrollo, a las personas y comunidades que se encuentran en desventaja manifiesta frente al ejercicio de sus derechos;
- ✧ La Diversidad que busca la atención de las necesidades, contendrá acciones afirmativas y se orientará a desnaturalizar las discriminaciones; y
- ✧ La Interculturalidad como proceso horizontal de entendimiento entre grupos étnicos y culturales, reconociendo y contribuyendo a la manifestación y aplicación de los diversos saberes, usos y costumbres.

3.2.2 DERECHOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DESDE LO PROPIO

Los derechos indígenas surgidos desde su fuero interno se basan en la Ley de origen, el derecho mayor, el derecho propio, la concepción de bienestar y los principios de su proceso organizativo.

La Ley de Origen establece los criterios para el manejo de lo material y espiritual. Su cumplimiento garantiza el equilibrio, la armonía, la naturaleza, el orden y la permanencia de la vida, del universo y de los pueblos indígenas, guardianes de la naturaleza. Así mismo, regula las relaciones entre los seres vivientes, desde las piedras hasta el ser humano, en la perspectiva de la unidad y la convivencia en el territorio ancestral legado desde la materialización del mundo [69]. El derecho mayor se considera preexistente, vigente y con primacía sobre los demás ordenamientos jurídicos, por ser nacido de las tierras americanas y porque ha hecho parte de los pueblos desde tiempos ancestrales, siendo así, anterior a los derechos políticos, sociales o personales consagrados en la legislación colombiana y mereciendo por ello todo respeto y consideración [70]. Y el derecho propio tiene su fundamento en el pensamiento y en la sabiduría de los mamos, los jaibanás y los mayores, quienes tienen la misión de ordenar y mantener el equilibrio del mundo a través del mandato de la Ley de Origen [71].

Estas concepciones encierran la noción de la cosmogonía, la totalidad y el buen vivir. Desde la cosmogonía indígena, se entiende al ser humano como parte integrada e interrelacionada con un todo, lo que ocurre en una parte afecta al todo. Por lo mismo, para mantener el equilibrio del todo es necesario que cada parte sea respetada y valorada. El buen vivir se expresa de manera diferente en cada pueblo [72], pero en general, tienen

[69]

NIC. *Derechos de los pueblos indígenas y sistemas de jurisdicción propia*. 2.007. Pg. 15

[70]

Ibíd.

[71]

Ibíd. Pg. 18

[72]

Entre los Kichwas por ejemplo, se habla del *sumak kawsay* (buen vivir), derivado de *ñukanchipa kawsay*. Aunque este último puede verse como una cosmogonía, los kichwa consideran que la palabra cosmogonía tiene un origen eurocéntrico y encierra lógicas epistemológicas que no obedecen al sentir del saber indígena kichwa. Cabildo Mayor Kichwa. *Implementación del proceso de educación intercultural en salud con familias*, 2009.



3.3.1

sustento en las cosmogonías, a partir de las cuales, como lo manifiestan en sus palabras los Kichwas, se explica la interpretación del entorno y se establece una relación entre la comprensión de la realidad y la forma en que se actúa en ella [73].

Vemos entonces cómo la concepción del buen vivir orienta las acciones y por lo tanto, los planes de vida, a los que se llega por largos procesos en los que participa todo el pueblo, en los que se usan metodologías de investigación participativa y mecanismos políticos de toma de decisión colectiva. Estos planes se conciben como programas integrales que contemplan los lineamientos generales de las diversas áreas de desarrollo (educación, salud, producción, fortalecimiento institucional, medio ambiente, etc.) [74].

Los planes de vida incluyen direccionamientos sobre las relaciones con el Estado y la sociedad nacional, tanto como planteamientos sobre la vida interna de los pueblos. Por ello, en los planes de vida tienen especial lugar los estándares de los procesos de resistencia de los pueblos indígenas *Unidad, Territorio, Cultura y Autonomía*. Éstos se establecen en los planes, como referentes necesarios para el desarrollo de políticas de atención. Como ha sido afirmado por líderes y representantes del movimiento indígena:

“el concepto de resistencia, es muy importante para los pueblos indígenas, porque han logrado sobrevivir para resistir a la dominación desde la llegada de los españoles hasta nuestros días... Hoy en día la resistencia sigue siendo válida: frente al modelo económico, a la dominación y a la guerra” [75].

La *resistencia* desde la perspectiva indígena, parte de considerar todo acto, estrategia o iniciativa política y colectiva, tiene por finalidad la protección de la vida, la libertad y la integridad de la identidad grupal [76]. Desde esta perspectiva, la resistencia es el fundamento de la defensa, la protección y la exigibilidad de sus derechos: el derecho a tener un lugar donde vivir en armonía y equilibrio (territorio), a organizarse según sus proyectos y planes de vida (unidad y autonomía) que se fundamentan en su cosmovisión, usos y costumbres ancestrales (cultura).

3.3 LA EDUCACIÓN COMO DERECHO

3.3.1 EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

En la legislación nacional, la educación es concebida como un derecho fundamental, *un derecho de la persona y una responsabilidad conjunta del*

[73]

Ibíd.

[74]

ONIC. *Plan De Vida del Pueblo Currípaco*. 2002.

[75]

Tattay, Pablo. *Aportes del movimiento indígena al movimiento popular en Etnias y Política* n°. 5. ONIC. 2.007. Pg. 54

[76]

ONIC. *Derechos de los pueblos indígenas y sistemas de jurisdicción propia*. 2007. Pp. 26-27

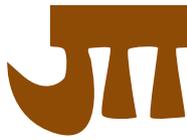


TABLA 02

Componentes del Derecho	Aspectos del Componente	Aspectos del sector
Asequibilidad (Disponibilidad)	Suficientes instituciones (infraestructura en buenas condiciones) cupos y personal docente. SATISFACCIÓN DE LA DEMANDA	Acceso
Accesibilidad	Sin discriminación para el acceso. Gratuidad (cobros complementarios y derechos académicos) Mínimo de transición a noveno. CONDICIONES DE PERMANENCIA	Acceso - Permanencia
Adaptabilidad	Condiciones y necesidades del educando (poblaciones especiales, planes de estudio, enfoque diferencial).	Permanencia Pertinencia
Aceptabilidad	Procesos pedagógicos adecuados, idoneidad profesional de los docentes, mínimos de calidad.	Calidad

TABLA 2. RELACIÓN COMPONENTES DEL DERECHO, ASPECTOS DEL COMPONENTE Y DEL SECTOR, 2002.

Estado, la sociedad y la Familia (art. 68, Constitución Política de Colombia). Diversos autores han hecho algunas precisiones y han planteado diversos elementos; tomamos aquí la propuesta analítica de Katharina Tomasehsky, en la que se relacionan los componentes del derecho, aspectos del componente y aspectos del sector (ver Tabla 02).

Este cuadro vincula aquellos aspectos que permiten la realización plena del derecho a la educación, lo que amplía el panorama y abarca aquellos que posibilitan el acceso, la permanencia y la adecuación de los objetivos de la educación. Es importante destacar que estos componentes destacan la necesidad de ir más allá del ingreso a la educación, y avanzar en el reconocimiento de los sujetos que asisten a las diferentes instituciones educativas, de su contexto socio-cultural y de los sueños y anhelos que tienen las comunidades y personas sobre su proceso educativo. Lo anterior sugiere que el desarrollo del derecho a la educación, precisa que se contemple al sujeto en su integralidad y en su relación con su contexto e intereses.



3.3.2 EL DERECHO A LA EDUCACIÓN INICIAL

Aunque la educación es un derecho fundamental, las tasas de cobertura no son universales y muestran grandes diferencias entre niveles, siendo la educación inicial la que muestra menos avances en los últimos años. La educación inicial no había sido considerada como un derecho fundamental de la primera infancia, ni siquiera en el ámbito internacional.



3.3.3

Es a partir de la Ley 115 de 1994, que el Estado colombiano establece la obligatoriedad del grado cero o transición y, tiempo después, gracias a la Política Educativa para la Primera Infancia (2009), la educación inicial es considerada como uno de los elementos básicos para garantizar la atención integral a la primera infancia. Esta política comprende que la educación inicial no es solo una preparación pre-escolar, y por ello plantea que la educación para la primera infancia busca proporcionar a los niños y a las niñas experiencias significativas en su desarrollo presente. En este mismo sentido, el CONPES 109, establece como objetivo de la educación inicial, que los niños desarrollen competencias para la vida, que les permitan conocerse a sí mismos, una interacción con los demás y un conocimiento de sus entornos físico y social. Para ello propone el desarrollo de proyectos pedagógicos basados en el juego, el arte y el lenguaje.

3.3.3 LA EDUCACIÓN PARA LOS GRUPOS ÉTNICOS

Además de los convenios [77] en los que se establecen normas específicas para los grupos étnicos, la Organización de Naciones Unidas -ONU-, fijó unos principios rectores sobre educación y atención al desplazamiento forzado [78], en los que se considera la necesidad de atención especial a los grupos étnicos. Entre los principios, se afirma que el derecho a la educación se debe desarrollar con un enfoque diferencial según la cultura, usos y costumbres, y en respeto a la lengua materna.

La legislación para la atención educativa de la población indígena es anterior a la Constitución de 1991 [79], por lo que con el nuevo régimen constitucional, se da inicio a una etapa de consolidación de los procesos etnoeducativos y de los instrumentos normativos para acceder a la educación intercultural bilingüe en todos los niveles dentro de los territorios indígenas. Durante este periodo, la etnoeducación ha supuesto cambios y avances, que se pueden resumir en los siguientes aspectos:

- ✘ Elaboración de un marco normativo para la educación dirigida a los grupos étnicos (indígenas, afrocolombianos, raizales y rom).
- ✘ Reglamentación del capítulo de la Ley General de Educación [80], relacionado con la prestación del servicio educativo a los grupos étnicos.
- ✘ Elaboración de los lineamientos generales de etnoeducación.
- ✘ Descentralización de la educación y vinculación de procesos etnoeducativos.

[77]

Convenio 169 de la OIT, 1989, *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*, 2001, *Declaración de las Naciones Unidas sobre los pueblos indígenas*, 2007, Observación 11 de los Derechos de la Niñez.

[78]

Principios DENG para la atención a los desplazamientos forzados.

[79]

Ver cuadro resumen normatividad antes y después de la Constitución de 1991, pág. 32 de este mismo documento.

[80]

Decreto 804/95.



- ✧ Ampliación del marco jurisprudencial por el cual se clarifica lo que se entiende por las acciones afirmativas y el derecho a la diferenciación positiva de los grupos étnicos.
- ✧ Se eleva a categoría de derecho fundamental el derecho a la etnoeducación en todo el territorio nacional [81].

La etnoeducación ha incorporado de manera exclusiva a los grupos étnicos, sin considerar en ella al conjunto de la sociedad colombiana. En la Ley 115 de 1994, artículo 55, la etnoeducación es definida como:

La educación para grupos étnicos, la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.

Sin embargo, gracias al artículo 1º del decreto 804 de 1995 del Ministerio de Educación Nacional, el concepto es ampliado, incluyendo la educación para los grupos étnicos como parte del servicio público educativo, y planteando que debe estar sustentada en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, lengua, tradiciones y fueros propios y autóctonos.

En el ámbito distrital, se ha venido fortaleciendo una propuesta de inclusión de procesos de educación intercultural, encaminada a propiciar el diálogo de saberes y costumbres, y protegiendo el derecho a un territorio sano [82]. Vemos entonces que en el artículo 7 del Acuerdo 359 de 2009, en las líneas estratégicas, los derechos sociales se proponen como el apoyo a la etnoeducación en las comunidades indígenas en el Distrito Capital. Se busca que la familia, las organizaciones y autoridades tradicionales indígenas, activen los mecanismos de educación propia de cada pueblo indígena, como contribución a la educación intercultural, al fortalecimiento de los lazos comunitarios y los vínculos con sus territorios de procedencia.

Aunque existen diferentes marcos normativos, éticos y políticos que deben ser tenidos en cuenta para el proceso de construcción de los lineamientos pedagógicos, no hay desarrollos específicos para la educación inicial para la infancia indígena, como tampoco los hay para la educación

[81]

El artículo 3 del decreto 804, establece que: en las entidades territoriales donde existan asentamientos de comunidades indígenas, negras y raizales, se deberá incluir en los respectivos planes de desarrollo educativo, propuestas de etnoeducación para atender a esta población, teniendo en cuenta la distribución de competencias prevista en la ley 60 de 1993.

Dichos planes deberán consultar las particularidades de la cultura de los grupos étnicos, atendiendo la concepción multiétnica y cultural de la Nación y garantizarán el cumplimiento de lo dispuesto en el presente decreto.

[82]

Política Pública para Población Indígena. Otro ejemplo son los siguientes programas del plan de desarrollo: a) Educación de calidad y pertinencia para vivir mejor, cuyo objetivo es garantizar a las niñas, niños y jóvenes el derecho a una educación que responda a las expectativas individuales y colectivas, a la diversidad, a la interculturalidad y a los desafíos de una Bogotá global y en constante crecimiento. b) Bogotá respeta la diversidad cuyo objetivo es desarrollar e implementar las políticas públicas y los planes de acciones afirmativas orientados a reconocer y restablecer los derechos de los grupos religiosos, afrodescendientes, indígenas, rom, raizales, y comunidades lesbianas, gay, transgeneristas y bisexuales (LGTB).



3.3.3

inicial indígena en contextos urbanos. No obstante, es de señalar que el derecho a la educación de los pueblos indígenas y grupos étnicos, parte del reconocimiento de sus razones y objetivos educativos, de su derecho a la identidad cultural y a la pervivencia como pueblos. Cabe por ello anotar que hoy, la etnoeducación como proceso político y pedagógico encuentra un mayor desafío en las categorías de adaptabilidad y aceptabilidad del derecho a la educación, donde se ubican los aspectos vinculados con la consideración de las características y objetivos propios de los educandos y de las comunidades a las que pertenecen.





Anexo nº. 1

Guía de aspectos a abordar en los encuentros con las comunidades indígenas IDIE -OEI (Tabla 03).

 TABLA 03	Parámetros básicos	Interrogantes para el diseño de los lineamientos	Formulación directa a las comunidades
	1. Visión acerca de la educación inicial indígena	¿Cuál es la visión que guía la educación inicial indígena que debe estar presente en los lineamientos?	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo visualiza a los niños y a las niñas de su comunidad y de otras en jardines infantiles? • ¿Cómo serían estos lugares, qué actividades, quienes serían los formadores, cuál sería el ambiente...?
	2. Conceptos que subyacen a la educación inicial	¿Cómo se entiende la primera infancia para los grupos indígenas de la ciudad? <ul style="list-style-type: none"> • Qué se entiende por infancia • Qué se entiende por primera infancia • Trascendencia de la infancia • Duración de la infancia 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo es el comienzo de la vida de las personas? (la infancia, la niñez...) • ¿Hay momentos distintos durante ese tiempo de la vida? ¿Cuáles? ¿Cómo se les llama? • ¿Cuándo se considera que se deja de ser niño/a? ¿Qué sucede después? • ¿Es importante ese primer tiempo de la vida?
	3. La formación y crecimiento de los niños y las niñas	¿Qué caracteriza la primera infancia? ¿Cuáles son los aspectos de su formación que dan cuenta del crecimiento del niño durante la primera infancia? ¿Qué debe saber y saber hacer una persona desde la primera infancia? <ul style="list-style-type: none"> • Con respecto por ejemplo a: el cuerpo, emociones y sentimientos, nutrición, lengua materna y la palabra, juego: el esparcimiento y creatividad, las normas y control social, el espacio, la relación con la naturaleza: conexión persona y universo, trabajo: la economía, la tecnología, los ancestros: la mitología, los rituales, las creencias, las formas de expresión y el arte y otros... 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es importante durante el primer tiempo de la vida? • ¿Es igual o diferente para los niños y las niñas? ¿De qué manera? • ¿Qué requiere conocer, saber, saber hacer para que el niño y la niña? • ¿Qué caracteriza este tiempo de la vida con respecto a: <ul style="list-style-type: none"> • A vivir con otros y con la naturaleza • Al cuerpo, los alimentos/nutrición, • A su seguridad y la prevención de peligros • A los hábitos, a los sentimientos, a las creencias • A la lengua • A lo que es permitido y lo que no lo es • Al juego, la imaginación, las celebraciones • Al cosmos, el territorio, la comunidad y la casa • A lo que es útil

TABLA 03. GUÍA DE ASPECTOS A ABORDAR EN LOS ENCUENTROS CON LAS COMUNIDADES INDÍGENAS IDIE -OEI.



»

TABLA 03



Parámetros básicos	Interrogantes para el diseño de los lineamientos	Formulación directa a las comunidades
4. Un perspectiva derechos y el lugar de los niños y las niñas en la construcción de la cultura	¿Cuál es el papel de los niños y las niñas en la construyen cultura? <ul style="list-style-type: none"> • ¿Se pueden considerar mundos propios de la infancia? • ¿Cuáles son los límites entre los planes de vida de la comunidad y el proceso del niño/a como individuo? • ¿Cómo se integra una perspectiva de derechos en la educación de los niños en la educación inicial indígena? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué saben los niños y las niñas? • ¿Qué necesitan, qué les interesa? • ¿Con que cuentan para lograr lo que necesitan y les interesan? • ¿Qué, cómo, de qué manera y qué tanto siente los niños y las niñas? • ¿Cómo y qué expresan? • ¿Tienen los niños y las niñas derechos propios? ¿Cuáles? ¿De qué manera están presentes en su educación?
5. El conocimiento en la cultura	¿Cuáles son los conocimientos, saberes y realizaciones que se adquieren desde la primera infancia que consolidan la cultura y conforman la identidad?	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué otros conocimientos son parte del proyecto de vida de la comunidad y que deban ser abordados desde la educación inicial? • ¿Qué se debe saber, saber hacer, tener, creer un niño o niña, como parte de su comunidad indígena?
6. Las rutas de construcción del conocimiento en la educación inicial indígena	¿Qué se entiende por educación? ¿Qué se entiende por pedagogía? ¿Cómo se construye el conocimiento en la educación inicial? ¿Cuáles son las relaciones y los procesos de enseñanza - aprendizaje sobre los que se sustenta la cultura desde la educación inicial?	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué significa educar? • ¿Cuál es el camino que se emplea para educar? • ¿Cómo aprenden los niños y las niñas durante este tiempo de su vida? • ¿Qué se busca que aprendan durante este tiempo de su vida? • ¿Quiénes deben impartir esos conocimientos? • ¿De qué manera deben hacerlo?
7. Los contenidos para la educación inicial indígena	¿Qué y para qué se generan los procesos de enseñanza -aprendizaje durante la primera infancia?	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué da cuenta de que se han realizado los aprendizajes deseados en los niños y las niñas durante la primera infancia? • ¿Deben aprender lo mismo las niñas y los niños? ¿De no ser así, qué diferencia dichos aprendizajes?
8. Los/as agentes educativos	¿Qué características debe tener un formador/docente y cuál es su papel en la educación inicial indígena?	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué se entiende por formador/docente de educación inicial indígena? • ¿Qué debe saber y saber hacer un formador/docente de educación inicial indígena? • ¿Cuáles son los ambientes de aprendizaje que requiere un niño/a?

»



»



TABLA 03

Parámetros básicos	Interrogantes para el diseño de los lineamientos	Formulación directa a las comunidades
9. Formación de las familias	¿Qué necesidades de formación de las familias se requieren a la luz de la diversidad cultural?	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo aprenden los padres y las madres y otros miembros de la familia a realizar su labor? • ¿Tienen algún tipo de necesidades para formarse como madres, padres y otros miembros de la familia? ¿Cuáles?
10. Proyecciones de la educación inicial	¿Cómo se visualiza la continuidad y articulación de la educación inicial con la educación escolarizada subsiguiente?	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué continúa después de la educación inicial? • ¿Cómo de ser ese paso? • ¿De qué manera afecta lo que sucede en la educación inicial el resto de la vida de cada persona y la vida de comunidad?

TABLA 03. GUÍA DE ASPECTOS A ABORDAR EN LOS ENCUENTROS CON LAS COMUNIDADES INDÍGENAS IDIE -OEI.

Anexo n°. 2



TABLA 04

	Internacional	Nacional	Local
Niñez	Al Desarrollo A la Participación A la Vida y Supervivencia A la Protección	Existencia Desarrollo Ciudadanía Protección	Protección de la vida Generación de espacios propicios para el desarrollo, Condiciones para el ejercicio de la ciudadanía.
Pueblos Indígenas	Derechos ciudadanos con perspectiva específica: <ul style="list-style-type: none"> • Derecho a la identidad cultural • Derecho a la autonomía • Derecho a la consulta y participación • Derecho a la educación 	Sujetos colectivos de derechos: Derechos: <ul style="list-style-type: none"> • A la distintividad • A lo propio • A la igualdad • A la desigualdad o derecho preferente • A mejorar en lo social y en lo económico 	Derechos sociales. (etnoeducación y Promoción de educación intercultural a todos los niveles del sistema escolar ;acceso y permanencia en educación formal y no formal; Acceso a la seguridad social integral ; Protección y restablecimiento de derechos Asistencia de manera subsidiaria a los indígenas, ante las autoridades administrativas y judiciales protección de los niños, niñas y adolescentes indígenas).

TABLA 04. CUADRO RESUMEN DE DERECHOS.



GRÁFICO 2. INSTRUMENTOS NORMATIVOS DE LA EDUCACIÓN EN COMUNIDADES INDÍGENAS ANTES DE LA CONSTITUCIÓN DE 1991 [83]:

1820

EL CONGRESO DE CÚCUTA, aprueba la primera norma Republicana para la organización de la educación, se ordenó la obligatoriedad de la educación primaria para los niños entre los cuatro y doce años. Así mismo, ordenó que en los pueblos de indios, la educación fuera costeada por el Estado a la manera de los blancos.

1824

PROMULGA LA LEY DEL 30 , que da inicio al establecimiento de misiones; en los territorios de Colombia habitados por “tribus”.

1887

COLOMBIA FIRMA CON EL VATICANO el concordato, en el cual se facultaba a la iglesia al fomento de las misiones católicas, en las tribus indígenas, a través de la educación.



1902

PRIMER CONVENIO DE MISIONES: “(...) la dejación de las escuelas públicas primarias, ubicadas en los territorios de misión, en manos de los jefes de misiones (...)”

1928

SEGUNDO CONVENIO DE MISIONES, delegó en la iglesia católica “la inspección y vigilancia de la educación en territorios misionales, nombramientos y remoción de maestros (...)”

1944

COLOMBIA ADHIRIÓ A LA CONVENCION de indígenas del instituto indigenista americano.

[83]

Cuadro tomado de *Primera Minga Taller sobre etnoeducación y educación intercultural- SED* Fundación Pakary. 2005.



1945

COLOMBIA ADHIERE LA APROBACIÓN de la carta de naciones unidas y el estatuto de la corte internacional de justicia.

1953

TERCER CONVENIO DE MISIONES, “la iglesia católica asume nuevamente la tarea de dirigir y vigilar la educación en territorios misionales”.

1957

COLOMBIA ENTRA EN EL CONVENIO 107 OIT (ley 31 /67) estipula la “protección e integración de las poblaciones indígenas en los países independientes. se reconoce el valor de las lenguas vernáculas, el respeto de sus territorios y avalaba sus formas de control social”.

1973

FIRMA DE UN NUEVO CONCORDATO entre Colombia y el Vaticano, “dejó abierta la posibilidad de que ambas partes establecieran nuevos contratos. (...) le devuelve al Estado colombiano la responsabilidad de la planeación educativa” (ley 20 de 1974).

1974

EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL suscribe con la conferencia episcopal de Colombia la educación para comunidades indígenas asentadas en los antiguos territorios, convenio en el que encarga a la iglesia católica la prestación del servicio público de nacionales (conocido como educación contratada).

1975

DECRETO 2768, “reglamentó el artículo 13 del concordato, el cual no sólo estableció que la iglesia podía colaborar con el sector de la Educación oficial (...), sino que también dictaminó que las acciones de la iglesia se asumirían como un servicio a la comunidad en las zonas consideradas marginadas”.



1976

DECRETO LEY 088, reestructuró el sistema educativo, “brindando a los grupos indígenas el derecho a una educación propia y a participar activamente en la elaboración de sus currículos”

1978

DECRETO 1142, reglamentario de la Ley 088, entre otros contempló que la educación indígena: “deberá estar de acuerdo con las necesidades y características culturales de los grupos. Deberán participar en el diseño de sus programas educativos. Que la alfabetización deberá hacerse en lengua materna”, igualmente, estipula que “(...) la educación para las comunidades indígenas debe estar ligada al medio ambiente, al proceso productivo y a toda la vida social y cultural de la comunidad (...)”

1980

DECRETO 085, autorizó el nombramiento de maestros indígenas sin los requisitos académicos exigidos a otros docentes (por la escasez de indígenas capacitados para la docencia).

1984

RESOLUCIÓN 3454, adoptó como marco legal y conceptual de la educación indígena la etnoeducación.

1986

DECRETO 1498, exceptuó de concurso a los maestros indígenas resolución 9549 reglamentó los procedimientos para la profesionalización de los maestros indígenas, para la obtención del título de bachiller pedagógico.



DECRETO 1419, exceptuó del modelo de “escuela nueva” a las poblaciones indígenas



TABLA 05

Norma	Ámbito	Contenido (aspectos relevantes)
Constitución política 1991	Nacional	Artículos 7, 8, 10, 13, 26, 27,, 67, 68 Y 70
Convenio 169 OIT, ratificado por la ley 21 de 1991	Internacional	Obligación de consultar a los pueblos interesados en acciones.
Ley 115 de 1994. Ley General de Educación	Nacional	Entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos (...). Estableció que la atención a estos grupos debe estar ligada al ambiente, al proceso de producción social y cultural, con el debido respeto a sus creencias y tradiciones. Artículo 62. Las comunidades seleccionarán a educadores radicados en sus territorios para que presten el servicio en sus comunidades. Para el nombramiento de docentes indígenas y directivos docentes indígenas que presten sus servicios en sus respectivas comunidades, podrá exceptuarse del requisito del título de licenciado o de normalista y del concurso.
Decreto del MEN número 804 del 18 de mayo de 1995. Por el cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. “la educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo”.	Nacional	Formación de etnoeducadores. Participación de autoridades tradicionales y comités de etnoeducación. Selección de etnoeducadores. En las comunidades con tradición lingüística propia, el maestro debe ser bilingüe, para lo cual debe acreditar conocimientos y manejo de la lengua de la comunidad y el.
Decreto 1397 Por el cual se crea la comisión nacional de territorios indígenas y la mesa permanente de concertación con los pueblos y organizaciones indígenas y se dictan otras disposiciones, consulta y concertación.	Nacional	“en los procesos de consulta y concertación de cualquier medida legislativa o administrativa susceptible de afectar a las comunidades o pueblos indígenas determinados, podrán participar los indígenas integrantes de la mesa permanente de concertación o sus delegados. Los procedimientos que se prevean realizar les serán informados con la suficiente antelación.”
Directiva ministerial 08 del 25 de abril de 2003	Nacional	Dar cumplimiento a la legislación vigente referente a la participación de los grupos étnicos en la toma de decisiones que los afectan directamente.
Principios Rectores sobre educación	Internacional	Artículo 23 y 24. Derecho a la educación y enfoque diferencial según cultura, usos y costumbres. Respeto por la lengua materna.
Sentencia T-025 de 2004	Nacional	Enfoque Diferencial para la atención a grupos étnicos en las diferentes políticas.

TABLA 05. NORMATIVIDAD EN ETNOEDUCACIÓN DE 1991 A 2004.

Bibliografía

- ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ (2008), Plan de Desarrollo de Bogotá: Bogotá Positiva para vivir mejor. 2008 - 2011.
- CABILDO AMBIKA (2007). Hospital de Usme- Chirí-Chajuá.
- CABILDO MAYOR KICHWA (2009). *Implementación del proceso de educación intercultural en salud con familias.*
- CAMARGO, MARINA (2003). *Desarrollo infantil y educación inicial.* DABS.
- CONPES 109 (2007) UNESCO (2007). *Informe seguimiento de la educación para todos en el mundo.*
- EGIDO, G. INMACULADA (2000). *La educación inicial en el ámbito internacional: Situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa.* En: Revista Iberoamericana de Educación. n°. 22. Enero-Abril.
- HOPPENHAYN, MARTÍN (2006). *Los pueblos indígenas y afrodescendientes ante el nuevo milenio.* CEPAL, GTZ. Santiago de Chile.
- ONIC (2002). *Plan de vida del pueblo Curripaco.*
- ONIC (2007). *Derechos de los pueblos indígenas y sistemas de jurisdicción propios.*
- ONIC (2008) *Plan de vida para la pervivencia de los pueblos indígenas en situación de desplazamiento.*
- SÁNCHEZ, ESTHER (S.F) *Los pueblos indígenas en Colombia: Derechos, políticas, desafíos.* UNICEF: Bogotá.
- RESTREPO BOTERO, DARÍO (2000) *La participación comunitaria.* Bogotá: Secretaría de Gobierno de Bogotá.
- SED (2007). *La calidad de la educación inicial.*
- SED (2010) *Lineamientos y estándares técnicos para la educación inicial.*
- SED (2010) *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial.*
- TATTAY, PABLO (2007). *Aportes del movimiento indígena al movimiento popular.* En: Étnias y política, n°. 5 ONIC.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA (2007). *Derechos de los niños y las niñas: debates, realidades y perspectivas.* Bogotá.



2

módulo

Lineamiento pedagógico
para la educación inicial
indígena en Bogotá

Los componentes pedagógicos

Autora: Maritza Díaz Barón



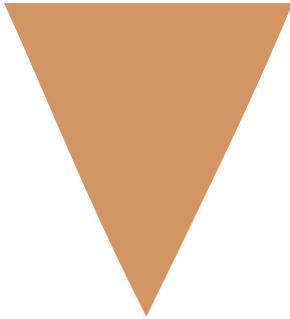


Tabla de contenido

Introducción	3
1. Reflexiones conceptuales acerca de la educación inicial y la cultura	5
1.1 La identidad desde la educación inicial de los pueblos nativos	5
1.2 Noción de cultura e infancia ante la educación inicial indígena	14
1.3 La educación y la socialización en la construcción del conocimiento	21
1.4 El pensamiento indígena y la educación en la primera infancia	25
1.4.1 Pensamiento sobre educación inicial indígena	26
1.4.2 Escuchando la Voz de la naturaleza	29
1.4.3 La Educación indígena propia	31
1.4.4 Por un camino de identidad	34
2. Identidad pedagógica, educación inicial indígena en Bogotá	37
2.1 Pedagogías propias en la educación inicial indígena	39
2.2 Prácticas culturales y el conocimiento de la cultura, camino para interculturalidad	46
2.3 La cosmovisión en la educación inicial	49
2.4 Territorio y tiempo en la educación	51
2.5 La memoria histórica	55
3. Los procesos pedagógicos	58
3.1 Visión y fundamentación conceptual	60
3.2 El Proyecto Pedagógico: una ruta propia para educar desde la primera infancia	65
3.3 La construcción del conocimiento	68
3.4 Lengua y cultura: espacios bilingües y multilingües	75
3.5 La orientación curricular	78
3.5.1 El currículo como un cuerpo de conocimientos a ser transmitido	80
3.5.2 El currículo como consecución de logros	80
3.5.3 El currículo como un proceso	80
3.5.4 El currículo como praxis	81



3.6	Los procesos de seguimiento y valoración	85
3.7	El talento humano	87
3.7.1	El vínculo entre el jardín y la familia	89
3.7.2	Al interior de la familia	90
4.	Los pilares de la educación inicial indígena	91
4.1	El juego en la educación inicial indígena en Bogotá	91
4.2	La expresión y la creación artística	94
4.2.1	La expresión musical	96
4.2.2	El juego dramático	97
4.2.3	La expresión plástica	98
4.2.4	Los recursos y materiales pedagógicos	101
4.3	Las narrativas y la expresión literaria	103
4.4	La exploración del medio en la educación inicial indígena en Bogotá	105
5.	Dimensiones del desarrollo infantil	111
5.1	Dimensión personal social y la autonomía	112
5.2	Dimensión comunicativa como forma de pensamiento	113
5.3	Dimensión corporal y el ser	114
5.4	Dimensión cognitiva como lugar de identidad	117
5.5	La dimensión artística y la libertad	118
Bibliografía		121



Introducción

El presente lineamiento se integra y articula con las directrices del *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito Capital*, de la *Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS)* y la *Secretaría de Educación Distrital (SED)*, compartiendo la prioridad por el reconocimiento y garantía de los derechos de los niños y las niñas. Cabe resaltar que en este lineamiento, las concepciones, objetivos y guías para el ejercicio de las prácticas pedagógicas, guardan afinidad con lo planteado en el citado Lineamiento, en lo que respecta a la estructura –que establece una concepción de desarrollo infantil–, las funciones, principios, componentes de la educación inicial, así como con los pilares, dimensiones del desarrollo, ejes del trabajo pedagógico y aspectos a fortalecer.

Los componentes del presente lineamiento están abiertos al fortalecimiento constante, a nutrirse de la experiencia pedagógica y de la retroalimentación con los planes de vida de los pueblos indígenas. Se espera que los equipos educativos, las comunidades locales y los pueblos indígenas que participen de la implementación del presente lineamiento, realicen progresivamente los ajustes y ampliaciones a las concepciones y a la estructura presente, incluyendo nuevos pilares, dimensiones, ejes u otros elementos; guardando la coherencia y el espíritu de respeto por los derechos de los niños y las niñas, así como de los pueblos indígenas.

Aunque los apelativos y términos para referirse a alguien no conforman toda la complejidad de la identidad, si develan percepciones y categorías que se instalan en la cultura y que marcan la percepción que los niños y niñas indígenas construyen de sí mismos. Por ello, el presente lineamiento recurrirá al término de pueblos indígenas haciendo uso del apelativo consignado en el Convenio 169 de 1989 de la OIT [1] y que ha hecho parte de otros documentos formales en la historia reciente. Sin embargo se aclara que, a pesar de las constantes correcciones, lo *indígena* continúa asociándose con la carga discriminatoria y despectiva que tenía el concepto de *indio* desde la conquista española.

[1] El Convenio 169 de la OIT, fue ratificado por Colombia mediante Ley 21 de 1991.

Las comunidades participantes en la elaboración del presente documento han solicitado que cuando se lea *indígenas*, se entienda que se hace referencia a los *pueblos nativos*. Cabe advertir que, en la búsqueda de un término que supere la discriminación, el paso de indígena a nativo por sí solo, no resuelve las percepciones, creencias y actitudes que consideran posible jerarquizar a los seres humanos y a las sociedades en categorías de superioridad, evolución, desarrollo, civilización; se cree incluso que puede jerarquizarse a las personas o pueblos según se considere *culto* o no, como si existiese la posibilidad de no tener cultura. Es sabido que la combinación de ignorancia y miedo a lo que no se conoce, junto con el ejercicio del poder para someter a otros, permite cualquier forma de discriminación. De esta manera, si los vocablos *indígena* o *nativo* traen consigo el significado social de lo que tanto ha caracterizado el término de lo *indio*, es decir, del ser *salvajes*, *prehistóricos*, *bárbaros*, *incivilizados* o *incultos*, además de los asociativos del común que le atribuyen a lo indio comportamientos y hábitos (pereza, deshonestidad, suciedad, entre otros) que le difunden desprecio y desconfianza, querrá decir que el sentido que nace de las relaciones sociales, culturales y políticas, continúa reproduciendo el esquema de desconocimiento, exclusión e intención de sometimiento.



1. Reflexiones conceptuales acerca de la educación inicial y la cultura

El lineamiento pedagógico que se presenta en este documento, se ha construido con base en una reflexión conceptual acerca de la educación y la cultura, junto con el análisis de conocimientos previos, que en éste caso, recogen los saberes de las comunidades indígenas compartidos en las mesas de trabajo, círculos de palabra y otros encuentros participativos. Han sido referentes fundamentales las teorías y estudios de la pedagogía y la antropología, así como los postulados consignados en los documentos legislativos nacionales e internacionales. Se incluyen en éste capítulo los referentes conceptuales relacionados con las nociones de educación, socialización, infancia, cultura, identidad, diversidad cultural y etnoeducación en relación con la educación inicial de niños y niñas indígenas en Bogotá.

1.1 LA IDENTIDAD DESDE LA EDUCACIÓN INICIAL DE LOS PUEBLOS NATIVOS

La identidad de las personas y las sociedades se ha definido como aquel conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que les caracterizan frente a los demás y como la conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás [2]. Sin embargo, se ha visto que la identidad va más allá de la posibilidad de nombrar o establecer la procedencia o propiedades de los seres, y que con base en las relaciones sociales, se proyecta a otras dimensiones.

El carácter relacionante de la identidad descansa en construcciones propias y atribuidas por otros, se apoya en propias significaciones como en las que otros interponen. En breve, la identidad no es solamente social sino, por lo mismo, siempre de naturaleza relacional [3].

[2]

Diccionario de la Lengua Española. 2009. En: <http://www.rae.es/rae.html>

[3]

Correa, François (2008) *Desencializando lo "Indígena" en las Categorías Jurídicas del Estado Colombiano*. Cátedra Manuel Ancizar. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia., Pg.15.



Los conflictos no se pueden explicar por la diversidad cultural por sí misma, sino por la calidad de las relaciones que se establecen en torno a la convivencia entre las culturas.

La identidad cultural es fruto de un proceso de construcción colectiva que descansa en las relaciones sociales y recoge las experiencias y conocimientos que son socializados entre sus miembros.

En realidad, toda expresión de identidad, aún aquella que se manifiesta individualmente, proviene y se expresa desde la posición del individuo en la sociedad. La identidad, y la diferencia que le es inherente, al tiempo que expresa especificidades socio-culturales hunde sus raíces en los contextos sociales en los cuales se hallan inscritas... Ninguna sociedad se halla aislada. La intervención de otras relaciones sociales en las propias las extienden más allá de las identidades discretas que, articuladas con diferentes pueblos, promueven procesos de integración socio-cultural que se traducen en las relaciones sociales incorporadas a la historia. La identidad parte de un proceso de diferenciación con respecto de otros que no es meramente exclusiva y/o inclusiva, sino que establece criterios para relacionarse con los otros. La identidad es un proceso de clasificación que, a partir de oposiciones e identificaciones, produce diferenciaciones y relaciones entre individuos y entidades sociales [4].

La identidad cultural, como lo muestra la cita anterior, está cargada del significado que recoge la visión del mundo que se tiene y se realiza en la constante relación entre el yo y el otro, entre el nosotros y los otros; se construye a partir de las percepciones, interpretaciones y representaciones que emanan de esas relaciones. Desde la infancia, los anteriores elementos influyen en la valía que se otorgue a los seres y se traduce en el reconocimiento, la convivencia, la equidad y la justicia.

En relación directa con la identidad cultural, está la diversidad cultural, una realidad mundial, nacional y local en la ciudad de Bogotá. La diversidad cultural se ha planteado como parte del patrimonio común de la humanidad y conforma recomendaciones políticas a los Estados para su preservación, promoción y respeto.

La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos.

[4]
Ibíd. Pg. 15.



1.1

En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras (Artículo 1) [5].

La interacción entre la inmensa cantidad de expresiones diversas de las culturas ha sido fuente de enriquecimiento para la humanidad, así como de conflicto y empobrecimiento. Pero es claro que estos últimos aspectos, han surgido una vez que hay intención y acciones de dominio y sometimiento de unos sobre otros. Los conflictos no se pueden explicar por la diversidad cultural por sí misma, sino por la calidad de las relaciones que se establecen en torno a la convivencia entre las culturas. Es en las relaciones de dominio que surge el rechazo y exclusión de las particularidades culturales y la enajenación que lleva a perder la identidad, a adherirse a las maneras del dominante, incluso con la convicción de que dejar de ser quien se es, es el camino propio. Cuando todas las culturas tienen derechos equitativos de existencia, basados en su reconocimiento y valoración, las posibilidades de conflicto disminuyen y las de enriquecimiento de los planes de vida se incrementan.

Sin embargo, existe otra forma de interacción entre la diversidad cultural, la interculturalidad. Esta se plasma y enriquece en la interacción respetuosa entre culturas y presupone la equidad en el crisol de la diversidad cultural, donde están contemplados el enfoque de género, los derechos, la condición de las personas con discapacidad, la situación de la niñez y de los adultos mayores y la participación ciudadana. Por ello se entiende que desde la infancia y en el marco de las relaciones interculturales, se puede ser aceptado, valorado y amado por la existencia misma y, por tanto, que toda persona puede reconocerse y respetarse a sí misma y a otros, siendo diferente. Cuando sucede lo contrario, los niños y las niñas aprenden que su valía puede ser inexistente o estar condicionada, que pueden ser señalados y excluidos o que pueden señalar y excluir según el género, pertenencia étnica, rasgos físicos, situación social o cualquier característica cultural.

La conformación de la identidad del niño y la niña en la construcción del sí mismo surge desde la infancia en un complejo proceso de adquisición de conciencia de sí mismo. Se logra por medio de una búsqueda interior que inicia en los comienzos de la vida y permite el reconocimiento de sí mismo como único y diferente del mundo que lo rodea. Este proceso idealmente conlleva a la autoaceptación, necesaria para ser protagonista de su propia existencia. Dicha afirmación de sí mismo, la logran el niño y la

[5] Declaración Universal de la UNESCO (2001) sobre la Diversidad Cultural.



Los objetivos de la educación son aplicables a la educación de todos los niños y niñas, y los Estados deberían velar porque esos objetivos se reflejen adecuadamente en los programas de estudios, en el contenido del material educativo, en los métodos de enseñanza y en las políticas.

niña entre otros aspectos, por medio de la exploración y la comprensión de su cuerpo físico, de sus capacidades, de la conexión con sus sentimientos y emociones, de sus necesidades e impulsos, de las maneras personales en que se expresa o de las formas de responder ante los encuentros sociales. La idea que él o ella forme de sí mismo, así como de los otros y de lo otro, surge de acciones e interrelaciones que establecen marcas fundamentales para el resto de la vida. Pero éste proceso no es unilateral por parte del niño o la niña, ni obedece simplemente a una capacidad que desarrolla de manera innata y natural, sino que se adquiere en la interacción con los demás seres y elementos que habitan su mundo. El encuentro con el cuerpo social representado por su familia, los demás educadores [6] y sus pares, así como la apropiación de los medios fundamentales a los cuales recurrirá reiteradamente, a lo largo de su existencia, le permitirán reconocerse como persona en medio de personas, de seres vivos y de objetos inanimados.

La conformación de la identidad personal de los niños y niñas entre sociedades indígenas del país ha sido poco abordada. Los estudios realizados se han centrado en las pautas de crianza y se han orientado a la vida adulta, más que a la de la infancia por sí misma. La identidad que se le ha otorgado a la infancia y que crea mella en la identidad personal de los niños y las niñas a lo largo de la historia occidental, ha sido abordada por muchos autores. Resulta pertinente hacer alusión a dicha mirada teniendo en cuenta que los modelos culturales de Occidente se han impuesto a las sociedades indígenas por múltiples medios, entre ellos la educación institucionalizada.

Fabronni [7] habla de varias identidades atribuidas al niño y la niña entre los cero y los 6 años. La identidad del modelo *niño-adulto* o infancia negada, que ve en el niño o niña a un adulto en miniatura, valioso por su futuro como adulto, por lo que se entiende como un modelo adulto centrado. La identidad del niño-alumno o la infancia institucionalizada; sobre esta explica Ariès: *se reconoce, ahora, que el niño no está maduro para la vida, que antes de dejarle acercarse a los adultos hay que someterlo a un régimen “especial”, a una especie de cuarentena.* [8] Esta mirada trajo consigo la subordinación y copia de principios cognoscitivos y de comportamiento ajenos a la cultura, que delineaban postulados sobre el deber ser de la identidad personal del niño y la niña. Sólo en la historia reciente, la identidad del niño y la niña se aborda como sujeto-social. En coherencia con lo anterior, se pretende *una educación que profundice en los rasgos y signos más auténticos de la niñez: su historia social-comunitaria; la “biografía de sus motivaciones”, “memorias privadas.”* [9]

[6]

El término *educador* hace referencia a todo agente: padre, madre y a los miembros e instancias de su comunidad que participen o afecten directa o indirectamente en su crianza y educación.

[7]

Fabronni, Franco (1984). *La educación del niño de cero a 6 años. Temas de educación preescolar.*

[8]

Ariès, Philippe.(1962). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen.*

[9]

Fabronni, Op. Cit., Pg. 28.



1.1

El artículo 29 de la Convención de los Derechos del Niño dispone que la educación de todos los niños y las niñas deberá estar encaminada, entre otros objetivos, al desarrollo del respeto de la identidad cultural del niño y la niña, de su idioma, de sus valores y de las civilizaciones distintas de la suya. Otros objetivos son la preparación del niño y la niña para que asuma una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena. Los objetivos de la educación son aplicables a la educación de todos los niños y niñas, y los Estados deberían velar porque esos objetivos se reflejen adecuadamente en los programas de estudios, en el contenido del material educativo, en los métodos de enseñanza y en las políticas. Se alienta a los Estados a que se remitan a la Observación general n.º 1 del Comité, sobre los propósitos de la educación, para la ulterior orientación. [10]

Algunos de los autores de mayor influencia en la educación inicial también han hecho clara alusión a la relación entre identidad y educación. John Dewey [11] aseveraba que la docencia constituye una práctica social constructora de identidad y Loris Malaguzzi [12] afirmaba que la ética y la política son intrínsecas a la práctica educativa y conllevan entre otros, un principio claramente asociado a la identidad y a su carácter histórico: planteaba que la educación empieza con la imagen del niño y la niña, una imagen que revela la indeterminación del ser humano.

En relación con el respeto de la identidad de los pueblos indígenas, estas premisas implican que ética, política y educación, deben estar vinculadas y presentes en las directrices del lineamiento pedagógico, apoyándose en los derechos de pueblos indígenas consagrados en la Constitución Política y de manera específica en los derechos de los niños y las niñas, definidos en el Código de Infancia y Adolescencia, en especial en el Artículo 13 donde se plantea que:

Los niños, las niñas y los adolescentes de los pueblos indígenas y demás grupos étnicos, gozarán de los derechos consagrados en la Constitución Política, los instrumentos internacionales de Derechos Humanos y el presente Código, sin perjuicio de los principios que rigen sus culturas y organización social [13].

Al igual que las nociones de infancia y cultura, el concepto y la vivencia misma de la identidad tienen un carácter histórico y jurídico-político; de manera especial para las sociedades indígenas, la identidad ha sido

[10]

Naciones Unidas(2001). Comité de los Derechos del Niño, Observación general N° 1 sobre los propósitos de la educación.

[11]

John Dewey (1859-19520) fue un filósofo y educador norteamericano. Tal vez el máximo exponente de la filosofía pragmática y precursor de la pedagogía reflexiva.

[12]

Loris Malaguzzi, (1920-1994) fue un psicólogo y pedagogo fundador de las escuelas de Reggio Emilia en la ciudad del mismo nombre en Italia. La propuesta pedagógica de Reggio Emilia es considerada como una de las más ricas en el mundo.

[13]

Código de la Infancia y la Adolescencia. Ley 1098 de 2006.



demarcada por preceptos económicos y políticos que subyacen a las legislaciones y normativas que han regulado su lugar en la sociedad nacional. Experiencias como la adelantada por el Comité Regional Indígena del Cauca –CRIC–, desde hace varias décadas, se han planteado la relación entre educación e identidad, aportando un importante legado de lecciones aprendidas en el proceso de fortalecimiento de la autodeterminación y autonomía de sus pueblos. La educación, entendida como *un proceso de construcción de pensamiento para analizar los problemas, para descubrir nuestras raíces y para fortalecer nuestra identidad*, se plantea como una herramienta política por su papel en el fortalecimiento identitario, pero también porque es considerada como un espacio de construcción de comunidad, de formación de dirigentes, de fomento de una mentalidad crítica y de compromiso en la dirección de un proyecto de vida propio. Así como se considera como constructora de comunidad, la educación se ve también como un campo que incorpora y se construye, a partir de diferentes sectores de la comunidad. De la misma forma en que se concibe que la educación y los conocimientos se *construyen*, la noción de cultura se piensa como un proceso de dinamización, no de rescate.

De manera coherente con el carácter comunitario de la educación, se han generado nuevas pedagogías donde las comunidades controlan, orientan y evalúan el proceso educativo con maestros, niños y niñas. Tal proceso de creación se ha acompañado de la investigación como herramienta de formación y descubrimiento, por lo que se integran *para profundizar en los elementos de una epistemología que pueda fundamentar pedagogías más acordes con nuestra tradición y nuestros proyectos de vida, pautas propias para analizar el mundo* [14].

La dimensión política de la pedagogía se hace evidente en el proyecto las *Rutas del saber*. Se trata de una propuesta pedagógica que surge de los convenios 100 y 223 de 2006 y 2007 entre la Secretaría de Educación Distrital y la Organización Nacional Indígena de Colombia y propone los *Lineamientos para la atención diferencial en los pueblos indígenas en situación de desplazamiento en el Distrito Capital* [15], resaltando las condiciones sociales, políticas y culturales y basándose en la cosmovisión indígena y la educación propia. *La Ruta de Saber* se erige entonces como la búsqueda por reconocer *la identidad, autonomía, educación propia de los pueblos indígenas* [16] que se encuentran fuera de sus territorios por diversos motivos –entre ellos, el desplazamiento forzado–. La propuesta se fundamenta en una *agenda política para pueblos indígenas desplazados de Colombia* en la que se establecen seis enfoques que buscan priorizar la prevención, atención, protección y el

[14]

Bolaños, Graciela y otros (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Programa de Educación Bilingüe e Intercultural. Bogotá: Editorial El Fuego Azul, Pg. 24

[15]

Secretaría de Educación D.C. ONIC (2007). *Las Rutas del Saber "IO ONODE". Una propuesta de atención intercultural para comunidades indígenas en contextos urbanos*.

[16]

Ibid. Pg. 9.



1.1

restablecimiento: 1) el enfoque cultural que privilegia la diversidad y pervivencia de los pueblos indígenas; 2) el enfoque poblacional que reconoce a los pueblos indígenas como actores sociales; 3) el sectorial que reconoce el libre desarrollo de los pueblos sin ningún tipo de discriminación; 4) el territorial que “*privilegie el ejercicio de los mecanismos culturales de control territorial*; 5) *el político basado en el reconocimiento de la jurisdicción especial indígena y la diversidad política*; 6) *el diferencial, fundado en la interculturalidad donde se consideran diferencias de género y generaciones*” [17].

Uno de los modelos por los cuales se ha buscado la adecuación de la educación a las identidades culturales es la etnoeducación. Ésta abarca los procesos endógenos de formación y socialización, que potencializan la identidad mediante la adquisición del corpus propio de su cultura. Es un proceso social que, mediante las interacciones educativas, permite explorar, comprender y fortalecer la etnicidad. En la etnoeducación están presentes principios de diversidad cultural, diversidad lingüística, interculturalidad, integralidad, autodeterminación y autonomía, participación comunitaria, progresividad y solidaridad.

A nivel nacional se han adelantado importantes experiencias de etnoeducación, desde un enfoque intercultural. Entre ellas se encuentra el PEBI, Programa de Educación Bilingüe e Intercultural que se forma en el CRIC, surge a finales de la década de los setenta como resultado de diversas reflexiones pedagógicas pero también políticas, no sólo por su inserción en una organización indígena, sino porque *hacer educación es hacer política y viceversa* [18]. Así, este Programa considera de vital importancia que la educación indígena esté en sus propias manos y que se dirija a la consecución de la autonomía, por lo que la lengua y la cultura se conforman como elementos centrales del proyecto.

La investigación fue una herramienta central en el proceso de recuperación cultural del PEBI, y permitió que la escuela se abriera a la comunidad. Por medio de ella, la educación se concibió como un proceso en el que se observa y se discute, sin preconcepciones. La investigación llevó también a la participación de los niños y niñas en procesos productivos de la comunidad (en una huerta experimental y orgánica, que incorpora la cotidianidad en la escuela). Así también se logró ligar la producción al proceso pedagógico de la escuela. Si bien se tenía claro que se buscaba que la educación recogiera *lo propio*, no se tenía así de claro lo que se entendía por esto último. Su esclarecimiento es fruto de diversas reflexiones colectivas, de las que se derivan algunos postulados. Se plantea que lo que se buscaba con una educación propia no conllevaba un interés separatista,

Lo que se busca con una educación propia no sólo es la necesidad de atención a la cultura indígena sino también un diálogo con otras culturas y el desarrollo de una conciencia política.

[17]
Ibíd. Pg.14

[18]
CRIC, Op. Cit., Pg. 24



sino que se entendía en el sentido de que las comunidades pudieran apropiarlo aportando sus experiencias [19]. Se entiende por ello, no sólo la necesidad de atención a la cultura indígena sino también a un diálogo con otras culturas y el desarrollo de una conciencia política [20]. Dentro de esta búsqueda se ubica también la profesionalización de maestros indígenas y el nombramiento de los mismos en diferentes escuelas.

También en Bogotá se han adelantado valiosas experiencias que se han formulado como proyectos de etnoeducación. La interlocución con ellas por parte de los proyectos educativos resulta de gran importancia, por lo cual se considera aquí la experiencia de la Escuela Bilingüe Ingakunapa Iachai Wasi, creada en el marco del Plan Decenal del Cabildo Inga de Bogotá. Esta experiencia definió ejes de carácter intercultural basados fundamentalmente en tres categorías:

- 1) La lengua materna,
- 2) La interrelación de diversas culturas y
- 3) La vinculación de niños y niñas desescolarizados.

Diseñó un currículo que se propone desde el área de las lenguas inga y castellano, recuperar y potenciar la adquisición de la lengua inga, la adquisición comunicativa del castellano, desde el área de la etnomatemática, potenciar el conocimiento comercial de los niños y niñas Inga (pensamiento aritmético), el pensamiento simbólico o geométrico del niño y niña Inga y desde el área de las ciencias naturales, potenciar los conocimientos y la clasificación científica de las plantas medicinales y la espiritualidad en el contexto del conocimiento de las plantas medicinales.

Específicamente en educación inicial, se ha adelantado la experiencia del Proyecto Educativo Comunitario (PEC) del Jardín Wawitakunapa Wasi del Cabildo Indígena Inga [21]. Su identidad pedagógica se ha consolidado con base en la estructuración de un proyecto que promueve la educación intercultural bilingüe, orientada hacia el reconocimiento de la diversidad, la condición étnica, cultural, social, física, espiritual, emocional con equidad y solidaridad. Su programa pedagógico reúne elementos de la pedagogía convencional, con los avances de programas interculturales dirigidos a comunidades indígenas. Al igual que en las pautas de crianza de los Inga, esta experiencia retoma y se propone la formación de los valores: 1) Ama Lluyay, no ser mentiroso, 2) Ama sisay, no ser ladrón, y 2) Ama quilla, no ser perezoso. Para lograr dicho propósito, orienta su práctica pedagógica desde principios de integralidad, diversidad lingüística, autonomía, participación comunitaria, interculturalidad, flexibilidad,

[19]
Ibíd. P. 67

[20]
Ibíd. P. 67

[21]

Proyecto Educativo Comunitario. Jardín Wawitakunapa Wasi. Proyecto Educativo Comunitario del Cabildo Indígena Inga.



1.1

progresividad y solidaridad. Para cerrar las elaboraciones conceptuales que se proponen como sustento al diseño del lineamiento pedagógico para la educación inicial indígena en Bogotá, las reflexiones de la experiencia del PEBI acerca del proceso adelantado son especialmente ilustrativas. A partir de la conformación de una educación propia, se ha derivado una reflexión reciente:

¿qué ha sido y es para nosotros enseñar y aprender?... El fortalecimiento de la identidad cultural y la especialización de los maestros han dado lugar a un mayor interés y a una reflexión específica sobre el quehacer del maestro, sobre su saber, su saber hacer y sobre los procesos de enseñanza [22].

La cultura y lo educativo se ven ahora como algo más allá de lo político. Junto con el interés por la recuperación de tierras y de la cultura, se encuentra un elemento común para todo lo anterior: la investigación, *pero ya no se ve simplemente como recuperar y recoger, sino que hoy hacemos énfasis en procesar lo recogido, confrontarlo, articularlo, convertirlo en material didáctico* [23].

Se plantea una noción comunitaria del conocimiento y se le ve dentro de una concepción circular según la cual los procesos culturales, la praxis derivan en conocimiento y a su vez éste interviene en la praxis. El saber vivir lo cotidiano, reflexionar y sacar la conclusión de lo vivido, y llevar esto al actuar nutriéndose de los conocimientos ancestrales (el pensamiento, cosmovisión, ritos, mitos...), con nuevas ideas construidas en la vida cotidiana.

Las categorías y conceptos propios de los Nasa explican dos vertientes de conocimiento: uno al que se llega por un proceso de aprendizaje, y otro que *va más allá de lo satisfactorio*, y se concibe como *la verdadera formación*.

Hoy estamos frente al reto de encontrar la manera adecuada para que las dos vertientes del conocimiento nasa (neesnxi, piyanxi) contribuyan de manera equilibrada y armónica en la educación y formación de los propios nasa [24].

Como se observa, la forma de etnoeducación se ha reconceptualizado por la educación intercultural, que da relevancia a la dinámica de convivencia bajo términos de respeto y reconocimiento mutuo, entre la educación propia y las de otras culturas.

El contexto educativo de los niños y las niñas de los pueblos indígenas del país, está conformado por relaciones sociales en donde se produce un conjunto de conocimientos que interactúan con las experiencias cotidianas que envuelven la infancia.

[22]

Bolaños, Op. Cit., Pg. 243

[23]

Ibid. Pg. 245

[24]

Ibid. Pg. 246



1.2 NOCIÓN DE CULTURA E INFANCIA ANTE LA EDUCACIÓN INICIAL INDÍGENA

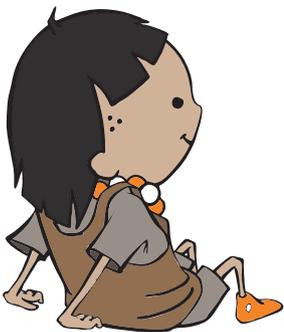
Al formular un lineamiento pedagógico para la educación inicial indígena, el concepto de cultura se constituye en punto de partida fundamental. La Ley General de la Cultura establece principios y define la cultura así:

Artículo 1º. De los principios fundamentales y definiciones de esta ley. La presente ley está basada en los siguientes principios fundamentales y definiciones: 1. Cultura es el conjunto de rasgos distintivos, espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a los grupos humanos y que comprende, más allá de las artes y las letras, modos de vida, derechos humanos, sistemas de valores, tradiciones y creencias. 2. La cultura, en sus diversas manifestaciones, es fundamento de la nacionalidad y actividad propia de la sociedad colombiana en su conjunto, como proceso generado individual y colectivamente por los colombianos. Dichas manifestaciones constituyen parte integral de la identidad y la cultura colombianas [25].

Además de lo establecido en la Ley, puede decirse que el contexto educativo de los niños y las niñas de los pueblos indígenas del país, está conformado por relaciones sociales en donde se alienta la cultura, desde las cuales se produce un conjunto de conocimientos que interactúan con las experiencias cotidianas que envuelven la infancia. Allí, niños y niñas aprenden principios, reglas, creencias, valores, costumbres, simbologías, categorías y representaciones de esa misma realidad, que circulan mediante complejos procesos de socialización y se afianzan a lo largo de sus vidas en comunidad. En el conjunto de elementos que conforman la cultura, se generan elementos distintivos de la identidad personal y colectiva de los niños y las niñas. Las relaciones sociales y la cultura producto de ella, no son estáticas; se inscriben en procesos dinámicos que buscan fortalecer la identidad y la autonomía de los pueblos indígenas, que a su vez originan transformaciones.

Resulta de vital importancia para la educación inicial de niños y niñas indígenas, tener en cuenta algunas características de la cultura:

- ✘ La cultura se aprende, se adquiere desde la infancia y se afianza a lo largo de la vida en un constante proceso de socialización (en la interacción con otros).



[25]

Ley General de la Cultura
Colombia. Ley 397 de 1997.



1.2

- ✘ Está interrelacionada: cada parte de la cultura está profundamente conectada a las demás, tal como sucede con la cosmovisión, la organización social, los rituales, los sistemas económicos o la simbología.
- ✘ Es compartida; quienes tienen la cultura la extienden a otros miembros del grupo y se genera un sentido de identidad y pertenencia.
- ✘ Influye en la forma en que los niños y las niñas se perciben a sí mismos, perciben el mundo e interactúan en él.
- ✘ Es transgeneracional, se acumula y pasa de una generación a otra.
- ✘ Es dinámica e histórica, la cultura se basa en la capacidad de cambio del ser humano y por lo tanto se transforma.

La concepción de la infancia no es una característica dada en los grupos humanos, es una construcción social específica que, como otras elaboraciones culturales, deviene de un proceso histórico que la configura y transforma. En las sociedades occidentales se construyó una imagen acabada de la infancia que pretendió ser universal y guía de muchas de las miradas psicológicas, del ejercicio de la pedagogía y de las prácticas educativas. Los cuestionamientos por parte de científicos sociales, pedagogos y psicólogos han estado presentes a lo largo de este proceso, pero solo recientemente han tomado suficiente fuerza como para derivar en corrientes que están dando lugar a las múltiples concepciones de infancia y a las prácticas educativas que surgen de esa diversidad. Esto ha significado entre otros, el estudio de la infancia por diversas ciencias sociales, el análisis de las relaciones sociales y la cultura en los niños y niñas en sí mismas, independientemente de la visión de los adultos y la incorporación del enfoque diferencial en los proyectos pedagógicos.

Los estudios y comparaciones transculturales sobre infancia condujeron a mostrar, en palabras de Le Vine, más que el papel que las disposiciones fisiológicas en los patrones de comportamiento de los niños y las niñas, que la *dirección del desarrollo del niño, y el contexto comportamental de la experiencia temprana, varían en cada cultura de acuerdo a los estándares adultos de conducta* [26]. Es de esta forma que la diversidad cultural es considerada en la noción de infancia. Interrogantes como ¿qué es un niño?, ¿de dónde vienen los niños? o ¿hasta cuándo se es niño? tienen múltiples respuestas individuales y colectivas. Sin embargo, el término de infancia como lo plantea Montgomery, en todos los casos tiene un carácter

[26]

Montgomery, Heather. (2009) *An introduction to childhood. Anthropological perspectives on children's lives*. Singapore: Wiley-Blackwell, p. 29



relacional –constituye una descripción de una persona más joven en un estado particular de la vida–, *los niños son definidos por su lugar en el sistema social y político, así como por su género.* [27]

Lo anterior es aplicable a los pueblos indígenas colombianos, entre quienes hay diferencias en la concepción de infancia, incluso entre los indígenas que viven en territorios de origen y quienes han sido desterritorializados de los mismos e insertados en la vida urbana. El inicio mismo de la infancia es considerado de diferentes maneras ocurriendo que en algunas sociedades indígenas, la infancia se remonta a la gestación, mientras que entre algunas comunidades andinas ésta empieza con el nacimiento. Es igualmente diverso el estatus y la naturaleza otorgada al neonato y al aún no nacido, cuándo y cómo el niño y la niña son reconocidos como humanos, plantea límites entre embrión, feto y niño y niña que pueden llevar a establecer una distinción entre persona y no persona, entre la vida y la no vida.

Existe también la concepción de la existencia de los niños y niñas como individuos en diferentes tiempos y espacios cosmológicos, que incluye la aceptación de la reencarnación de parientes o ancestros, con quienes se genera una relación, en otros casos, solo la adquisición del nombre de un antepasado genera una conexión vital con éste. Los nacimientos de gemelos son entendidos y tratados de diferentes maneras: en algunas sociedades no implican ninguna alteración pero, en otras, son considerados como un factor que amenaza el equilibrio necesario entre los recursos, la distribución de labores de los cuidadores y la atención adecuada de los niños y niñas. Los análisis antropológicos han señalado que el rechazo a la concepción de gemelos está relacionado con factores sociales y políticos amplios, y que hay casos en los que las prácticas derivadas de esas concepciones han cambiado resultado de fuerzas externas. [28]



[27]

Ibid. Pg. 54

[28]

Ibid. Pg. 100

La consideración de los niños y niñas como personas es igualmente diversa. Entre algunas comunidades amazónicas se les considera como un ente, que, sólo mediante los rituales que los conectan con el plano espiritual, adquieren el carácter de persona. Entre comunidades andinas del Cauca, desde el vientre ya son *una personita*. Así mismo, existe una relación entre las concepciones de niño y niña y la organización social, ocurriendo así que entre los Wayuu la *carne* del niño en el vientre la aporta la madre, mientras que los *huesos* los aporta el padre. Dentro de las relaciones de parentesco Wayuu, existe la categoría de *parientes por carne*, es decir por vía materna. Dicha concepción se relaciona a su vez, con la organización matrilineal característica de la sociedad Wayuu. Por



1.2

su parte, para los Taiwano del Vaupés, la carne del cuerpo del niño es resultado del aporte de la sangre de la madre y los huesos del semen del padre. Los huesos se asimilan a las flautas de *yurupari* que protagonizan el rito de paso de los varones a la vida social adulta y son distintivo del carácter patrilineal de esta sociedad. En las comunidades de la Sierra Nevada de Santa Marta, la infancia se inicia con la consulta que realiza el mMamo, mediante su posibilidad de entrar en una dimensión y tiempo que le permite la conexión con los órdenes del universo. Entre los Kankuamo se reconoce la existencia de un niño o niña interior que siempre habita en cada ser. Cuando los Witoto desean un hijo piden consejo a los sabedores que pueden comunicarse con los ancestros y que orientarán el espíritu del ser que se ha de gestar.

En la mayoría de las comunidades, el paso de la infancia a la vida adulta se lleva a cabo mediante un proceso en el cual, la presencia de rituales de iniciación tiene una importancia que trasciende la reafirmación de la identidad misma de la comunidad. Para los varones, estos suceden en la medida en que se considera que pueden asumir las responsabilidades de adulto y en las niñas regularmente por la menarquía. Tanto entre los Ticuna del trapecio amazónico, como entre los Cuna del Darién, el ritual de *pelazón*, que ocurre cuando aparece la primera menstruación en las niñas, marca el proceso de paso a la vida adulta femenina.

La relación entre iniciación y el final de la infancia es compleja, y hay evidencia etnográfica que sugiere que la iniciación no es un evento ritual singular que marca el fin de la infancia, sino que parte de una serie de procesos que comienzan en la pubertad (cualquiera sea su definición) y termina muchos años después, por ejemplo después del matrimonio o el nacimiento de un hijo [29].

De esta manera, aspectos como el inicio y fin de la infancia o las interpretaciones del cuerpo pendulan según rasgos de la organización social, la cosmovisión y sin duda, la identidad.

El aprendizaje de la cultura, la adquisición de herramientas para vivir en ella y el paso de una etapa de vida a otra, implican espacios y dominios particulares a cada cultura. Sin embargo, es posible identificar, en palabras de Correa, diferentes dominios sociales de los procesos de transmisión del conocimiento. El conjunto de todas las formas de saber de las sociedades indígenas conforma el legado cultural que afectará la vida del niño o la niña desde su inicio, caracterizará su identidad colectiva y contextua-

En la mayoría de las comunidades indígenas en el paso de la infancia a la vida la presencia de rituales de iniciación tiene una importancia que trasciende la reafirmación de la identidad misma de la comunidad.

[29]
Ibid. P. 229



lizará la formación de su identidad individual. Tenemos entonces, entre los dominios de transmisión de conocimiento:

...en primer lugar, aquel al que todo individuo debe acceder para garantizar su propia sobrevivencia y la de su unidad de reproducción básica, que debe ser garantizado por la sociedad disponiendo el acceso a los medios básicos para producir, los recursos técnicos e instrumentales para llevarlo a cabo, y las destrezas específicas para realizarlo. Estos requerimientos indispensables para la construcción de la persona y su participación como miembro de la sociedad, ocupan buena parte del aprendizaje de la vida cotidiana durante los primeros años de vida transmitidos por sus padres y parientes cercanos. En segundo lugar, la capacidad y la competencia del individuo no sólo es reconocida sino estimulada y exaltada, y por ese camino convertida en modelo de comportamiento: hay, pues, destacados cazadores o pescadores, cultivadoras o ceramistas, y otras especialidades que no obstante ser accesibles para todos, la disposición y destreza distinguen del común de las gentes. Este conocimiento suele alcanzarse en la experimentación misma, en las actividades con los pares, y en la comunicación verbal que frecuentemente se ocupa de la reconstrucción de experiencias y conocimientos cotidianos e, incluso, en las reuniones colectivas que evocan relatos ancestrales.... Pero, hay prácticas y conocimientos que como especialidad desempeñan sólo ciertos miembros de la comunidad, particularmente asociados con el chamanismo y la religión, y el ejercicio de la política. Aunque entre algunos grupos étnicos estas y otras especialidades eran prerrogativa de ciertos linajes, hoy en día parecen estar al alcance de cualquiera, siempre y cuando se cumplan requerimientos específicos que incluyen prácticas iniciáticas y cierto aprendizaje bajo la guía de los mayores que detentan dicho conocimiento. Entre los Kogi el aprendizaje del sacerdocio demanda noviciado, y entre otros grupos, además de la vocación que ilumina al chamán, le es indispensable el conocimiento especializado en manos de expertos. Mientras que el chamanismo y el manejo de los asuntos religiosos descansan en prácticas y conocimientos guiados por procesos de transmisión internos, en el caso de las jefaturas, originalmente a cargo de las cabezas de los grupos locales, la sociedad nacional ha promovido la conformación de líderes locales que progresivamente dependen de recursos individuales ganados en la sociedad nacional [30].

[30]

Correa . (2009) *La Formación de la Autonomía desde la Infancia entre pueblos Indígenas Colombianos*. Ponencia al Simposio Cultura e Infancia en: XIII Congreso de Antropología.009 Bogotá.



1.2

Más allá de las diferentes concepciones y prácticas en torno a la infancia, el sentido de cuidado es expresado por miembros de las comunidades indígenas que habitan la ciudad de Bogotá. Se resalta que los niños y niñas tienen la necesidad de protección, de ser y sentirse amados y amadas. Los niños y las niñas son percibidos como seres que aprenden, a los que se orienta, se forma o se moldea de diversas formas; este proceso responde a la necesidad que tienen los niños y niñas de aprender “la cultura” y al deber que tiene la comunidad de enseñarla. Mientras que para algunos se entiende que niños y niñas son moldeados por el mundo adulto por medio del ejemplo, las instrucciones o los consejos, también se concibe que los niños y niñas crean sus propios conocimientos y se les reconoce la capacidad de responder a *la pregunta* como camino de comprensión de las interacciones con el mundo. De ésta práctica educativa se ha derivado desde hace una década la propuesta metodológica llamada *exploración asistida* en una experiencia de educación inicial en Bogotá. [31]

Otro aspecto en común a todas las sociedades indígenas es el hecho de establecer una relación intrínseca entre la concepción de la infancia y las prácticas de crianza, con la cosmovisión que establece el sentido mismo de la vida, aquello que se considera como plano esencial de la existencia de todos los seres y los órdenes del universo. Para los Inga, los cuidados a lo largo de la infancia se ordenan de acuerdo a principios que buscan la formación de un *Ser de bien*.

Los tres principios de los Inga son de gran importancia en la vida, si no eres mentiroso serás trabajador, por lo tanto no serás perezoso, y si no eres perezoso no serás ladrón. Pues si eres mentiroso es porque te da pereza y por lo tanto mientes y te conviertes en ladrón. Por eso los mayores insisten mucho a los niños desde que nacen, cuando los cargan, siempre les expresan estos principios, si es niño *iukangim kanga iamtadur*, que en resumen traduce: Tendrás que ser un buen leñador, un buen trabajador, el jefe de la casa, el ejemplo de la casa, un buen gobernante... y no un perezoso; y si es niña: *iukangim kanga suma ianudur*, que en resumen traduce : tendrás que ser una buena ama de casa, trabajadora, ejemplar... y no una perezosa... [32].

En todas las sociedades se distinguen y se atienden de manera específica momentos en la vida de los niños y las niñas que tradicionalmente no se rigen por la edad, sino por hitos que demarcan el crecimiento. Sin embargo, el concepto de etapas del desarrollo asociadas a la edad se ha ido

[31]

Centro de Expresión Artística/
Jardín Infantil Mafalda. PEI -2000.

[32]

Arévalo, Constanza. *Pautas de Crianza en los Niños Inga*. Investigación realizada en el marco de convenio Secretaría de Educación D.C. y La Fundación Pluricultural Pakari.



incorporando desde los modelos educativos externos. Entre los Inga, como en muchas otras comunidades, la preparación para el embarazo y el parto, los cuidados del recién nacido, la caída del ombligo, la lactancia, el destete, la alimentación, la importancia de cargar al bebé, la adquisición de la marcha autónoma (caminar), las diferencias en la crianza según el género, los cantos, juegos y relatos o las formas corrección, conforman un mundo de interacción entre la familia y el niño o la niña. En la medida en que se evidencian los resultados de lo que se considera un buen cuidado, son avalados o reprobados por la comunidad. Pero son los cuidados proporcionados por la familia los cuestionados, más que al niño o la niña en sí mismo. Se puede afirmar que en todas las comunidades los sabedores, chamanes, payés, taitas o mamos, tienen la responsabilidad de guiar y proteger el crecimiento de los niños y las niñas libre de fuerzas que los puedan lastimar. En esta medida toda la comunidad participa y asume en alguna medida los cuidados y la crianza.

Resulta importante destacar cómo se pueden encontrar concordancias en las concepciones acerca de la infancia, presentes entre los pueblos indígenas y la sociedad nacional. La relación entre los niños y niñas, las familias y la sociedad, mediada y orientada por los sabedores de los diferentes pueblos indígenas es acorde a lo postulado por el Código de Infancia y Adolescencia, como un principio de *corresponsabilidad*. En él, se insta a la familia y a la sociedad a ejercer su responsabilidad ante la protección de los derechos y del desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes, tal como lo define el Artículo 44 de la Constitución Política. Por su parte y como sucede en este caso, le corresponde al Estado dar cumplimiento a sus propias obligaciones, como garantizar el derecho de las niñas y los niños a la educación. Bajo el marco que proporciona el principio de corresponsabilidad, es de resaltar que éste no puede ser utilizado por ninguna institución educativa (lo cual incluye a las instituciones que ofrecen un servicio centrado en la educación de niños y niñas indígenas), para negar los servicios a cualquier niño o niña, sea indígena o no. Contar con que los jardines infantiles que se cobijen bajo el presente lineamiento estén abiertos a todos los niños y las niñas, es muestra clara del respeto al derecho a la educación como derecho fundamental para todos y todas desde la primera infancia. [33]

El marco referencial acerca del desarrollo infantil y la educación inicial que proporciona la Secretaría Distrital de Integración Social –SDIS–, de manera consecuente con una concepción del niño y niña como sujeto de derechos, entiende que el papel que cada niño y niña desempeña en su

[33]

“Artículo 10. Corresponsabilidad. Para los efectos de este código, se entiende por corresponsabilidad, la concurrencia de actores y acciones conducentes a garantizar el ejercicio de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes. La familia, la sociedad y el Estado son corresponsables en su atención, cuidado y protección. La corresponsabilidad y la concurrencia aplican en la relación que se establece entre todos los sectores e instituciones del Estado. No obstante lo anterior, instituciones públicas o privadas obligadas a la prestación de servicios sociales, no podrán invocar el principio de la corresponsabilidad para negar la atención que demande la satisfacción de derechos fundamentales de niños, niñas y adolescentes”. Código de la Infancia y la Adolescencia. Ley 1098 de 2006.



1.3

proceso de desarrollo es activo (no reactivo). Se plantea una transformación importante con respecto a la concepción tradicional del niño y niña como ser en proceso incompleto, que debe ser llenado como si fuese un recipiente vacío o entrenado para pasar por etapas de desarrollo secuenciales e inequívocas. Se plantea en el mencionado documento, un enfoque de desarrollo infantil basado en la conformación integral de la subjetividad por medio de un proceso dialéctico, en el que se producen transformaciones a lo largo de la vida en una relación entre naturaleza y sociedad:

El desarrollo implica la estructuración de la subjetividad a través de la construcción de la identidad y del progreso de la capacidad lingüística, cognitiva e interactiva. Es una identidad construida, en interacción del niño con su naturaleza interior y con el mundo exterior. La interacción le implica procesos de negociación y configuración a partir de las vivencias y experiencias, que se constituyen en elementos desde los cuales los niños-as leen la realidad y adaptan/asimilan a su forma de ser, sentir y pensar los objetos del mundo exterior que se les presenta. Así, en la base de la constitución del sujeto se encuentra la comprensión de sí mismo y del mundo exterior, como dos caras de una misma moneda, diferentes, pero implicadas mutuamente [34].

1.3 LA EDUCACIÓN Y LA SOCIALIZACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

La relación entre educación y socialización se entreteteje de tal manera que resulta difícil delimitar la una de la otra. La *educación* se ha definido como aquel proceso mediante el cual se construyen conocimientos, creencias, valores, costumbres, se establecen y se comparten interpretaciones, categorías y simbologías por medio de la interacción con otros sujetos. La educación trasciende a todas las acciones, sentimientos y actitudes de las personas y juega un papel vinculante entre los individuos. Se transmite de manera multidireccional y transgeneracional. Teniendo en cuenta que la educación no se restringe al aula, se han creado categorías de educación: la formal, impartida por las instituciones que otorgan grados/títulos reconocidos por las instancias oficiales; la no formal (conocida actualmente como *Educación para el trabajo y el desarrollo humano*), ofrecida por centros de formación y academias que otorgan certificaciones de cursos, capacitaciones, etc.; y la informal, que se adquiere en cualquier otra esfera de la vida cotidiana a lo largo de la vida.

La educación trasciende a todas las acciones, sentimientos y actitudes de las personas y juega un papel vinculante entre los individuos. Se transmite de manera multidireccional y transgeneracional.

[34]

Departamento Administrativo de Bienestar Social. (2003) *Desarrollo Infantil y Educación Inicial*. Avances del proyecto Pedagógico del D.A.B.S. Serie Proyectos.



La definición de educación ha variado a lo largo del tiempo, entendiéndose inicialmente por las sociedades occidentales, como la enseñanza y moldeamiento de maneras y hábitos a lo considerado *apropiado*. Bajo esta concepción se entendía que los adultos debían impartir *buena educación* a los niños y niñas, pero también que las personas y sociedades llamadas *cultas*, tenían la potestad de dar *una buena educación* a quien a su juicio carecía de ella. De esta manera se entendía por *buena educación*, compartir la cultura apropiada.

En el marco de las acciones administrativas y logísticas para lograr el servicio de atención a la primera infancia, y como fuente para la elaboración de un lineamiento que pueda ser una guía pedagógica a la atención integral a la primera infancia indígena en el distrito capital, la Secretaría Distrital de Integración Social define educación infantil de la siguiente manera:

La educación infantil es una repuesta intencionalmente educativa a las necesidades de cuidado y desarrollo de la primera infancia en la sociedad contemporánea (...). La educación inicial se concibe en un proceso de desarrollo histórico que la caracteriza hoy como construcción colectiva, basada en la reflexión y sistematización de la experiencia, y con el aporte de los hallazgos de conocimientos que proporcionan la investigación y la teoría [35].

Por otra parte, el concepto de *socialización* ha sido abordado desde enfoques biológicos, psicológicos, sociológicos y antropológicos, entre otros; ellos han aportado perspectivas que ahondan en la complejidad de este proceso. Retomando de manera general las perspectivas históricas y metodológicas de la socialización [36], se encuentra en términos generales, que el proceso de socialización se ha definido como *la vía en la cual los individuos son asistidos en su conversión a miembros de uno o más grupos sociales* [37]. Con el uso del término *asistir* (assist) se infiere que la socialización no va en una sola vía, sino que nuevos miembros del grupo social son activos en el proceso de socialización y selectivos en lo que ellos aceptan de miembros antiguos del grupo social, incluso los miembros nuevos pueden socializar a los anteriores. En esta medida todos los sujetos son agentes educadores y socializadores.

Para Clarice Cohn [38], los antecedentes de la visión actual de la infancia, se encuentran en el concepto de *socialización*, que tal y como se entendía, llevaba a concebir las sociedades como cuerpos estables e

[35]

Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS). *Desarrollo Infantil y educación Inicial*. (2003) Serie Proyectos. Bogotá D. C.

[36]

Grusec, Joan E., Hastings, Paul, D. Editors..Chapter I.(2007) *Historical and Methodological Perspectives on Socialization*, Part VII. *Targets of Socialization*. En: *Handbook of socialization. Theory and Research*. New York, London: The Guilford Press,. P.p. 13-67, 561-691.

[37]

Maccoby, Eleanor. (2007) *Historical Overview of Socialization Research and Theory*. En: *Handbook of socialization*. New York, London: The Guilford Press, . Pg. 1

[38]

Cohn, Clarice. (2001) *A Criações, o aprendizado e a socialização na antropologia*. En: Lopes Da Silva, Aracy, Lopes Da Silva, Macedo, Ana Vera, Nunes, Angela..*Crianças indígenas. Ensaio antropológicos*. FAPESP, São Paulo, Brasil.



1.3

inmutables que forman individuos, moldeándolos a su imagen. La escuela inglesa del estructural-funcionalismo explica la socialización como el proceso en el que se inculcan habilidades y actitudes necesarias y adecuadas a papeles sociales dados. Aquí el cambio es considerado, apenas como un cambio de estatus individual. Distanciándose un poco de esta posición, la escuela de cultura y personalidad planteaba la imitación y el lenguaje como los mecanismos de aprendizaje que pasaban de una generación a otra, enfatizando el carácter social del comportamiento y del aprendizaje. Esta escuela analiza la infancia admitiendo su particularidad cultural y reflexionando sobre cómo esta condiciona la personalidad del individuo y su participación en la sociedad [39].

En otros abordajes, se hace una revisión de temas de infancia y socialización, a partir de la cual se ha planteado que esta última no debe ser vista como un proceso que tiene un fin predeterminado, proponiendo que el conocimiento sobre el mundo social es construido por un individuo a lo largo de la vida. Éste abordaje hace énfasis en la agencia de ambas partes, no sólo la que ejerce el socializador, refutando la idea de la pasividad en la recepción de los valores y atributos sociales [40]. Clarice Cohn (2001), también llama a retomar la idea de la agencia pues permite el análisis del papel de socialización como no exclusiva de los adultos. El concepto remite además a una reflexión sobre lo que se entiende por cultura, pues a partir de él puede verse el carácter productivo del aprendizaje, demostrando que la producción y reproducción de la cultura caminan de lado a lado, de manera que a los cambios de origen externo se suman los que surgen del propio proceso de transmisión en reformulaciones individuales y colectivas.

La organización social, política, económica o ideológica de las sociedades son fuente de lo que se socializa y de la manera en que se es socializado. A su vez, estas dinámicas constantes y diversas inciden en la conformación desde la infancia de aspectos como el género, las emociones o la cognición, como se muestra a continuación.

Socialización de Género. Diversos procesos están implicados en el desarrollo de género de los niños y las niñas. El factor socio-estructural incluye “la división del trabajo y la prevalencia del sistema patriarcal en gran parte de la sociedad” [41]; los factores socio-interactivos afectan las oportunidades e incentivos que el niño experimenta; los factores cognitivo-motivacionales “moldean la forma en que los niños interpretan y actúan en sus mundos” [42]; los factores biológicos incluyen las diferencias físicas ente sexos que

[39] Ibid. Pg. 220

[40] Ibid. Pg. 228

[41] Campbell, Leaper and Kay Friedman, Carly., (2007) *The socialization of gender*. En: Handbook of socialization. New York, London: The Guilford Press. P. 564.

[42] Ibid. Pg. 564



pueden o no ser relevantes para el desarrollo de actividades y roles. Leaper y Friedman plantean que *las diferencias de género en los roles ocupacionales de la vida adulta pueden derivarse de sus comportamientos de infancia y experiencias académicas* [43]. Lo mismo ocurriría en las variaciones de los roles íntimos y familiares, las cuales podrían derivarse de relaciones de pares, responsabilidades en el hogar, actividades llevadas a cabo en la infancia de las sociedades indígenas.

Socialización de la cognición. Los niños pueden aprender muchas cosas de la experiencia social, unas son importantes para el desarrollo social y emocional, y otras son importantes para su desarrollo cognitivo [44]. Aprender el uso de herramientas simbólicas, desarrollar una estrategia, llevar a cabo una acción compleja, son habilidades cognitivas, que sólo pueden ser obtenidas a través de procesos sociales pues todas son construcciones, convenciones y procesos sociales. Los procesos cognitivos que tienen como fin la comprensión se realizan en el mundo social: *la participación en el mundo social organiza y provee significado a la acción humana individual y a su desarrollo* [45].

[43]
Ibid. Pg. 580

[44]
Gauvain, Mary and
Pérez Susan M. (2007) *The
socialization of cognition*. En:
Handbook of socialization.
New York, London: The
Guiford Press, P. 60

[45]
Ibid. Pg. 608

[46]
Ibid. Pg. 608

[47]
Ibid. Pg. 608

[48]
Ibid. Pg. 608

[49]
Eccles, Jacquelynne S. (2007)
*Families, schools, and
developing achievement-
related motivations and
engagement*. En: Handbook
of socialization. New York,
London: The Guiford Press.
P. 683.

De los procesos sociales que sostienen el desarrollo cognitivo, Campbell y Friedman se concentran en seis que están interrelacionados: la zona del desarrollo proximal, la participación guiada, la conversación padres-hijo, la socialización de la cognición social, el aprendizaje observacional y la participación en actividades organizadas socialmente. Podría decirse que estos son procesos complementarios en la medida en que, como afirman las autoras, *ningún proceso social en singular da cuenta de todo el desarrollo cognitivo. De hecho, es la variedad de la vida social en sí misma, la que hace viable el desarrollo cognitivo en un contexto social* [46].

Una vez más, se destaca que para que los niños y niñas puedan aprender, la experiencia social deben jugar un rol activo, lo que les permite *adoptar, adaptar y rechazar la información y técnicas que el mundo social les presenta* [47]. Los sistemas de creencias, la etnicidad, la clase social, son factores que pueden influir en las *oportunidades de aprendizaje que emergen en situaciones sociales* [48].

Familias, escuela y desarrollo de motivaciones y compromisos. Mary Gauvain se enfoca en “las características y experiencias de la escuela que soportan o socavan el sentido de competencia, pertenencia, autonomía e interés de los alumnos, así como sus habilidades para conseguir sus propios valores, intereses y metas” [49].



1.4.

Es un acercamiento a la psicología de la educación basada en la teoría de la autodeterminación, y en las teorías de la motivación y desarrollo humano. Los resultados obtenidos “*son consistentes con la predicción de que la motivación y el compromiso de la escuela es soportado por características de la escuela que facilitan el ajuste de la persona al contexto (person context-fit)*” [50]. Así, comenta la autora, en estudios realizados se muestra cómo “*tanto en la casa como en la escuela, los niños aprenden las habilidades valoradas (valued skills) si sienten soporte para sus necesidades universales y personales*” [51]. En edades tempranas, plantea, los padres y otros socializadores, juegan un rol importante en:

facilitar la adquisición de orientaciones motivacionales generales, como la curiosidad, la auto-regulación, pero también estructuran los tipos de actividades a las que los niños están expuestos, influyendo así en las habilidades específicas que los niños adquieren y en las oportunidades que el niño tiene para desenvolver habilidades específicas, autoconceptos e intereses [52].

Estas nuevas corrientes reconocen un papel activo de los niños y niñas en su proceso de socialización.

Ha habido un interés creciente en las propiedades secuenciales de la socialización –en la vía en que la paternidad (parenting) puede cambiar con el desarrollo del niño, y la vía en la que procesos interactivos tempranos, ofrecen un soporte (undergird) a fases posteriores de las relaciones padres–hijos [53].

1.4 EL PENSAMIENTO INDÍGENA Y LA EDUCACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA

En el presente documento, se considera que el pensamiento indígena sobre la educación en la primera infancia, se constituye en el fundamento del lineamiento pedagógico para la educación inicial indígena en Bogotá. En la complejidad y profundidad del pensamiento indígena se plasman la Ley de Origen, la Ley de Vida y el Derecho Mayor de sus pueblos. Los miembros de los diferentes pueblos, sobrellevan a lo largo de sus vidas un proceso de aprendizaje y conocimiento de dicho pensamiento, que a su vez se nutre de las dinámicas históricas de cada tiempo. En esta medida el pensamiento indígena es un pensamiento vivo que contempla también las perspectivas que como sujeto desarrolla cada persona. A continuación se incluyen las palabras de cuatro miembros de pueblos indígenas, partícipes a lo largo

El pensamiento indígena es un pensamiento vivo que contempla también las perspectivas que como sujeto desarrolla cada persona.

[50]
Ibid. Pg.684

[51]
Ibid. Pg.684

[52]
Ibid. Pg.684

[53]
Maccoby, Op. Cit., P. 35



de todo el proceso de construcción del presente lineamiento. Ellos y ella han buscado recoger el legado de otros miembros de los pueblos Muisca, Kankuamo, Camëntsá y Huitoto que habitan la ciudad de Bogotá.

1.4.1 PENSAMIENTO SOBRE EDUCACIÓN INICIAL INDÍGENA

Escrito por Gloria Orobajo, indígena muisca de la comunidad Muisca de Bosa, en colaboración con las autoridades tradicionales.

Invocando el espíritu de nuestros abuelos, es hora de abrir nuestro corazón para que la voz del padre y la madre sean escuchadas de nuevo, y comunicar a nuestros hermanos el camino de cómo pensamos, sentimos y vivimos.

El padre nos entregó el conocimiento que viene del orden y del equilibrio entre el mundo físico y el mundo espiritual, entre la oscuridad y el amanecer, entre el cosmos y la Guai Hicha. Porque al principio todo era espíritu y a medida que la madre iba pensando, se iba revelando el universo, y del cielo fueron cayendo las cuatro semillas sagradas: el territorio, el ser humano, las plantas y el espíritu que se unieron al misterio de lo espiritual.

La madre nos ha regalado este territorio desde tiempos inmemorables, colocando cada pueblo en un lugar especial, para crecer allí con sus propias características, pero hoy sus herederos han sido desterrados, la fuerza de la economía los ha llevado a otros territorios donde no hay donde cultivar, pescar o trabajar, hasta los sitios dejados por el Padre para encontrarse con el hombre, han sido utilizados para otros fines, olvidando la relación directa entre el estado del territorio y el de sus hijos. Con la llegada de los españoles, comenzaron 517 años de temor, de silencio, de secretos, de falsas historias, de simbolismos diferentes y de destrucción; nuestro territorio está lejos del equilibrio y la armonía, y la salud también lo está. Pero la voz de nuestros abuelos no podía permanecer callada, la madre permitió que este saber ancestral permaneciera en el interior de diferentes comunidades, que de forma humilde continuaron viviendo en relación con la madre. Por eso, en nuestra medicina, los curacas armonizan las energías y toman plantas y otros elementos para sus prácticas curativas del alma y del cuerpo, porque nuestra madre llora de ver cómo sus hijos están enfermos, y hemos olvidado el cómo vivir, y quiere que sus hijos se vuelvan a reunir a establecer el diálogo personal, comunitario y transcendental.

El mismo hombre ha perdido su valor, la semilla que el padre sembró con amor es pisoteada y se esparce en cualquier terreno, sin prepararla ni cuidarla y sus frutos son reflejo del descuido y del abandono. En el presente





1.4.1

siglo estamos viendo hombres inconformes y solitarios que se esfuerzan por encajar en la sociedad, luchando por tener todo lo que se ofrece -bienes materiales, sexo descontrolado, tecnificación en todos los niveles-, pero sin labrar su camino hacia la realización personal. Hemos olvidado los pasos que nuestros abuelos seguían a la hora de sembrar para lograr una buena cosecha. Porque al igual que en la naturaleza, con los niños/niñas se deben pasar por los siguientes pasos: 1) escoger la semilla, 2) limpiarla, 3) bautizarla y, 4) preparar el terreno y sembrar.

Porque sólo de una buena preparación se pueden esperar unos buenos frutos, por lo tanto los niños, desde nuestra mirada indígena, son semillas sagradas, revelación del Padre creador y responsabilidad de la comunidad que, desde el seno de la familia, debe ser cultivada. Para nuestros abuelos la vida del ser no empezaba con un embarazo inesperado; éste es el fruto de un trabajo de conocimiento; como lo llaman los abuelos *el camino del amanecer del ser*. En la edad inicial, el niño(a) aprende en el seno familiar las actividades cotidianas, al lado de la madre aprende a tejer, los quehaceres de la casa, y con el padre el arte de cuidar los animales y sembrar; en la comunidad conoce las fiestas y los cantos, los lugares sagrados y la forma de curar. Su saber es para resolver problemas de la vida práctica; son seres activos y seres de su propio conocimiento, aplicando las cuatro formas de conocimiento (imaginación, exploración, reverberación y acción), con la ayuda de la familia y de la comunidad. Su conocimiento se da de la estrecha relación entre el niño(a) y la naturaleza, con ayuda de la medicina recrea otras realidades, que han sido contadas por los abuelos, para llegar a ser parte de su vida misma, los cantos no son tonadas con letra sino que recogen la vida de la comunidad.

Cuando el joven ya está en edad, es presentado a la comunidad y se pone a prueba en diferentes prácticas, y en la mujer, si tiene su primera luna dentro de la comunidad, empieza una formación. Ambos entran a un proceso de preparación física y espiritual que termina con la elección de un compañero o compañera. Ambos se unen para formar una familia y ser trasmisores de vida. Pero ahí no termina el proceso de la semilla. Se debe limpiar para que los seres que surjan de esta unión estén armonizados y sean esperados, y tanto el padre como la madre tengan la mente clara, confesando y recibiendo consejos de los mayores.

Luego llega el bautizo, que es presentar al creador ese fruto o ese ser para que él lo cubra y bendiga sus pensamientos y acciones, y por último, se prepara el terreno en el que se va sembrar y ese terreno no es otra cosa que la familia, donde él aprenderá los valores y costumbres más vitales.



Entonces debemos volver a mirar las familias donde la comunicación teja las relaciones. Para que el(la) niño(a) se nutra de vivencia llenas de respeto y se viva realmente la ley de origen, que no es otra que el respeto de las semillas sagradas.

Pero ¿cómo vivir la ley de origen en este mundo en donde impera la pedagogía del tener? La forma es develar el misterio del sendero del espiral dejado por nuestros abuelos: el universo parte del ombligo que une lo terrenal con lo trascendente, y a su alrededor están los cuatro puntos cardinales que representa el pensamiento silencio, el pensamiento emocional, el pensamiento concreto y el pensamiento razonado, a través de la práctica de estos pensamientos se da el verdadero conocimiento integral. El niño aprende a recoger silencio en las ceremonias, con los cantos y con la naturaleza y lo hace concreto en la chagra, tejiendo, pintando, y es racional pues clasifica deduce, respeta los ciclos, pero emocional porque fortalece el espíritu antes que al cuerpo, experimentando que en su mismo ser está contenida toda la perfección del universo: aire el aliento, agua la sangre, fuego el espíritu y tierra el cuerpo, pero todo movido desde el espíritu.

De ahí nace la diferencia con nuestros hermanos occidentales, pues nosotros buscamos una educación movida desde lo trascendental, hacia la relación del tamuy (Dios-hombre), y esto se logra tras las palabras de los mayores, a través de la contemplación de la naturaleza y el cumplimiento de las normas primarias. Nuestros hermanos occidentales han olvidado el respeto a la madre y al padre creador, llevando la sociedad al caos, al desorden, a la masificación del hombre, produciendo un ser humano de gran creatividad pero con una escasa disciplina. Por eso necesitamos que se promueva la búsqueda de las raíces y a la construcción de manifestaciones culturales desde ellas, para tejer el saber ancestral con el saber contemporáneo, porque estamos conscientes de que nuestros niños(as) deben moverse en este contexto histórico pero desde el pensamiento del ser.

Para ello debemos volver al trabajo minga, potenciar la capacidad de resolver problemas en comunidad como un tejido donde cada quien tiene su marca particular, y así contribuir a forjar con su creatividad y sensibilidad, un territorio para la convivencia para (segva) el acuerdo que tiene su pilar principal en la comunicación. También debemos volver a recuperar el pensamiento ancestral pues el territorio es un reflejo de un estado espiritual, esto quiere decir que mientras nos quedamos por el pensamiento occidental, el dinero y la codicia, determinarán nuestras relaciones con nuestra madre para destruirla y explotarla, y así sólo veremos desolación y conflicto.





1.4.2

Necesitamos recorrer nuestros territorios porque el saber se da en ambientes reales de la vida misma, la chagra, es el espacio donde se aprende a trabajar y eso pone en acción el calendario ecológico. El *cusmuy* representa la necesidad del hombre de retornar al útero de la madre para así reencontrarse con la inocencia divina y recordar las palabras, la danza y las plantas sagradas que el padre creador nos dejó.

Este camino que estamos recorriendo juntos (comunidades indígenas y entidades de Gobierno), es la señal de que el gobierno está reconociendo que en nuestros pueblos hay un gran número de saberes y por ello debe respetar nuestra autonomía y forma de gobierno. Y que los abuelos quieren volver a sentarse para que nosotros sus hijos volvamos a lo esencial, a lo primitivo, al equilibrio del mundo físico y del mundo espiritual, sin divisiones ni barreras, con el único objetivo de tejer el saber ancestral y el saber contemporáneo.

1.4.2 ESCUCHANDO LA VOZ DE LA NATURALEZA

Por **Evelio Rodríguez. Indígena Kankuamo**

Solo el silencio de las montañas, de las sabanas, de la selva, el silencio de la noche, solo el canto de los ríos, el canto del aire, el canto de las aves, el danzar de las plantas, de los árboles, tienen suficientes expresiones, que sólo son interpretadas por los sabedores (abuelos/abuelas), que lo extraen de allí y lo plasman en su pensamiento, que lo toman como propiedad, desde la más mínima palabra que evoca el respeto por lo aprendido desde lo natural. Cuando le demos lectura desde allí, entonces podemos hablar de pensamiento propio.

El pensamiento propio es donde todo pueblo aborígena, con sus usos y costumbres, dibuja su actuar, convirtiéndolo en leyenda viva; porque es allí donde hay un todo, cuyo espíritu ha mantenido desde el inicio muchos *elementos de origen*, para convertirlo en monumento natural protegido por fuerzas tradicionales.

Nuestros pueblos aborígenas comparten una historia ancestral, una formación que se mantiene de generación en generación, y si la queremos seguir compartiendo tenemos que seguir perpetuando la ley de origen o el derecho mayor; y la relación constante con nuestra madre naturaleza, que va desde nuestro nacimiento, nos va enseñando el derecho de vivir y compartir en familia, pero sobre todo, la relación de armonía con nuestra madre tierra. En nuestros pueblos aborígenas, nuestros padres, antes de nacer materialmente, nos van formando espiritualmente; al momento

En nuestros pueblos... nuestros padres, antes de nacer materialmente, nos van formando espiritualmente; [al nacer] se inicia un proceso de orientación que va desde recibir el calor, el alimento, la atención materna hasta el cuidado del resto de la familia.

Evelio Rodríguez. Indígena Kankuamo.



de salir del vientre de nuestra madre, se inicia un proceso de orientación que va desde recibir el calor, el alimento, la atención materna hasta el cuidado del resto de la familia. El niño(a) tiene su lugar en el hogar, desde el chinchorro (hamaca) o el catre en la casa, hasta una *puza* que se utiliza para que nuestros padres nos puedan cargar en su espalda o pecho, en largas caminatas o en paseos. Estos cuidados tienen un *propósito* y es que el niño(a) no se enferme, crezca sano y fuerte para que luego empiece a gatear y tener sus primeros contactos con nuestra madre tierra.

Para muchos de nuestros pueblos aborígenes, *la infancia y la cosmovisión son interpretadas de acuerdo a los usos y costumbres*, por lo tanto hay que hacer un análisis que nos haga un acercamiento a la realidad. Cuando un niño(a) nace en determinado pueblo aborigen, es llevado donde los conocedores (Mamos, saga, cacique, curacas, huerjajas, taitas etc.). Ellos leen a través de la tradición, las características y habilidades del niño, en dónde va a ser útil. Por eso, *la cosmovisión*, para muchos de nosotros, es el conocimiento y el pensamiento de cada ser humano, que involucra la manera de vivir la formación y el destino del mundo internamente, todo esto se va desarrollando en la infancia, que es tenida en cuenta como un paso más hacia crecimiento en la vida.

Los niños(as) aborígenes van creciendo lentamente con el pensamiento, como un elemento que llevan en su cuerpo desde el momento de nacer y que van desarrollando en su conocimiento con el transcurrir del tiempo y en su permanente crecimiento. Su pensamiento va aumentando a medida que tiene encuentros con el conocimiento en el transcurrir de la vida, en los espacios sagrados, en las casas ceremoniales, en los acompañamientos a la madre en los ríos, en las sabanas, caminando con sus padres, en la comunidad, reunidos con su gente y subiendo y bajando las montañas a la luz del sol y la luna. El mundo cosmogónico constituye el conocimiento y el pensamiento profundo de un niño(a) aborigen, porque allí está la creencia de origen, el sentido de la vida dentro de un mundo de símbolos.

La cosmovisión y la concepción del tiempo determinan el espacio y el lugar de los niños y niñas en los pueblos aborígenes. Ellos están ligados a los lugares sagrados donde se desarrollan los rituales tradicionales, a los cantos ceremoniales, a la alimentación, a los trabajos comunitarios, es decir, se vinculan según la relación que tiene el ser humano con la naturaleza. Por ello, la formación es permanente y se da de acuerdo a la relación natural con las distintas etapas en que un niño(a) aborigen pueda llegar a recorrer los caminos de la memoria y el pensamiento.



1.4.3

La inscripción de la educación inicial en el plan de vida de las comunidades indígenas debe estar ligada a *los principios de la ley de origen*, comenzando por el derecho mayor, debido a que somos nativos ancestrales y porque somos la herencia tradicional de nuestros mayores, teniendo en cuenta que cada pueblo tiene una manera particular de transmitir los conocimientos y saberes a sus hijos. Así, el plan de vida se fundamenta en las diversas situaciones vividas y la relación con la naturaleza, que se traducen en prácticas culturales que orientan al niño(a) en su formación integral.

1.4.3 LA EDUCACIÓN INDÍGENA PROPIA

Por Carlos Arturo Chindoy Albán, con el apoyo del Taita Marceliano Jamioy, integrantes del pueblo indígena Camentsá Biyá.

Reflexión

Ahora es la época o el espacio (lo que la iglesia y los occidentales llaman *tiempo* y miden cronológicamente), para rescatar lo propio, aquello que se enmarca en una cosmovisión natural, ancestral y espiritual, transmitida por nuestros ancestros, y que aún pervive en muchos pueblos originarios del mundo.

Aunque el lugar ya no es el mismo, por la desmedida e incontrolable ambición que manchó el espíritu de lo sagrado, hoy buscamos un oriente de la conciencia humana; pero ¿qué hacer si ha sido flagelada nuestra identidad?. La ambición abre una gran puerta de entrada pero sin salida: es la búsqueda por ganar la carrera del más fuerte y poderoso, pero deslegitimando la vida en comunidad, y la igualdad de todo ser existente, una carrera en la que se termina doblegado, en la que se desconoce el libre desarrollo, la libertad espiritual y de pensamiento.

Adentrándonos un poco en nuestra propia cosmovisión, en la profundidad de la conciencia e identidad que aún queda en nuestro ser, diríamos que lo anterior se ha generado por una falla insuperable del saber, de su transmisión entre generaciones. Pero ¿cómo juzgar si aún no se ha aceptado que un mundo en América ha existido con sus propias vivencias desde siempre? Por el contrario se avala en las aulas -o jaulas estudiantiles-, y los poderes políticos promulgan que la historia comienza desde el supuesto descubrimiento de América hace 517 años.

Siendo así, nos damos cuenta que hay una realidad actual impuesta al sentido de la vida de varios mundos, entre los cuales el nuestro ha sido el más ultrajado y debilitado. El sentido de educación, formación y capacitación para la vida impuestos, son un completo choque con lo propio.

Las prácticas vivenciales indígenas... que podrían entenderse como “educación”, eran transmitidas por los padres... mediante el desarrollo de sus labores diarias, ya fuera en el Jajañ (huerta casera), en la casa u otros espacios propios de la comunidad.

Carlos Arturo Chindoy Albán, Pueblo indígena Camentsá Biyá.



Preámbulo

El Pueblo Indígena Camëntsá, como otros que aún conservan la lengua Propia, su cultura e identidad, se manifiesta en su ser Camuëntsá Yentsä Camëntsá Biya (Hombre con pensamiento y territorio Propio), que gira en torno al territorio Bunge Luar. El pueblo Camëntsá por siempre había tenido su propio desarrollo de vida y no era específico en los sectores y temas que hoy se manejan para el control de los recursos. El sistema educativo al que hemos sido expuestos no tiene ninguna similitud con lo propio, teniendo en cuenta que la forma actual de enseñanza, está meramente conformada por técnicas, y no por experiencias vivenciales, como las que se practicaban con los ancestros.

Las prácticas vivenciales indígenas anteriores a las que hoy existen y que podrían entenderse como “educación”, eran transmitidas en principio por los padres, quienes se encargaban de informar al pequeño o pequeña mediante el desarrollo de sus labores diarias, ya fuera en el Jajañ (huerta casera), en la casa, la comunidad u otros espacios propios de la comunidad. La madre era quien lo transportaba a sus espaldas con el *reboso* (vestimenta ancestral), manifestándole el sentido del orden de las cosas naturales y espirituales, lo mismo que el origen, principio y el fin de la existencia en su espacio. Es por esto que existen figuras significativas plasmadas en las artesanías como los chumbes (cinturón) y demás tejidos y vestimenta ancestral cuyos colores son significativos y representativos en el Pueblo Indígena.

Los niños aprendían las cosas consiente e inconscientemente, porque mientras estaban jugando también desarrollaban una tarea de menor envergadura, sin importar el espacio en que se encontraran, eso si con su madre, padre o familiar al lado para no permitirle cometer un daño, imprudencia o irrespeto con los mayores, especialmente si estos eran una autoridad o si estaban en un sitio sagrado como el Cabildo Indígena.

Espacios de aprendizaje

El Wamantsok (Cabildo): en la mayoría de los Pueblos Indígenas, aunque con diferentes nombres propios de su lengua, siempre ha existido una autoridad basada en el respeto; ha existido también un espacio físico donde se ejerce dicha autoridad el cual para unos es el Cabildo (figura adoptada desde la Colonia) y a la cabeza de este, está el Washanyá (Gobernador) quien es nombrado por consenso entre los indígenas. Éste es el encargado de orientar y símbolo ejemplar tanto para los mayores como para los menores, de él depende la pervivencia, respeto y armonía entre





1.4.3

los indígenas, debe ser un líder destacado y reconocido, un Papá de todos, tanto para los aspectos económicos como para la justicia.

Jajañ (huerta casera o chagra): el Jajañ es el lugar más apropiado para aprender el significado de las cosas naturales y sobrenaturales, porque su significado es *Hay de todo*. Enmarca una parte de la vida del Pueblo Indígena, porque en este espacio silvestre se encuentra un orden natural de las plantas y los animales, en donde el indígena lo único que hace es ser parte de este orden y no permitir el desequilibrio de las cosas. Es por esta razón que, inicialmente mediante prácticas sencillas, transmite a sus descendientes la forma en que se debe mantener ese orden y cuidado de la naturaleza, porque de ello depende la vida, no sólo de la familia, sino también de la comunidad y del mundo en general. En este Jajañ existen plantas específicas para cada cosa, su distribución sigue un orden que permite que no se interrumpa una con la otra, y permite que todas, y en su medida, reciban el agua y la energía solar, así como sucede con los animalitos. Todo esto se hace con el acompañamiento, de acuerdo a la edad del niño o persona familiar, quien será el encargado de continuar con esta tradición de cuidado y conservación del Jajañ.

Existe un espacio en el Jajañ para las plantas medicinales, pero este espacio es de mucho cuidado y más cuando se es un Tasmbua (médico ancestral), por esto con los niños se tiene cuidado en la enseñanza y manejo de dicho espacio.

Clistrinye (Carnaval Indígena): es propio del pueblo indígena Camëntsá, significa *El Día Grande*, Día del Perdón, Reconciliación y Alegría por volverse a encontrar y bailar entre cabengas (de los mismos), pero también hay un poco de tristeza porque no se sabe si el próximo año nos volveremos a encontrar. Este día además de diversión, brinda posibilidades a los niños y a los adultos para aprender, porque hay expresiones y manifestaciones culturales en danza y música, de los más pequeños y los mayores (taitas), de quienes se aprende, y ellos enseñan mucho porque están felices por vernos y danzar entre hermanos.

Shinyaca (Tulpa): la tulpa es el lugar donde se reúnen a preparar alimentos y compartir el conocimiento, planeación, soluciones a los problemas; este es otro lugar especial en donde el niño aprendía que el papá debía tener lista la leña, los alimentos y todo lo necesario para que la mamá preparara los alimentos.



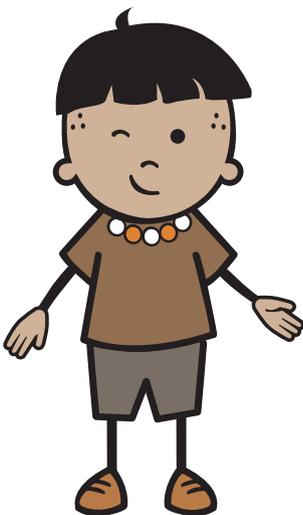
Pensamiento Mayor: la forma propia de aprender es conocer el respeto por la naturaleza aceptando que es nuestra madre y como tal debemos respetarla. También manifiestan que el cambio de actividades es un descanso pero descansar sin hacer nada es perder el tiempo. Para los mayores o taitas, la forma educativa implantada después de la Conquista es perjudicial, porque el niño se vuelve vago e irresponsable y deja de valorar lo propio, aprende cosas que afectan la convivencia en los pueblos indígenas.

Los papás preparaban a los hijos para el futuro, en especial los clanes que poseían más tierra y los caporales que manejaban más de 30 familias trabajando la tierra, mantenían a los niños siempre ocupados y nunca se hablaba en otra lengua. De la misma manera, la parte espiritual se la llamaba “conciencia natural”, consistía en el respeto mutuo entre indígenas y de estos hacia la naturaleza, a los árboles más grandes y antiguos se los denominaba en su imaginación como un gran abuelo (taita), quien nos fortalece la conciencia natural.

Considerando lo anterior se hace una propuesta de educación propia. Se propone que se haga una previa selección, se capacite y oriente a los pedagogos y no pedagogos indígenas en sus propios territorios. Después de una concientización y autorreconocimiento, se puede iniciar el trabajo de recuperación y pervivencia de los pueblos indígenas con los niños, sin importar en el lugar donde se encuentren, pero en lo posible hacer recorridos permanentes a los territorios ancestrales para que nunca olviden su origen y procedencia, y en cuanto sea posible, puedan volver al territorio.

1.4.4 POR UN CAMINO DE IDENTIDAD

Por Willer Giagrekudo Achanga. Indígena Huitoto. Amazonas



Es el momento de consolidar una trayectoria de trabajo frente a lo que en el occidente llaman educación, la educación no ha sido mi fuerte, pero la vida siempre me pone al paso esta ruta. En el año 2003 fui nombrado Gobernador indígena en la comunidad de Guaimaraya, perteneciente al resguardo indígena de Monochoa, en el departamento del Amazonas; era un bachiller con muchas preguntas en mente, haciendo reflexiones sobre lo propio y lo occidental.

La comunidad, en su ansia de progreso, pone en mi camino la iniciación de una escuela rural en donde se implementa la pedagogía occidental que nada tenía que ver con el medio indígena, todo visto desde el occidente y lo propio no se tuvo en cuenta. El currículo y la pedagogía nunca tuvo en cuenta el enfoque diferencial; pero para el desarrollo de mi



1.4.4

trabajo no importaba porque el niño tenía y tiene a mano las dos educaciones, pues todo está al alcance, sobre todo el conocimiento del abuelo, el maestro mayor que por medio del consejo de palabra nos enseñaba el todo del saber, y que por medio de la palabra me enseñaba cómo llevar adelante el gobierno ancestral para hacer frente al gobierno occidental. Estas palabras, se han transmitido a través de los tiempos, de generación en generación, junto con muchos dones que son herencia del ejemplo del vivir. Solo conservo en mente lo que decían los abuelos: *nietos, mi herencia es la tradición, no es plata, pero esto vale más que toda la riqueza del mundo* (Tomas Macuna). El abuelo no conoció la educación occidental, pero sabe sumar, sabe restar, no es médico con título occidental, pero sabe cómo curar sus hijos. En cada cosecha celebra sus fiestas de acuerdo a la temporada, siempre cuidando el medio ambiente y los hijos del territorio, transmitiendo esa educación propia del cuidado del mismo, desde ese trono ancestral ve y vela para que todo marche bien y para que sus herederos conserven y lleven la tradición en la sangre.

En el 2004 me traslado a la ciudad de Bogotá después de entregar la gobernación indígena y con más incógnitas en la mente, sobre lo propio y lo occidental; un cambio total en todo sentido pero la inquietud siempre me acompañaba.

En ese entonces mis hijos de 2, 4 y 7 años llegan a mi lado y el cambio fue notable. Para poder trabajar tenía que buscarle un jardín, un colegio para que ellos continuaran con su proceso educativo. Pero en estos establecimientos se ve la discriminación y por un tiempo, los alumnos, maestros y administrativos, tuvieron que soportarlo. Esto fue cambiando a través del tiempo por medio de trabajos que hizo la minga ONIC y la Secretaría de Educación del Distrito.

El cambio total es verídico y los niños se ven afectados, ese cambio del correr en la maloca al estar encerrados en cuatro paredes, de la enseñanza cotidiana a los libros, de transportarse libremente en una canoa a estar sujeto al Trasmilenio, de escuchar el sonido de la naturaleza al ruido de los carros, de alimentarse por medio de la naturaleza a comer el alimento con conservantes.

Pero en mi búsqueda me integro al proceso que lideran dos ONG dentro del barrio Las Cruces, que es el fortalecimiento comunitario en donde se creó el Centro Comunitario Red Pro Infancia, con una propuesta de trabajo pedagógico con niños de primera y segunda infancia.

Se hace una encuesta y se logra reunir niños entre 1 y 12 años indígenas y no indígenas; la propuesta nace y crece con la mirada occidental, en

Sé que es posible luchar por lograr que los niños indígenas en la ciudad no pierdan su identidad y que valoren esta riqueza ancestral por medio del consejo de palabra.

*Willer Giagrekudo Achanga.
Indígena Huitoto.*



En el presente lineamiento se ubica la conformación de la identidad cultural y la potenciación de la identidad individual como elemento central en la construcción de rutas pedagógicas para la educación inicial de los niños y las niñas indígenas que habitan en Bogotá.

donde los patrocinadores o protagonistas buscan solucionar una situación del sector, sin tener en cuenta el origen de los niños indígenas que siguen este proceso.

Pero sé que es posible luchar por lograr que los niños indígenas en la ciudad no pierdan su identidad y que valoren esta riqueza ancestral por medio del consejo de palabra.

En la lucha se pasa la propuesta de la creación de un centro de formación indígena que vaya de acuerdo con nuestros usos y costumbres. La propuesta se pasa en el encuentro ciudadano de las localidades de Santafé y La Candelaria, en la ciudad de Bogotá; paso a paso se va consolidando para un futuro de los niños indígenas en la ciudad.

¿Quién educa? En el pueblo Huitoto y en algunos pueblos de la Amazonía, la maloca es la casa del conocimiento, es en donde se imparte el saber ancestral por medio de la tradición oral, que día a día se aprende por medio de la práctica. Por ello la importancia de la familia, que se encarga de direccionar al niño, con el ejemplo de abuelos que cometieron los mismos errores y las consecuencias que estos sufrieron, y cómo hicieron para superar esos errores y sanarse.

Desarrollo del infante: Desde que el feto es concebido en el vientre de la mujer, el hombre tiene que aprender a cuidarlo, pues en estos 9 meses pueden pasar muchas cosas y todo esto ya está predicho en la tradición, lo que en el occidente se llama el cuidado pre natal. En el consejo de palabra, el joven padre debe aprender la diversidad del cuidar, del aconsejar y el gobierno propio, en donde se enmarcan todo los sectores o áreas del conocimiento occidental.

- ✘ Este trabajo se desarrolla el día a día, con ejemplo y practicando lo aprendido en la tradición oral.
- ✘ Un ejemplo, en el cuidado del feto (urue) y el desacomodo que este pueda tener, haciendo que él se ponga en su posición correcta y no haya problemas en el parto.
- ✘ Curaciones para que la madre pueda tener el hijo con facilidad o que no demore el parto.
- ✘ El sostenimiento del feto cuando la mujer tiene problemas en la matriz.
- ✘ La dieta que se debe hacer en lo cotidiano para un buen desarrollo del embarazo.



- ✘ El consejo que se hace al niño desde que está en el vientre.
- ✘ No se puede describir en su totalidad las infinidades del cuidado del feto (urue) en la etapa del embarazo, porque después del nacimiento es más ardua la tarea.

Se debe mirar en que época nace, cuáles son las posibles enfermedades de acuerdo al tiempo, y hacer que el niño evite estas consecuencias. También, la clase de alimentos que debe consumir la mamita después del parto y dietas especiales que deben tener en cuenta el padre como la madre. Es importante el consejo de los mayores sabedores para que el joven padre fortalezca temas referentes al cuidado del niño, y acentúe ese conocimiento con hechos verídicos, haciendo la práctica y mostrando que es real y positivo el consejo de palabra.

2. Identidad pedagógica, educación inicial indígena en Bogotá

La creación de instituciones educativas que ofrezcan un proyecto pedagógico para la educación inicial a los niños y niñas indígenas que habitan en Bogotá, conlleva la realización del derecho a la educación y a la diversidad cultural. En la sociedad, así como en el campo pedagógico, el reconocimiento y respeto de la diversidad cultural, descansan sustancialmente en la conformación de la identidad cultural y la potenciación de la identidad individual. De esta manera, en el presente lineamiento, se ubica la conformación de la identidad como elemento central en la construcción de rutas pedagógicas que permitan el pleno desarrollo del derecho a una educación incluyente y plural, por medio de enfoques diferenciales.

La *identidad cultural* se hace evidente en el ámbito de la vida social, permite a las personas compartir semejanzas, construir un sentido consciente de pertenencia y entenderse mutuamente. Debido al carácter relacional de la identidad cultural, se entiende que ésta debe permitir la construcción puentes de comunicación y acercamiento entre las entidades sociales, y no aisle ni excluya a las personas, menos en la infancia. Lo anterior tiene un desarrollo particular entre los pueblos indígenas, pues las dinámicas históricas que afectan a aquellos que residen temporal o defini-



tivamente en Bogotá, plantean la necesidad de ser miembros partícipes de varios sistemas sociales y culturales de manera simultánea: del grupo étnico al que pertenecen y de la sociedad nacional en un contexto urbano. Dicho lo anterior, cabe anotar que para los niños y las niñas habitantes de esta ciudad, la diversidad y las condiciones de multiculturalidad implican experiencias en el convivir que pueden ser enriquecedoras, siempre y cuando se construyan sobre principios de equidad desde la diferencia y la inclusión cultural.

La identidad cultural ha sido declarada como derecho fundamental y consignado como derecho de los niños, razón por la cual, en un lineamiento pedagógico para la educación inicial indígena en la ciudad, formulado desde una perspectiva de derechos [54], debe priorizarse el respeto por la identidad cultural del niño y la niña en todas sus expresiones. Para lograr lo anterior, es necesario ahondar en la singularidad de cada niño y cada niña, en los proyectos de vida de las comunidades, las percepciones de la sociedad no indígena, los términos en que se llevan a cabo las relaciones interculturales y las condiciones políticas que afectan su residencia en la ciudad.

Como se plantea en el marco ético y político de este lineamiento, es condición para la educación que tiene lugar en los primeros momentos de vida, que se reúna la concepción cultural de infancia con una perspectiva de derechos, es decir, que se aplique el principio del interés superior del niño y se le garanticen las condiciones para hacer efectivos sus derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales como ser humano. Lo anterior supone el reconocimiento del niño y la niña como sujeto pleno, activo en su formación y en la construcción y determinación de su propia vida social y cultural. Así, el desarrollo del derecho a la educación implica que ésta sea incluyente, que no discrimine ni excluya a ningún niño o niña por ninguna condición y que le permita ejercer plenamente su identidad cultural.

[54]

Naciones Unidas. Comité de los Derechos del Niño, *Observación general n.º 1 sobre los propósitos de la educación*, 2001. El artículo 29 de la Convención dispone que la educación de todos los niños deberá estar encaminada a, entre otros objetivos, el desarrollo del respeto de la identidad cultural del niño, de su idioma, de sus valores y de las civilizaciones distintas de la suya.

[55]

UNICEF(2004). *Innocenti Digest*, n.º. 11, *Asegurar los derechos de los niños indígenas*.

La aplicación del principio del interés superior del niño requiere particular atención en el caso de los niños indígenas. El Comité señala que el interés superior del niño se concibe como un derecho colectivo y como un derecho individual, y que la aplicación de ese derecho a los niños indígenas como grupo exige que se examine la relación de ese derecho con los derechos culturales colectivos. Los niños indígenas no siempre han recibido la atención especial que merecen. En algunos casos, su particular situación ha quedado a la sombra de otros problemas de interés más general para los pueblos indígenas, como son el derecho a la tierra y la representación política [55].



2.1

Cabe resaltar que la ONU amplía esta consideración al señalar los parámetros de prioridad entre la relación del niño o la niña como individuo y los intereses colectivos: “*El interés superior del niño no puede desatenderse o vulnerarse en favor del interés superior del grupo.*” [56]

El Sistema de Educación Indígena Propia –SEIP–[57], se postula en este lineamiento como un referente que permite dar identidad pedagógica a los procesos educativos que ocurran en la primera infancia de los pueblos indígenas. Los fundamentos del SEIP combinan elementos como:

- ✘ *La historia*, que se remonta a los orígenes y las relaciones al interior de los pueblos, con otras culturas y con la sociedad mayor, a los movimientos, luchas y procesos organizativos;
- ✘ *El territorio*, que conlleva una concepción del espacio y formas de habitarlo;
- ✘ *El patrimonio cultural vivo*, proveniente del pensamiento y la cosmovisión presentes en el mundo mitológico y ritual, y que se renueva en la vida cotidiana;
- ✘ *Las formas de organización política* expresadas en las formas de organización y gobernabilidad delegadas en las autoridades tradicionales, los procesos políticos educativos, la consolidación de la autonomía y autodeterminación;
- ✘ *La Ley de Origen/Derecho Mayor*, que otorga el reconocimiento a un derecho propio y a la Jurisdicción Especial Indígena, junto con;
- ✘ *Las articulaciones externas*, como las relaciones de orden local (que incluyen la educación contratada), departamental y nacional con las entidades de la sociedad nacional.

Como base para la conformación de la identidad pedagógica de la educación inicial indígena en Bogotá, se plantea la necesidad de consolidar las pedagogías propias, fortalecer las prácticas culturales y el conocimiento de la cultura como camino para la interculturalidad.

2.1 PEDAGOGÍAS PROPIAS EN LA EDUCACIÓN INICIAL INDÍGENA

Los procesos educativos que acompañan la primera infancia indígena en Bogotá, requieren una identidad pedagógica propia articulada al SEIP, es decir, una caracterización del abordaje de la relación entre el patrimonio cultural de los pueblos indígenas y las acciones educativas y pedagógicas que les proporcionen a sus niños y niñas. Esto demanda una coherencia

Se perfila la importancia de desarrollar una visión y una práctica pedagógica en la cual se recojan y expresen los saberes y conocimientos propios y la manera como éstos se transmiten, se adquieren y se construyen al interior de los pueblos indígenas.

[56]

ONU (2009). Observación general n.º 11. *Los niños indígenas y sus derechos en virtud de la Convención.*

[57]

Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de Educación para los pueblos indígenas –CONTECEPI– (2009, Abril) Documento: *Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio –S.E.I.P.–.*



Los procesos educativos en la educación inicial indígena, deben ser orientados hacia la creación de experiencias que permitan a los niños y las niñas reconocer el lugar que ocupan en el mundo... y generar nuevos conocimientos y realizaciones que los lleven a interactuar con el mundo, a través de la comprensión, la creatividad y la acción transformadora.

entre el patrimonio cultural y las prácticas educativas, la visión acerca del niño y la niña, los espacios y tiempos educativos que se les proporcionen y las formulaciones pedagógicas que produzcan rutas de construcción del conocimiento. Teniendo en cuenta los aspectos anteriores, se comprende que, para los pueblos indígenas en Bogotá, la autenticidad de la identidad pedagógica en la educación durante la primera infancia, se convierte en un elemento fundamental para su autodeterminación y autonomía como pueblos.

Hablar de *identidad pedagógica* obliga a profundizar en lo que se entiende por pedagogía. Las definiciones de pedagogía son muchas y han estado sujetas a reflexiones, debates y cambios a lo largo de la historia. El carácter y quehacer de esta disciplina, han estado vinculados al campo de las ideas filosóficas y a las concepciones de conocimiento presentes en distintas sociedades. A pesar de la multiplicidad de enfoques, se puede afirmar, de manera general, que la pedagogía ha dejado de ser concebida como la labor mecánica de *transmitir conocimientos y guiar por caminos predeterminados* a los sujetos, y se ha consolidado como una disciplina que se encarga de afectar de manera intencionada el proceso educativo, entendiendo por este, un *proceso permanente de crecimiento, formación de la persona y la sociedad, y de construcción-aplicación de conocimientos*.

Progresivamente el objeto de la pedagogía se ha definido en relación con la formación de los individuos y la conformación de la sociedad en las relaciones e interacciones que se entablan para la construcción del ser y del conocimiento. En las definiciones acerca del objeto de la pedagogía, se encuentran elementos que aportan a la identidad pedagógica que requiere la educación inicial indígena:

El campo de reflexión y formalización científica de la pedagogía, amplio y complejo, puede ser “objetivado” de este modo: dicho campo concierne a la formación (y la teoría de formación) del hombre y la mujer en su *contextualización histórica, cultural y social*. Una formación que se estructura en sentido de *crecimiento intelectual, de autonomía cognitiva y afectiva, de emancipación y liberación ético-social* [58].

Por lo anterior, en el presente lineamiento se perfila la importancia de desarrollar una visión y una práctica pedagógica en la cual se recojan y expresen los saberes y conocimientos propios y la manera como éstos se transmiten, se adquieren y se construyen al interior de los pueblos indígenas. Los pueblos indígenas hacen aplicación de los lenguajes propios de la pedagogía al establecer una definición de las *pedagogías propias*:

[58]

Frabboni Franco y Pinto M. Franca (2006.). *Introducción general a la pedagogía*. México. Editorial Siglo XXI.



2.1

Las pedagogías indígenas son los caminos para la transmisión, recreación e intercambio de la sabiduría ancestral emanada de la Ley de Origen, Ley de Vida, Derecho Mayor o Derecho Propio y del seno de la madre tierra, que desarrolla conocimientos, saberes, sentimientos, prácticas y pensamientos vivenciales que garantizan la pervivencia y permanencia de los pueblos de generación en generación... En tal sentido, entendiendo que los pueblos indígenas somos parte de la naturaleza, nuestras pedagogías nos facilitan la comprensión de los poderes de la madre tierra, su estructura y sus leyes, acordes con la cosmovisión de cada pueblo. Desde esta perspectiva no existe un solo enfoque pedagógico” [59].

El conocimiento sobre el mundo social es construido por la persona a lo largo de la vida; se inicia desde antes del nacimiento y, según algunas concepciones, se extiende incluso más allá de la muerte. En este proceso educativo se adquieren los significados construidos a través del pensamiento, de la lengua, de formas de producción y organización, de valores, creencias y legados ancestrales que conforman tradiciones y generan nuevas construcciones. Este conjunto de elementos que conforman la cultura y la identidad, ha recibido el nombre de “educación propia” entre los pueblos indígenas:

Cada cultura es portadora de una educación propia que le ha permitido las enseñanzas y los aprendizajes para atender sus necesidades de supervivencia, relacionamiento interno y externo, creando sus lenguajes y otras formas de comunicación, así como sus maneras de trabajar y establecer los tipos de formación que requiere cada pueblo; como por ejemplo, la medicina tradicional que armoniza y protege la espiritualidad y los territorios. De esta manera se han venido formando los gobiernos propios, los sabios, las parteras, los sobanderos, entre otros. La educación también ha permitido la creación de normas de comportamiento para una buena convivencia tanto hacia dentro como hacia afuera con otros pueblos [60].

Teniendo como objetivo fundamental afectar los procesos de *formación* y de *enseñanza-aprendizaje*, los procesos educativos que tengan lugar en la educación inicial indígena, deben ser orientados hacia la creación de experiencias que permitan a los niños y las niñas reconocer el lugar que ocupan en el mundo, apoyarse en su capacidad de comprensión y generar

[59]
CONTECEPI, Op. cit.

[60]
CONTECEPI, Op. Cit.



nuevos conocimientos y realizaciones que los lleven a interactuar con el mundo, a través de la comprensión, la creatividad y la acción transformadora. Dadas las condiciones de interculturalidad, es necesario también que dichos saberes y conocimientos sostengan un intercambio continuo con saberes diferentes y con los conceptos teóricos desarrollados en la sociedad occidental, estableciendo una relación dialéctica entre teoría-acción y la dimensión utópica de la pedagogía como ciencia que incluye la diferencia, lo posible, la creatividad y el cambio, como soporte de la emancipación y la liberación.

Los comportamientos del mundo adulto de los pueblos indígenas y las interacciones que provienen de las características propias de sus culturas, son aspectos que trascienden de manera especial en la vida de los niños y las niñas. En la medida en que cada sociedad interactúa con otras culturas y aborda las diferencias, se establece una fuente de afectación para sus miembros y por tanto para la infancia. Estas dinámicas de encuentro e interacción cultural entre diferentes etnias y la sociedad nacional, plantean la necesidad de asumir la diversidad cultural y la interculturalidad como una fuente que permite a los niños y niñas, a partir de condiciones de equidad, respeto, reconocimiento y valoración de las diferencias, conformar nociones de sí mismos y de los otros, lo que posteriormente, hará parte de las sociedades futuras.

Que los proyectos pedagógicos estén inspirados en las particularidades de cada cultura, implica que éstas nutren los procesos de formación de los niños y niñas que participan en dichos proyectos (así se trate de niños y niñas no indígenas o pertenecientes a otro pueblo). En otras palabras, al tratarse de una propuesta intercultural, el proyecto pone en diálogo los saberes propios con los de la cultura occidental, lo que se establece como la base de la identidad pedagógica del lineamiento para la educación inicial indígena en Bogotá. De acuerdo con los planteamientos de las comunidades indígenas en torno a la educación incluyente y al reconocimiento de la diversidad étnica y cultural [61], se entiende que la interculturalidad implica la formulación y aplicación de políticas que construyan y regulen las relaciones de equidad entre la pluralidad cultural.

[61]

Agreda,(2008). Antonia. Relatoría:
II Foro Internacional de Educación
Superior Inclusiva. *Un camino
hacia el reconocimiento*. Ministerio
de Educación Nacional. Bogotá.
Septiembre.

En contextos multiculturales como el de la ciudad, los niños y las niñas podrán entender, por medio de las relaciones de interculturalidad y del reconocimiento de su ser como único e individual, que se puede ser aceptado, valorado y amado por su existencia. Entenderán por tanto, que toda persona puede reconocerse y respetarse a sí misma y a otros, aún siendo diferentes. De suceder lo contrario, los niños y las niñas apren-



2.1

derán que su valía puede ser inexistente o estar condicionada a la imagen que otros tengan de ellos o de ellas. Las dolorosas e injustas experiencias de señalamiento y exclusión, imparten nefastas enseñanzas: una imagen enajenada de sí mismo y la posibilidad de señalar y excluir a otros según el género, pertenencia étnica, rasgos físicos, situación social o cualquier característica cultural o individual.

La educación intercultural, a diferencia de la educación indígena, de la educación occidental o de la indigenista, se refiere sobre todo a espacios y modos de convivencia dentro y fuera del aula, cuando coexisten dos o más culturas. Por lo tanto, no basta con diseñar textos, técnicas de desarrollo curricular y/o dinámicas de enseñanza que combinen saberes y haceres de las diferentes culturas. Estamos hablando de un proceso de enseñanza-aprendizaje-acción en el cual se diluye la dicotomía oficial maestro/alumno. [62]

Retomando lo anterior, se hace notoria la importancia de que la educación inicial indígena, desde las primeras experiencias, se proponga construir una nueva noción vivencial de la valía de pertenecer a una comunidad y educarse desde la particularidad de la misma, así como de convivir con otros sujetos, otros pueblos nativos del país y con la sociedad nacional. Por esto, el lineamiento pedagógico para la educación inicial de niños y niñas indígenas en Bogotá tiene como aspecto central, las diferentes percepciones, aquellas que ellas y ellos están conformando de sí mismos, las que la sociedad tiene acerca de ellos y ellas, y las que los niños y niñas adquieran de otras personas y de las sociedades no indígenas.

Uno de los grandes desafíos que deben enfrentar los proyectos pedagógicos de educación inicial indígena en Bogotá, es el manejo del encuentro e interacción entre la diversidad de culturas que se viven en la ciudad. El reto se explica en parte por el hecho de que la selección de los conocimientos y herramientas que los niños y las niñas requieren para poder participar en condiciones de equidad en un mundo en el que confluyen culturas diferentes a la propia, significa un delicado proceso de desarrollo de la dimensión política de la educación. Para ilustrar lo anterior, cabe destacar algunas experiencias de educación intercultural como la que adelanta el pueblo Guambiano, que se ha propuesto respetar la libertad de cultos y busca la articulación de la educación propia con el conocimiento occidental –ciencia, tecnología, pedagogía–. En esta experiencia, la interculturalidad es entendida como un proceso paralelo de vinculación con

Uno de los grandes desafíos que deben enfrentar los proyectos pedagógicos de educación inicial indígena en Bogotá, es el manejo del encuentro e interacción entre la diversidad de culturas que se viven en la ciudad.

[62]

Heirnaz I. *Educación en la diversidad: Experiencias y desafíos en la educación intercultural bilingüe*. Citado en: Arévalo Constanza. *Investigación Pautas de Crianza en los Niños Inga*. Secretaría de Educación Distrital y La Fundación Pluricultural Pakari.



algo externo y fortalecimiento de lo interno, proceso que supone *partir del conocimiento propio para ir integrando otros conocimientos de afuera* [63], lo que lleva a un ejercicio político que busca crear condiciones para establecer relaciones horizontales de diálogo entre diferentes. De esta manera, se parte del reconocimiento y valoración desde el interior de cada cultura como condición para reconocer y valorar al otro. Por ello,

lograr un desarrollo armónico desde la cosmovisión Guambiana a partir de las relaciones interculturales se convierte en una estrategia de sobrevivencia que necesita ser abordada en términos de respeto a la diversidad entendiendo que en la existencia, valoración, diálogo e intercambio respetuoso con el “otro” está la posibilidad para lograr “ser” en un mundo que se empeñó durante muchos años en negar su existencia [64].

Así entonces, puede verse que el proceso que moviliza la educación intercultural, se apoya en una educación incluyente, lo que significa en lo que atañe a este documento, una apertura a que se vinculen a los jardines indígenas, niños y niñas indígenas y no indígenas, teniendo claro que los proyectos pedagógicos de estos jardines se especializan en el pensamiento y la cultura de un pueblo indígena o de pueblos pertenecientes a los mismos complejos culturales. Esto exige una visibilización de la cultura propia ante los demás, y derivado de ello, la generación de procesos de convivencia que superen las formas de discriminación que viven los indígenas en la ciudad. En miras de ello, se plantea como posibilidad, la conjunción de actividades propias y no propias en el contexto urbano:

[63]

Bolaños, Op. Cit. Pg. 123.

[64]

Cabildo Indígena del Pueblo Guambiano (2008). *Cosmovisión Guambiana para la Atención Integral a la Primera Infancia y resignificación del Proyecto Educativo Guambiano*. Bienestar Familiar, GEIM, UNICEF Pg.92

[65]

Comunidades indígenas participantes en el equipo de trabajo para la formulación del Lineamiento Pedagógico de para la Educación Inicial Indígena en Bogotá (2009).

Se deben aprender a manejar los dos mundos, enseñar a vivir donde estamos y recordar de dónde venimos y las costumbres. Debe ser una mezcla, porque si solo se trata de una cosa el niño sale a una escuela de primaria y después ¿qué? (miembro del pueblo Kichwa) [65].

Por lo anterior, se entiende en este lineamiento, que los proyectos pedagógicos que se construyan han de conservar la autenticidad cultural específica de cada pueblo, otorgando un rasgo de identidad a cada experiencia. Por tanto, más que modelos a reproducir, son inspiradores para la creación de las pedagogías propias e innovadoras de otras experiencias.

Recogiendo lo anterior y de manera concisa puede decirse que la concepción epistemológica -de construcción del conocimiento que guía la



2.1

formación de los niños y las niñas de los pueblos indígenas en Bogotá, ha de estar ligada a la concepción de ser humano y de sociedad que subyace a cada pueblo. De esta manera *el pensamiento-visión indígena* expuesto en el capítulo anterior se constituye en el lineamiento cultural que debe guiar el *lineamiento pedagógico*. La estructuración y los procesos de construcción del proyecto pedagógico, elemento fundamental en cada experiencia, deben guardar coherencia con el *pensamiento de cada pueblo indígena*, tanto en el contenido como en su forma. Lo anterior implica también que la identidad pedagógica debe recoger la pluralidad de los lenguajes, las lógicas y utopías desde los cuales se percibe, interpreta y actúa en la complejidad de las acciones educativas de los pueblos indígenas. Así mismo, la visión y fundamentación conceptual presentes en los procesos pedagógicos y en los ambientes educativos, demandan desarrollar consecuentemente y de manera coherente con la identidad pedagógica, una dimensión humana, cultural y política que proyecte su propia identidad e incida en la identidad de los niños y las niñas.

Teniendo en cuenta los anteriores planteamientos, debe decirse que es menester que los procesos pedagógicos que se lleven a cabo sean documentados y sistematizados, para dar cuenta de la identidad pedagógica que creen las experiencias educativas indígenas, para extraer lecciones, apoyarse en sus fortalezas y, dado el caso, para reevaluarlas, reorientarlas y socializarlas. De manera similar, hacer públicos los procesos educativos que desarrollen las comunidades indígenas, constituye un aporte al conjunto del sistema educativo nacional y a la expansión de una perspectiva de real interculturalidad en la escuela. Esto sin embargo, no significa que se deje de hacer la selección que cada pueblo indígena considere necesaria para mantener en reserva los saberes ancestrales otorgados a los guías espirituales y sabedores de los pueblos, aunque estos estén presentes de manera profunda en los proyectos pedagógicos.

Es primordial proteger el derecho de los niños y las niñas a pertenecer y participar activamente del mundo, resaltando que este derecho debe partir de la pluralidad y diversidad socio-cultural del contexto en el que se encuentran. Así, el reconocimiento de niños y niñas como sujetos plenos, el reconocimiento de su accionar, de sus voces e intereses, ha de dar cabida a sus propias expresiones, lo que implica dar valor primordial al referente étnico en la conformación de la identidad y la pertenencia, que se cultivan desde la infancia. Lo anterior debe darse de manera paralela a la promoción del ejercicio de la autonomía en los niños y niñas, de la participación activa en la construcción de su identidad. Esto se logra en la medida

La educación inicial indígena es intercultural y se apoya en una educación incluyente, que vincula a los jardines indígenas, niños y niñas indígenas y no indígenas.



en que además de la pertenencia a su cultura originaria, se le reconozca la opción de tomar para sí diferentes significados de las culturas con las que se relaciona [66]. Aunque se dé cabida a esta posibilidad de elección, es importante destacar el derecho de niños y niñas a que, en la vida en un contexto multicultural, se proteja la existencia de las construcciones culturales de su origen y a que no se ejerza ninguna forma de imposición o negación de alguna cultura que lleve a la conformación de una única cultura globalizada. En este orden de ideas, es necesario resaltar que la enseñanza de lo propio depende fundamentalmente de la familia y de la comunidad, razón por la que puede afirmarse que el acercarse o alejarse de lo indígena, depende primeramente de los aprendizajes adquiridos en el contexto en el que se desenvuelven los niños y niñas y, seguidamente, del jardín.

2.2 PRÁCTICAS CULTURALES Y EL CONOCIMIENTO DE LA CULTURA, CAMINO PARA LA INTERCULTURALIDAD

La cultura de los pueblos indígenas tiene su sustento, entre otros, en el pensamiento, en la cosmovisión, en la territorialidad, en la organización social, en la lengua, en profundos legados ancestrales. Pueblos indígenas a los que se les ha arrebatado casi todo, dan muestra de cómo más allá de los rasgos culturales, la identidad se construye y reconstruye, en la determinación de Ser y continuar siendo personas y pueblos indígenas. Así, la identidad cultural de los pueblos indígenas que habitan la ciudad no es una, homogénea, ni estática; es dinámica y diversa en su interior. Hay diferencias entre unos y otros pueblos, y entre todos con respecto a la sociedad nacional.

Para desarrollar proyectos de educación intercultural en la educación inicial, es indispensable adentrarse en el conocimiento y comprensión de las culturas que se reúnen en torno a los proyectos pedagógicos indígenas y en este caso en el contexto de la ciudad. Este conocimiento será la base para dar contenido y forma a los procesos pedagógicos; sin embargo, el proceso de conocimiento de las culturas es complejo y ha sido objeto de múltiples posturas y perspectivas tanto en el mundo académico, como entre los actores que protagonizan directamente las vivencias culturales. Durante mucho tiempo la posición más reiterada en el estudio de las sociedades y sus culturas, estableció que solo una mirada externa apoyada en categorías de interpretación consideradas *científicas*, tenía la potestad del conocimiento de las culturas. Se trataba de un conocimiento que excluía por completo a los sujetos sobre los que se construía el conocimiento.



[66]

Ver Ruiz R. Cristóbal (2003).
Educación intercultural. Una visión crítica de la cultura. Barcelona: Octaedro.



2.2

Como respuesta a la opresión y marginalización que llegó hasta el conocimiento mismo de los pueblos indígenas, surgió una fuerte crítica a todo tipo de *conocimiento racionalista* [67] acerca de las culturas, a partir de la cual nació el *relativismo cultural*. Esta postura niega toda universalidad partiendo del presupuesto de que la *significación* de las expresiones culturales tiene validez dentro de la misma *forma de vida* o *cultura*. El relativismo cultural también propendió por una posición absolutista, que proclama que la cultura solo puede ser conocida desde su interior, en sus propios términos y por sus propios miembros, lo que excluye la posibilidad de su comprensión por parte de miembros de otras culturas.

En efecto, para el relativismo cultural, los significados, solo se pueden criticar o comprender, legitimar o deslegitimar, desde el interior de la propia comunidad de significados [68].

El carácter etnocéntrico de esta mirada generó debates y, en lo que concierne a este lineamiento, genera una gran dificultad al momento de construir un proyecto pedagógico intercultural, especialmente en el contexto multicultural de la ciudad. Aunque ésta posición trajo consigo importantes resultados epistemológicos que aportaron al reconocimiento de la participación activa de los *sujetos culturales* sobre su propio conocimiento, también ha sido objeto de críticas y debate. Por una parte, se le ha cuestionado por establecer una aceptación absoluta y acrítica de todas las prácticas y formas de vida de las culturas, y por otra plantea que, al no haber verdades universales, cada cultura establece sus propias verdades, por lo mismo, su propia ética. La crítica propone entonces que,

entender los juicios éticos de cada cultura no significa hacerlo acríticamente. En la interacción multicultural, los miembros de una cultura pueden conocer y aprender de otras y también realizar una autocrítica que posibilite la modificación de ciertas formas de comportamiento [69].

Retomando esta crítica, puede afirmarse que el análisis reflexivo en torno a las prácticas de crianza, permitirá a las comunidades educativas ubicar las fortalezas presentes, especialmente en las prácticas de crianza sobre las cuales descansa la conformación de la identidad cultural, pero también permitirá reevaluar todo aquello que pueda afectar el pleno ejercicio de los derechos de niños y niñas. Ese proceso constante de re-conocimiento de

[67]

“Para el racionalismo, la diversidad cultural presupone la universalidad de algunos procesos lógicos de inferencia y de algunos elementos de percepción, a falta de los cuales sería imposible identificar los enunciados de los miembros de una cultura diferente de la nuestra y por lo tanto plantear el asunto de la diversidad”. En: Bonte P. e Izard M. *Diccionario Akal de Etnología y Antropología*. 1996. Pg. 627.

[68]

Ruiz R., Op. Cit. Pg. 26.

[69]

Sagastizabal María de los Ángeles (coord.) (2006). *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Buenos Aires.



la cultura hará posible mantener una guía claramente direccionada de la cultura como garante de los derechos del niño y la niña.

Hay sin embargo otro aspecto en este debate, pues el reconocimiento al hecho de que las personas y las sociedades poseen un conocimiento de sí mismos y establecen conceptos y categorías para explicar su cultura, ha dado lugar a nuevas comprensiones, entre ellas aquella que permitió concebir que las categorías para explicar la cultura no se limitan únicamente a los estudiosos de las ciencias que interpretan los actos o productos desde un conocimiento *del otro* como objeto de estudio. Lo anterior plantea el dilema epistemológico de si se requieren las perspectivas *étic*, *emic* [70], o de ambas para el conocimiento de la cultura. Podría decirse a propósito de estos debates, que la postura del CRIC mencionada anteriormente se plantea como una alternativa que integra las perspectivas externas e internas, de manera crítica [71]. Se entiende con ello, no sólo la necesidad de atención a la cultura indígena sino también a un diálogo con otras culturas y el desarrollo de una conciencia política [72] sobre el asunto.

Retomando las ideas anteriormente plasmadas, se asume que para lograr una real educación intercultural se debe partir del conocimiento que cada uno de los pueblos indígenas tiene y construye sobre sí mismo, junto con el conocimiento que otros pueblos indígenas tienen sobre los demás. Es en el conocimiento de las demás culturas, desde el diálogo entre ellas y a partir de la valoración de lo que se conoce de la cultura propia, que se pueden identificar las convergencias y particularidades para establecer los significados compartidos y comunes, necesarios para definir los procesos educativos.

[70]

El concepto de **emic/étic** fue formulado originariamente por el lingüista Kenneth Lee Pike (1912-2000), para diferenciar dos perspectivas alternativas (no disyuntivas): la perspectiva *emic* describe los hechos desde el punto de vista de sus agentes; la perspectiva *étic* describe los hechos desde el punto de vista del observador externo.

[71]

Bolaños, Op. Cit. Pg. 67

[72]

Op. Cit. (2010) Pg. 67.

La Intraculturalidad (del sí mismo): responde al desafío de caminar hacia adentro en armonía con la Madre Naturaleza y los espíritus ubicando alrededor del conocer, reconocer, recuperar, entender, comprender, interpretar, soñar, vivenciar y respetar el rastreo de saber lo propio, lo originario de la cultura, en términos de los usos y costumbres de la estructura colectiva como son: el deber y derecho mayor de origen, (territorio, cosmovisión y convicción); los instantes de origen (identidad, dignidad, autonomía, autoridad); los ciclos de vida, los satisfactores vitales (alimentos, sistemas agrícolas, semillas, aguas, plantas, animales, formas de fuego y energías); diseños y artes arquitectónicos y atuendos, minerales y rocas, músicas, cantos y danzas, ritualidad y espiritualidad, los lenguajes y la palabra, y demás sistemas de valores propios inmersos en la vida de los pueblos. En



2.3

este sentido lo intracultural remite al fundamento de lo propio al tener la convicción y decisión de echar raíz en lo propio, de cultivarse en lo propio, es no perder de vista y reconocerse a sí mismo en lo profundo de la colectividad, que refiere a la esencia de ser un pueblo originario; en cumplimiento de los requerimientos y concepciones vitales de espacios y multiplicidad de interpretaciones que remiten a una riqueza de sentido inigualable [73].

De esta manera, la diversidad cultural marca el carácter *abierto* que debe caracterizar la educación intercultural. Esta apertura se apoya en la necesidad de valorar lo propio en medio de relaciones interculturales de respeto que permitirán la construcción de una transculturalidad certera:

...apuesto por posturas que sí crean en la posibilidad del diálogo intercultural e intracultural desde la plena conciencia de que es un diálogo en el que ambas partes ofrecen una visión parcial, subjetiva, posicionada, intrínseca o extrínsecamente al valor cultural discutido en sí... y en el que los consensos son posibles, necesarios, válidos y éticos, siempre y cuando que se entiendan contingentes y abiertos a la crítica [74].

El desarrollo de un enfoque diferencial que permita articular los procesos personales y las particularidades culturales al interior del currículo, se vuelve entonces una estrategia vital para la educación intercultural. Por medio de su aplicación, los niños y las niñas indígenas tanto como quienes forman parte de otras culturas, podrán experimentar en el aula la valoración de la diferencia en términos de reconocimiento, equidad y respeto.

2.3 LA COSMOVISIÓN EN LA EDUCACIÓN INICIAL

La *cosmovisión* es resultado del conjunto de conceptos, conocimientos, creencias que posee una cultura, conforman la imagen que se construye del mundo y las interpretaciones que se hacen de él. Ella brinda a los individuos y la sociedad, referentes explicativos sobre su naturaleza y la de todo lo existente; es un:

Fundamento entendido como el conocimiento y pensamiento profundo de los Pueblos cuyo origen, hogar y posibilidad de existencia es la naturaleza. Incluye la Ley de Origen o Derecho Mayor, ley que deviene sentido de la vida, movimiento y caminos del

Para lograr una real educación intercultural se debe partir del conocimiento que cada uno de los pueblos indígenas tiene y construye sobre sí mismo, junto con el conocimiento que otros pueblos indígenas tienen sobre los demás.

[73]

Calambas Luis Eduardo, Trochez Juan Muelas, Yalanda Marleny, Velasco T Edgar Alberto. (2010), miembros originarios del pueblo Misak. *Elementos a tener en cuenta en la construcción y resignificación de los planes de vida en los pueblos originarios*. Cauca.

[74]

Op. cit. Pg. 142.



universo, con espacios interiorizados y transmitidos de generación en generación, en la vida cotidiana a través de la tradición oral, los ritos y rituales, los sueños, los cantos, las prácticas productivas, etc., dentro de un sistema simbólico. La cosmovisión determina la concepción de tiempo y espacio, que están ligados a las actividades alimenticias y las maneras de sentir y percibir el territorio, la presencia en él de seres que transcurren en una temporalidad diversa y sostenida, pero cotidiana. La cosmovisión es fundamento del sentido de relación que tienen los pueblos indígenas con la naturaleza [75].

La cosmovisión se compone de conocimientos, creencias, valores compartidos, que se revierten sobre las prácticas sociales, dando significado a las acciones cotidianas. En la cosmovisión están presentes los símbolos y metáforas que representan el sentido y los significados que trascienden a la conexión con aquello que tiene carácter de sagrado para cada pueblo. Como lo afirma Correa [76], la participación de cada miembro en la sociedad implica que la persona conozca el origen mismo de la sociedad y las explicaciones del mundo propias de su cultura, incluyendo normas y principios que rigen la vida social: lo que los Kogi designan como la *Ley de la Madre*, los Nasa *El Derecho Mayor*, o varios grupos amazónicos *el pensamiento de los antiguos*.

Aquí no sólo se trata de la diversidad de las expresiones culturales que, eventualmente dependen de la sociedad que las produce, sino que sus experiencias y conocimientos se articulan en un cuerpo de conocimientos que hemos denominado cosmovisión, una construcción cultural del universo y el lugar que ocupa la sociedad. Claros ejemplos lo han mostrado, como cuando se dice que los hombres kogi tejen su vida en los telares, porque la simbología del telar representa el cosmos y con el tejido se recorre el lugar de la persona en el universo; o como cuando en la construcción de las malocas amazónicas se reconstruye el cosmos representado en su arquitectura que da ubicuidad a los constructores en el universo; o entre muchos otros grupos étnicos cuando la cerámica, la cestería o los tejidos, encuentran explicación en los mitos porque sus armazones y diseños son representación de diferentes seres que habitan el cosmos. O como cuando la simbología da cuenta de la construcción de la persona desde su gestación, su iniciación a la alimentación, su relación con otros miembros de la

[75]

CONTECEPI, Op. Cit. Pg. 31.

[76]

Correa, François. *La formación de la autonomía desde infancia entre los pueblos indígenas Colombianos*. En: Correa, François. (2010). *Infancia y trabajo infantil indígena en Colombia*. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia-OIT.



2.4

sociedad y la naturaleza, y casi toda novedad de la vida cotidiana de la persona [77].

Una de las expresiones más sustanciales de la cosmovisión y del conocimiento ancestral se encuentra consignada en los mitos y los ritos. La vida de las personas y de la sociedad misma está acompañada por rituales que ubican los acontecimientos en el orden del universo que les corresponde y los nutre del conocimiento ancestral que llega por medio de los ancianos, chamanes, taitas, mamos y otros sabedores.

La cosmovisión está presente en el crecimiento de los niños y las niñas, en su cotidianidad y en los momentos más trascendentales de sus vidas, como el momento en que se les designa un nombre, en su dieta, los primeros pasos, su presentación ante los elementos de la naturaleza, ante otros miembros de la sociedad, en la participación de las labores que le corresponden según su género y en el aprendizaje de actividades productivas.

En las pautas de crianza, por medio de la interacción, de los consejos, de los modelos de acción, se proporciona a los niños y niñas, de manera sencilla y cotidiana, las explicaciones acerca del Ser, de los orígenes y del orden del mundo de acuerdo a la cosmovisión.

De esta manera es vital para la educación inicial dar cabida a la cosmovisión al interior de los proyectos pedagógicos; se trata de una visión compartida, que debe plasmarse en cada acto educativo, como una forma de interacción que brindará elementos importantes para la construcción de éstos. Se requiere por ello que los maestros y maestras fortalezcan permanentemente los conocimientos sobre la cosmovisión de los pueblos indígenas, de tal manera que éste legado penetre en la vida del jardín, en la visión acerca de la infancia, en los ambientes educativos, procesos cognitivos, contenidos y en la manera en que estos sean compartidos.

2.4 TERRITORIO Y TIEMPO EN LA EDUCACIÓN

En Colombia los territorios indígenas se han definido como:

Áreas poseídas en forma regular y permanente por una comunidad, parcialidad o grupo indígena y aquellas que, aunque no se encuentren poseídas en esa forma, constituyen el ámbito tradicional de sus actividades sociales, económicas y culturales (Decreto 2164 /95. Artículo 2º) [78].

[77]

Ibid.

[78]

Por el cual se reglamenta parcialmente el Capítulo XIV de la Ley 160 de 1994 en lo relacionado con la dotación y titulación de tierras a las comunidades indígenas para la constitución, reestructuración, ampliación y saneamiento de los resguardos indígenas en el territorio nacional.



La relación de los pueblos indígenas con el territorio se sustenta en el significado que éste tiene para la vida colectiva e individual; su sentido y significado están presentes en la razón de la existencia misma, en los acontecimientos, en el mundo material, en la naturaleza, es decir, se basan en la cosmovisión.

El territorio, que es espacio y tiempo, tiene un orden acorde con el del universo, por ello en los territorios indígenas existen lugares sagrados que les permiten ir al encuentro de sus ancestros. Así, la vida espiritual, la organización social, la economía de los pueblos indígenas se sustenta en el territorio:

La territorialidad es la concepción que cada pueblo tiene sobre su territorio, asumiéndolo como espacio sagrado, donde desarrolla la integralidad de la vida y la tierra es nuestra madre y maestra. Ella está integrada por seres, espíritus y energías que permiten un orden y hacen posible la vida [79].

La experiencia adelantada por los guambianos da muestra de la visión integral de la vida, y de la importancia que se da al espacio y al tiempo en las prácticas educativas; tomaremos entonces en consideración algunos de sus planteamientos.

El *plan de trabajo para las prácticas y saberes pedagógicos* se establece en coordinación del pueblo Guambiano y las instituciones; incorpora como ejes temáticos el territorio, la naturaleza, el pensamiento propio, la autoridad y la espiritualidad. Además de los espacios propios de socialización y educación (páramos, lagunas, valles, fogón), se ha conformado la *Casa del Taita Payan*. La Casa misma representa la cosmovisión Guambiana y sus tres mundos (suelo, subsuelo y aire): a su alrededor deben existir cultivos de plantas especiales, una cocina y fogón tradicionales, espacios y materiales didácticos elaborados a partir de artefactos adecuados a la cultura (telares, hilanderos), un petar o sistema de potabilización de aguas residuales y, además de la cocina tradicional donde se dará inicio a la educación propia, una cocina “occidental” para la preparación y almacenamiento de alimentos.

[79]

Contecepl, Op. Cit. Pg. 22.

[80]

Cosmovisión Guambiana Pg. 101

La Casa del Taita Payán es un espacio pedagógico, educativo, ritual, cultural y recreativo. Por ello, el referente creado por los historiadores, artistas e investigadores indígenas guambianos es inspirado en las necesidades de su pueblo [80].



2.4

Gracias a las representaciones hechas en La Casa del Taita, los niños y niñas leen e interpretan la memoria cultural, el pensamiento de su cultura, que es además narrado en espacios como el fogón y la tulpa, y puede posteriormente ser recreado en dibujos y expresado verbalmente por los niños. El lenguaje, oral y escrito, tiene lugar especial en La Casa del Taita, así como la simbología y los signos retomados de los petroglifos, que vinculan al niño y la niña con la cosmovisión.

La construcción de estos símbolos a través de diferentes medios materiales y didácticos, hace que el niño y la niña se sumerjan en el mundo de lo representacional, permitiendo así el desarrollo y la apropiación del espacio que necesitan para el aprendizaje de la lengua y el lenguaje [81].

Se explica también que para los guambianos éste es un **espacio-tiempo-histórico**, que vincula el origen de la vida, de su existencia.

Como lo señala el estudio de Peña [82], entre los Misak, la noción de tiempo se entrelaza con la noción misma del ser y sus estados. Se establece entre ellos

una noción de tiempo-ser que incide profundamente en los modos en que se discurre habitualmente, y en la que el frío, el sereno, la tranquilidad y la humedad son encarnación, por un lado de un gran poder, y por otro, de un equilibrio interior para los Misak [83].

La autora señala también cómo se genera una *disonancia cognitiva* ante el encuentro de dos nociones de tiempo disímiles, la del mundo Misak y el *moderno*, planteando que la educación en los jardines infantiles y el de las escuelas, poco han logrado compenetrarse con la vida habitual y las aspiraciones Misak. La autora relaciona la *compulsión a la planificación* con la angustia que genera pensar en la *brevidad de la vida*. Así mientras que para los Misak el *sereno* y la continuidad de la vida se plantean como sus guías, para la temporalidad *moderna* se plantean la planificación, la angustia y la mortalidad:

Dado que esto de la aceleración y la compulsividad responde a un principio esencial de la estética moderna que no se entra a negociar, quienes quedan fuera, quienes por una u otra razón no avanzan a la misma velocidad con tantas cosas por hacer como se pueda, serán

[81]
Cosmovisión Guambiana Pg. 104

[82]
Peña-Bautista, Joana Alexandra (2009) *Sereno Misak y la compulsión moderna a propósito de los Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar*. Tesis de Grado. Facultad de Ciencias Sociales Humanas: Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

[83]
Op. Cit. Pg. 23



objeto de una práctica humanitaria, que, ahora más que nunca, es principio moral no sólo en Colombia sino en otros lugares que atienden a los principios de la modernidad [84].

Se puede decir que el espacio y el tiempo propio de los pueblos indígenas descansan en la noción de territorio y en la cosmovisión. Ser *gente de anaconda*, *gente de río* o *gente de maíz*, sucede en relación con los ancestros, con el río, con el maíz y con toda una compleja gama de elementos que conviven en el hábitat y con el transitar por acontecimientos relacionados en el tiempo. Entender el sol, la luna, la lluvia, los astros, es parte fundamental de la vida de los pueblos indígenas y esto sucede plenamente en los territorios propios. Sin embargo, la incidencia del territorio como fuente de identidad y como hábitat natural, será limitada en la conformación de la identidad que los niños y las niñas construyan en el contexto urbano como indígenas.

Para contrarrestar ese efecto, resulta vital que los niños y las niñas tengan contacto directo con los elementos que rigen la vida y la educación de los pueblos indígenas, y entablen relaciones con ellos. Se propone entonces, por una parte, promover la posibilidad que los niños y las niñas puedan visitar los territorios, aunque sea de manera ocasional. Por otra parte, se plantea cómo alternativa el contar con sedes alternas a las urbanas, buscando que las primeras estén ubicadas en los terrenos semi-rurales del Distrito Capital (Usme, Suba, Usaquén, Sumapaz) o en territorios de los pueblos Muiscas de los municipios de la sabana de Bogotá. Allí, los niños y las niñas podrán experimentar una de las relaciones esenciales del ser indígena: el espacio-tiempo que da el territorio. Los niños y niñas requieren vivenciar lo que sucede en una chagra, para aprender que esta no es simplemente un sembrado, es un mundo, un tiempo. Estas experiencias deben ser parte del currículo, de manera regular y deben darse de la mano de los sabedores, para que tengan el peso que se requiere en la conformación de la identidad.

[84]

Op. Cit.Pg. 105

[85]

Departamento Administrativo de Bienestar Social(2003). *Desarrollo Infantil y Educación Inicial*. Avances del proyecto Pedagógico del D.A.B.S. Serie Proyectos.

La SDIS aborda esta relación espacio-tiempo cuando habla de los:

escenarios de aprendizaje, entendiendo que “todos los ámbitos en que transcurre la vida del niño y la niña encierran en sí mismos posibilidades de desarrollo y formas variadas de intervención para su potenciación. Así, la ciudad, los museos, el aula, la piscina, y los espacios recreativos, entre otros, se constituyen en ambientes de aprendizaje [85].



2.5

Teniendo en cuenta que en este caso se trata de una educación intercultural en el contexto de la ciudad, a esa lista de escenarios se pueden agregar los espacios de encuentro y de ceremonias de los pueblos indígenas en la ciudad, los cuales constituyen lugares llenos de significación cultural, como por ejemplo, las malokas o los chúnzuas.

Lo planteado sobre el tiempo y su relación con los ambientes educativos, es aplicable igualmente al espacio. Se puede pensar que el espacio de los jardines está hecho de paredes, puertas, ventanas, pisos y cubiertas que deben proporcionar condiciones de seguridad física. Sin embargo, más allá de esto, las dimensiones, la luz, los colores, los objetos, dan lugar a los ambientes que abarcan incluso, los usos, las relaciones, y representaciones que los niños y las niñas hagan de ellos, y les permiten dar un significado al espacio.

La manera de organizar y medir la duración de eventos cotidianos u ocasionales, establece para los niños y las niñas una dimensión del tiempo, pero la relación y las representaciones de los eventos, conforman el significado del tiempo. Las concepciones de espacio y tiempo, se construyen a partir de la organización social, de las relaciones entre las personas y de la cosmovisión, entre otros, por tanto, es la cultura la que les da significado. Es por ello que, para la educación de los niños y las niñas indígenas en Bogotá, es necesario tener en cuenta las relaciones entre las disposiciones del espacio y el tiempo, y las nociones que de estos aspectos tienen en los pueblos indígenas. La existencia de calendarios ecológicos es un referente central para la organización de los tiempos al interior de la vida de los jardines:

para los pueblos indígenas existen espacios y tiempos especiales donde se desarrolla la cultura, determinados por la naturaleza, como la luna, el sol, en los cuales se desarrollan diferentes actividades que dan cumplimiento a los ciclos de vida, donde se recrea el pasado, se desarrolla el presente y se planea el futuro, como la preparación de los suelos y las semillas, los rituales para siembra, el aporque, la deshierba y cosecha y otros rituales que se desarrollan de acuerdo a diferentes etapas de la vida y determinan la relación y armonización con la naturaleza [86].

2.5 LA MEMORIA HISTÓRICA

La memoria humana tiene un papel central en los procesos de aprendizaje. Mientras que el aprendizaje es el proceso de adquirir un conocimiento sobre el mundo a través de la experiencia, la memoria es la retención y

En este lineamiento se proponen prácticas pedagógicas que lleven a los niños y las niñas a experimentar una de las relaciones esenciales del ser indígena: el espacio-tiempo que da el territorio.

[86]
CONTECEPI, Op. Cit.



evocación de ese conocimiento; junto con la percepción, y el aprendizaje, constituye un proceso por el que se construyen y renuevan las representaciones que el niño y la niña elaboran del mundo. La memoria permite el registro de experiencias pasadas que se graban para ser codificadas, almacenadas y recuperadas ante nuevas situaciones, lo que es a su vez, el motor de la construcción de nuevos conocimientos. Se entiende así que la memoria constituye la reserva de saberes que permite una vinculación entre pasado, presente y futuro. Con el uso de la memoria, los niños y niñas deben realizar procesos de atención, codificación, organización, de conformación del sentido, de establecimiento de asociaciones y relaciones.

La memoria es personal y conforma el archivo de recuerdos corporales, emocionales, cognitivos y sociales que acompañan a todo individuo de manera consciente o inconsciente desde la infancia y a lo largo de toda la vida. La memoria también es colectiva y en ella se reúne el entramado de los significados de la vida social, es decir de la cultura. Contemporáneamente se habla de la memoria histórica [87] como aquella que va más allá de la noción de experiencia vivida, y se establece como la búsqueda consciente de los grupos humanos por reconstruir su pasado, valorarlo y aprender de él. La atribución histórica a la memoria surge una vez que se tiene conciencia de la trascendencia de los acontecimientos que se recuerdan. Bien sean testimonios individuales o una memoria compartida, la memoria histórica incide en la identidad cultural que adquieren los niños y las niñas desde el inicio de sus vidas, les permite la aplicación del producto de la reconstrucción del pasado para la comprensión de situaciones del presente y la elaboración de proyecciones hacia el futuro. A propósito, los Nasa resaltan la necesidad de que los niños y las niñas conozcan la historia, para conformar su identidad como pueblos: *al saber de los bastones de mando y el camino de Juan Tama, el niño proviene del agua* [88].

Sin embargo, el lugar que ocupa la memoria y el uso que se hace de ella, tienen rasgos culturales propios. La memoria entre los pueblos indígenas es compartida principalmente por medio de la oralidad, aunque recientemente se consigna en textos escritos de gran importancia. Todas las personas hacen uso cotidiano de la memoria, pero hay una constante vinculación entre los acontecimientos del presente y los acontecimientos del pasado, de donde se extrae el sentido de lo que sucede. Los sabedores de cada pueblo tienen una conexión con las diferentes dimensiones del universo, lo que les permite un conocimiento que integra el aquí y el ahora con el sentido que subyace a cada acto y que proviene de acontecimientos anteriores. Así, ellos poseen el registro de la memoria colectiva y

[87]

Nora, Pierre (dir. , (1984–1993) *Les lieux de mémoire*. París: Gallimard

[88]

Comunidades indígenas Nasa
participen en el equipo de
trabajo para la formulación del
Lineamiento Pedagógico para
la Educación Inicial Indígena en
Bogotá (2009).



2.5

la razón que explica los acontecimientos. La enfermedad que pueda afectar a un bebé, por ejemplo, lleva a buscar en los saberes consignados en la memoria, para conocer cómo y cuando fue concebida esa criatura y desde allí, establecer una conexión entre el tiempo de lluvias o sequía y sus consecuencias en la salud del niño.

Además de esto, los niños y las niñas adquieren una relación con la memoria en la constante reconstrucción de los acontecimientos. El vínculo entre los acontecimientos presentes y la memoria histórica de corto y largo plazo, le da un sentido particular a la percepción sensorial que el niño hace en cada interacción, especialmente durante la primera infancia. Ocurre así que, entre los pueblos amazónicos, una vez que el niño o la niña desean realizar una acción, como participar de las labores domésticas, ponen al servicio de sus propósitos los saberes previos, aquellos que han logrado a partir de sus observaciones, de las respuestas a sus preguntas y de eventuales indicaciones. Si el niño o niña logra su propósito, el resultado le indica que se ha realizado un aprendizaje, momento en el que el adulto acompañante le pregunta si ha aprendido.

En caso de que el niño o niña responda afirmativamente, se da por realizado el proceso. En caso contrario, el adulto suele preguntarle al niño o niña ¿qué sucedió?, con lo que invita al niño o niña a hacer una reconstrucción, el niño y la niña empiezan a recordar, y en este proceso, van siendo interpelados por nuevas preguntas del adulto que le permiten encontrar los desaciertos o errores, para que él mismo extraiga los aprendizajes de la secuencia de acontecimientos. Las explicaciones del adulto, más que decir qué hacer y cuál es la forma *correcta*, se refieren a la conexión de lo que sucede con acontecimientos consignados en esa memoria histórica. Es aquí donde, como ya se anotaba, aparecen con frecuencia los *consejos* que conectan los hechos presentes con el sentido consignado en la Ley de Origen. Es en ese encuentro que se consolida la memoria viva que ofrece la relación con los sabedores y con la sabiduría. Los consejos de los mayores se apoyan en una memoria que se remonta al tiempo ancestral y abren paso a la comprensión del sentido de los acontecimientos y de las relacionan entre ellos. Por este motivo la presencia de los mayores y sabedores en la cotidianidad de los jardines, permitirá que la memoria y los saberes consignados y transmitidos desde los ancestros, envuelvan la vida de los niños y las niñas, y el quehacer de los educadores.

En los espacios educativos se requiere, no solo que los niños y las niñas adquieran conocimientos relacionados con los hechos históricos que han afectado a los pueblos indígenas, sino que es necesario que, de

La memoria entre los pueblos indígenas es compartida principalmente por medio de la oralidad, aunque recientemente se consigna en textos escritos de gran importancia.



manera cotidiana, se les permita conformar un uso de la memoria a la luz de las pedagogías propias, entre otras, en la reconstrucción necesaria para entender el sentido de los acontecimientos personales, naturales o sociales. Esta aproximación tiene una lógica propia, muy diferente a aquella presente en gran parte de la educación de las sociedades occidentales y que aparece en las preguntas -inculpadoras y sancionatorias-, que se le hacen al niño cuando tiene un error o desacierto (preguntas y afirmaciones como, *¿por qué hiciste eso?, no pasó nada, déjame yo lo hago, mira y haz lo que te digo... ves? yo te dije que... , eso te pasa por no..., ves cómo otros si lo hacen bien?*)

En la concepción cultural de la memoria existe un camino de construcción del conocimiento y del pensamiento indígena. La memoria que se plasma en la vida cotidiana de los pueblos indígenas, que establece vínculos entre los actos y los acontecimientos presentes, le permite al niño y a la niña experimentar la historia como una dimensión viva que les proporciona una posibilidad de encontrar relaciones de causalidad por medio de la reconstrucción, la validación del error y la pregunta como motor del conocimiento. La historia entonces, además del relato de lo pasado, debe presentarse a los niños y las niñas como una experiencia que se relaciona directa y profundamente con el presente.

3. Los procesos pedagógicos

Los *procesos pedagógicos propios* de los pueblos indígenas adquieren dicho carácter en la medida en que se profundiza en las formas de educación y socialización de cada cultura. De una visión analítica sobre las prácticas educativas resultará una comprensión que permita conceptualizar, intervenir y situar las concepciones acerca del conocimiento, la manera como se construye y, consecuentemente, establecer los parámetros para orientar la formación de los niños y las niñas por medio de procesos pedagógicos propios al interior de las instituciones de atención a la primera infancia.

En los Lineamientos y Estándares Técnicos de Calidad para los Servicios de Educación Inicial en Bogotá [89], la Secretaría Distrital de Integración Social incluye los procesos pedagógicos para responder a las necesidades educativas de la educación inicial. En el documento, los procesos pedagógicos son aquellos que caracterizan cada propuesta pedagógica, que orientan, dan sentido y significado al quehacer pedagógico del jardín infantil. Es tarea de cada institución, construir su particularidad e identidad a partir de los principios, disposiciones legales y políticas

[89]

Lineamientos y Estándares Técnicos de Calidad para los Servicios de Educación Inicial en Bogotá (2009). Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría Distrital de Integración Social.

existentes. Esto le permite decidir qué procesos pedagógicos desarrollar para alcanzar las intencionalidades definidas en relación con la formación y desarrollo armónico e integral de los niños y niñas, desde sus diferentes dimensiones del desarrollo, en la perspectiva de la garantía de los derechos. La SDIS hace claridad acerca del carácter flexible, de permanente reflexión y construcción que tienen los procesos pedagógicos, de modo que respondan a las características, necesidades e intereses de los niños y niñas, de sus familias y del contexto en que se desenvuelven en el marco de la diversidad y la inclusión.

En la sociedad occidental, la pedagogía como todas las disciplinas, ha estado sujeta a transformaciones a lo largo de la historia y junto a ella, se han transformado también los procesos pedagógicos. Pedagogías desarrolladas tiempo atrás consideraron que la adquisición de conocimientos se realizaba principalmente al interior de la escuela y plantearon un modelo dedicado a una enseñanza en la cual el maestro es el centro del proceso, es el que piensa y transmite conocimientos. En esta concepción, el alumno se asemeja a un objeto que se va formando a través de acciones que se ejercen sobre él, es considerado como un ente pasivo, que debe recibir y memorizar mecánicamente las ideas del maestro.

Posteriormente, a finales del siglo XIX y principios del XX, surgen nuevas concepciones como la Escuela Nueva y la Pedagogía de la Acción, siendo John Dewey, Ovidio Decroly, Celestine Freinet y María Montessori, algunos de sus principales exponentes. Ellos plantearon modelos pedagógicos en los que se ubica al estudiante en el centro de las dinámicas y los procesos educativos, basados en lo que Lois Not llamó una *Enseñanza Dialogante*. Como lo señala este autor [90], esta mirada propone una relación pedagógica, que se fundamenta en el diálogo que se genera en las interacciones educativas. En ella, se rescata la tesis que señala que la relación de enseñanza-aprendizaje se produce entre un sujeto que enseña y un sujeto que aprende, haciendo la salvedad de que el aprendizaje y la enseñanza, no se realizan en una sola vía, sino en múltiples. Se plantea entonces que la relación entre los sujetos debe darse en una situación democrática que garantice la dignidad de cada uno de los partícipes del encuentro-diálogo, y en la que exista libertad de iniciativa del uno frente al otro. En esta situación se redefine tanto la responsabilidad, como el papel de autoridad del maestro.

Otra propuesta pedagógica de gran trascendencia es la formulada por Steiner, quien elaboró los fundamentos de la *Educación Waldorf* [91], postulando que el maestro requiere conectarse con los ofrecimientos del espíritu

En los espacios educativos se requiere que los niños y las niñas conformen un uso de la memoria a la luz de las pedagogías propias, entre otras, en la reconstrucción necesaria para entender el sentido de los acontecimientos personales, naturales o sociales.

[90]

Not, Louis (1992). *La Enseñanza Dialogante*. Barcelona: Editorial Herder.

[91]

Steiner, Rudolf. *El estudio del hombre como base de la pedagogía: Fundamentos de la educación Waldorf*. Madrid: Editorial R. Steiner, 2.002.



del niño y la niña para potenciar al ser que ya viene dotado de saberes. Así mismo, propuestas como la de Loris Malguzzi en *Reggio Emilia* (Italia), centran los procesos educativos en las iniciativas que los niños y niñas expresan por medio de los cientos de lenguajes de su sentir y de sus hallazgos. Contemporáneamente se ha consolidado la corriente teórica del *Constructivismo* que se apoya en los trabajos de Jean Piaget, Jerome Bruner y Lev Vygotsky, entre otros. Esta corriente presenta el proceso de aprendizaje como una experiencia personal basada en los conocimientos previos, a semejanza de una construcción edificada a partir de sus cimientos. En este sentido, los conocimientos nuevos surgen a partir de la aplicación de conocimientos previos en nuevas interacciones y en la solución de nuevos problemas.

Es a partir de estas ideas, que se plantea que los pueblos indígenas junto con los equipos pedagógicos de las instituciones educativas a quienes cubra el presente lineamiento, necesitarán ahondar en las corrientes, enfoques y propuestas de procesos educativos desarrollados por las pedagogías occidentales para seleccionar aquello que, siendo compatible con las **pedagogías propias**, deba ser articulado. Para ello será necesario adelantar procesos de estudio y reflexión permanente, que resguarden la coherencia entre los elementos de las diferentes pedagogías y que involucren todas las instancias de los pueblos indígenas. Organizaciones indígenas como el CRIC [92], han planteado criterios claramente referidos a los procesos pedagógicos, entre los que se destacan

[92]

Bolaños Op. Cit. Pg. 31-32

[93]

Ibíd.

[94]

El concepto de *visión* que aquí se incluye, difiere de aquel utilizado dentro de las formas de planificación de Marco Lógico, que ocasionalmente han sido llevadas a los proyectos educativos. La visión que plasma la concepción de hombre y sociedad, es el punto de partida que subyace y se busca desarrollar en los proyectos pedagógicos que guían las experiencias educativas de los jardines infantiles y en este caso se apoyan de manera fundamental en los planes de vida de los pueblos indígenas.

la priorización de enseñanzas con el ejemplo, la concepción de la escuela como pilar para reclamos de derechos, el bilingüismo en miras de la revitalización cultural, la enseñanza de “lo de adentro y lo de afuera de manera crítica”, buscar que los niños se queden en las comunidades, la construcción colectiva y constante del currículo [93].

Siguiendo esta configuración, pueden enfatizarse varios aspectos que permiten dar cuerpo a los procesos pedagógicos: la visión y fundamentación conceptual, el proyecto educativo comunitario y el método para la construcción del conocimiento.

3.1 VISIÓN Y FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL

La **visión** [94] es la base de la experiencia de educativa de los jardines infantiles y en este caso es a también un campo de desarrollo de los planes de vida de los pueblos indígenas. Ella plasma la concepción de ser humano y sociedad, y es el punto de partida que subyace y busca desarrollar el



3.1

Proyecto Pedagógico -PP-. Aunque se hable de una visión-guía, es de resaltar que el carácter multicultural del contexto implica la aparición de gran diversidad de elementos y visiones. Cabe mencionar que los pueblos indígenas que habitan la ciudad de Bogotá tienen en común la complejidad de la situación que enfrentan desde tiempo atrás. Sin embargo, también se evidencian grandes diferencias entre quienes son originarios de la ciudad, quienes se han establecido desde tiempo atrás, y las comunidades que llegan de manera forzada. Algunos de los elementos distintivos de la identidad de cada uno de los pueblos que habitan en la ciudad por diferentes circunstancias, se ven alterados y constreñidos en este espacio-tiempo. La distancia del territorio de origen, las transformaciones en las formas de parentesco y en los roles al interior de la familia, la pérdida o el debilitamiento de la lengua, la inserción en otras formas de economía, la adherencia a nuevas formas de religiosidad, entre muchos aspectos, hacen mella en la cultura y por tanto se convierten en foco para los programas de educación inicial indígena, aunque las posibilidades de recrear algunos de estos aspectos pueden ser desfavorables. La diversidad de situaciones que enfrenta cada grupo debe ser reunida teniendo en cuenta las particularidades de los planes de vida, pero estableciendo un *aquí y ahora* para los niños y las niñas.

La visión tiene como fundamento las cosmovisiones y sabidurías ancestrales que envuelven múltiples aspectos sobre los que descansa la identidad de los pueblos indígenas como la lengua, el territorio, la organización social, la economía, la determinación de preservar y fortalecer su identidad étnica, elementos vinculados de manera esencial, con la educación y la vida de los niños y las niñas. Tenemos así que la noción del universo y el lugar que les corresponde a las personas en él, establecen una conexión entre todos los seres, elementos y acontecimientos. Desde esas cosmovisiones y concepciones se traza la vida y por tanto la noción de infancia. Para dar apenas un ejemplo, los emberá-chamí se ven como integrantes de un todo; sus actividades hacen parte de los intercambios que en ella ocurren, por lo que deben regirse por sus leyes.

El equilibrio y la confluencia de los mundos y los órdenes, producen la vida cotidiana de los Chamí; esto implica un mundo direccionalizado. Lo que pertenece al mundo de arriba debe bajar a éste; aquello que pertenece al de abajo debe subir, ascenso que representa un salir de entre la tierra. La unión de estas dos direcciones, de los movimientos que ellas originan, engendra el mundo Emberá [95].

[95]

Vasco, Luis Guillermo (1993) *Los Emberá-Chamí en guerra contra los cangrejos*. En: Correa, Francois, editor. *La selva humanizada. Ecología alternativa en el trópico húmedo colombiano*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología, Fondo FEN Colombia, Fondo Editorial CEREC. Pg. 148



Además de la cosmovisión, la visión tiene como cimientos, los conocimientos y el pensamiento de los pueblos indígenas, ambos vinculados con el equilibrio y armonía con la madre naturaleza y con la Ley de Origen [96].

El hilo que ata a la raíz. La identidad, desde el punto de vista guambiano, se transmite de una manera peculiar: cuando un niño nace, su ombligo se entierra cerca al fogón, y eso lo ata con un hilo a ese lugar, marca su raíz. —Nosotros no tenemos raíz, somos unos pobres y tristes desarraigados, los guambianos nos tienen lástima y nos llaman los hijos del viento, los que no tienen raíz en ninguna parte, lo que todo se los lleva y los trae, para allá y para acá; pobrecitos, sopla una brisita y nos lleva; pueda ser que no nos pase como decía Porfirio Barba Jacob, que seamos una llama al viento y que el viento nos apague un día—...” “Toda la vida de un guambiano es un desenrollar ese hilo que está enraizado ahí, en ese centro. Y también enrolla, porque el guambiano vuelve; pero, aun cuando no vuelva, aunque haya emigrado hace 30 ó 40 años, viva en Bogotá o en cualquier otra parte y jamás regrese a Guambía, a la hora de hacer un censo, los guambianos toman la punta del hilo, y lo cuentan: es guambiano, de esa raíz, de esa sangre, como dicen ellos, no importa donde esté [97].

Entre la diversidad de concepciones de infancia, encontramos la del pueblo guambiano [98] en la cual los niños y niñas no son algo vacío, pues desde antes de nacer, reciben el conocimiento necesario para realizar lo que les corresponde en la vida. Todos reciben la semilla del conocimiento que les habla *desde adentro* a lo largo de la vida. Solo deben aprender a oír el conocimiento que ya poseen y que proviene del *Pishimisak*.

A través de las voces del *Pishimisak*, que las hay en los astros, los animales, los fuegos, el propio cuerpo, las aguas y los sueños, la vida transcurre entre lo caliente y lo frío, entre el círculo que marca el camino del sol y la luna según esté regida cada persona desde el nacimiento, entre lo masculino y lo femenino y entre dos mundos con ritmos temporales disímiles pero de ninguna manera disonantes [99].

Entre muchas otras nociones indígenas, existe también aquella que ve a los niños y niñas *como seres que aprenden* [100], a los que se orienta, se forma o se moldea de diversas formas. Por esto se concibe que al niño o la

[96]

CONTECEPI, Op. Cit.

[97]

VASCO, Luis Guillermo. En: <http://www.luguiva.net/articulos/detalle>

[98]

Vasco, Luis Guillermo(2009, Septiembre). *Comunicación personal*. t. Pg. 40

[99]

Peña-Bautista, Op. Ci

[100]

Comunidades indígenas partícipes en el equipo de trabajo para la formulación del Lineamiento Pedagógico de para la Educación Inicial Indígena en Bogotá (2009).



3.1

niña se le pueda formar como una persona *buena o mala*, sabia, como un defensor, reproductor de la cultura o líder. Aun cuando haya este marco de comprensión del niño y la niña, la forma y momento en que se hace varía. Para los Pijao esto ocurre a través de *remedios* para los recién nacidos, por medio de compresas, empapadas en vino, de manera que “*el niño sale avisado, hábil, se las sabe todas, mejor dicho, y le demuestro con hechos que a los 10 años ya habla*” [101]. Los remedios son realizados por alguien que sepa ese “arte”, generalmente alguien de la comunidad. Por otra parte, los Huitoto plantean que puede darse una atribución de capacidades como la fortaleza, desde el vientre, por medio de dietas de los padres y familiares cercanos, pero también del mambeo, los cantos, la medicina, los conjuros y los consejos, a partir de los cuales se

va madurando el crecimiento espiritual., Cuidar a un hijo no es solamente dar lo que necesite para alimentarlo, educarlo y (que) tenga lugar para vivir, es mucho más profundo. Es poder entender los consejos de los mayores con toda sabiduría y aprender dónde se comenten errores y hacerlo bien [102].

A nivel mundial y nacional, dentro de la educación de las sociedades occidentales, el concepto de *educación inicial* ha cobrado fuerza, especialmente, a partir de los años noventa. En el desarrollo del concepto, se destacan los aspectos recogidos en la Declaración del Simposio Mundial de Educación Parvularia o Inicial: Una educación inicial para el siglo XXI”, en la cual se prioriza el derecho que tienen todos los niños y niñas a una educación, nutrición y salud que aseguren su supervivencia, crecimiento y pleno desarrollo de sus potencialidades. A los primeros años de vida se le atribuye un carácter crucial y decisivo para el desarrollo integral de la persona, incluyendo el periodo prenatal y la conformación de la identidad propia que hace efectiva el derecho a la educación.

Bajo esta orientación, la Secretaría Distrital de Integración Social, en los instrumentos para dar cumplimiento a las políticas para primera infancia, plasma la visión y el concepto de educación inicial como sigue:

El concepto de Educación Inicial en el Distrito se encuentra en el Decreto 057 de 2009, el cual plantea en el Artículo 2, que “La Educación Inicial es un derecho imposterizable de la Primera Infancia, dirigido a garantizar el desarrollo del ser humano a través del cuidado calificado y el potenciamiento del desarrollo de los niños y niñas

[101]

Ibíd.

[102]

Miembro del pueblo Huitoto. Ibid.



desde su gestación y menores de seis (6) años. Se concibe como un proceso continuo, permanente e intencionado de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes, dirigidas a reconocer las características, particularidades y potencialidades de cada niño o niña, mediante la creación de ambientes enriquecidos y la implementación de procesos pedagógicos específicos y diferenciales a este ciclo vital. Esta puede proporcionarse en ámbitos familiares o institucionales y en todo caso serán corresponsales la familia, la sociedad, y el Estado [103].

Progresivamente se ha argumentado que la infancia no es sólo una construcción cultural que depende de la diversidad de sus expresiones, sino que constituye un segmento específico de la sociedad, que demanda autonomía en su estudio y la creación de un campo de conocimiento propio [104].

En esta aproximación, los niños y las niñas son vistos como miembros activos y autónomos que contribuyen a la producción de la sociedad y la cultura que les rodea.

Retomando los elementos anteriores, es posible afirmar que los proyectos pedagógicos deben precisar el concepto de educación inicial y los conceptos presentes en las prácticas educativas y pedagógicas de los pueblos indígenas, así como también plantear la posibilidad de crear, adoptar y desarrollar un modelo educativo particular (por ejemplo: constructivista, personalizado).

Teniendo en cuenta esto, se hace necesario definir la concepción de infancia, la imagen que se tiene de ser niño o niña, que como se planteaba en el marco conceptual, también presenta una rica diversidad que requiere ser consensuada. Se deben también precisar los principios generales de las pedagogías indígenas que contienen lo que se entiende por educación, pedagogía, cultura y ser maestro o maestra.

La visión específica acerca del jardín infantil debe abarcar las imágenes de los sueños, como el espacio deseado para los niños y las niñas:

un lugar mágico, esplendoroso, lleno de paz y armonía, que le brinde a los niños un cuidado fundamentado en el amor y la protección, en el cual se consoliden valores que se piensan como fundamentales para la educación de los niños, entre los cuales están el amor, la protección, la paz, la armonía, el respeto, la sinceridad, la reciprocidad, la responsabilidad, la solidaridad y el ser agradecidos [105].

[103]

Lineamientos y Estándares Técnicos de Calidad para los Servicios de Educación Inicial en Bogotá (2009).

[104]

La antropología de la infancia, se ha consolidado como una corriente que se plantea preguntas sobre la vida, pensamientos, intereses de los niños y niñas, sus procesos de aprendizaje, su uso del tiempo. Esta línea argumenta la aceptación de la idea de que los niños y niñas constituyen interlocutores legítimos del investigador, que sus puntos de vista tienen mucho que enseñar sobre la vida social y la experiencia en el mundo, además de pretender contribuir en la creación de un referente teórico sobre el tema. Ver: Lopes Da Silva, Aracy, Lopes Da Silva Macedo, Ana Vera, Nunes, Angela, (2001). *Crianças indígenas. Ensaíos antropológicos*. São Paulo, Brasil: FAPESP. Pg. 17.

[105]

Comunidades indígenas
partícipes.



3.2

3.2 EL PROYECTO PEDAGÓGICO: UNA RUTA PROPIA PARA EDUCAR DESDE LA PRIMERA INFANCIA

El Proyecto Pedagógico (PP) que formulen e implementen las instituciones encargadas de educación inicial de los niños y las niñas indígenas en Bogotá, es la carta de navegación que guía el quehacer pedagógico cotidiano, las proyecciones, la planificación y los programas. En él se debe reflejar el marco de políticas y mecanismos operativos, creados desde una perspectiva de derechos para la implementación de la educación inicial. Los documentos internacionales, nacionales y locales básicos que consignan dicho marco son: La Convención sobre los Derechos del Niño (1990), la Declaración del Simposio Mundial de Educación Parvularia o Inicial: Una educación inicial para el siglo XXI (2000), la Política Nacional de Primera Infancia (2007), la Política Educativa para la Primera Infancia (2009), la Política Distrital por la Calidad de Vida de Niños, Niñas y Adolescentes (2007), los Lineamientos y Estándares Técnicos de Calidad para los Servicios de Educación Inicial en Bogotá (2009) y el Lineamiento Pedagógico para la Educación Indígena en Bogotá D.C.

El PP debe ser concebido como un *proceso* en construcción permanente y no como un modelo terminado que se replicará una y otra vez. La construcción permanente es una de sus mayores fortalezas, pues le permite nutrirse del momento histórico, de las reflexiones que indiquen la coherencia entre los propósitos y la realidad cotidiana, y a partir de allí, hace posible aportar al proceso educativo creativo, en el cual se transforman, fortalecen y consolidan, la autonomía, la democracia, la recuperación y valoración de la propia identidad, la comunicación, la participación e investigación, aprendiendo y enseñando de maneras humanizantes, estableciendo vínculos que construyan comunidad y proyectando acciones hacia su entorno.

Una parte fundamental de la construcción del PP, es la incorporación del proyecto educativo comunitario de las comunidades indígenas en la ciudad y de los pueblos en los territorios de origen. Los proyectos pedagógicos se alimentan de los proyectos educativos comunitarios, pero a su vez pueden aportarles elementos importantes, en la medida en que construyen caminos pedagógicos de interacción con la sociedad nacional en la ciudad.

“El proyecto Educativo Comunitario -PEC- es una estrategia que contribuye al desarrollo del Plan de vida de cada pueblo, centrado en su territorialidad, organización, cultura y jurisdicción propia. Recoge

Los proyectos pedagógicos deben precisar el concepto de educación inicial y los conceptos presentes en las prácticas educativas y pedagógicas de los pueblos indígenas, así como también plantear la posibilidad de crear, adoptar y desarrollar un modelo educativo particular.



y propone alternativas a las problemáticas productivas, eco-ambientales, sociales, culturales, entre otras... El PEC potencia el aprender a ser, sentir, pensar y pertenecer a su propia cultura, compartir y aprender de otras culturas” [106].

Una parte fundamental de la construcción del Proyecto Pedagógico, es la incorporación del proyecto educativo comunitario de las comunidades indígenas en la ciudad y de los pueblos en los territorios de origen.

Los Lineamientos y Estándares Técnicos de Calidad para los Servicios de Educación Inicial en Bogotá [107], establecen los siguientes parámetros para la conformación de los proyectos educativos:

Orientar las prácticas pedagógicas hacia el conocimiento de los niños y las niñas sobre sí mismos, de los otros, del mundo y las situaciones que los rodean, con el objetivo fundamental de proporcionarles los recursos suficientes para conocer su realidad, entrar en contacto e interactuar y darle sentido con ella. Es importante tener en cuenta que la Educación Inicial tiene por finalidad la promoción del desarrollo armónico e integral de los niños y las niñas y no la preparación para la escuela formal, pues el desarrollo de sus potencialidades lo prepara para la vida, incluido el ciclo escolar. En este sentido, la educación inicial no debe orientarse a formación en áreas y disciplinas del conocimiento de manera fragmentada, lo que significa que no se debe forzar el desarrollo integral de los niños y las niñas centrándose en la enseñanza formal de la lectura, la escritura, las operaciones básicas, entre otras, sino diseñar ambientes y experiencias coherentes con sus necesidades, intereses y procesos de desarrollo, es decir con sus propios requerimientos. La educación inicial tiene un fin en sí misma, la promoción del desarrollo armónico e integral [108].

[106]
CONTECEPI. Op. Cit.

[107]
Alcaldía Mayor de Bogotá.
Secretaría Distrital de Integración Social. Dirección Poblacional Subdirección para la Infancia (2009).

[108]
Lineamientos y Estándares Técnicos de Calidad para los Servicios de Educación Inicial en Bogotá (2009).

Para lograr el *compartir y aprender* de otras culturas, el PP ha de consignar con claridad la manera en que sus componentes dan lugar a un proceso de educación intercultural. Para ello será necesario articular los elementos legislativos prescritos para la educación inicial, así como tener en cuenta los resultados de experiencias desarrolladas por el sistema educativo nacional y de la ciudad, destacadas por sus procesos pedagógicos. Se busca que esos referentes pedagógicos externos a la educación propia, aporten al PP y contribuyan a que los niños y las niñas indígenas también puedan participar de la sociedad nacional en condiciones de equidad. De esta manera, se perfila la necesidad de un diálogo permanente al interior de los componentes que estructuran el PP, es decir, entre la visión y fundamentación conceptual, los procesos pedagógicos y curriculares, las condiciones



3.2

ambientales, los recursos humanos, los procesos organizativos y administrativos dados. Al llevar la relación con otras culturas al ámbito intercultural se plantea la necesidad de entablar proyectos comunes a las comunidades o los pueblos indígenas por medio de la transculturalidad, que permitan establecer las relaciones de respeto y equidad requeridas.

La TRANSCULTURALIDAD (la reciprocidad, causa común): hace referencia a lo que está más allá de lo común y corriente de la comunidad, de lo visible, tiene que ver con el pensamiento y la tradición de saberes y conocimientos desde lo más adentro de la cosmovisión propia. Para la formalización del conocimiento humano y multiversal, este tipo de saberes transculturales implica la reciprocidad como un elemento propio de las comunidades y de una identidad originaria. Lo transcultural permite también tener una referencia a lo trascendental de la comunidad, de su cosmovisión que se dice en el lenguaje y en el pensamiento y sobrepasa superando el infinito por encima del aro iris; esto nos dice que este Trans está más allá del subsuelo, por encima o por debajo, y se refiere a mundos sensibles que tiene el lenguaje, el pensamiento y la cosmovisión del Misak-Misak. Esta forma de expresar lo trans coloca a los pueblos originarios en lo que es posible de hacer con el conocimiento de objetos, de saberes y que va más allá del conocimiento y saber actual... LO TRANSCULTURAL remite a que nosotros podamos nombrar el proceso de interacción entre varias sociedades o comunidades, a través del cual la cultura de la sociedad que es tratada como una cultura dependiente y subalterna porque es tomada como subordinada, pueda por estas relaciones de intraculturalidad, interculturalidad, transculturalidad transformar profundamente esa manera como se amolda a lo que dicen de afuera y que exige seguir unas pautas culturales que no son propiamente originarias y de su misión de origen. El problema no está con las comunicaciones e informaciones que llegan por televisión, Internet y medios de comunicación; porque se trata es de reconocer los contenidos de lo propio en la comunidad, para resaltar lo que es común a todos, como la defensa de la vida en el planeta que permite la realización de las prácticas de reciprocidad con la naturaleza, en este sentido “cualquier cosa que hagas a la naturaleza te la haces a ti mismo, porque perteneces a la tela de la vida, el cual, estamos integrados todos los seres a la madre naturaleza”, en este sentido la perspectiva es de orden Humanidad-Planetarios-Terrestre. Teniendo



como referencia los anteriores principios y permitiendo la apropiación de los sistemas de vida propia, podemos proponer formas concretas y prácticas desde las Culturas originarias para responder a los desafíos democráticos, ecológicos, ambientales, colectivos, de justicia, el desafío para el pueblo Misak esta en realizar desde la cosmocracia [109].

3.3 LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

La pregunta por la construcción del conocimiento es tal vez uno de los aspectos más complejos en la formulación de un proyecto pedagógico pues ésta no se reduce a las estrategias o a las didácticas, sino que además está asociado a las formas de pensamiento presentes en cada cultura y se desprende de las concepciones que se tiene sobre él, de cómo se gesta, su razón de ser, el papel que tiene en la sociedad, de los usos que se generan en torno a él, de las maneras de transmitirlo, reproducirlo y validarlo. En el camino recorrido hacia la construcción del conocimiento en las prácticas de crianza y en las instituciones de educación inicial, está presente la visión de la infancia, del crecimiento de los niños y niñas y de las nociones en torno a la estructuración del sí mismo y del mundo, que tiene cada sociedad.

La educación ha entendido la construcción del conocimiento como parte del concepto de cognición [110]; ésta incluye procesos cognoscitivos, conformados por la percepción, el razonamiento, la inteligencia, entre otros. El estudio de este proceso ha tenido gran relevancia, y ha dado origen a una rama de la psicología conocida como *la psicología cognitiva*, uno de los referentes básicos para la educación.

Jean Piaget, uno de los principales exponentes del desarrollo cognitivo, observó que los niños y niñas construyen activamente su mundo al interactuar con él, dando especial reconocimiento a la acción en los procesos de aprendizaje. Para este autor, el desarrollo cognitivo se efectúa por medio de estadios o etapas universales caracterizadas por la *posesión* de estructuras lógicas cualitativamente diferentes, que dan cuenta de ciertas capacidades e imponen determinadas restricciones al niño o la niña. Buena parte de los procesos de aprendizaje dirigidos a la primera infancia, optaron por este camino metodológico para llevar a los niños y niñas hasta una meta preestablecida: la eficacia del desarrollo. En algunos procesos pedagógicos de la educación inicial, se ha incurrido incluso en el riesgo de *curricularizar* los preceptos de la psicología cognitiva, buscando ajustar los comportamientos y las capacidades cognitivas de los niños y niñas según lo establecen los patrones preestablecidos por la mirada del desarrollo cognitivo. Con lo anterior, se desdibujan los desarrollos alcan-

[109]

Calambas Luis Eduardo, Trochez Juan Muelas, Yalanda Marleny, Velasco T Edgar Alberto(2010): miembros originarios del pueblo Misak. *Elementos a tener en cuenta en la construcción y resignificación de los planes de vida en los pueblos originarios*. Cauca.

[110]

Del latín *cognoscere*, "conocer".



3.3

zados por este autor en lo que se refiere a los procesos cognitivos que el niño desarrolla para la construcción de conocimiento, un aspecto fundamental para la pedagogía infantil.

Otros enfoques como el de Lev Vygotsky difieren del de estructuras lógicas sucesivas y progresivamente más complejas, proponiendo una construcción progresiva del conocimiento, propuesta que está más acorde con las especificidades de niños y niñas indígenas a los que se dirige este lineamiento:

En resumen, el rasgo esencial de nuestra hipótesis es la noción de que los procesos evolutivos no coinciden con los procesos del aprendizaje. Por el contrario, el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje, esta secuencia es lo que se convierte en la zona de desarrollo próximo. Nuestro análisis altera la tradicional opinión de que, en el momento en que el niño asimila el significado de una palabra, o domina una operación como puede ser la suma o el lenguaje escrito, sus procesos evolutivos se han realizado por completo. De hecho, tan sólo han comenzado. La principal consecuencia que se desprende del análisis del proceso educacional según este método es el demostrar que el dominio inicial, por ejemplo, de las cuatro operaciones básicas de aritmética proporciona la base para el subsiguiente desarrollo de una serie de procesos internos sumamente complejos en el pensamiento del niño...Nuestra hipótesis establece la unidad, no la identidad, de los procesos de desarrollo interno. Ello presupone que los unos se convierten en los otros. Por este motivo, el mostrar cómo se internalizan el conocimiento externo y las aptitudes de los niños se convierte en un punto primordial de la investigación psicológica [111].

Los anteriores autores son dos de los más importantes en relación con los conceptos que orientan las reflexiones sobre la construcción del conocimiento en la educación inicial, pero sin duda hay un gran número de investigadores destacados que han nutrido dichas reflexiones. La comprensión del desarrollo cognitivo a partir de estructuras lógicas, planteada por Piaget y la noción de la zona de desarrollo próximo formulada por Vygotsky, han sido aportes fundamentales que deben ser tenidos en cuenta como insumo para la formulación de los métodos pedagógicos aunque, como cualquier enfoque teórico, deben ser analizados a la luz de las particularidades de las culturas. Estas propuestas teóricas requieren ser revisadas, seleccionando los elementos que aporten al hallazgo de enlaces

De acuerdo con una perspectiva de derechos, la Secretaría Distrital de Integración Social plantea un enfoque de desarrollo infantil basado en la construcción de la identidad para una comprensión de sí mismo y apartir de allí del mundo exterior.

[111] Vygotsky, Lev. (1978) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.



con las concepciones y métodos de las pedagogías propias, con lo que se consigue responder a las necesidades del crecimiento armónico e integral de los niños y las niñas indígenas en la ciudad.

De acuerdo con una perspectiva de derechos, la Secretaría Distrital de Integración Social plantea [112] un enfoque de desarrollo infantil basado en la conformación integral de la subjetividad por medio de un proceso dialéctico. Según éste enfoque, la estructuración de la subjetividad se da a través de la construcción de la identidad y del progreso de las capacidades lingüística, cognitiva e interactiva. Como base de la constitución del sujeto se encuentra la comprensión de sí mismo y del mundo exterior, como dos caras de una misma moneda, diferentes, pero implicadas mutuamente. La SDIS entiende que el valor de la educación inicial radica en sí mismo, por lo que no la entiende como una etapa *pre-escolar*; insiste en una pedagogía acorde con los requerimientos de desarrollo de los niños y las niñas, desde los cuales se plantean cinco objetivos principales: 1) reconocimiento de características y potencialidades de los niños; 2) garantía de sus derechos; 3) cuidado calificado de los niños y niñas; 4) promoción de desarrollo armónico e integral por medio de actividades intencionalmente diseñadas para el afecto y; 5) orientación, asesoramiento y formación de padres de familia para el desarrollo armónico y adecuado de los niños y niñas.

Los proyectos pedagógicos que pretendan enriquecer la construcción de conocimiento de los niños y las niñas en la educación inicial indígena, enfrentarán grandes desafíos. Los interrogantes que inciten el análisis de la pertinencia y coherencia entre los modelos cognitivos y el pensamiento propio, serán los que posibiliten una dinámica de constante reflexión que contribuya a la elaboración de un método propio de construcción de conocimiento. Entre los interrogantes, se plantea aquel que cuestiona si es posible aplicar una mirada de desarrollo cognitivo marcado por etapas, a los procesos de aprendizaje en contextos culturales que basan su conocimiento en elementos diferentes a los de la sociedad occidental. Este cuestionamiento puede ejemplificarse mediante el desarrollo de la noción del espacio. Si bien todo ser humano, desde la infancia, cuenta con el equipamiento necesario para desarrollar una noción del espacio que le permita entender y hacer uso de parámetros espaciales para relacionarse, relacionar objetos entre sí, ubicarse y moverse, los referentes de arriba-abajo, adelante-atrás, se tornan distintos según el lugar de crecimiento. Así, habrá diferencias entre un niño o niña que crezca en una ciudad, trazada en cuadrículas, que suba y baje escaleras, y un niño o niña que habite en los desiertos del alta Guajira, en las selvas chocoanas o de la Amazonía.

[112]

Departamento Administrativo de
Bienestar Social. Desarrollo Infantil y
Educación Inicial.



3.3

Pero, más allá del desarrollo de la noción de espacio, hay que destacar que éste tendrá un sentido cultural particular. La “inteligencia espacial” [113], que contiene un conjunto de habilidades de relaciones sensomotoras, de configuración estática, de la operación activa y de representaciones, tiene un espectro mucho más amplio que el que se consigna en las tablas de desarrollo motor, al ser vista desde una perspectiva cultural.

Lo anterior hace aún más relevante la exploración de pedagogías occidentales para encontrar propuestas afines a las pedagogías propias, y resalta la importancia de la concepción del niño y la niña como agentes activos en el proceso de aprendizaje, entendiendo que éste y el conocimiento se construyen en un diálogo de saberes. En oposición a la mirada del niño y niña como entes vacíos a los que solo se les debe instruir, que limita el acto pedagógico a impartir explicaciones, en este lineamiento se plantea la necesidad de reconocer al niño y niña como investigadores pensantes, capaces de entablar un diálogo con el educador, que se ve también como un investigador que debe repasar constantemente sus saberes. Esta educación problematizadora entiende la pregunta como el motor del conocimiento, exige una reflexión permanente y también:

Implica un acto constante de descubrimiento de la realidad. “La explicación no es necesaria para remediar una incapacidad de comprensión. Todo lo contrario, esta incapacidad es la ficción que estructura la concepción explicadora del mundo. El explicador es el que necesita del incapaz y no al revés, es él el que constituye al incapaz como tal. Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprender por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos [114].

La construcción de conocimiento se relaciona íntimamente con la conformación de la identidad personal y colectiva, pues el aprendizaje que hace todo ser humano en su vida diaria a través de la apropiación, uso y adaptación de prácticas sociales, materiales y de herramientas simbólicas desarrolladas por su cultura, conforma el contexto de la vida social que acompaña la construcción del conocimiento. Para los niños y las niñas indígenas, las labores y lugares de la vida diaria, como el fogón, la cocina y el río, son espacios de aprendizaje donde se realizan procesos de experimen-

En este lineamiento se plantea la necesidad de reconocer al niño y niña como investigadores pensantes, capaces de entablar un diálogo con el educador, que se ve también como un investigador que debe repasar constantemente sus saberes.

[113]

Presentada por Howard, Gardner (1993) en: *Estructuras de la mente. Teoría de las inteligencias múltiples*. Nueva York: Fondo de Cultura Económico.

[114]

Ranciere, Jacques. *Le maître ignorant* (2005) *Cinq leçons sur l’émancipation intellectuelle*. Paris : Laertes. Ed.



tación, observación e interacción con la naturaleza, donde tienen lugar el consejo y las historias que lo acompañan, donde se da el acompañamiento a sus padres y madres en las actividades en las que de paso se dan explicaciones y demostraciones.

Los anteriores procesos implican, como se menciona anteriormente, que para que los niños y niñas puedan aprender de la experiencia social, deben jugar un rol activo en ella. Esta comprensión está presente también en procesos cognitivos como la *participación guiada*, que enfatiza el aprendizaje a través de la participación en experiencias cotidianas bajo la asistencia de los padres, otros adultos de la comunidad o compañeros más experimentados. Frecuentemente, éstas son actividades en las que el propósito fundamental no es instruir al niño y la niña, sino la realización misma de la actividad; al permitirse al niño y la niña una participación activa en dichas realizaciones, se produce un proceso completo de aprendizaje. Inicialmente el niño y la niña tienen pocas responsabilidades pero con el tiempo su participación cambia en términos de sus contribuciones y de sus comprensiones acerca de la actividad. Las conversaciones padre-hijo juegan también un papel importante, especialmente en el desarrollo de la memoria, especialmente aquellas que remiten a hechos pasados de manera narrativa y a eventos venideros. Las narrativas compartidas ayudan al establecimiento y mantenimiento de identidades grupales y a la cohesión, pero también ayudan al desarrollo del sentido de sí mismo del niño y la niña, así como a la comprensión de eventos codificados.

Es importante enfatizar que el aprendizaje observacional no está restringido a la imitación; es un proceso innovador en el que las acciones observadas son adaptadas a nuevos problemas y circunstancias [115].



[115]

Gauvain, Op. Cit.

Uno de los casos que ilustra la diversidad de formas de construcción del conocimiento, es el de los Cubeo, en el Vaupés. En este pueblo, el acompañamiento, los cuidados y saberes de los niños, están mediados por preguntas: ante el riesgo, los adultos preguntan sobre los resultados que podrían desencadenar sus actos, recuperando experiencias y conocimientos previos (“¿Qué sucedió..., qué sucedería si..., cómo es que...?”). Además, se promueven en el niño y la niña, la formulación de hipótesis, inferencias y asociaciones sobre el mundo que los rodea para enfrentar nuevas situaciones a partir de su propia experiencia y conocimientos. La posibilidad de anticipar efectos y valorar saberes previos, se alimenta del almacenamiento



3.3

y recuperación de la información por medio de la memoria, que cobra especial importancia en sociedades que descansan en la transmisión oral de los saberes. El lenguaje (dado en la valoración de la palabra), el pensamiento y la inteligencia (con las operaciones complejas que involucran), se estimulan en este proceso para focalizar su atención, recibir y discriminar la información del medio que le rodea.

Estas preguntas problematizadoras se emplean intencionalmente para hallar el sentido de las situaciones, los conocimientos y las ideas, convertidas en un procedimiento que recrea los modelos del comportamiento, del conocimiento cotidiano y de la creación e innovación a partir de la propia experiencia de los infantes [116]. El aprendizaje surge del sentido implícito en los actos, de un reconocimiento de potenciales en los niños y las niñas, que les permite participar activamente y hacer reflexiones que conducen a inferencias, anticipaciones, formulación de hipótesis y a la búsqueda de respuestas acerca del mundo que descubren y construyen mediante la exploración. Validar el error y la reconstrucción de las experiencias compromete, necesariamente, los procesos del aprendizaje.

Además de los procesos regulares de percepción, imitación, memoria y significación, descritos por los estudios acerca de los sistemas de aprendizaje, entre las comunidades indígenas se pueden encontrar elementos culturales propios presentes en la construcción del conocimiento desde la primera infancia indígena, como son la participación activa en la vida social, la pregunta, la reconstrucción y el consejo.

Desde la experiencia en educación y los avances realizados por el pueblo Guambiano, también se han planteado estos procesos. Sus propuestas destacan las relaciones históricas concretas en las que viven los niños y niñas, desde las cuales se les debe *formar* y dar *atención integral*. Las relaciones entre los grupos y la cotidianidad, son valorados también como ámbitos educativos donde se despliegan *características propias del género humano: la racionalidad, la libertad, el amor, la fraternidad, la moral, la ética, la justicia y, en general, todos los valores humanos* [117]. El asombro, la capacidad de interrogar la realidad, la comprensión de su poder de decisión, son dirigidos por un proceso formativo o educativo pues, *el acto educativo no se da espontáneamente, hay que provocarlo* [118] en un proceso donde intervienen, el adulto que es el educador, y el niño y niña. Aunque este enfoque se aleja un poco del anterior, en tanto plantea una relación entre padre-educador e hijo-aprendiz, destaca la participación de la comunidad, no solo en el proceso de aprendizaje, sino también en la solución de los problemas que tal proceso pueda presentar.

[116]

El análisis de este procedimiento epistemológico para el conocer, expandido entre varios pueblos amazónicos, ha sido integrado al PEI del Centro de Expresión Artística Mafalda bajo la denominación de “exploración asistida” y, analizado Maritza Díaz. (Ver Díaz, 2009).

[117]

Cosmovisión Guambiana... Pg. 72

[118]

Op. Cit. Pg. 73



Así como la construcción de conocimiento se vincula con la identidad colectiva, también abarca conocimientos que sobrepasan al individuo:

Aunque la construcción de la persona se dirige a promover su autonomía, la producción del conocimiento se haya orientada por la experiencia y el conocimiento social acumulado desde generaciones anteriores cuya abstracción conforma la memoria colectiva. Aunque debe reconocerse la autonomía de los niños y su activa contribución a la producción social y cultural, su mundo no está tajantemente separado del de los adultos, como sucede en la sociedad occidental, porque el aprendizaje es un asunto social que cada vez más demanda conocimientos que se hallan en otros miembros. Es que el conocimiento debe transmitirse. Cuando un infante quiere saber, pregunta, y siempre se contestará porque entre los pueblos indígenas es deber transmitir lo que se sabe: “uno no puede mezquinar” ni el conocimiento ni las cosas que posee, se dice en el Vaupés. No sólo la experimentación y la producción del conocimiento siempre se realizan en un contexto social, sino que la producción misma del conocimiento es un asunto social [119].

En síntesis, se puede afirmar en que las pedagogías propias se plasman las prácticas educativas, las concepciones de infancia, de persona, de sociedad, las formas de construcción del conocimiento y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se pueden apreciar algunos elementos que se perfilan como características propias de estos procesos, que entre otros señalan:

- ✘ Que el aprendizaje de los niños y las niñas es fundamentalmente experimental, y sucede en relación directa con los acontecimientos que surgen en la vida cotidiana del niño y la niña.
- ✘ Que los niños y niñas poseen y crean sus propios conocimientos.
- ✘ Que a ellos y ellas se les reconoce la capacidad de responder a la *pregunta exploradora* como camino de comprensión de las interacciones con el mundo.
- ✘ Que el consejo acompaña la construcción del conocimiento y hace referencia a reglas éticas, morales y de tradición. El consejo no es una ‘instrucción’, sino que remite al conocimiento y la experiencia que explica los acontecimientos.

[119]

Correa, François. (2010). *Autonomía sociocultural y trabajo infantil indígena*. En: En: Díaz, M. y Vásquez, S. (comp.). *Contribuciones a la antropología de la infancia. La niñez como campo de agencia, autonomía y construcción cultural*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Las metáforas y otras asociaciones culturales acompañan las enseñanzas y los aprendizajes como parte de los relatos que envuelven el consejo.



3.4

En la medida en que la construcción del conocimiento al interior de las sociedades tiene directa inherencia en los procesos de conformación, producción y reproducción de las identidades grupales, el conocimiento se integra a la cultura en los ámbitos intelectual, emocional, afectivo desde la infancia. Por ello, uno de los grandes retos en la educación de los niños y las niñas indígenas en Bogotá está en delinear un método de construcción del conocimiento que refleje de las pedagogías propias y que guíe los procesos pedagógicos.

3.4 LENGUA Y CULTURA: ESPACIOS BILINGÜES Y MULTILINGÜES

La capacidad propia de los humanos para comunicarse, por medios gestuales y corporales, por medio del lenguaje oral o escrito, ha sido identificada como una inteligencia que incluye la habilidad para percibir y codificar los sonidos, la sintaxis, los significados y los usos prácticos del lenguaje. La *inteligencia lingüística* se desarrolla mediante un complejo proceso que avanza paulatinamente a lo largo de la vida, en el que la primera infancia y la educación inicial tienen un carácter trascendental en la medida en que permiten conformar el pensamiento.

La dimensión comunicativa ha sido considerada por la SDIS, como un aspecto central en el desarrollo del niño y la niña pues:

contiene formas de interpretación que posibilitan a los niños y las niñas de 0 a 5 años establecer diálogos expresivos acerca de sí mismos, sus sentimientos, emociones, necesidades, pensamientos e intenciones. La dimensión comunicativa no se agota en el lenguaje; en otras palabras, el lenguaje no se refiere solamente a la palabra escrita o hablada, que aparecen una vez se ha alcanzado la maduración física requerida, la estructura mental apropiada y una comprensión del mundo e interacción socio-afectiva que así lo permite...El lenguaje es uno de los fenómenos más importantes de la cultura. Es en sí mismo, el portador de ella, a la vez que posibilita el acceso a los códigos universales de la humanidad legados históricamente. A nivel más local, a través del lenguaje materno se transmiten los valores y normas comúnmente aceptados en ámbito cultural al que pertenece [120].

La lengua propia tiene un papel protagónico en los procesos del niño y la niña, en los procesos de fortalecimiento de los pueblos indígenas y, por tanto, en la conservación de la diversidad cultural.

De modo general, el currículo responde a las preguntas ¿qué, cómo y cuándo enseñar?, ¿qué, cómo y cuándo se aprende?, ¿qué, cómo y cuándo evaluar?

[120]

DABS (2003). *Desarrollo Infantil y Educación Inicial Bogotá. Avances del proyecto pedagógico*. Serie: Proyectos: Bogotá.



La diversidad de las lenguas nativas colombianas es extrema. Hay en el país 65 lenguas indígenas que pertenecen a 21 estirpes lingüísticas, mientras que en Europa existen sólo 3 estirpes. Es deber de las autoridades ayudar a preservarlas y a fomentar su uso, pues estas lenguas no son un lastre sino una riqueza para todos [121].

Las condiciones sociolingüísticas dan cuenta de la coexistencia de lenguas y/o variedades dialectales entre los diferentes pueblos y al interior de los mismos. Las variaciones dialectales y las especificidades regionales, dejan claro que no existen condiciones homogéneas, al contrario, dan cuenta de la riqueza cultural plasmada en la diversidad lingüística. De allí que sea indispensable que los espacios de educación inicial para los niños y las niñas indígenas en Bogotá, sean bilingües o multilingües, según el número de lenguas originarias de los niños y las niñas que se vinculen al proyecto.

[121]

Landaburu, Jon. Reseña de la OEI.
En: <http://www.oei.es/noticias/>
Fuente: Ministerio de Cultura de Colombia - 12 de febrero de 2008.

[122]

Ley 1381 de Enero DE 2010:
Artículo 20. Educación. Las autoridades educativas nacionales, departamentales, distritales y municipales y las de los pueblos y comunidades donde se hablen lenguas nativas, garantizarán que la enseñanza de estas sea obligatoria en las escuelas de dichas comunidades. La intensidad y las modalidades de enseñanza de la lengua o las lenguas nativas frente a la enseñanza del castellano, se determinarán mediante acuerdo entre las autoridades educativas del Estado y las autoridades de las comunidades, en el marco de procesos etnoeducativos, cuando estos estén diseñados.

El Estado adoptará las medidas y realizará las gestiones necesarias para asegurar que en las comunidades donde se hable una lengua nativa los educadores que atiendan todo el ciclo educativo hablen y escriban esta lengua y conozcan la cultura del grupo.

El Ministerio de Educación Nacional, en coordinación con las universidades del país y otras

»

Las relaciones entre los pueblos indígenas y la sociedad hegemónica por más de cinco siglos, así como los efectos de esta relación en las lenguas amerindias, han obedecido a una lógica de segregación y persecución. La educación ha sido durante mucho tiempo un instrumento para dicho proceso de exterminio de las lenguas, haciendo de la lengua castellana un medio homogenizante. Con la Constitución de 1991, en Colombia se han consolidado pasos hacia el reconocimiento de los pueblos indígenas y por tanto de la protección y el desarrollo de la riqueza etnolingüística en el país. Con la ley 1381 de 2010 [122] se abre un compás legislativo a la implementación del bilingüismo y multilingüismo para que las lenguas originarias sean incorporadas dentro de los programas educativos.

Para el presente lineamiento este mandato cobra especial relevancia, teniendo en cuenta la trascendencia de los aprendizajes lingüísticos durante la primera infancia. Se sabe que en algunas de las comunidades indígenas que habitan la ciudad, se han debilitado enormemente las lenguas propias y que la vida misma en la ciudad tiende a desestimular su uso, por lo que la labor que se adelante al interior de los proyectos educativos, como la conciencia y el compromiso de las familias por fortalecer la lenguas, es de vital importancia. La Ley 1381 abre la posibilidad de incorporar en calidad de personal auxiliar al servicio educativo, a parlantes nativos de las diferentes lenguas. Resistir a la tendencia homogenizadora presente en la enseñanza exclusiva del castellano y, eventualmente del inglés como segunda lengua, es especialmente meritorio y necesario en los contextos urbanos. Aunque el aporte de una educación intercultural bilingüe o multilingüe es básico,



3.4

no reemplaza plenamente el referente que proporciona la comunicación en la lengua propia al interior de la familia. Sin embargo, es también cierto que en la medida en que los espacios educativos extra familiares, como los jardines infantiles en cuestión, se conviertan en espacios bilingües o multilingües, podrán ser fuente de inclusión y fortalecimiento de las formas de comunicación propias y por tanto de la cultura.

La adquisición y apropiación de la lengua materna o la lengua propia suceden fundamentalmente al interior de familia. Cuando la comunicación por parte de la madre y el padre deja de realizarse en la lengua de origen, con el propósito de aprender, por ejemplo, castellano, para facilitar la integración de los adultos y de los niños y las niñas a la sociedad nacional o la vida urbana, ocurre la pérdida de uno de los elementos de mayor importancia en la conformación de la identidad personal y étnica. Por esta razón, se pretende dar prioridad a las lenguas originarias como la primera lengua de los niños y las niñas, dejando el castellano, como segunda lengua.

Se parte de la importancia que ha de darse a la lengua materna en los procesos pedagógicos, pues se ve como parte de la dimensión comunicativa y necesaria para la interrelación de la vida emocional, social, y para la enseñanza de contenidos escolares. Sin embargo, el aprendizaje de las lenguas propias no se puede reducir a una asignatura; se trata más bien de ubicarla como experiencia continua y permanente de comunicación. Se ha visto cómo la alfabetización de los niños y niñas bilingües se consigue más exitosamente mediante la sólida conformación de la lengua originaria. Así, las habilidades en la lengua materna o propia, son fácilmente transferibles a una segunda lengua y cuanto más y mejor desarrolladas sean en la primera lengua, mayores las probabilidades de éxito en el proceso educativo escolar en una segunda lengua. Sin embargo, es necesario llamar la atención sobre algunos de los pueblos indígenas que guardan escasos referentes de sus lenguas originarias y que habitan actualmente en Bogotá, como los Muisca, Kankuamo, Pijao y Yanacona. Si bien la lengua propia cumple un papel fundamental en la identidad cultural de los pueblos indígenas, debe ponderarse su carácter, puesto que sería falso decir que los pueblos que se han visto forzados a abandonar su lengua originaria ya no tienen identidad. Estos pueblos luchan por conservar los cimientos de su identidad y hacen énfasis en otros aspectos de su vida como los orígenes ancestrales, la cosmovisión, el territorio, la historia, los usos, costumbres y sobre todo, en la determinación de *seguir siendo* indígenas. Es así como los procesos de fortalecimiento cultural y las experiencias educativas pueden ahondar en los sistemas de comunicación y significación que subyacen en

» entidades idóneas motivará y dará impulso a la creación de programas de formación de docentes para capacitarlos en el buen uso y enseñanza de las lenguas nativas. El Ministerio de Cultura, como entidad del Estado responsable de impulsar la defensa y vigorización de las lenguas nativas, el Ministerio de Educación y las Secretarías de Educación realizarán convenios de mutuo apoyo y cooperación para todo lo concerniente a la enseñanza y aprovechamiento de las lenguas nativas en los programas educativos de los grupos étnicos.

Parágrafo. Para la atención de la población en edad escolar objeto de esta ley, podrán ingresar al servicio educativo personal auxiliar en lengua nativa, siempre y cuando se demuestre la necesidad de garantizar la adecuada prestación de dicho servicio. El ingreso se hará mediante un proceso de designación comunitaria el cual será reglamentado por el Ministerio de Educación Nacional.



Las orientaciones curriculares en la educación inicial indígena en Bogotá, ve a la comunidad no solo como fuente de aprendizajes, sino que también se entiende que ella puede participar de manera continua en la valoración de lo que aprende y de la manera como se aprende.

el pensamiento propio, para ser fortalecidos también desde el aula. Se hace referencia aquí al sentido que tiene *la palabra* para los pueblos indígenas, y a la importancia darle un lugar privilegiado en el aula.

El proceso de conformación de espacios educativos bilingües o multilingües es sin duda uno de los grandes desafíos, dada la diversidad lingüística presente en los pueblos indígenas que se encuentran en la ciudad. El bilingüismo o multilingüismo debe contemplarse como parte del perfil en la conformación de los equipos pedagógicos. Sin embargo, será necesario contar con la asesoría de expertos que aporten elementos pedagógicos para la preparación lingüística de tales equipos. Además de lo anterior, cobra importancia en los equipos, la sensibilidad y preparación de los docentes para reconocer y potenciar las dimensiones afectivas vinculadas con las lenguas propias que se expresan por medio de actitudes, explícitas o implícitas, de revalorización de la relación entre la lengua y la cultura originarias como fuente de autoestima de los niños y las niñas.

Por lo mencionado anteriormente, se propone que la comunicación y la alfabetización en el aula de los niños y las niñas, en especial en las comunidades que poseen una lengua originaria cotidianamente activa, se centren en la lengua materna e incorporen progresivamente el castellano como segunda lengua. Para desarrollar los procesos comunicativos por medio del habla, la escucha, la lectura y la escritura, se busca que las experiencias que se adelanten en el aula, contribuyan a enriquecer y desarrollar operaciones propias de la adquisición y desarrollo del lenguaje en los siguientes niveles:

- ✘ Pragmático: necesidad e intención (incluye gestos, movimientos, expresión facial, entonación, sonidos lingüísticos y contexto situacional).
- ✘ Semántico: del contenido o significado, del lenguaje comprensivo.
- ✘ Desarrollo de habilidades de conceptualización, análisis, razonamiento, traducción y formulación.
- ✘ Lenguaje expresivo: fonología, morfología y sintaxis.
- ✘ Desarrollo de la representación del significado; usos y propósitos en contextos particulares.



3.5 LA ORIENTACIÓN CURRICULAR

La orientación curricular se refiere al diseño que permite organizar y planificar las actividades escolares. En el currículo están contemplados la concepción de educación, los procesos pedagógicos que se plasman en los



3.5

objetivos, contenidos de enseñanza y aprendizaje, los criterios metodológicos, tiempos y recursos didácticos. De modo general, el currículo responde a las preguntas ¿qué, cómo y cuándo enseñar?, ¿qué, cómo y cuándo se aprende?, ¿qué, cómo y cuándo evaluar? Se puede decir que el currículo es la expresión formal, práctica y material del Proyecto Pedagógico:

El currículum se nos presenta como la palabra mágica o emblemática del actual proceso educativo. Concepto polisémico que incluye desde los referentes filosóficos, psicopedagógicos y epistemológicos de la teoría educativa hasta el desarrollo y planificación de los distintos espacios y momentos de la práctica escolar. La teoría del currículo lo abraza casi todo: objetivos, conceptos, procedimientos, modos de aprender y enseñar, propuestas didácticas y metodológicas, proyectos de centro y áreas curriculares y, sobre todo, implica al profesorado: sin profesores no habrá reforma, ni mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje [123].

Si bien el currículo se centra en la organización y planeación de las actividades escolares, es importante destacar que está presente en todos los ámbitos de la vida escolar y está relacionado con aspectos como los contenidos. La literatura acerca del currículo es muy amplia, la presente propuesta resalta la importancia de que al interior de los proyectos pedagógicos se cuente con bases conceptuales para definir una posición coherente, que permita acogerse a algún tipo de currículo. Más allá de un concepto teórico definido, el currículo está estrechamente ligado a la experiencia humana, es una construcción cultural, por lo cual es dinámico y está sujeto a tantas transformaciones como las prácticas educativas humanas.

En su diseño e implementación están presentes las necesidades, intereses, aspectos técnicos, recursos y los anhelos de las comunidades educativas, que se plasman en los proyectos pedagógicos. Establecer una clasificación o tipología de los currículos envuelve grandes limitantes puesto que las teorías son múltiples y difícilmente se podría hablar de currículos puros. Sin embargo, resulta pertinente hacer una aproximación a algunas de las grandes tendencias conceptuales y prácticas del currículo, con el propósito de resaltar la importancia de la reflexión en torno a la transcendencia de las posiciones que se asuman en torno al mismo. Mark Smith [124] y Shirley Grundy [125], nos permiten una mirada que retoma algunas de las dichas tendencias.

[123]

Pla I Molins, María(1997). *Currículum y educación: campo semántico de la didáctica*. 1 ed. Barcelona: Universidad de Barcelona,. Pg. 111. Citado por: Malagón, Luis Alberto (2004). *El currículo: dispositivo pedagógico para la vinculación universidad sociedad*. En: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa.

[124]

Smith, Mark (2000) 'Curriculum theory and practice' the *encyclopaedia of informal education*. www.infed.org/biblio/b-curric.htm

[125]

GrundY, Shirley (2006) *Curriculum: product or praxis? Deakin Studies in Education*.



3.5.1 EL CURRÍCULO COMO UN CUERPO DE CONOCIMIENTOS A SER TRANSMITIDO

En esta mirada, el currículo se entiende como un cuerpo de conocimientos impartidos por medio de enunciados entendidos y proposiciones expuestas como verdades, que deben ser aceptados por los niños y las niñas. Bajo esta perspectiva, se establecen las metas y objetivos en cada curso o materia, se definen los conocimientos que son pre requisito para acceder a los contenidos que se impartirán, los contenidos mismos, la bibliografía, los horarios y un esquema de evaluación (pruebas, trabajos escritos, proyectos, etc.) que establece qué será calificado, generalmente, de manera cuantitativa. Las metas y los objetivos son dispuestos por el maestro o instructor, restringiendo el campo de conocimiento del aprendiz de acuerdo a lo que otros consideran es importante para él. Cada uno de estos componentes define la naturaleza de experiencias de aprendizaje.

3.5.2 EL CURRÍCULO COMO CONSECUCCIÓN DE LOGROS

Esta perspectiva entiende la educación como un entrenamiento, como un ejercicio técnico para obtener logros. También aquí se definen los objetivos, se establece un plan, se aplica y se miden los resultados (vistos como productos). Esta aproximación al currículo se centra en la eficacia del pensamiento; la acción administrativa ha desarrollado esta propuesta con el surgimiento de la formación vocacional que cree en la necesidad de hacer de los niños y las niñas seres competentes en la vida laboral y con altos desempeños. Para este propósito frecuentemente se recurre a programas de entrenamiento en habilidades y destrezas. Los pasos básicos para llevar a cabo este tipo de currículo son el diagnóstico, la formulación de objetivos, la selección y organización de contenidos, la selección y organización de las experiencias de aprendizaje, la definición de lo que se ha de evaluar y las maneras de hacerlo. Con frecuencia implica la estandarización a manera de parámetros de evaluación. Este currículo ha sido valorado por muchos, en especial por su carácter sistemático y por la fuerza organizativa que conlleva. La crítica más fuerte que se ha hecho a este tipo de currículo es la carencia de una visión social que guíe la construcción de los programas.



3.5.3 EL CURRÍCULO COMO UN PROCESO

Otra manera de entender la teoría y práctica del currículo, es verlo como un proceso. En este sentido el currículo no es algo físico, sino más bien una forma de interacción entre maestros, niños, niñas, y el conocimiento. Es decir, el currículo es lo que en efecto sucede en el aula y lo que todas



3.5.4

las personas presentes en ella hacen para prepararse y valorar los acontecimientos. Es un proceso activo que vincula los elementos que interactúan en el aula por medio de una forma práctica de razonar. Los componentes básicos de este tipo de currículo implican que los maestros asuman la escolaridad como una habilidad para pensar críticamente, entendiendo su papel y las expectativas que otros tienen acerca de una situación. El maestro debe tener la posibilidad de proponer acciones que movilicen el encuentro educativo. Con esta aproximación, los maestros animan a la reflexión acerca de las situaciones y a la posibilidad de generar nuevas acciones. Se realiza un proceso constante de evaluación de los procesos y lo que se pueda extraer como aprendizajes y logros, razón por la cual la planeación se ubica en el antes, durante y después de las acciones y situaciones educativas. Se parte de la búsqueda consensuada de contenidos y de lo que se espera que aprendan los niños y las niñas.

Se tiene entonces que mientras en el currículo de transmisión de conocimientos se imparten conocimientos dados que requieren aplicación (no verificación), el currículo como consecución de productos incluye el laboratorio y el taller como recursos de experimentación, y el currículo como proceso se orienta al mundo como campo de experimentación y construcción de conocimientos.

En el currículo como proceso, cualquier propuesta, bien sea del maestro o de los niños y las niñas, debe ser experimentada, verificada y valorada. Bajo esta perspectiva los niños y niñas no son objetos a los que se debe conducir, sino que se reconoce que tienen voz y capacidad de agencia. Esta aproximación es difícil para quienes buscan algún grado de uniformidad entre el desarrollo de los niños y las niñas, pues da vía a diversidad de los procesos personales de crecimiento, se centra en la conformación de un pensamiento basado en la *construcción del sentido*. Este currículo no puede estar focalizado en la evaluación como finalidad, pues los estándares de la evaluación restringen los estándares inherentes a cada sujeto. Lo anterior no significa que no se otorgue relevancia a la evaluación, antes bien, ésta no es vista como objetivo final, sino que se ubica en relación con los propósitos construidos progresivamente en el proceso. Por esta vía se busca identificar las fortalezas y las debilidades en los procesos colectivos, pero es también el principio de evaluación de los procesos personales.

3.5.4 EL CURRÍCULO COMO PRAXIS

El currículo como praxis es en cierta medida un desarrollo del currículo como proceso. Si bien los principios generales del currículo como proceso

El currículo de tipo emergente formulado por Loris Malaguzzi, fundador de una de las filosofías educativas más reconocidas en la educación inicial, el Reggio Emilia, permite la construcción colectiva y participativa, de acuerdo con una reflexión educativa permanente y progresiva sobre la orientación curricular.



El talento humano de los jardines deberá estar conformado fundamentalmente por miembros de los pueblos indígenas, sabedores, poseedores de la memoria y guías espirituales (taitas, mamos, payés, abuelos), administrativos, docentes, personal de apoyo, auxiliares y servicios generales.

se basan en la construcción de sentidos, no necesariamente contienen una afirmación explícita de los intereses que guían las acciones; se puede usar por ejemplo, sin hacer referencia continua a propósitos de bienestar, crecimiento personal o de emancipación del espíritu humano.

El modelo del currículo como praxis, como lo plantea Grundy [126], pone estos elementos en un lugar central. La pedagogía crítica va más allá de situar la experiencia educativa del niño y la niña; es un proceso que retoma la experiencia del niño, la niña y del maestro, y por medio del diálogo y la negociación, los reconoce como fuentes problematizadoras que abren el camino a la búsqueda de respuestas, de manera que se convierte en una herramienta para relacionarse con los ámbitos de la vida en múltiples dimensiones. Este camino plantea una estrecha afinidad con los procesos señalados en la construcción del conocimiento de los pueblos indígenas de la Amazonia, centrados en el diálogo y la pregunta problematizadora.

Bajo esta concepción de currículo, los maestros requieren abordar la práctica pedagógica compartiendo una visión acerca de la bondad, el compromiso a la emancipación, la habilidad para pensar críticamente en relación con la acción, entendiendo su papel, priorizando aspectos esenciales de la vida y para la vida. De esta manera el currículo se desarrolla en una constante interacción dinámica entre la acción y la reflexión.

Esto significa, que el currículo no es simplemente un conjunto de planes a ser implementados, sino más bien se constituye en un proceso activo en el que la planeación, la actuación y la evaluación están relacionadas recíprocamente e integradas en el proceso [127].

Un concepto asociado al currículo, que debe ser tenido en cuenta en los procesos pedagógicos es el conocido como el *currículo oculto*, concepto atribuido a Philip Jackson [128]. Este autor señala que en la vida de las aulas están presentes aspectos que obedecen a valores, creencias, actitudes, modelos, interacciones, que son resultado de la interacción social y cultural. Estas interacciones suceden, de manera multidireccional, entre todos los actores que comparten las aulas y con frecuencia tiene un impacto mucho mayor que el currículo visible. Este currículo puede ser fuente de interacciones que promueven un sentido de lo humano, del reconocimiento, del valor y respeto por las diferencias culturales, pero también puede provocar la exclusión y segregación. El impacto del currículo oculto es mayor en los modelos curriculares de transmisión de conocimientos y centrados en los logros, debido a que las interacciones sociales son poco relevantes o se

[126]

Grundy, S. (1987) *Curriculum: product or praxis?* Lewes: Falmer Press, . Pg. 105.

[127]

Op. Cit. Pg. 105.

[128]

Jackson, P. W. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Ed. Morata



3.5.4

convierten en materias, en tanto que en aquellos centrados en los procesos y en la praxis, son un aspecto central. La ruta del currículo como praxis no se enfoca exclusivamente en los individuos, sino que da especial atención a las necesidades y propuestas colectivas, por lo que resulta especialmente afín a las experiencias educativas que buscan abordar la multiculturalidad.

Para establecer las orientaciones curriculares en la educación inicial indígena en Bogotá, el Proyecto Pedagógico, como se expuso antes, debe inspirarse en el Plan de Vida de los pueblos indígenas. De esta manera, se traza una relación directa entre el currículo, los procesos educativos que los enmarcan, el mecanismo operativo del SEIP [129] y los mandatos de la Ley de Origen o Derecho Mayor de los pueblos indígenas. Esto significa que el establecimiento de un currículo sobrepasa las funciones de los equipos pedagógicos, o de lo que se ha conocido comúnmente como la *comunidad educativa* [130], en la medida en que, al ser un proceso participativo, se involucra al conjunto de los estamentos de los pueblos indígenas, desde los niveles comunitarios hasta los mandatos de la Ley de Origen o Derecho Mayor. La importancia de la participación de la comunidad se refleja en el hecho de que ésta juega un papel de veedora sobre los procesos de aprendizaje de la cultura [131] por parte de los niños y las niñas, pero también de los adultos. De esta manera se ve a la comunidad no solo como fuente de aprendizajes, sino que también se entiende que ella puede participar de manera continua en la valoración de lo que aprende y de la manera como se aprende. Esta concepción curricular se encuentra en experiencias de educación en el Cauca, donde la comunidad es un agente activo en la atención a los problemas del niño, la niña y la familia. Ocurre así también en los planteamientos del CRIC donde se propone un papel activo y constante de los padres de familia, donde éstos no son orientadores ocasionales del proceso educativo, sino que se espera que *se convirtieran en maestros permanentes desde su cotidianidad para la construcción del proceso comunitario* [132].

Como se anota en el capítulo que desarrolla el pensamiento de los pueblos indígenas, la formación de niños y niñas en los pueblos aborígenes se lleva a cabo por medio del vínculo con los lugares sagrados para que puedan llegar a recorrer los caminos de la memoria y el pensamiento. La orientación de los objetivos, contenidos de enseñanza y aprendizaje, criterios metodológicos, tiempos, recursos didácticos y demás componentes del currículo deben formularse en concordancia con esa secuencia de instancias.

Lo expuesto hasta el momento, junto con las complejas dinámicas dadas por las condiciones de multiculturalidad e interculturalidad y los

[129]

El Plan Educativo Indígena Comunitario y Territorial, es el mecanismo operativo del SEIP.

[130]

Ver: Ley General de Educación. 115 de 1994.

[131]

Comunidades indígenas partícipes de la formulación del presente lineamiento.

[132]

Bolaños, Op. Cit. Pg. 73.



consecuentes procesos de educación intercultural, implican que difícilmente se pueda optar por un currículo cerrado y predefinido. Si el camino para dar lugar al conocimiento ancestral se define como lo que guía la emancipación del espíritu de los pueblos indígenas, el currículo ha de darse progresivamente bajo la asesoría de los sabedores que *leen* en cada suceso y acontecimiento, la conexión con la Ley de Origen. Esto lleva a la necesidad de establecer un currículo abierto, que se caracterice tanto por los contenidos que surgen, como por la coherencia con los procesos que nazcan de él; así entonces el currículo debe permitir un proceso de construcción progresiva, una praxis en el aula y la vinculación entre la acción y la reflexión. Por su parte, la necesidad de proporcionar a los niños y las niñas un papel activo en los procesos pedagógicos, de establecer métodos que incluyan las preguntas problematizadoras, la reconstrucción y los consejos, también genera la necesidad de dar cabida a las propuestas y a la creatividad propia de los niños y las niñas.

Para tal propósito es necesario que el currículo tenga una construcción progresiva, es decir, que vaya emergiendo en la medida en que se avanza en el proceso. En la medida en que se hagan explícitos los propósitos direccionados a aspectos esenciales de lo humano, se ubicará el currículo como praxis. El *currículo de tipo emergente* permite la construcción colectiva y participativa, de acuerdo con una reflexión educativa permanente y progresiva sobre la orientación curricular. Este currículo fue formulado por Loris Malaguzzi, fundador de una de las filosofías educativas más reconocidas en la educación inicial, el Reggio Emilia. Dentro de la aproximación del currículo centrado en el proceso, se trata de construir un plan que no está escrito, que es desarrollado por la comunidad y con su participación, por los niños y niñas, y con ellos, en función de sus sentires, exploraciones, intereses y propuestas. Esto no significa que no exista ningún tipo de planeación, ni de organización de los procesos pedagógicos. Significa que las propuestas que van apareciendo en el proceso, *emergen* y se articulan. Un currículo cerrado, se propone objetivos a los que se debe llegar, y establece de manera fija los pasos para llegar allí. Puede decirse entonces que el currículo emergente busca que los componentes de los procesos pedagógicos puedan expandirse en respuesta a las necesidades y propuestas que surgen a lo largo del encuentro educativo. Algunas interpretaciones de la filosofía Reggio Emilia hablan de tres dimensiones de expansión: *valores, ideas y prácticas expansivas* [133].

Los *valores expansivos* son los que surgen de las *relaciones*, en la búsqueda de construcciones conjuntas. Se incluye aquí la idea de apoyar a los niños,

[133]

WIEN, Carol Anne Ed. (2001)
*Emergent Curriculum in the Primary
Classroom*. Washington, Teachers
College. Columbia University.



3.6

niñas y docentes en su apropiación de la inter-conectividad entre todos los seres vivos y nuestra responsabilidad de mantener la vida. La *reciprocidad* y la *colaboración*, son elementos que tienen gran afinidad con la forma propia de *reunión* entre las comunidades y los pueblos indígenas por medio de la *minga*. Estos, entre otros, son elementos constitutivos del currículo emergente.

Las *ideas expansivas* se refieren a las *metáforas* que surgen de entender la escuela como un organismo vivo, como camino para asociar, imaginar y crear. Uno de los énfasis está en considerar a los niños y niñas como *ciudadanos* que tienen derecho a la plena participación y las experiencias sociales y, de manera afín a las pedagogías propias de los pueblos indígenas, las ideas expansivas conciben a los niños y niñas como *creadores de cultura*.

Las *prácticas expansivas* se refieren a lo que sucede en el aula. Allí, *el ambiente se postula como tercer docente*, es una noción que ve en los ambientes, generadores de interacciones que movilizan el aprendizaje. La *documentación pedagógica* da cuenta de los que los niños y niñas hacen, piensan y sienten en el aula; constituye una herramienta para la investigación, necesaria para retroalimentar los procesos educativos. La *proyección a futuro*, implica la consideración de múltiples caminos para dar lugar a los cientos de *lenguajes propios de los niños y niñas*. Es importante precisar que las prácticas expansivas del aula, implican ir más allá del salón de clase; en especial para los niños y las niñas indígenas, la huerta, la casa, el barrio, la ciudad o el cosmos son dimensiones expansivas del aula.

3.6 LOS PROCESOS DE SEGUIMIENTO Y VALORACIÓN

Consecuentemente con lo que se viene planteado, el seguimiento y valoración de los procesos pedagógicos y de los procesos personales son parte vital del PP. Mientras que para algunos procesos pedagógicos basados en los currículos como transmisión de conocimientos o consecución de logros, se establecen metas definidas que permitan evaluar resultados, la valoración del proceso personal no se limita a establecer logros o verificar si el comportamiento del niño se ajusta a ciertos indicadores. El planteamiento de los currículos como proceso y praxis, los procesos personales y colectivos son justamente eso, procesos que tienen dinámicas complejas y recorridos muchas veces imprevisibles.

Un nivel de **seguimiento y evaluación se refiere al desarrollo del proyecto pedagógico** que adelanta cada comunidad en el respectivo jardín. Esto incluye crear espacios de encuentro para mirarse a sí mismos en el desarrollo y como parte de un proyecto pedagógico y repasar juntos el

La comunicación franca respetuosa, oportuna y relevante entre jardín y familias, será una herramienta clave en el proceso de crear los espacios y mecanismos para dar cuerpo al encuentro y la participación.



Observar y escuchar atentamente los juegos espontáneos de los niños y niñas abre también un espacio de escucha a sus sentires, deseos, opiniones y propuestas.



camino adelantado; los círculos de palabra son un claro ejemplo de formas propias de encuentro y reflexión. Implica igualmente la recolección y sistematización de las percepciones de varias instancias, como son: los niños y las niñas, los padres y madres de familia, el equipo humano, los sabedores y miembros de las comunidades y de los pueblos indígenas.

Al poner en marcha un proceso de *seguimiento y valoración de los niños y las niñas*, se requiere tomar como principal referencia la dinámica personal de cada uno de ellos y ellas, en el contexto cultural propio. Se trata de entender los aspectos del desarrollo del niño y la niña que jalonan dicha dinámica, entendiéndolos como “fortalezas” que son la fuente de sus alegrías y confianza. También se busca identificar aspectos que “entran” el crecimiento, para establecer estrategias pedagógicas personalizadas, que implican un trabajo conjunto entre el jardín, los maestros, sabedores, la familia y la comunidad. El propósito de éste proceso de seguimiento y valoración se centra en abordar la complejidad del *ser* del niño y la niña y de su proceso como sujeto en constante transformación. Mediante un seguimiento permanente y transversal, se encuentran las claves de su identidad y la manera de potenciar sus fortalezas. Progresivamente el seguimiento debe mostrar los avances y los nuevos rasgos de la dinámica personal.

Si eventualmente se detectan aspectos que entran la dinámica personal al punto de afectar o poner en riesgo el conjunto de las dimensiones del desarrollo, es posible que se requiera de una asistencia especializada, que en primera instancia estará en manos de los sabedores y guías de las comunidades, y eventualmente en profesionales de apoyo (terapistas, psicólogos, entre otros).

Se busca entonces, construir de manera progresiva y flexible, en concertación con el conjunto de la comunidad, formas propias de seguimiento y valoración de los procesos educativos y de quienes los llevan a cabo, así como de los procesos personales de los niños y las niñas. Los pueblos indígenas tienen formas propias de valorar y evaluar que deben ser guía para el diseño de los mecanismos de seguimiento y valoración que se apliquen a los procesos pedagógicos y a los procesos personales de los niños y niñas. Algunos ejemplos indican la importancia de aspectos relacionados con el seguimiento, evaluación y valoración de los propios:

- ✘ Los valores asociados a la identidad de cada pueblo indígena.
- ✘ La validación del error como fuente de nuevos aprendizajes.
- ✘ La reconstrucción de las situaciones y los procesos como fuente de comprensión.



3.7

- ✘ La búsqueda de respuestas por medio de la exploración, la experimentación, la observación, la verificación o las inferencias, las preguntas, como muestra de la construcción del conocimiento.
- ✘ El reconocimiento de la eficacia de la acción.
- ✘ El reconocimiento y valoración de las particularidades de cada persona.
- ✘ La importancia que se puede dar a la misión de cada persona en el mundo.

3.7 EL TALENTO HUMANO

En los Lineamientos y Estándares de Calidad, la SDIS ha optado por el concepto de *talento humano* para denominar lo que comúnmente llaman recursos o equipos. Con ello se hace referencia al potencial humano, apoyado en las características o aptitudes que permiten entregar a los niños y las niñas en las instituciones de educación inicial.

La transparencia, la honradez y la laboriosidad son principios guía del pueblo Inga, que plantean un camino en el que se honra la verdad, la confianza y la generosidad: a la vez, son muestra de los principios éticos que deben ser trazados por las comunidades de acuerdo con la Ley de Origen de los pueblos indígenas, para conformar la guía de talento humano al interior de los PP. La comprensión del privilegio de participar en la vida de los niños y niñas por parte de todas las personas presentes en las instituciones educativas, deberá verse en cada acto, desde la atención a un niño o niña, hasta el diseño y organización de los aspectos más complejos del quehacer pedagógico. La consciencia de la profundidad de cada acto, es uno de los caminos trazados por la sabiduría de los pueblos indígenas, que no permite la reproducción de ninguna forma de exclusión, discriminación, injusticia o abusos de poder, de los que ya han sido víctimas los pueblos indígenas.

Los aspectos de idoneidad, organización, relaciones docentes y gestión, formulados por los estándares de calidad de la SDIS, deben ser llevados a la dimensión de los saberes culturales, es decir, la idoneidad de la cultura, de las pedagogías, formas de organización y gestión propias. En este nivel, la interculturalidad cobra especial protagonismo dada la pluralidad de visiones, concepciones y formas de organización que aporta cada cultura, incluyendo la de la sociedad occidental, cuya representación debe estar presente de manera activa y bajo las leyes de la equidad. En el talento humano que se reúna en los jardines infantiles, se requiere una combi-



nación entre los saberes propios de las culturas y los saberes occidentales para dar respuesta a las necesidades de formación que priorizan la educación de lo propio. De manera paralela, deben entregarse herramientas para que los niños y niñas indígenas participen en condiciones de equidad de la vida de la sociedad nacional, con una identidad originaria fortalecida.

Lo anterior significa que el talento humano de los jardines deberá estar conformado fundamentalmente por miembros de los pueblos indígenas, sabedores, poseedores de la memoria y guías espirituales (taitas, mamos, payés, abuelos), administrativos, docentes, personal de apoyo, auxiliares, servicios generales. Si bien la dinámica de la vida urbana transmite sus elementos a los niños y niñas, lo que se busca es que, al interior de los jardines, se dé un manejo pedagógico a la percepción e impacto de la cultura occidental, entablando procesos de análisis y selección de los aspectos que puedan articularse y fortalecer en el encuentro entre culturas.

Se requiere también una combinación entre lo heredado de los saberes ancestrales y los conocimientos aprendidos. Para ello, los espacios de formación de las pedagogías propias y las occidentales, deben estar dispuestos para los agentes educativos.

La formación y capacitación de talento humano indígena está dirigida desde el legado de la Ley de Origen, de la madre tierra, y es la que nos posibilita el desarrollo de una formación integral, con manejo de saberes propios y universales [134].

Finalmente, cabe mencionar algunas de las confluencias entre educación y cultura más inmediatas al talento humano que conforma el mundo de los niños y las niñas, y que requieren ser articuladas: el ejercicio de escucha, respeto, reconocimiento y cuidado de sí mismo, de los otros y del medio que los rodea son los ejemplos y condiciones que vivirán los niños por medio de cada acto que los afecte.

Una dimensión vital del talento humano se extiende a la presencia y la participación de la comunidad en las instancias de los pueblos indígenas y de las familias. Si bien todas las instancias de la esfera social adquieren el papel de agentes educativos, la definición de los campos del saber y formación de lo que le corresponde a cada parte resulta vital. Aplicando a cabalidad el carácter del PP, se ve cómo cada estamento (autoridades de los pueblos e instituciones gubernamentales, sabedoras y sabedores, miembros de los jardines infantiles, las familias y los niños y las niñas), tienen papeles protagónicos que se entrelazan y se nutren mutuamente; esto es lo que

[134]
CONTECEPI. Op. Cit.



3.7.1

justamente le da el carácter participativo y comunitario. Sin embargo, existen dominios y responsabilidades propios de cada instancia. Buscar que cada quien haga lo que le corresponde, es fundamental para lograr un avance fluido y armónico de los proyectos de vida de los pueblos. Lo que está en juego en el conjunto de roles e intercambios es la coherencia que se le entrega a los niños y las niñas entre quienes conforman su mundo.

3.7.1 EL VÍNCULO ENTRE EL JARDÍN Y LA FAMILIA

Los niños y las niñas requieren que los espacios de su transcurrir diario sean parte de un solo mundo: su mundo. Cuando las figuras que son fuente de vida, como su madre y su padre, los orientan en un sentido, y quienes les proporcionan guía, como sus maestros, van en otro sentido, los niños y niñas se confunden y desorientan. Por lo tanto, es indispensable consolidar procesos de reunión de la familia y el jardín que impulsen la conformación de un mundo coherente para los niños y las niñas.

Para lograr dicho propósito, se requieren espacios de participación activa que posibiliten la construcción de un conocimiento mutuo, que ahonde en cada detalle de la vida familiar y escolar. El acompañamiento y asesoría bilateral, junto con el de la comunidad en esferas más amplias, supone no establecer barreras entre los espacios.

La apertura de la cotidianidad del jardín a los padres y abuelos, no se limita a los espacios formales de encuentro –círculos de palabra, reuniones, talleres, actividades de integración, conferencias–, sino que permite que un padre pueda compartir sus conocimientos con los niños, niñas y adultos. De igual manera, los hogares pueden recibir a los miembros de los jardines para compartir un poco de la intimidad familiar. Estos encuentros abiertos serán fuente de un conocimiento directo y real que proporciona a los niños y las niñas un conjunto que entre hogar y escuela, y no mundos fraccionados.

Finalmente, le corresponde al jardín infantil crear los espacios y mecanismos para que se construyan y se concierten propuestas para dar cuerpo al encuentro y la participación. Se debe abrir paso a los intercambios de saberes, a la información y a la toma de decisiones para desarrollar el PP, teniendo siempre como finalidad el crecimiento armónico e integral de los niños y las niñas. La comunicación franca respetuosa, oportuna y relevante entre jardín y familias, será una herramienta clave en este proceso.

Para muchos pueblos indígenas el arte es una forma de expresión, de comunicación y revitalización de su pensamiento ancestral.



3.7.2 AL INTERIOR DE LA FAMILIA

La familia es el espacio en el que niños y niñas experimentan los procesos de vida propios de la cultura. Más allá de la información genética, serán los estilos de vida, sus interacciones, modelos e instrucciones, los que impactarán en mayor medida, la conformación de la identidad personal y cultural de los niños y las niñas. Las pautas de crianza que se adentran en los procesos de vida, contemplan los momentos de concepción, gestación, parto, puerperio, lactancia y patrones de nutrición e higiene, que conforman los ciclos culturalmente definidos por cada sociedad para la primera infancia. Las creencias y prácticas están presentes en las características de desarrollo que cada pueblo espera que den sus niños y niñas.

Las pautas de crianza no son recetas que están proporcionalmente establecidas; son acuerdos que conciertan los padres que preparan y planean la llegada de sus hijos, con quienes se comprometen con responsabilidad a acompañar y a generar espacios que potencien el desarrollo humano de sus hijos [135].

Las formas de organización social que envuelven a la familia, están dadas en las relaciones de parentesco, la conformación familiar (planificación), las relaciones de género e inter generacionales, los roles (por ejemplo con presencia de trabajo infantil), ocupaciones, el uso del tiempo, junto con el juego y las formas de recreación, el ejercicio de la autoridad y las prácticas para la comprensión de límites (corrección y/o castigos físicos). La familia puede considerarse como contexto cultural pues ella misma está inscrita en contextos sociales, económicos, geográficos. Estos son apenas algunos de los elementos que conforman el contexto de la vida familiar, y que determinan conceptos y representaciones sociales que influyen en la vida de los niños y las niñas.

Derivado de lo anterior puede decirse que será responsabilidad de las familias aportar el sustento para la conformación emocional, corporal, cognitiva, social, espiritual y cultural de sus hijos y sus hijas. Depende de los procesos de fortalecimiento del crecimiento humano y cultural al interior de las familias, que la labor en las demás instancias tenga una raíz que soporte el tronco y las ramas, para que florezca y dé frutos de vida.

[135]

Arévalo, Op. Cit.



4. Los pilares de la educación inicial indígena

Los pilares de la educación inicial, como lo plantea el Lineamiento Pedagógico y Curricular para Educación Inicial en el Distrito, son entendidos como las actividades que de manera natural realizan los niños y niñas de 0 a 5 años en su proceso de crecimiento, y que se constituyen en medios cardinales para potenciar su desarrollo. Estos aspectos, sumados a la *exploración del medio*, son para la SDIS y la SED, parte fundamental de la Política Pública de la Primera Infancia. En el presente lineamiento se retoman los mismos pilares y la forma en que se conciben como actividades inherentes a la infancia; se propone entonces trabajar a partir de ellos y a la vez fortalecerlos desde una intencionalidad clara. Se hace referencia al *juego*, al arte, presentado acá como *creación artística* y a la literatura, acá presentada como *narrativas*. Es de señalar que un enfoque diferencial que contemple las particularidades culturales, es el que hace posible una implementación de los pilares con los niños y las niñas indígenas. Los dos lineamientos coinciden en que estos cuatro pilares se articulan con las diferentes dimensiones del desarrollo del niño y la niña al tiempo que las potencian.

Para el niño y la niña el arte es un medio de expresión de sentimientos, ideas, necesidades e intereses, es un lenguaje del sentir, del cuerpo y del pensamiento.

4.1 EL JUEGO EN LA EDUCACIÓN INICIAL INDÍGENA EN BOGOTÁ

El juego se plantea como una actividad inherente a la vida de los niños y las niñas y por tanto como un elemento que debe estar presente en los procesos pedagógicos y en la conformación de ambientes educativos para la educación inicial indígena en Bogotá. Si se quiere hablar de una lengua universal y de un medio natural para la educación intercultural durante la primera infancia, tal vez no se encuentre uno tan apropiado como *el juego*.

El juego tiene un papel fundamental para el bienestar de los niños y las niñas, es un proceso de descubrimiento y aprendizaje necesario para el desarrollo adecuado como seres humanos; es una actividad propia de la infancia, pero la necesidad de jugar se mantiene a lo largo de la vida, como una disposición natural al goce por medio del cuerpo, de los sonidos, de la palabra, de lo visual, de la animación de objetos, entre muchos otros. Además de su papel social, el juego espontáneo de los niños y niñas de cualquier cultura, es un medio natural de alegría en el que se construye mundo y lenguaje. En el juego se satisfacen múltiples necesidades emocionales: por una parte, la curiosidad que permite explorar y conocer el mundo,



y por otra, el movimiento y manipulación, por lo que se constituye como un proceso de descubrimiento y aprendizaje necesario para el desarrollo adecuado como ser humano. Observar y escuchar atentamente los juegos espontáneos de los niños y niñas abre también un espacio de escucha a sus sentires, deseos, opiniones y propuestas. Se puede decir entonces que el juego es un lenguaje natural por medio del cual los niños y las niñas se comunican permanentemente con el mundo.

Además de lo anterior, es importante anotar que el juego se produce y desarrolla en contextos culturales, por lo que recibe su influencia; de allí que los imaginarios, sentidos y significados presentes en el juego y expresados por medio del arte, estén afectados por la cultura; tanto ellos como la cultura misma, están en permanente construcción y transformación, razón por la cual también son históricos. Es tal la trascendencia del juego, que está consagrado como derecho fundamental de la infancia. Por esta razón, el juego se constituye como un elemento natural, que debe estar presente en la cotidianidad de los ambientes educativos de los niños y niñas indígenas. En el juego, los niños y las niñas aprenden y recrean la cultura, al tiempo que se fortalece y renueva.

Esta actividad es fundamental en la infancia por el valor, el sentido formativo y pedagógico que contiene; además, por su papel potenciador de la tarea socializadora del niño y la niña y por ser la primera forma de lenguaje y de conocimiento. En esa medida, es un camino para realizar las primeras conquistas culturales y adquirir conciencia del ser y de la realidad [136].

Dicho de otra manera, los juegos de los niños y niñas están empapados de su mundo interior, pero también de elementos propios de cada cultura, por lo que dan cuenta de las interacciones y modelos que el contexto cultural les propone. Los juegos tradicionales tienen lógicas propias y reflejan los sentidos, significados y valores de los mundos indígenas, como la cooperación y la solidaridad. Son juegos vinculados a la cotidianidad, a las gestualidades y formas de relación entre las personas y con la naturaleza. Por su parte, elementos como la competencia y la propiedad se ven reflejados en los juegos de los niños y niñas de las sociedades occidentales.

En todos los pueblos indígenas existe un repertorio de juegos que forman parte del patrimonio vivo de la cultura; por medio de la experiencia de vida que los niños y niñas experimentan al tener la posibilidad de

[136]

Departamento Administrativo de Bienestar Social (2003). *Desarrollo Infantil y Educación Inicial. Avances del proyecto Pedagógico del D.A.B.S.* Serie Proyectos. Bogotá.



4.1

recrearse por medio de los juegos propios, se fortalecen las relaciones corporales, lingüísticas, sociales y emocionales con la naturaleza.

La escuela tiende a diferenciar el juego del aprendizaje y en muchas ocasiones ve el primero como obstáculo para el segundo, sin embargo, el juego siempre trae consigo problemas que requieren comprensión para ser resueltos en la acción lúdica. Si se retoma la premisa que indica que se aprende cuando se entiende algo, o en el proceso de resolver algún problema, el juego puede plantearse dentro del campo del aprendizaje, bien sea como posibilidad de *aprender jugando* o de *jugar a aprender*.

El aprendizaje que se obtiene por y mediante el juego, no se reduce al punto de llegada, sino que implica el aprendizaje que logra durante el proceso. De esta manera el juego puede llevarse al campo de estrategia de aprendizaje en los proyectos educativos, una vez se establezca la coherencia entre el tipo de juegos con las concepciones pedagógicas, cuidándose de reducirlo a un medio de manipulación. El juego moviliza la posibilidad de:

- ✘ **Expresar:** manifestar las emociones, sentimientos, pasiones, reflexiones y representaciones que el niño y la niña hacen de sí mismos y del mundo.
- ✘ **Crear:** generar nuevas manipulaciones, acciones, expresiones por medio de la palabra, imaginar e reinventar el mundo con el color, el sonido, el movimiento, el gesto, en una amplia variedad de escenarios para la fantasía.
- ✘ **Vincularse:** ayudados por la interacción a entrar en contacto consigo mismo, con los compañeros de juego (personas o medio ambiente), con el medio de los objetos, de la naturaleza, del tiempo y el espacio.
- ✘ **Explorar:** dar vía a la curiosidad, de recorrer los sentimientos y los saberes implícitos en la acción que promueve el juego.
- ✘ **Construir** sentidos, significados y símbolos que promuevan la armonía de niño y la niña consigo mismo/a y con el mundo; construir identidad.
- ✘ **Gozar:** crecer en la alegría y el disfrute de estar en el momento: el aquí y el ahora.

Hay valores presentes en las cosmovisiones indígenas por medio del juego son también fuente de conformación de identidad. De esta manera, se propone que el juego y los materiales que requiera, sean una invitación a:

La expresión artística como estrategia pedagógica brinda un sinnúmero de posibilidades para el desarrollo integrado de los niños y las niñas, y plantea la expresión como motor de la acción creadora.



Entre los pueblos indígenas existe un gran patrimonio vivo expresado por medio de lenguajes artísticos que transforman materiales de uso diario o ritual de maneras delicadas, sensibles y sobre todo con sentidos auténticos de la belleza.

- ✘ La flexibilidad, en oposición a rigidez.
- ✘ Al reconocimiento, en oposición a la competencia.
- ✘ A la autenticidad, en oposición a la simulación.
- ✘ A la cercanía y el cuidado de la naturaleza, en oposición al consumo.
- ✘ Al respeto y la equidad (derechos), en oposición a la vulneración.
- ✘ A la atención y al cuidado amoroso de sí mismo, del otro y de los materiales de juego.
- ✘ A reflexividad por medio de la contemplación, de la acción y de la valoración de lo que se hace y la manera como se hace.

4.2 LA EXPRESIÓN Y LA CREACIÓN ARTÍSTICA

Se han establecido diferentes posturas entre los miembros de los pueblos indígenas y los académicos, acerca de si es posible hablar de arte indígena. Se ha dicho por ejemplo que de manera contrastante con lo que sucede con “occidente”, entre los indígenas lo que se ha catalogado como “*artesanía*” y las manifestaciones simbólicas, forman parte de la cultura material y tienen un uso específico en la vida cotidiana (tejidos, cestería, cerámica, etc.), ceremonial y ritual (arte plumaria, máscaras, pintura rupestre, maquillaje corporal, etc.). *Delimitándose o no al uso, lo que aquí se plantea es* que la producción tradicional, las artesanías y el arte indígena contemporáneo, son clara muestra de la enorme riqueza de la que la expresión y creación artística de los pueblos indígenas.

Se toma como ejemplo el caso del pueblo Guambiano para el que el arte es una forma de expresión, de comunicación y revitalización de su pensamiento ancestral. Además de los usos rituales, una parte de producción material de los pueblos indígenas –que puede, o no, ser considerada arte–, tiene como objeto el uso en la vida cotidiana. Si bien muchos de los implementos de la vida material de los pueblos indígenas se han ubicado en el campo de las artesanías, como parte de una estrategia económica de relación con la sociedad occidental, también es cierto que existe un concepto cultural de lo bello, que lleva aquellos productos usados al interior de la familia y la comunidad o comercializados, a una dimensión estética que recoge elementos profundos de la cultura.

También hay varias posturas acerca de si se puede hablar o no de **arte en los niños y niñas**, pues sus producciones no se centran tanto en la finalidad, como en el proceso que les permite expresarse por medio de los elementos de base del arte. Teniendo en cuenta las diferentes teorías



4.2

sobre este aspecto, nos situamos en un terreno prudente y hablamos de **la expresión y creación artística**:

La expresión artística toma la dimensión de lenguaje en la medida en que contiene morfologías, gramáticas, sintaxis y semánticas propias. A estos lenguajes se accede por múltiples vías, pero las más reconocidas están dadas por el acceso que nos facilitan medios como el sonido, la luz, el cuerpo, el movimiento, la palabra y los objetos. Así mismo es importante enfatizar que el carácter nuestro proyecto está en la educación artística, que no en la formación de artistas. (...) Durante la primera infancia, los medios expresivos y las artes, no se excluyen entre sí, sino al contrario tienden a integrarse. La música incluye la poesía, la literatura incluye el ritmo, el teatro incluye la literatura, las plásticas, el movimiento y así sucesivamente. Entendemos que la expresión artística toma cuerpo a través de medios expresivos como son la música, la danza, la literatura, el teatro, las plásticas y otros medios visuales [137].

Para el niño y la niña el arte es un medio de expresión de sentimientos, ideas, necesidades e intereses, es un lenguaje del sentir, del cuerpo y del pensamiento. La **acción creadora** resultante de la expresión artística de los niños y niñas, se logra cuando ellos reúnen diversos elementos de su experiencia para formar un todo con un nuevo significado, ya sea dibujando, modelando, construyendo o acercándose a la cultura desde las producciones literarias. Las respuestas que tienen que encontrar y las soluciones son suyas; dentro de una amplia gama de posibilidades, el niño o la niña va llevando un proceso subjetivo que varía según quien lo realice.

Como forma expresiva, el arte se materializa en productos, creaciones y transformaciones materiales y espirituales de los seres humanos. Un dibujo, un cuadro, un relato, una narración son ejemplos de la forma como el arte se objetiva, de tal manera que cualquiera que sea el objeto en se plasme, resulta de la elaboración de una experiencia sensible del individuo. Por ello es posible afirmar que el arte es una herramienta para la elaboración de experiencia de vida de los sujetos -dolores, incomodidades, alegrías, etc.- producto de una historia o biografía particular [138].

[137]

Proyecto Educativo Institucional del Centro de Expresión Artística Mafalda (1975-2009).

[138]

Desarrollo Infantil y Educación Inicial en Bogotá D.C. (2009).



Los lenguajes de expresión artística tienen especial trascendencia en la educación inicial y se constituyen en un campo propicio para la interculturalidad. El respeto de la libertad como premisa de toda expresión creadora, implica la necesidad de permitir a los niños y a las niñas experimentar con los materiales y configurar su sentido estético: apreciar los colores y texturas, descubrir y multiplicar sus posibilidades de uso, y hacer múltiples ensayos de representación de los objetos y seres que conocen. Al mismo tiempo, permite encontrar el gusto propio en aquello que es auténtico y que no se doblega a la imitación.

4.2.1 LA EXPRESIÓN MUSICAL

Durante la primera infancia la educación musical permite a los niños y niñas sentimientos de alegría que elevan su estado emocional. La expresión del sonido que conforma la música, se logra mediante el canto, la composición, la construcción y ejecución de diversos instrumentos. La expresión corporal asociada a la música, se logra por medio del movimiento que se acompasa a las audiciones de diferentes géneros musicales de la danza. Se accede a ella en el medio musical próximo (la familia, el barrio, la ciudad, la radio, etc.) también en audiciones formales, conciertos, etc. Se toma como base el canto, el ritmo, la expresión corporal, la creación, la apreciación, el análisis de obras musicales, la composición, la construcción y la ejecución de instrumentos musicales sencillos.

Se propone como base de la educación musical, el desarrollo la percepción auditivo-sonora, los sentimientos, la sensibilidad y el amor por la música y la adquisición de habilidades artístico-musicales. La educación musical contribuye a fortalecer funciones mentales como el lenguaje oral, la memoria, la atención, la comprensión, la coordinación, la organización y sistematicidad de sus acciones.

Es necesario utilizar una metodología definida que incluya la audición, los elementos constitutivos del ritmo (pulso, acento, esquemas rítmicos), formación vocal-canto (texto, melodía, respiración, posición corporal, afinación, etc.), los montajes colectivos y la composición con base en las vivencias y los textos espontáneos de los niños y de las niñas. La expresión corporal y la danza se expresan mediante movimientos corporales que exploran el lenguaje del cuerpo asociado al sonido interno y externo. Lograr el desarrollo de la voz, una educación rítmica, melódica y armónica acompañada de la expresión corporal.

Es fundamental lograr un gusto estético al ser capaz de escuchar con agrado distintos tipos de obras musicales y educar un oído que permita





4.2.2

entonar melodías y reproducir diversos ritmos. Se debe promover la importancia de ser buen público al lograr centrar la atención y reconocimiento de los demás.

La riqueza musical de los pueblos indígenas no solo comprende la gran variedad de tonadas, que en algunos pasos aportan un sistema musical que tienen su propia lógica sonora como lo que sucede con la escala pentatónica; también incluye los bailes y los instrumentos, presentes en especial en las ceremonias y rituales. También la vida de los niños y las niñas, los arrullos, los cantos y los juegos musicales están acompañando su crecimiento y proporcionándoles elementos fundamentales para su identidad y que por tanto deben estar presentes en la vida de los jardines.

4.2.2 EL JUEGO DRAMÁTICO

El juego dramático (teatro y animación de objetos/títeres), se entrelaza con los elementos literarios. En el juego dramático se recrea la literatura, con los aportes personales y se vuelve acción concreta. Se logra por medio de la expresión del cuerpo, el gesto, la palabra y el movimiento y de la animación de objetos y la imaginación “hacer como si...”. El juego dramático recorre y se sitúa en distintos escenarios: el juego espontáneo, las salas de teatro, el teatro callejero, los montajes performativos, etc.

Por una parte, el juego dramático permite representar situaciones, personajes, momentos, y ante todo emociones que afectan a los niños y a las niñas, generando desinhibición, soltura y confianza. Se trabajan elementos como el manejo o ejercicio vocal, la expresión corporal y facial en el cambio de actitudes o emociones, la improvisación de personajes y situaciones y también se incursiona en sencillas representaciones dirigidas (individuales o en colectivas), el manejo y uso de instrumentos teatrales (maquillaje, vestuario, utilería, etc.) y comportamiento como público.

Por otra parte, la animación de objetos-títeres, otorga un nuevo valor a cualquier objeto cuando es utilizado para estimular la expresión dramática de los niños: en tanto objeto real y en tanto objeto fantástico. Los títeres y las máscaras ocupan un lugar privilegiado en el juego dramático de niños y niñas, en la medida en que ellos ejercen un control diseccionado sobre un otro. Se busca experimentar la expresión con el cuerpo por medio de los movimientos naturales de locomoción: caminar, correr, saltar, girar, arrastrarse, rodar, gatear, etc. Combinando diferentes niveles de complejidad, direccionalidad (delante, detrás, lados, diagonales), diseños espaciales (curvos y rectos), acciones básicas (golpear, presionar, latigar, torcer, flotar, fluir, sacudir o palpar) y movimientos



técnico analíticos (flexión-extensión, contracción-relajación, tensión-relajación, rotaciones, ondulaciones y estiramientos).

La expresión corporal, asociada al juego dramático, se articula con la psicomotricidad de los niños y de las niñas. Se combinan movimientos globales y movimientos segmentarios, trabajando el equilibrio y el control postural, la movilidad e inmovilidad, el ruido y el silencio. Se trata de realizar juegos de carácter simbólico, de imitación, verbalizando mucho sobre las emociones que aparecen con ellos. Se introducen también juegos en los que todos deben coordinarse y cooperar, fomentando las relaciones de ayuda y pertenencia a un grupo.

Entre los grupos indígenas la representación del mundo animal, de las situaciones y de los acontecimientos, acompañan las reconstrucciones cotidianas, pero también son parte de los rituales a los que los niños y niñas están atentos y conservan en su memoria. Su caracterización por medio de los movimientos de sus cuerpos permiten vincular sus acerbos culturales con la expresión corporal, tal y como se ha planteado hasta aquí.

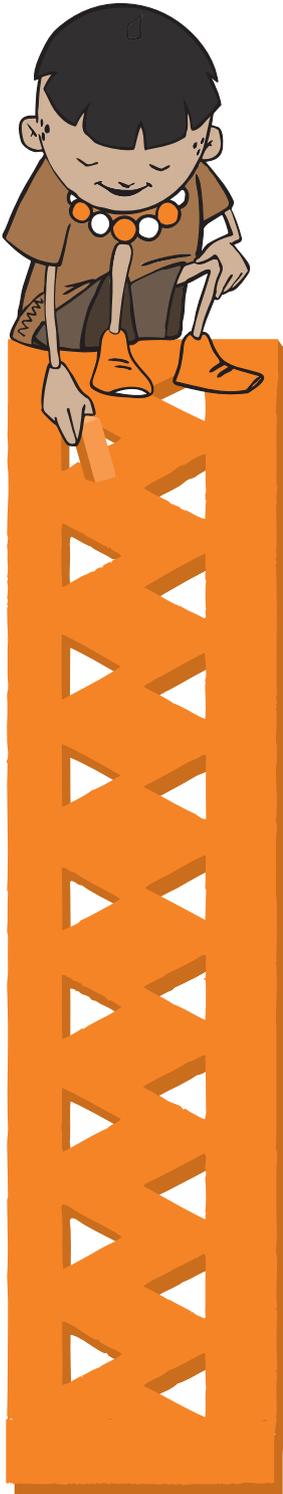
4.2.3 LA EXPRESIÓN PLÁSTICA

La expresión gráfico-plástica se logra fundamentalmente por medio el color y la imagen. Se manifiesta mediante el dibujo, la pintura, el modelado (cerámica), la escultura, el cine, entre otros. Para ellos es posible utilizar un sin fin de materiales. Es en el espacio familiar y personal más íntimo, así como en los museos, las galerías de arte, la ciudad y sus espacios arquitectónicos que se puede disfrutar de este medio expresivo.

Para los niños y niñas, el color tendrá importancia como estímulo visual según su longitud de onda y será un elemento emotivo, que es vinculable con los objetos. Así mismo, es el proceso mismo de creación lo que brindará a los niños y niñas la posibilidad del goce de expresarse, de materializar ideas, de transformar la materia. El proceso va desde la fascinación ante la posibilidad de dejar huella, pasando por el garabateo y las formas conformadas a su voluntad, hasta la entrada al mundo simbólico por medio de sus primeros esquemas humanos.

La expresión plástica como forma de representación del mundo, contiene grafismos fundamentales para la estructuración de la escritura formal y de la conciencia reflexiva, además permite a los niños y niñas experiencias de expresión de su sentir, de su identidad, a la vez que adquirir autonomía y pensamiento representado en imágenes.

La gestualidad pura se irá convirtiendo en movimientos controlados a voluntad, que darán al niño y a la niña satisfacción y confianza





4.2.3

en sí mismos. La coordinación de sus movimientos, serán importantes para su desempeño futuro como adultos y les permite sofisticar los movimientos de orientación espacial. La expresión artística como estrategia pedagógica brinda un sinnúmero de posibilidades para el desarrollo integrado de los niños y las niñas, y plantea la expresión como motor de la acción creadora. Por medio de la expresión artística se logran desarrollar plenamente las destrezas y habilidades básicas del niño durante la primera infancia.

Un posible uso pedagógico se centra en la navegación espontánea que promueve que niñas y niños *dejen su huella* por medio de la exploración, composición y transformación de elementos corporales, sonoros, visuales, materiales, de la oralidad o la escritura. Otra dimensión, tiene que ver con la apropiación que los niños y las niñas hagan del repertorio de expresiones artísticas propias de la cultura, como los antes mencionados. En ambas situaciones se estarán aportando elementos para el ambiente educativo, al tiempo que se nutren de él.

De manera integral por medio de los lenguajes de expresión artística, entre otros, los niños y niñas adquieren la siguiente formación y aprendizajes:

- ✘ El desarrollo de la vida emocional y afectiva.
- ✘ El desarrollo de la sensibilidad y la acción creadora, basado en la autenticidad.
- ✘ El crecimiento personal y desarrollo de la subjetividad.
- ✘ El desarrollo corporal pleno (espontaneidad, coordinación y manejo intencionado del movimiento), abordado también como educación física.
- ✘ La inducción a las preguntas apoyadas en la curiosidad, la exploración y la investigación como fuentes de conocimiento.
- ✘ La adquisición de un pensamiento creativo (de tipo divergente), caracterizado por la flexibilidad, la planificación, la escucha y la concentración.
- ✘ La realización de operaciones que permiten la inserción en el sistema letrado y el sistema numérico (experimentación, inferencias, asociaciones, clasificaciones, elaboración de hipótesis, verificaciones, seriaciones, anticipación, establecer relaciones de proporción, cantidad, dimensión, equivalencia, etc.).
- ✘ La conformación de la vida social mediada por la equidad, la participación, la cooperación y el reconocimiento y el respeto de sí mismo, del otro y de lo otro.



Los pueblos indígenas tienen principios propios para el uso de los objetos: toman del medio solo lo que es necesario, a diferencia del hombre occidental que genera desperdicio; reparan y reciclan a diferencia de botar y reemplazar por medio de la compra de algo nuevo; entienden que cada ser y cada cosa tienen un lugar en el universo y requieren ser tratados y cuidados de acuerdo a ello.

- ✧ El reconocimiento de la diferencias a partir de la búsqueda de una imagen positiva de sí mismo, de sentimientos de confianza y seguridad.
- ✧ La noción de límites y la comprensión de normas de convivencia.
- ✧ La adquisición de una formación ética y de la percepción estética.
- ✧ La adquisición de una actitud de persistencia y la capacidad de dar solución de problemas, por medio del intento por llevar a término los proyectos.

En el uso del arte como estrategia pedagógica, es importante distinguir la *educación artística*, es decir la utilización del arte con fines pedagógicos de la *formación artística*, que busca una relación del arte por sí misma, para formar actores, pintores, literatos, etc. Se entiende que última opción no es prioritaria en la educación inicial y requiere de proyectos específicos. Es necesario estar alertas al riesgo de utilizar el arte para poner a los niños y niñas en situación de *espectáculo* o competencia, que ciertamente no son acordes con el pensamiento indígena.

Se trata de entablar aprendizajes, mas no como entrenamiento, sino como motivación que potencia la capacidad transformadora y creadora. Se requiere recoger las propuestas de los niños para la realización de proyectos y una anticipación atenta del maestro que le permita potenciar las dimensiones del desarrollo presentes en cada actividad artística.

Entre los pueblos indígenas existe un gran patrimonio vivo expresado por medio de lenguajes artísticos que transforman materiales de uso diario o ritual de maneras delicadas, sensibles y sobre todo con sentidos auténticos de la belleza. En los implementos de la vida diaria, como la cestería, alfarería, los tejidos, las tallas, implementos de cacería y trabajo, se aprecian los cuidados y formas de diseño propios. Se puede decir que todos esos elementos tienen distintivos, que permiten identificar el pueblo en que fue hecho y la persona que lo hizo. Algunos elementos de uso personal consignan la historia de la persona, por medio de composiciones únicas. En los elementos para uso ritual se aprecia aún más el esmero por la creación cuidadosa y personal.

Se puede decir que en los eventos de la vida social de los pueblos indígenas confluyen y se integran todos los lenguajes de expresión artística: los vestuarios, maquillajes, ornamentación, arte plumaria, relatos míticos, cantos y danzas, dramatizaciones; frecuentemente quien canta e interpreta



4.2.4

un instrumento, se encarga de su construcción y cuidado. Esta relación se aprecia en el *-Clistrinye-* (Carnaval Indígena), celebrado por el pueblo Camëntsá., un espacio-tiempo de Reencuentro, Perdón, Reconciliación y Alegría por medio de la música y la danza, que es a su vez un espacio de aprendizaje para los niños y las niñas (Carlos Chindoy, miembro del pueblo indígena Camentsá Biyá) [139].

Existen también lenguajes artísticos dirigidos a la conversación con los niños y las niñas desde el inicio de su vida: los arrullos y nanas, cantos de presentación del nombre, relatos y narraciones dirigidos a entregar, por ejemplo, conocimientos acerca de animales y de la naturaleza. El conjunto de expresiones de la cultura material y del patrimonio vivo deben conformar una “biblioteca de lenguajes de expresión artística” propia de los pueblos, como fuente de repertorios para nutrir los ambientes educativos y como material para la enseñanza a los niños y niñas.

4.2.4 LOS RECURSOS Y MATERIALES PEDAGÓGICOS

Los productos resultantes de las expresiones y creaciones artísticas de los niños y las niñas son reflejo de la concepción de infancia y educación de un proyecto educativo. Los materiales didácticos, que ponen a los niños y niñas en situación de *ejecutores* de instrucciones dadas de manera fragmentada, constituyen un ejemplo. Tal es el caso de algunas cartillas en las que, con el pretexto de un *desarrollo de motricidad fina*, los niños y niñas “rellenan” un dibujo dado, que ellos mismos dibujarían de acuerdo con sus percepciones y representaciones. Ese tipo de prácticas conduce al niño por un único camino para llegar a un modelo prefabricado, lo que hace perder el sentido, pero sobre todo, vuelve al niño un ente pasivo pues consigue que los niños no sean más que ejecutores. De allí que se afirme en este lineamiento que las posibilidades de aprendizaje y de aporte al desarrollo de los niños y niñas no están supeditadas a lo que durante un tiempo se consideró material de *aprestamiento*.

La exploración misma de los materiales plantea una infinidad de posibilidades; cuando los materiales forman parte de un proyecto (de aula y ojalá global), el material se convierte en recurso para un propósito, lo que les un mayor sentido. Los materiales deben estar al alcance de los niños y niñas, deben estar allí para ser usados de manera organizada, pero autónoma, solo así cumplirán la función de ser medio de expresión e invitación a la creación. Los procesos cognitivos por medio del uso de materiales pedagógicos, suceden efectivamente cuando los niños buscan responderse preguntas, cuando resuelven problemas y descubren relaciones

[139]

Chindoy, Carlos A. con el apoyo del Taita Marceliano Jamioy integrantes del pueblo indígena Camentsá Biyá (2009). *Educación Indígena Propia*. En el presente documento.



de causa-efecto, cuando experimentan, entienden la manera en que cada material se comporta en relación otros materiales o con la manipulación que se le dé.

Los materiales mismos establecen lenguajes, son un vehículo con el que los niños y las niñas se expresan y se comunican, razón por la que las ideas, necesidades, propuestas de los niños y las niñas, y los legados culturales deben estar manifiestos en los recursos, los materiales y sus usos. Materiales de diferentes naturalezas como una totuma, el barro, un tubo, un canasto o una piedra, son elementos para expresar y crear.

Así entonces, las pedagogías propias y la cultura material e inmaterial [140] de los pueblos indígenas deben ser una gran fuente de los recursos didácticos para los jardines infantiles. Al tomar este camino, se crea un espacio de uso del patrimonio cultural que incide en el fortalecimiento de la identidad cultural de los niños y las niñas.

Los recursos pedagógicos no solo deben provenir de elementos de la cultura material, sino de la manera de relacionarse con ella. Los pueblos indígenas tienen principios propios acerca del uso de los objetos y por cierto de la naturaleza, entre algunos de los rasgos de esta relación están: privilegiar la construcción que cada persona pueda hacer con lo que necesita, en oposición al mundo del consumo de occidente; tomar del medio solo lo que es necesario, a diferencia del desperdicio; reparar y reciclar a diferencia de botar y reemplazar por medio la compra de algo nuevo; entender que cada ser y cada cosa tienen un lugar en el universo y requieren ser tratados y cuidados de acuerdo a ello. Por esta vía, es importante dar lugar a experiencias de construcción de los materiales de trabajo, como la construcción de instrumentos musicales y cuadernos, el reciclaje del papel, entre otras opciones que obedezcan a los principios establecidos por los saberes ancestrales,

La implementación de una educación intercultural también se verá reflejada en los recursos materiales y didácticos que se utilicen el jardín. Para tal efecto, los maestros deben aprovechar los elementos del patrimonio material (implementos de uso cotidiano, instrumentos, expresiones artísticas plásticas y de artesanía), e inmaterial (relatos orales, expresiones corporales y musicales). La conformación de bibliotecas con grabaciones de relatos y literatura de los pueblos indígenas (también de literatura universal), de grabaciones de los repertorios musicales que provienen de los territorios de origen, deben ser proyectos permanentes. La presencia de recursos didácticos y materiales provenientes de las pedagogías y del mundo occidental deben tener igualmente un espacio en los procesos pedagógicos,

[140]

UNESCO (2003). Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial.



4.3

pero como con todo lo que proviene de esta cultura, de manera selectiva y para ser apropiada de manera autónoma, sin que genere dependencia y menos aún cualquier forma de enajenación.

En la experiencia guambiana [141] se da un ejemplo del uso de la cultura material e inmaterial como recurso pedagógico. Allí se ha explorado la coexistencia de materiales propios como telares, sombreros, payas y otros, no propios, como afiches, cartillas y plegables; el conjunto se plantea como una herramienta para el aprendizaje del conocimiento ancestral. Entre los materiales propios se encuentran también aquellos utilizados en trabajos de la comunidad, vinculados con señales utilizadas ancestralmente (lectura de sueños, pulsaciones, plantas):

- ✘ El *Numisak*: muñeco de trapo que representa al niño y hace parte del proceso de reconocimiento;
- ✘ Máscaras de personajes importantes dentro de la cultura, elaboradas con hojas, cerámica, cartón, permiten narraciones, imaginaciones y desarrollar historias tras la máscara;
- ✘ El contador de historias y las canciones,
- ✘ Una caja en forma de espiral, donde el niño puede echar tierra para tener contacto con ella; se mezclan tierra hembra y macho, arena, semillas que permiten el reconocimiento de las mismas, y comprender el ciclo de vida en espiral. Se establece así una relación con la tierra, los cultivos, el diálogo tierra-semilla que permite la vida.
- ✘ También en la cajita se encuentran el agua y las palitas, símbolo de trabajo y cuidado de la tierra, las piedras (abuelas de la naturaleza), las semillas, símbolo de vida, alimento, elementos que permiten el reconocimiento de prácticas de cultivo,
- ✘ Los testamentos simbólicos (petroglifos),
- ✘ Telares y tejidos, que permiten el desarrollo de la motricidad fina y el pensamiento en relación con la cosmovisión,
- ✘ El sarambico o trompo.

Al aplicar las pedagogías propias y la cultura material e inmaterial de los pueblos indígenas, se crea un espacio de uso del patrimonio cultural que incide en el fortalecimiento de la identidad cultural de los niños y las niñas.

4.3 LAS NARRATIVAS Y LA EXPRESIÓN LITERARIA

Al interior de los pueblos indígenas, la narración tiene una presencia constante. Por medio de la tradición oral y más recientemente de la escritura de los textos narrativos, se proporciona una forma de perseverar los conocimientos y de realizar creaciones literarias. Las narraciones son vitales para la adquisición y desarrollo del pensamiento y el lenguaje. Desde antes de nacer las madres les cuentan a los bebés acerca de la vida, del mundo que

[141]
Cosmovisión Guambiana.



los recibirá; los arrullos, los conjuros, los juegos de palabras se repiten una y otra vez como guardianes del crecimiento del niño y la niña. Pero no se trata meramente de textos, sino de contenidos, sonoridades, gestos, sonrisas, contacto físico y caricias que se entremezclan con las palabras. En esta relación, los niños y las niñas experimentan la importancia de su existencia cuando reciben la amorosa dedicación de sus madres y padres y de otros seres cercanos. Cada palabra, cada historia lo envuelve en un tejido de afectos, que será soporte de su existencia en la medida en que lo vincula a la vida y a la fuente que la originó.

En las narraciones hay saberes, experiencias, creencias, valores y principios que se transmiten al niño y a la niña. En la relación entre madres, padres e hijos, buena parte de la oralidad se refiere a la experiencia inmediata, pero ésta se conecta con los orígenes contemplados en la cosmovisión y con las consecuencias de la misma. Sin embargo, como se ha resaltado, el niño y la niña no son meramente un receptáculo vacío, la pregunta, los consejos, las interpretaciones de las señales, le dan un lugar activo en las narraciones.

La naturaleza es una fuente central de las narraciones que se comparten a los niños y las niñas en los pueblos indígenas. En ellas no solo se recrean historias que involucran apartes de la mitología, sino que se establecen explicaciones que implican una ética del cuidado, del respeto, de la fortaleza, de la integralidad. Por este motivo, resulta vital para la identidad y la conformación de las pedagogías propias, que las narraciones tengan un lugar central en el aula. Los maestros y las maestras deberán ser conocedores de ellas, de los momentos y de las maneras de contarlas, pero será especialmente la presencia de los sabedores, abuelos y abuelas, la que permitirá dar el lugar y sentido adecuado a las narraciones.

La expresión en la literatura se logra por medio de la palabra verbal o escrita. Se accede a ella al hablar-escuchar, por medio de la lectura significativa, de grafismos, de leer-escribir, con cuentos, narraciones en vivo, poesía y de los medios de difusión masiva. Se logra al jugar con las palabras y adquirir nuevos dominios de las palabras y las cosas, leyendo el universo circundante, imágenes y textos, imaginando e inventando situaciones, construyendo historias, fabricando físicamente cuentos y explorando las múltiples posibilidades que brinda la formación en el lenguaje.

Ella posibilita un lugar duradero para la literatura infantil provocando una acción creadora y la construcción de sentido y comprensión; permite potenciar operaciones propias del lenguaje significativo; también favorece la inserción en el sistema letrado mediante la lectura de imágenes, hasta





4.4

llegar al procedimiento alfabético. Por medio de la expresión literaria se consigue establecer un vínculo con el libro como fuente de conocimiento de la realidad, pero también de goce, imaginación, juego.

Además de introducir a los niños y a las niñas en diferentes géneros literarios y apoyarse en repertorios literarios que fortalecen la identidad cultural, la expresión literaria ayuda a los niños y niñas a madurar su propio lenguaje literario, aquel que les permite crear sus propios relatos, hilvanar historias y producir reflexiones, disfrutando todo el proceso. En el jardín infantil, donde se encuentran con pares de su misma edad, esa afición puede ser enriquecida mediante experiencias en las cuales los niños crean colectivamente las historias, los personajes, sus aventuras y emociones, sus lugares y tiempos. Los más pequeños pueden hacerlo oralmente y será el adulto quien encuentre formas de preservar esas creaciones; los niños mayores pueden pasar del relato oral al dibujo o las series de dibujos, que las preservarán para otro tiempo o para otros niños.

Estas series a través de las que se relata una historia creada en forma individual o colectiva, constituyen la primera y más importante aproximación de los niños a la escritura, entendida como grafía con sentido. Si bien no se habla propiamente de literatura escrita en los pueblos indígenas, el cuerpo mitológico, la tradición oral y las narrativas son parte fundamental de la expresión de la cosmovisión. A la importancia de los anteriores aspectos en la vida de los niños y las niñas, y para de su inserción en la vida escolar, se ha hecho referencia en el aparte de memoria y narrativas.

4.4 LA EXPLORACIÓN DEL MEDIO EN LA EDUCACIÓN INICIAL INDÍGENA EN BOGOTÁ

La exploración del medio está íntimamente ligada a la conformación, en el niño y la niña, de una *noción del sí mismo y del mundo como una realidad*. Durante el siglo XX se adelantó una importante reflexión al interior de las ciencias humanas [142], que permitió avanzar en la comprensión del proceso por el que se construye la noción de sí mismo durante la primera infancia. En primer lugar, se entendió que al nacer, el niño y la niña se perciben como parte de lo que los rodea y se van diferenciando progresivamente a través de sus relaciones con el ambiente. Este proceso le demanda al niño y niña hacer consciencia de su propio cuerpo, de las sensaciones, de las acciones y emociones que provienen de él. Gradualmente, él y ella van adquiriendo control de sus capacidades en la medida en que les es posible independizarse del *soporte* que le proporciona un adulto, logrando

[142]

“La visión empírica sobre el self surge de la necesidad de romper con una visión inmaterial para la explicación de los fenómenos; de la categoría de alma se pasa a la de self. Texto obligado para rastrear la influencia del empirismo británico en la construcción del self es el de Charles Taylor (1998). Según Taylor, es John Locke (1632-1704) quien asume la individualidad humana como un fenómeno natural observable... La solución de Locke al problema, según Taylor, consistió en la continuidad de la conciencia del self. Esta conciencia acompaña todas nuestras experiencias al igual que una sombra. Locke inventa la noción de conciencia para decir que en el mundo, uno no simplemente vive o actúa; se es consciente de uno mismo viviendo y actuando. De esta manera se establece la tradición empirista que separa la persona y sus actos por un lado, y la experiencia por el otro. La consecuencia para la psicología es la objetivación del self, de tal manera que ahora éste pudiera ser observado, analizado y conocido como cualquier otro fenómeno natural.” Páramo, Pablo. *La construcción psicossocial de la identidad y del self psychosocial construction of identity and self*. En: Revista Latinoamericana de Psicología vol.40 no.3 Bogotá (Sept./ Dec. 2008). UPN.



a lo largo del proceso, la construcción de una noción de *sí mismo*. Es necesario precisar que, a pesar de que parezca evidente que el mundo existe y es real en sí mismo, *vol verlo real* es el producto de una elaboración que el niño y la niña realizan por medio de la acción, el lenguaje, las representaciones y las significaciones que construyen del mundo durante los primeros años de vida.

Entendiendo por comprensión, el proceso de entendimiento que surge en el niño y la niña en relación consigo mismos y con el mundo, puede afirmarse que, por medio de la exploración del medio, el niño y la niña comprenden el mundo que los rodea y establecen caminos para relacionarse, interactuar con él, y para valorarlo. Entre los pueblos indígenas, este proceso, que implica explicaciones, el sentido de la existencia, las causas y orígenes de los acontecimientos y de las situaciones, se nutre de la cosmovisión.

Como se muestra anteriormente, la relación con la naturaleza se conecta de manera profunda y contundente con la cosmovisión de los pueblos, y por tanto de los niños y las niñas indígenas. Esa vinculación va más allá de ver en la naturaleza un *instrumento* que sirve para ciertos aprendizajes, o como un recurso a cuidar. El vínculo que se construye, incluso desde la concepción misma del bebé –que en muchos pueblos sucede en la chagra [143]–, tiene de trasfondo una visión de la naturaleza y del paisaje, como un lugar ocupado por seres, entre los cuales, la persona es un ser más, en otras palabras se entiende “*que los pueblos indígenas somos parte de la naturaleza*” [144].

El mundo natural es considerado como una representación, podría decirse transparente, del mundo social y viceversa. Las acciones en uno repercuten, dependen y son guiadas por el otro. Los seres del mundo animal *son*, en cierto sentido, humanos, y en ocasiones, los humanos pueden convertirse en animales. Esto permite, en palabras de Århem, una visión del mundo desde la *perspectiva* del otro, *aquella que ve el mundo en diferentes perspectivas y desde el punto de vista de diferentes “videntes”* y que se formula en expresiones como: *lo que para nosotros aparece como..., para ellos es...* [145]. *En tal visión existe pues una “capacidad para ver el mundo desde el punto de vista de una clase de seres diferente a la que uno pertenece”* [146], lo que es *fuerza y manifestación del poder místico (...) de un hombre “descentrado”* [147]. Se resalta, que estas ideas cosmológicas son inseparables de la práctica económica, producen un modo de interacción con la naturaleza, implica un sistema integral de ideas, valores y prácticas que lleva a pensar en una “*filosofía de la naturaleza investida de un valor normativo; conocimiento ecológico convertido en creencia*” [148].

[143]

Nombre que se da al huerto o lugar de siembra entre los grupos amazónicos.

[144]

Århem Kaj. (1993) Ecosofía Makuna. En: Correa, François, editor. *La selva humanizada. Ecología alternativa en el trópico húmedo colombiano*. Bogotá: ICANH, FEN, CEREC.

[145]

Op. Cit. Pg. 35.

[146]

Op. Cit. Pg. 124

[147]

Op. Cit. Pg. 124

[148]

Op. Cit. Pg. 126



4.4

Si bien ya se mencionaba la relación con la naturaleza como parte indispensable para los ambientes educativos de los jardines, aquí resulta importante retomar que se trata de una relación fundamental para la conformación del sí mismo en relación con los demás y con lo otro. Se entiende en la expresión *viviendo* (en el mundo natural) *se va aprendiendo*, no solo por la vinculación con él mismo, sino porque en palabras de un miembro del pueblo Huitoto, *la naturaleza le enseña*, poniendo en frente no solo una base ética del manejo del ecosistema, como se menciona anteriormente, sino que, derivado de él, las bases éticas del manejo de las relaciones sociales, políticas y económicas.

La visión *perspectiva*, la relación de interconexión, de reciprocidad, afectación y cuidado mutuo, se diferencia de una mirada unilateral y de la tendencia a la fragmentación que ocurre en las sociedades centradas en la propiedad y el consumo. Las sociedades occidentales ven en el hombre a un *ser superior* que puede disponer del mundo como un *recurso*. La cosmovisión de los pueblos indígenas indica que la relación entre persona y naturaleza, incide profundamente en las nociones que el niño y la niña construyen de sí mismos como personas sociales. Este es tal vez uno de los aspectos que establece una diferencia con las sociedades occidentales y que requiere formar parte transversal de los procesos pedagógicos en los jardines.

Se retoma aquí el aparte incluido en las reflexiones conceptuales de este lineamiento titulado *El pensamiento indígena sobre la educación en la primera infancia*, para resaltar la importancia de esta relación en la vida de los niños y las niñas:

Solo el silencio de las montañas, de las sabanas, de la selva, el silencio de la noche, solo el canto de los ríos, el canto del aire, el canto de las aves; el danzar de las plantas, de los árboles. Existen suficientes expresiones, que solo son interpretadas por los sabedores (abuelos/abuelas), que lo extraen de allí y lo plasman en su pensamiento, que lo toman como propiedad, desde la más mínima palabra que evoca el respeto por lo aprendido desde lo natural. Cuando le demos lectura desde allí, entonces podemos hablar de pensamiento propio.

El pensamiento propio es donde todo pueblo aborigen, con sus usos y costumbres, dibuja su actuar, convirtiéndolo en leyenda viva; porque es allí donde hay un todo, cuyo espíritu ha mantenido desde el inicio muchos *elementos de origen*, para convertirlo en monumento natural protegido por fuerzas tradicionales.

El interior de los jardines, como escenario de aprendizaje, requiere ser un espacio arquitectónico que debe reunir la mayor cantidad de los conceptos del espacio y de la territorialidad de los pueblos indígenas.



Nuestros pueblos aborígenes comparten una historia ancestral, una formación que se mantiene de generación en generación, y si la queremos seguir compartiendo tenemos que seguir perpetuando la ley de origen o el derecho mayor; y la relación constante con nuestra madre naturaleza, que va desde nuestro nacimiento, nos va enseñando el derecho de vivir y compartir en familia, pero sobre todo, la relación de armonía con nuestra madre tierra [149] (Evelio Rodríguez. Miembro del pueblo indígena Kankuamo.)

En estrecha relación con la exploración del medio se encuentran las condiciones de espacio-tiempo que proporcionen los jardines infantiles han de transcurrir las vivencias y estilos de vidas que se construyen, en este caso, en la escuela, aunque no se limitan a ella. Es el lugar que día a día habitarán los niños y las niñas como territorio para la interacción, la emoción, el cuerpo y el movimiento, la percepción, el cuidado, la escucha y la comunicación, entre miles de estados de su Ser. Así, los ambientes educativos abarcan espacios y tiempos de socialización, y se construyen a partir un entramado de interacciones entre, por una parte, los procesos pedagógicos, el talento humano, el currículo, el espacio, el tiempo, y por otra, los objetos y recursos didácticos.

El interior de los jardines, como escenario de aprendizaje, requiere ser un espacio arquitectónico que debe reunir la mayor cantidad de los conceptos del espacio y de la territorialidad de los pueblos indígenas y, como ambiente, debe responder a los sentimientos que se desea que los niños y las niñas experimenten, lo que hace necesaria una revisión de lo que se espera que los niños sientan, y de lo que se considera que necesitan y merecen. La visión del transcurrir de la cotidianidad implica tener en cuenta aspectos como la movilidad libre, confortable, independiente y segura, lugares para reflexionar –pero no de castigo-, lugares como la cocina-fogón para participar de los procesos y la preparación de los alimentos, el acceso de los niños a sus objetos de interés, el papel del clima y su incidencia en el ambiente educativo (tiempo de sol o de lluvia, calor o frío). Como ambiente estético, las nociones de “decoración” requieren ser revaluadas y vistas a la luz de los ambientes armónicos, que reflejen el espíritu la sensibilidad de los pueblos indígenas.

[149]

Rodríguez, Evelio Concepciones de la educación indígena. En el presente documento. 2009.

De acuerdo a los calendarios culturales se realiza la planeación donde está el equilibrio entre la mente cósmica del ser humano y la dinámica de la naturaleza, la cual está conectada con los elementos que hacen



4.4

parte del orden natural como el agua, el fuego, el aire y la tierra. Estos elementos son factores fundamentales para el desarrollo de la vida y el buen manejo de las energías cósmicas. Estas energías inciden en la vida diaria y en la armonía con el orden natural. De acuerdo a estos calendarios se organizan y desarrollan las acciones cotidianas, en las cuales deben participar los integrantes de la comunidad de acuerdo a la edad y al sexo. El proceso de los contenidos curriculares deben tener en cuenta estos calendarios culturales [150].

Esta mirada tiene implicaciones en la vivencia cotidiana del tiempo, en la que las *rutinas*, las planeaciones lineales y la presión por su cumplimiento riñen con el transcurrir propio de la vida indígena. También es de reconsiderar si la cronología presente en las escalas de valoración del desarrollo, son coherentes y aplicables para los niños y niñas indígenas cuando, como se aprecia en la cita anterior y en las descripciones de las pautas de crianza, los momentos de la vida del niño, están delimitados por hitos conectados a los calendarios culturales. Si bien los niños y las niñas requieren entender y saber usar estos parámetros temporales, será en la vivencia del tiempo acorde con los calendarios culturales, lo que incidirá en su identidad. Para las sociedades occidentales el tiempo se vive especialmente a través de la medición horaria y del calendario gregoriano, los planes de vida se ajustan a esa medición, incluso, el desarrollo del niño, se programa según una edad definida por ese mismo calendario. De esta manera se requiere que los procesos pedagógicos de los jardines infantiles, se inscriba en la noción del tiempo propio de los pueblos indígenas.

De otra parte, la relación de los niños y las niñas indígenas con la **ciudad** necesariamente plantea lo que implica vivir en la ciudad, lo que ella les puede aportar, es decir qué tipo de conocimientos les proporciona y cuales les exige. Esta experiencia tiene sin duda un gran impacto en los referentes culturales que se están conformando en los niños y niñas. La relación con la ciudad implica en especial la manera en que ellos y ellas puedan experimentar el ejercicio de la ciudadanía. Se trata de un aprendizaje activo, participativo, en el que las relaciones con el espacio, los tiempos, la lógica de la ciudad, la multiculturalidad, los sistemas de comunicación, movilidad, entre otros, les estarán dando pautas de todo un complejo cultural urbano.

Si bien la ciudad por sí misma ejerce una acción educadora que socializa en sus habitantes dinámicas de culturas urbana, también será la convergencia entre el Lineamiento para la educación inicial indígena y

Es común entre los pueblos indígenas que la autonomía se constituya a partir de la noción de sí mismo en la relación con los demás; los niños y niñas experimentan la autonomía por medio de su participación en las actividades cotidianas y es vivida también cuando se estimula en el niño una noción de cuidado adecuada a su edad y a sus habilidades.

[150]
CONTECEPI.. Op. Cit.



el Lineamiento de educación inicial (SED-SDIS), la que ocupe un lugar central en la manera en que los niños y las niñas indígenas se relacionen con la cultura nacional en el contexto de la ciudad de Bogotá. Más allá de los dilemas acerca de como educar para vivir en la ciudad, se trata de educar para entablar unas relaciones con la ciudad que de hecho parten de la multiculturalidad y que requieren la revisión permanente a nivel intracultural, para entablar relaciones interculturales equitativas y de respeto.

Será necesario para los equipos docentes establecer caminos para hacer de la ciudad una experiencia pedagógica. La ciudad vista como espacio de sociabilidad, que tiene un potencial para que los niños y las niñas la conozcan, la analicen y la comprendan, permitirá no solo vivir en ella, sino habitarla de manera consciente. Dicha consciencia permite conformar criterios para entablar el diálogo intercultural de cada día.

La imagen de lo público y lo privado, y las formas de participación y convivencia que implican, lleva a recorrer la ciudad, a plantearse preguntas y a buscar respuestas. Son los niños y las niñas quienes mejor pueden guiar los planes para acercarse de esta manera a la ciudad. El proyecto Nuevas Voces Ciudadanas de la SDIS [151], asumió la ciudad como ámbito de formación ciudadana, bajo el concepto de Ciudad Educadora [152]. El proceso adelantado en este proyecto deja un legado para repensar el entorno urbano con los niños y las niñas. Allí se exploró el barrio, se indagaron historias, se representaron las relaciones con la ciudad por medio de una “etnografía de colores” y se recrearon e inventaron miles de posibilidades de habitarla. Lo privado, según lo trabajado por el proyecto, se constituye también en fuente para analizar cómo viven los niños y las niñas en el espacio íntimo de la familia. Los niños y las niñas pueden experimentar los escenarios públicos como la calle, el vecindario, el parque, el colegio o la escuela, para deliberar sobre los intereses y las necesidades de su comunidad, haciendo un ejercicio real de sus derechos. La exploración de la ciudad debe seguir el camino de la creatividad, la libertad, la imaginación, el asombro y la diferencia.

[151]

En el momento de implementar el Proyecto Nuevas Ciudadanas, era aún el Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS).

[152]

DABS. Experiencias Innovadoras. (2003) Bogotá: Serie Proyectos.



5. Dimensiones del desarrollo infantil

El concepto de desarrollo infantil está ampliamente expuesto en el Lineamiento Pedagógico y Curricular para Educación Inicial en el Distrito que incluye la cultura, el momento histórico, el grupo social, los rasgos y características individuales, como aspectos de relevancia central. Para los niños y las niñas indígenas que habitan la ciudad de Bogotá, el concepto de desarrollo debe combinar las percepciones, conceptos y postulados que surgen de la cultura propia y las dimensiones tales como la personal, social, cognitiva, comunicativa, corporal y artística que plantea el citado Lineamiento. El límite entre pilares y dimensiones no se traza por una línea excluyente, por el contrario, pueden ubicarse aspectos en los dos campos, como sucede con la expresión artística. Se entiende que la combinación de las dimensiones provenientes tanto de la cultura propia, como del Lineamiento Pedagógico y Curricular para Educación Inicial en el Distrito, se complementan para potenciar el *Ser* de los niños y niñas de manera integral, permitiéndoles llevar a cabo las experiencias de vida al interior de sus pueblos y en la ciudad, por medio de una convivencia en términos y condiciones de equidad.

Las dimensiones del desarrollo infantil hacen referencia a las magnitudes del conjunto de aspectos que conciernen al *Ser* del niño y la niña, que se presentan a lo largo de todo este lineamiento. Se busca que la existencia de los niños y las niñas se desarrolle en toda su magnitud, para lo cual se requiere proporcionarles condiciones que les garanticen el derecho al crecimiento corporal, social, emocional, intelectual, espiritual y cultural. Para tal propósito, las acciones educativas deben ser asumidas como una misión para el desarrollo humano, comprometido con la expansión de la libertad y las capacidades de los niños y las niñas.

En el proceso de desarrollo se concretan las principales adquisiciones y construcciones que los niños y niñas deben hacer durante la primera infancia; más adelante y a lo largo de la vida, la educación que recibirán, continuará contribuyendo a ello. No basta con que los niños y niñas crezcan, desarrollen su cerebro y las habilidades de su cuerpo y su mente para funcionar en el mundo; es preciso, además, que puedan *habitar el mundo* como un lugar amable en donde sean acogidos, asumir la vida como un gran bien, y dar algún sentido a los eventos gratos o dolorosos que la componen.



5.1 DIMENSIÓN PERSONAL SOCIAL Y LA AUTONOMÍA

En la primera infancia, la apertura del mundo representa el descubrimiento de sí mismo y de otros, por lo que el desarrollo de esta dimensión constituye la formación del sujeto social, afectivo y moral en lo individual y en lo colectivo, como sujeto de derechos y como ciudadano activo-participativo. Dadas las relaciones que se establecen, incluso desde la vida fetal como se anotaba antes, se plantea que el desarrollo personal-social, tiene especial importancia durante la primera infancia. Éste se dirige primero hacia el establecimiento de vínculos con otros seres, que se desarrollan a lo largo de toda la vida; la interrelaciones, los modelos de comportamiento que se le presenten a los niños y las niñas, así como las indicaciones que se le impartan, determinan el modo en que él y ella se relacionen con otros, con ellos mismos y con el mundo en general. El contexto social y cultural que son referentes para el niño y la niña, determinan la construcción de su identidad, de su autonomía y de las maneras en que vive con otros, es decir de su convivencia.

El encuentro con el cuerpo social, representado por su familia, otros seres cercanos y sus pares, así como la apropiación de los medios fundamentales a los cuales recurrirán reiteradamente a lo largo de su existencia, hacen que el niño se reconozca como persona en medio de otros, de seres vivos que no lo son y de objetos inanimados; la idea que él se forma de sí mismo, de los otros y de lo otro, de las acciones e interrelaciones con ello, establecen marcas fundamentales para el resto de la vida.

Es común entre los pueblos indígenas que la autonomía se constituya a partir de la noción de sí mismo en la relación con los demás; los niños y niñas experimentan la autonomía por medio de su participación en las actividades cotidianas; ellos pueden acompañar, jugar, explorar, tomar decisiones y resolver conjuntamente dificultades que se encuentran por el camino. La autonomía es vivida también cuando se estimula en el niño una noción de cuidado adecuada a su edad y a sus habilidades, permitiéndole actividades como desplazarse por sí mismo, comer por su propia mano, ganar independencia en sus hábitos de higiene, entre muchos otros. Entre algunos pueblos indígenas, es característico que *lo que el niño tiene la capacidad o habilidad de hacer, es respetado como tal y es aceptado como participación efectiva* [153], de manera que el niño se siente libre de hacer una y otra vez lo que intenta sin juzgamientos. Esta característica implica un ritmo de vida que permite destinar un tiempo para que el niño o niña haga varios intentos y los padres esperen a que los realicen. Otra expresión de la efectividad de la participación de los niños es el hecho de que los

[153]

Lopes da Silva, Op. Cit.



5.2

niños acompañan a sus padres en actividades de pesca, con sus propias herramientas para atrapar algún pez que, de vuelta a la casa, es consumido por todos, o por los niños si es muy pequeño [154].

Se entiende así que la participación del niño en la vida de la comunidad permite el desarrollo de sus capacidades, las cuales son valoradas dentro de un proceso de desarrollo individual. De esta manera puede pensarse que la participación permite el desarrollo individual del niño y a su vez, ésta es la vía de entrada a la vida.

Después de aprender a caminar y a hablar, el niño tiene su caña de pescar, su canasto, acompaña al abuelo, ya eso lo sabe. Cuando el niño aprendió a caminar, aprendió a todo, a pescar, a cazar, así sea un pajarito, pero lo hace [155].

5.2 DIMENSIÓN COMUNICATIVA COMO FORMA DE PENSAMIENTO

Las narraciones y la literatura son fuentes que, por excelencia, potencian la dimensión comunicativa y del lenguaje. También en este lineamiento, como en el Lineamiento Pedagógico y Curricular para Educación Inicial en el Distrito, ambas son entendidas como elementos que se vinculan con la actividad social y cultural de construir, compartir y transmitir saberes, posibilitan la trascendencia cultural al permitir el acceso a ella y su construcción. La comunicación implica un intercambio de significados y se ve como el principal proceso por el que los niños construyen saberes; su práctica potencia las relaciones que establecen consigo, con los demás, con el entorno. *Hacerse activo en la comunicación posibilita la construcción de saberes y de la lengua y sus usos*, lo que permite posteriores interpretaciones, enriquecidas con intercambios con otros. Las primeras experiencias e interacciones son el ámbito de la práctica de la comunicación, de allí que se establezca una relación entre el vínculo emocional y la comunicación. Por otra parte, es necesario destacar que la comunicación está incrustada en la vida social, cultural y política de las personas. Propiciar en el jardín infantil escenarios en los que se practique el intercambio comunicativo, amplía las posibilidades de inclusión y de participación social de los niños y niñas.

Por lo anterior, es necesario que en los jardines se aborde de qué manera elaborar las *experiencias vividas y percibidas y por los niños para* crear el sentido en cada una de acuerdo a las pedagogías propias e integrando elementos que le permitan a los niños y niñas también comunicarse con el mundo occidental. Una de las formas de comunicación dada en

[154]
Ibid. Pg.229

[155]
Miembro del pueblo Huitoto.
Comunidades indígenas partícipes.

el encuentro con otros, por medio de la palabra y el pensamiento para realizar reflexiones, acuerdos o reorientaciones, son los *círculos de palabra* bien puede ser entendido como un modo de participación que conforma las pedagogías propias.

5.3 DIMENSIÓN CORPORAL Y EL SER

El juego, la expresión y creación artística, las narraciones, la literatura y la exploración del medio, se entretajan para potenciar la noción de sí mismo en el cuerpo. El concepto de cuerpo hace referencia a la *percepción*, *imagen*, y *esquema* corporales, al *yo* corporal. Es un conjunto que conforma la consciencia del cuerpo que está, que se siente, que ocupa un espacio, es único, ve a los demás y es visto por ellos. El cuerpo es el territorio personal en el que el niño y la niña entablan relaciones consigo mismos y con el mundo en el que tienen presencia otros seres.

La comunicación implica un intercambio de significados y se ve como el principal proceso por el que los niños construyen saberes; su práctica potencia las relaciones que establecen consigo, con los demás, con el entorno.

Los cuidados de la madre y del bebé durante el embarazo, son muestra de las concepciones que tiene cada cultura acerca del cuerpo. Para los pueblos indígenas, los cuidados de la madre y el bebé son físicos, pero requieren de cuidados especiales encargados, por ejemplo, al chamán, payé o taita que hacen conjuros y otras acciones importantes para la protección de estos dos seres. Así, el cuerpo está siempre vinculado al alma, el bebé percibe esta vinculación y desde los primeros momentos, le proporcionan la posibilidad de relacionarse consigo mismo. Durante la gestación, el cuerpo del bebé y el de la madre son dos en uno. Al nacer, y hasta que se acerca al tiempo de caminar, las madres indígenas cargan al bebé, ya no como un cuerpo en otro cuerpo, sino como cuerpos que van juntos y comparten cada momento de la cotidianidad. Los sonidos de los cuerpos se entremezclan, los olores, texturas, movimientos, sabores del cuerpo de la madre, son el universo del niño y la niña. En este encuentro constante y el niño y la niña aprenden que su madre, que es fuente de vida está ahí para él y para ella, que es fiable y que se puede contar con esa presencia.

La madre percibe lo que el bebé le dice por medio sonidos, llantos, movimientos, y responde a ellos. Los latidos de sus corazones continúan estando muy cerca el uno del otro, lo que permite al bebé aprender cómo su Ser es escuchado y acompañado, aprende entonces a acompañar y a escuchar, construye un lenguaje con su cuerpo para comunicarse con su fuente de vida: su madre.

A diferencia de las formas de crianza de la sociedad occidental, la práctica de cargar al bebé es común entre las mujeres indígenas de diferentes grupos étnicos y es tal vez una de las experiencias que debe

ser estimulada de manera prioritaria entre las madres de los niños y las niñas indígenas que se vinculen a los jardines en la ciudad. Habrá dificultades y dinámicas que se oponen a este intercambio, pero habrá también caminos para preservar aspectos vitales, relativos a la noción del cuerpo y su vinculación con todas las dimensiones del Ser del niño y la niña indígena, ya que:

será precisamente a partir de estos primeros intercambios entre ambos y a partir de las experiencias posteriores como se estructurarán el equilibrio emocional y la afectividad [156].

La dimensión corporal es unidad entre cuerpo, movimiento y expresión; por ello, la percepción que el niño y la niña tengan de su cuerpo está mediada por las sensaciones que experimente con él. La manera en que organicen las sensaciones relativas al propio cuerpo, será referente para las posibilidades de acción, es decir para explorar el medio,

este conocimiento y esta representación del propio cuerpo no solo contribuyen a dar información con respecto a uno mismo, sino también juega un papel excepcional en la relación entre el yo y el no-yo, o sea, en la diferenciación entre uno mismo, los demás y el entorno [157].

De esta manera, siguiendo el ejemplo de la madre que carga al bebé, en miras de retomar aspectos fundamentales de esta dimensión entre los pueblos indígenas, será necesario indagar y ahondar en la forma en que se vive esa unidad entre cuerpo, movimiento y expresión.

Para el niño y la niña, el sentido es una experiencia que se funda en su cuerpo, pues en él se anudan el pensar, el sentir y el hacer. Los aprendizajes aportan a la construcción del *conocimiento* y representan una cierta forma de *saber integrado al cuerpo* que, siendo distinto del conocer, hace posible que el niño se oriente en la vida diaria y logre las formas básicas de autonomía.

En el aula debe posibilitarse el *estar bien en el cuerpo*, esto se logra cuando la educación no se sirve del castigo físico, cuando no lo humilla o lo sitúa en posición desventajosa respecto de otros señalando sus características físicas y cuando lo protege de toda forma de abuso o explotación. También en el aula es necesario un compromiso con una ética del cuerpo, que se hace posible cuando se enseña al niño a reconocer situaciones de

[156]

Sugrañes, Encarnación y Angels M. (coord.) (2007). La educación psicomotriz (3-8 años). Barcelona. Editoría Grao Ciudad: Editorial FALTAN DATOS

[157]

Op. Cit. Pg. 82.

riesgo, a cuidar de sí, a conocer palabras de estímulo y cuando se dispone de un tiempo valioso para explorar y ensayar nuevos movimientos y ritmos. Sobre todo, el niño logra estar bien en su cuerpo en la medida en que el ser niño o niña no esté marcado por un conjunto de prohibiciones o de exigencias que ahoguen su posibilidad de autoconstrucción y en la medida en que puede experimentar la validez de su sexualidad.

El cuerpo de los niños y las niñas reacciona ante los múltiples escenarios ambientales y emocionales, circula por el espacio y el tiempo, entiende las interacciones sociales y culturales. Así el cuerpo desde la primera infancia recoge y registra lenguajes, símbolos, imágenes y representaciones que le proporciona su contexto cultural. Los deseos, emociones, intereses y actividades mentales “resonarán” en el cuerpo del niño y la niña. Sus cuerpos responden al fluir de la vida cotidiana, aprendiendo a sentir, a comunicarse y a actuar según los significados, sentidos e interpretaciones que lo moldean social y culturalmente. Como lo ha señalado David Le Breton,

las representaciones del cuerpo y los saberes acerca del cuerpo son tributarios de un estado social, de una visión del mundo y, dentro de esta última, de una definición de la persona. El cuerpo es una construcción simbólica, no una realidad en sí mismo [158].

Por tanto, teniendo como base que los estados sociales y por tanto los significados y sentidos se transforman, puede decirse que el cuerpo es también histórico.

La diversidad y la riqueza de concepciones del cuerpo entre los pueblos indígenas son fuentes vitales de la conformación de representaciones del cuerpo en los niños y las niñas, las cuales varían según la visión del mundo. Como lo expone Jean Pierre Goulard, entre el pueblo Ticuna, la noción de cuerpo se entiende como un “horizonte” que sobrepasa lo biológico.

[158]

Le Breton, David (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

[159]

Goulard, Jean Pierre (2009) *Entre mortales e inmortales*. El Ser según los Ticuna de la Amazonia. Lima: IFEA.

Un “principio energético” permite su crecimiento y asegura su permanencia: es el pora que refiere a una noción de “fuerza” de “energía”. El Ser se constituye por el crecimiento de su pora, hasta alcanzar un estado, poseer una “cantidad” suficiente que le permite la reproducción del ciclo vital, y asegura el mantenimiento del principio vital (a-e). Este proceso se particulariza en cada individuo, a partir de criterios englobados bajo la noción de ma-u que constituyen el “principio corporal” o su “identidad” [159].

Así, el cuerpo se relaciona estrechamente con la noción de Ser, dentro de los diferentes espacios del universo y contempla procesos que van más allá de lo orgánico.

5.4 DIMENSIÓN COGNITIVA COMO LUGAR DE IDENTIDAD

Esta dimensión fue ampliamente tratada en el aparte acerca del método para la construcción del conocimiento. Como se anota al inicio de este capítulo, no es posible delimitar esta dimensión, ni ninguna otra, a uno de los pilares de la educación inicial. De manera transversal a todos los pilares, la dimensión cognitiva es entendida desde el progreso cognoscitivo de los sujetos (cómo captan el mundo interno y externo, cómo organizan la información recibida por la experiencia, cómo construyen y reconstruyen conocimiento). La dimensión cognitiva incluye la formación de una lógica del pensamiento que agrupa todas las realizaciones que afianzan la búsqueda de comprensión de la acción intencional y de los modos de uso de objetos, herramientas e instrumentos, así como las realizaciones que permiten a los niños aproximarse a la comprensión del mundo. Ello incluye entre otros, los sistemas matemáticos y la tecnicidad que forma parte del conjunto que incluyen los saberes y herramientas intrínsecamente relacionadas con la cosmovisión.

Se plantea que el conocimiento es producto de la vida social y espiritual y por tanto los procesos cognitivos se articulan con dichos aspectos.

La relación de conocimiento en los Misak, se construye a partir de su interacción con el mundo natural y sobrenatural, donde tiempo y espacio, espíritu y cuerpo, conforman un todo [160].

Así, entre los Misak, se habla de un *todo* que tiene vida y espíritu. Los valores que se espera se desarrollen en las Casas del Taita, serán compartidos por los portadores del conocimientos, agentes educativos tradicionales que guiarán a su vez a las madres comunitarias y maestros. Se destacan entre los valores a socializar: el amor, conocimiento y respeto por la familia, comunidad, territorio, cultura, deberes comunitarios, símbolos ancestrales, mayores; la reciprocidad y solidaridad, la convivencia en comunidad, el sentido de organización y distribución equitativa, la valoración de la lengua materna. Se infiere por tanto que el desarrollo de los niños y las niñas desde una visión integradora, inter-trans disciplinaria.

Los procesos cognitivos se plantean como procesos de pensamiento, donde la asimilación, la acomodación, el equilibrio y el desequilibrio,

[160]
Cosmovisión Guambiana.

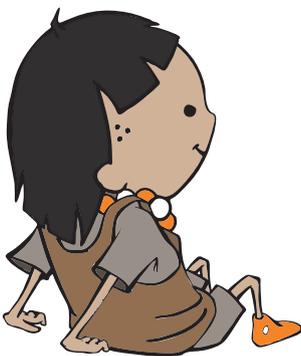


son elementos que se entretajan para la construcción del conocimiento. Ellos requieren procesos previos de integración sensorial, de identificación de objetos físicos y sociales, de la noción de causalidad-efecto. En esta dimensión se incluyen los conocimientos que, en las sociedades occidentales se denominan *científico-técnico*, y en las culturas indígenas, se consignan en profundas fuentes de conocimiento acerca de la naturaleza, en el uso de técnicas ancestrales para la fabricación de instrumentos y uso sustentable de la tierra. Los procesos cognitivos para establecer las relaciones causa-efecto, la geometría y las matemáticas presentes en el tejido para dar apenas un ejemplo, implican pasos de experimentación, asociación clasificación, nociones de cantidad y conservación, hipótesis y verificación.

Es necesario enfatizar una vez más que la noción de infancia juega un papel central en la manera en que se dispongan los procesos cognitivos en el aula: entender que el niño y la niña son receptáculos o que son sujetos activos poseedores de conocimiento y constructores de nuevos conocimientos, deriva en resultados y caminos diferentes. La aplicación de los conocimientos, la reflexión y la construcción de nuevos conocimientos basados en la conformación del sentido que acompaña cada acontecer en la cotidianidad de los niños y las niñas, constituye un proceso dialéctico constante que hace de la vida una experiencia creadora. Cuando el conocimiento de los niños y las niñas parte de la capacidad de agenciar, de la comprensión y se lleva a la acción, se abandona cualquier posibilidad de indiferencia o de pasividad. Los niños pueden sentirse vivos, cuando vivir no se reduce para ellos a asumir la condición de receptores o consumidores. Sentirse vivos, representa para ellos y ellas la posibilidad de incidir en el mundo en que viven.

5.5 LA DIMENSIÓN ARTÍSTICA Y LA LIBERTAD

En los pilares de la educación inicial se han presentado diversos lenguajes de la expresión y la creación artística y su trascendencia en el quehacer pedagógico de los proyectos educativos. En este aparte se hace una breve ampliación a la manera en que los pilares se constituyen a la vez una dimensión del desarrollo de los niños y las niñas, llevando a demás a la dimensión de la libertad. La dimensión artística es el campo por naturaleza para la creatividad y la libertad. La creatividad no es una cualidad intrínseca de algunos seres excepcionalmente dotados, sino una disposición sensible e inteligente de la acción. Esta disposición se establece cuando se reúnen el pensar reflexivo, el sentir y el actuar. Esto es posible en un ambiente en





5.5

el que el niño pueda hacerse preguntas, contar con que las mismas sean tomadas en cuenta y recibir ayuda en la búsqueda de respuestas.

El pensamiento reflexivo se vincula con dos polos de la acción: actuar y *sufrir* las consecuencias de la acción realizada. El vínculo entre la acción y las transformaciones que ella produce en las cosas, en los seres o en las situaciones, es vital para que un niño logre la experiencia de su propia potencia creadora. Pero esta experiencia sólo es posible si el niño conecta los hechos de la vida diaria apelando a su sensibilidad. De otra manera, lo que ocurre diariamente puede ser simplemente vivido y soportado y el niño puede permanecer sumido en las situaciones sin que las mismas le arranquen de su estar, sin que lo que ocurre pueda, por lo tanto, convertirse para él en acontecimiento significativo, en hallazgo, en idea, en emoción, en pregunta, en motivo para un propósito. Sin esa sensibilidad que la educación debe buscar, la materia del pensamiento estará ausente.

Un niño será creativo bajo tres condiciones: en primer lugar, que su medio sea sensible al mundo y sus acontecimientos y logre instalar en él esa misma sensibilidad que le permite tener una idea de lo bueno y lo malo para los seres, así como de lo bello y lo grotesco de la vida; en segundo lugar, que le permita experimentar posibles cursos de acción en relación con aquello que lo conmueve –en el sentido del goce, del temor, de la esperanza o del dolor–; en tercer lugar, que favorezca su reflexión a propósito de tales acciones. Puede decirse que, en la medida en que el medio actúa de tal manera, conduce al niño y a la niña a hacer de su vida una obra de arte, pues así el niño o la niña proceden como artistas que se encuentran dispuestos a ser afectados por lo que pasa y a actuar en relación con ello, explorando posibilidades diversas para la transformación de esa realidad, guiados por un sentido ético y estético.

Fomentar la dimensión artística tiene especial importancia en la educación de los niños y las niñas, siempre y cuando este fomento se base en el principio de la libertad como premisa de toda expresión creadora. Esto implica, por una parte, que las actividades no deben ser impuestas, sino que deben dar curso a los intereses de los niños, y por otra que en ningún caso el calco, el relleno con colores o la copia deben formar parte de las propuestas que se les formulen. Solo así el color, las texturas, las formas y las composiciones llegarán un día, cuando sean mayores, a hablarles para permitirles expresar con ellas sentimientos e imágenes que de otra forma no podrían ser expresados. En la primera infancia, los lenguajes de expresión artística deben permitirle a los niños y niñas experimentar con los materiales y configurar su sentido estético: apreciar los colores y texturas,

Los niños pueden sentirse vivos, cuando vivir no se reduce para ellos a asumir la condición de receptores o consumidores. Sentirse vivos, representa para ellos y ellas la posibilidad de incidir en el mundo en que viven.



descubrir y multiplicar sus posibilidades de uso y hacer múltiples ensayos de representación de los objetos y seres que conocen. Los niños deben descubrir y reiterar muchas veces el gozo que produce crear algo y afirmarse en su placer estético, rodeándose de aquello que consideran bello.

Los anteriores son apenas algunos de los componentes de las dimensiones del desarrollo infantil, que como ya se ha dicho, son el punto de partida para que sean enriquecidos por más elementos, así como por nuevas dimensiones que surjan del interior de los legados culturales de los pueblos indígenas, al tiempo que den lugar a la identidad pedagógica producto del singular proyecto que significa consolidar experiencias de educación inicial indígena en Bogotá.

Bibliografía

- AGREDA, ANTONIA (2008). Relatoría: II Foro Internacional de Educación Superior Inclusiva. *Un camino hacia el reconocimiento*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. Septiembre.
- ÅRHEM KAJ (1993). Ecosofía Makuna. En: Correa, François, editor. *La selva humanizada. Ecología alternativa en el trópico húmedo colombiano*. Bogotá: ICANH, FEN, CEREC ctos.
- ARIÉS, PHILIPPE (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- BOLAÑOS, GRACIELA y OTROS (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 3º años de construcción de una educación propia*. Programa de educación bilingüe e Intercultural. CRIC. Bogotá: Editorial El Fuego Azul.
- CABILDO INDÍGENA DEL PUEBLO GUAMBIANO (2008). *Cosmovisión Guambiana para la Atención Integral a la Primera Infancia y resignificación del Proyecto Educativo Guambiano*. Bienestar Familiar, GEIM, UNICEF.
- CALAMBAS, LUIS EDUARDO; TROCHEZ, JUAN MUELAS; YALANDA, MARLENY; VELASCO T. EDGAR ALBERTO (2010): "Elementos a tener en cuenta en la construcción y resignificación de los planes de vida en los pueblos originarios". Cauca.
- CONTECEPI Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de Educación para los pueblos indígenas (2009). *Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio S.E.I.P.*
- CENTRO DE EXPRESIÓN ARTÍSTICA MAFALDA (2004). *Una educación para la vida, desde los lenguajes de expresión artística*. Bogotá: Proyecto Educativo Institucional del Centro de expresión artística Mafalda.
- COHN, CLARICE (2001) *A Crianças, o aprendizado e a socialização na antropologia*. En: Lopes Da Silva, Aracy, Lopes Da Silva, Macedo, Ana Vera, Nunes, Angela.. *Crianças indígenas. Ensaos antropológicos*. FAPESP, São Paulo, Brasil.
- CORREA, FRANCOIS (2008). *Desencializando lo "Indígena" en las categorías jurídicas de Estado Colombiano*. Ponencia a la Cátedra Manual Ancizar. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- CORREA, FRANCOIS (2009). *La formación de la autonomía desde la infancia entre pueblos indígenas colombianos*. Ponencia al Simposio de Cultura e Infancia. En: Congreso de Antropología, Bogotá.
- CORREA, FRANCOIS (2010). Autonomía sociocultural y trabajo infantil indígena. En: Díaz, M. y Vásquez, S. (comp.). *Contribuciones a la antropología de la infancia. La niñez como campo de agencia, autonomía y construcción*. Landaburu, Jon. Reseña OEI. En: <http://www.oei.es/noticias/> Fuente: Ministerio de Cultura de Colombia, 12 de febrero de 2008.

- DABS (2003). *Desarrollo infantil y educación inicial*. Avances del proyecto pedagógico. Serie: Proyectos: Bogotá.
- DABS (2003). *Desarrollo Infantil y educación Inicial*. Serie Proyectos. Bogotá.
- DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LA UNESCO (2001) *Sobre la Diversidad Cultural*.
- DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009).
- ECCLES, JACQUELYNNE S. (2007) Families, schools, and developing achievement-related motivations and engagement. En: *Handbook of socialization*. New York, London: The Guilford Press.
- FRABONI, FRANCO (1987). *La educación inicial del niño de cero a 6 años*. 3ª. Ed. Bogotá: Cincel-Kapeluz
- GARDNER (1993) en: *Estructuras de la mente. Teoría de las inteligencias múltiples*. Nueva York: Fondo de Cultura Económico.
- GOULARD, JEAN PIERRE (2009) *Entre mortales e inmortales. El Ser según los Ticuna de la Amazonia*. Lima: IFEA.
- GRUNDY, SHIRLEY (2006) *Curriculum: product or praxis? Deakin Studies in Education*.
- GRUNDY, SHIRLEY (1987) *Curriculum:productor praxis?* Lewes: Falmer Press.
- GRUSSEC, JOAN and HASTING, PAUL. Editors (2007) *Handbook of socialization .Theory and research*. New York, London: The Guilford Press.
- GRUSSEC, JOAN and HASTING, PAUL. Editors. Chapter I. (2007) *Historical and Methodological Perspectives on Socialization, Part VII. Targets of Socialization*. En: *Handbook of socialization. Theory and Research*. New York, London: The Guilford Press.
- GAUVAIN, MARY and PÉREZ SUSAN M. (2007)The socialization of cognition. En: *Handbook of socialization*. New York, London: The Guilford Press.
- HEIRNAZ I. “Educación en la diversidad: experiencias y desafíos en la educación intercultural bilingüe”. Citado en: ARÉVALO CONSTANZA. *Investigación Pautas de Crianza en los Niños Inga*. Secretaría de Educación Distrital y La Fundación Pluricultural Pakari.
- JACKSON, P. W. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Ed. Morata.
- LE BRETON, DAVID (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- LEAPER and KAY FRIEDMAN, CARLY. (2007) The socialization of gender. En: *Handbook of socialization*. New York, London: The Guilford Press.
- MACCOBY, ELEANOR (2007) *Historical Overview of Socialization Research and Theory*. En: *Handbook of socialization*. New York, London: The Guilford Press.
- MACCOBY, ELEANOR. En: Frabboni, Franco y Pinto M. Franca (2006.). *Introducción general a la pedagogía*. México. Editorial Siglo XXI.
- MONTGOMERY, HEATHER. (2009) *An introduction to childhood. Anthropological perspectives on children’s lives*. Singapore: Wiley-Blackwell.

- NORA, PIERRE. Dir. (1984–1993) *Les lieux de mémoire*. París: Gallimard Lineamientos y Estándares Técnicos de Calidad.
- NOT, LOUIS (1992). *La Enseñanza Dialogante*. Barcelona: Editorial Herder,
- ONU (2009). Observación general N° 11. Los niños indígenas y sus derechos en virtud de la Convención.
- ONU (2001). Comité de los Derechos del Niño, Observación general N° 1 sobre los propósitos de la educación.
- PEÑA-BAUTISTA, JOANA ALEXANDRA (2009) *Sereno Misak y la compulsión moderna a propósito de los Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar*. Tesis de Grado. Facultad de Ciencias Sociales Humanas: Bogotá: Universidad Externado de Colombia
- PLA I MOLINS, MARÍA (1997). *Currículum y educación: campo semántico de la didáctica*. 1 ed. Barcelona: Universidad de Barcelona. Citado por: MALAGÓN, LUIS ALBERTO (2004). *El currículo: dispositivo pedagógico para la vinculación universidad sociedad*. En: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa.
- RANCIERE, JACQUES. *Le maître ignorant* (2005) *Cinq leçons sur l'emancipation intellectuelle*. Paris : Laertes. *Estudios psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- REPÚBLICA DE COLOMBIA, CÓDIGO DE INFANCIA Y ADOLESCENCIA. Ley 1098, Bogotá.
- RUIZ R. CRISTÓBAL (2003). *Educación intercultural. Una visión crítica de la cultura*. Barcelona: Octaedro.
- SAGASTIZABAL, MARÍA DE LOS ÁNGELES (COORD.) (2006). *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Buenos Aires.
- SUGRAÑES, ENCARNACIÓN y ANGELS M. (COORD.) (2007). *La educación psicomotriz (3-8 años)*. Barcelona: Editorial Graó.
- SMITH, MARK (2000) 'Curriculum theory and practice' the encyclopaedia of informal education. www.infed.org/biblio/b-curric.htm.
- STEINER, RUDOLF (2002) *El estudio del hombre como base de la pedagogía: Fundamentos de la educación Waldorf*. Madrid: Editorial R. Steiner,
- UNICEF (2004). Asegurar los derechos de los niños indígenas. *Innocenti Digest*, n°. 11.
- VASCO, LUIS GUILLERMO (1993) *Los Emberá-Chamí en guerra contra los cangrejos*. En: Correa, Francois, editor. *La selva humanizada. Ecología alternativa en el trópico húmedo colombiano*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología, Fondo FEN Colombia, Fondo Editorial CEREC.
- VYGOTSKY, LEV (1978) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona ; Ed. Crítica.



Módulo 3

Lineamiento Pedagógico
para la Educación Inicial Indígena
en Bogotá

Niñez indígena y educación inicial: experiencias wayuu, inga, cubeo y misak

Autor: Fabián Molina Murillo



Tabla de contenido

Introducción	3
1. Recopilación de las experiencias	7
2. Los pilares de las experiencias	10
2.1 La cosmovisión	10
2.2 Los territorios: la Wuajira, Mitú y Wampía	12
2.3 Espacios para formación y la educación	15
2.3.1 Los espacios propios o internos	15
2.3.2 Los espacios ajenos o externos	16
2.4 La memoria y las narrativas	17
2.5 Actividades y juegos	17
2.6 La expresión artística y recursos didácticos	18
3. Los procesos pedagógicos	20
3.1 Visión de la educación en las experiencias	20
3.2 Los proyectos educativos comunitarios -PEC- y orientación curricular	20
3.3 El método para la construcción del conocimiento, la lengua y la cultura	21
3.4 Los procesos de seguimiento y valoración	21
3.5 El talento humano	22
4. La experiencia del jardín Inga de Bogotá	23
4.1 Concepción general del jardín infantil	23
4.2 Pasos dados para la creación del jardín	27
4.3 Fundamentos de la experiencia pedagógica	29
4.4 Organización institucional	39
4.5 Recomendaciones y líneas orientadoras para “programas de atención a primera infancia indígena en contexto urbano”	41
Bibliografía	42



Introducción

Este aparte del documento es el resultado de la búsqueda de experiencias de educación inicial indígena en el país. Se realizó una pesquisa de las experiencias adelantadas en este sentido, en contextos urbanos y rurales. El resultado de esta búsqueda dejó entrever esfuerzos importantes por parte de los pueblos y comunidades indígenas, para desarrollar programas que además de los conocimientos propios de sus pueblos, brinden las herramientas necesarias para desenvolverse en sus culturas y en la sociedad nacional. Así lo muestran las experiencias estudiadas entre los Wayuu en la Guajira, los Guambianos en el Cauca y los Cubeo en el Vaupés.

A pesar de estos esfuerzos, es de resaltar la ausencia de acciones sistemáticas de adecuación de los programas de educación a las necesidades e intereses de los pueblos indígenas, por parte de las autoridades regionales encargadas. El impacto de esta ausencia es importante, como se muestra más adelante, no solo por los efectos de una educación que no tiene en cuenta las particularidades culturales de los pueblos, sino porque genera una pérdida de credibilidad, por parte de los indígenas, en la educación institucionalizada.

En medio de este panorama se recopilaron las experiencias, en las que se observó:

- ✘ El lugar de la cosmovisión y el territorio en los procesos de educación;
- ✘ Los lugares y espacios de aprendizaje -aquellos propios de las culturas indígenas, y aquellos establecidos por los modelos de *educación occidental*-;
- ✘ El lugar que tienen en estas experiencias, las memorias y las narrativas, así como la importancia de la comunidad en la formulación y puesta en marcha de las experiencias.

Finalmente, el análisis de las experiencias, permite comprender la fuerte vinculación existente entre los proyectos educativos y los planes de vida

de los pueblos; la búsqueda de coherencia entre ellos, se constituye en un esfuerzo por garantizar espacios apropiados para el crecimiento y educación de los niños y niñas, pero en un espectro más amplio, en un esfuerzo por garantizar la pervivencia misma de estos pueblos.

Después de la revisión de documentos [1], se seleccionaron 3 experiencias de educación inicial indígena. Entre otros criterios, se buscó que cada región contara con un exponente, de allí que se buscaran experiencias de indígenas del desierto, de los andes y de la Amazonia. Se buscaba también que las experiencias fueran pertinentes para el diseño de los lineamientos de educación inicial indígena en Bogotá, con el fin de que pudieran hacer aportes importantes al desarrollo del mismo. Dentro de las experiencias seleccionadas están: el programa de atención a comunidades Wiwa y Wayuu en la Guajira, liderado por el ICBF; el currículo Cubeo del Vaupés, desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación del Vaupés; y el Proyecto Educativo Comunitario para la infancia guambiana y la estrategia de la casa del Taita Payán, del pueblo Guambiano, adelantados por el cabildo de este pueblo, en coordinación con el ICBF, Unicef y la Universidad del Cauca [2]. La única experiencia de educación inicial indígena en contexto urbano fue el Jardín Inga en Bogotá. Por el aporte que éste constituye, se dedica un aparte especial a la exposición de la misma.

Si bien se encontraron otras referencias de interés, los documentos no contenían información sobre su vigencia. Tal fue el caso del currículo curripaco referenciado por la ONIC [3], y de la propuesta de preescolar Yetarafue [4]. Otras experiencias fueron descartadas porque estaban en proceso de formulación, como ocurrió con el modelo de cuidado y protección intercultural de la niñez, desarrollado en la Amazonia por el ICBF y la Fundación FUCAI [5]. Es importante aclarar en este punto que el análisis que aquí se hace no constituye una evaluación de los programas visitados; se busca más bien identificar elementos, procesos, ideas y marcos de referencia, ilustrativos para la construcción del lineamiento para la educación inicial indígena en Bogotá.

El IDIE de Primera Infancia y Derechos de la Niñez de la OEI agradece a las entidades, organizaciones y personas sin cuya colaboración no hubiera sido posible esta labor. Al ICBF y su directora regional Ilka Nolenis Curiel y a sus colaboradores Adalgisa Vidal, a los operadores de los diferentes programas como la Institución Gabriela Mistral, sus directivos y colaboradores en especial a Héctor Ascanio, la Fundación para La Paz en la Guajira y su representante José Vanegas Iguarán en la Guajira, igualmente a la

[1]

Ver documento de *Compilación y Análisis de Experiencias de Educación Inicial y Atención a la Primera Infancia Indígena*. Molina, Fabián OEI. Documento de informe de consultoría.

[2]

Se visitó la experiencia de las UPA de Uribí, hogares comunitarios de Riohacha y San Juan del Cesar en La Guajira, 2 hogares comunitarios de Mitú, uno de la etnia Desana y otro de la etnia Cubeo y la escuela Santa Martha de los Cubeo del río Cuduyarí y la experiencia de 2 hogares comunitarios y una escuela en el municipio de Silvia en el Cauca, pertenecientes al resguardo de Guambia.

[3]

Abriendo Caminos. Memorias del Seminario: educación y comunidad en los pueblos Indígenas de los países andinos. ONIC. 1999

[4]

Se encontraron 2 cartillas sobre este proyecto que se desarrolló en la Amazonia que ganó el reconocimiento del Ministerio de Cultura en 1998.

[5]

Niñez Indígena del Amazonas. FUCAI. 2008.

Secretaría de Educación del Vaupés a cargo del Dr. David Amezquita y los profesores José Santa Cruz y Servando Gutiérrez y por último al Cabildo de Guambía, y la Universidad del Cauca y sus equipos conformados por los Taitas: Mario Calambás (coordinador primera infancia); José Domingo (coordinador educación); Julio Tumiña, Jacinta Cuchillo y a Mama Dionicia Dagua y demás docentes de su programa de educación y primera infancia; a los profesores del GEIM Borgia Emiro y Harold Bolaños, a los niños y niñas indígenas y a todas las personas que con su amabilidad y disponibilidad nos permitieron compartir este enriquecedor recorrido.



1. Recopilación de las experiencias

La búsqueda de experiencias en educación inicial indígena partió de la pesquisa en documentos escritos a nivel distrital, nacional e internacional. Se acudió a las redes virtuales, centros especializados, universidades, entidades y organizaciones que trabajaran alrededor de la etnoeducación y de la atención a la primera infancia indígena. Dada la especificidad del objeto de interés –las experiencias de educación inicial con población indígena en el ámbito urbano–, se decidió realizar una búsqueda general, contemplando aquellos documentos que refirieran experiencias aun cuando no se dieran en lo urbano. En la Tabla 1 se relacionan los motores de búsqueda y los documentos encontrados según el tipo de experiencia y el ámbito.

Una de las primeras impresiones resultantes de la búsqueda, es que se encuentra poca información sobre procesos etnoeducativos en el país, y en especial, sobre atención a primera infancia indígena con enfoque diferencial. Por el contrario, se encontraron trabajos de investigación con enfoque cultural y algunas reflexiones educativas sobre la atención a grupos étnicos. Las pocas experiencias etnoeducativas identificadas tienen circulación regional y local [6], y en su mayoría responden a esfuerzos individuales, proyectos de aula, intereses de pequeños grupos de docentes que no alcanzan a permear y a impactar las instituciones educativas en su conjunto [7]. De otra parte, las sistematizaciones de procesos de etnoeducación que se han desarrollado en el país, no han contado con la calidad y cobertura necesaria para dar cuenta de los procesos. El único proceso de sistematización liderado por el Ministerio de Educación Nacional MEN fue *Experiencias significativas para poblaciones vulnerables* que, en el 2004 sistematizó 5 experiencias con comunidades indígenas.

La poca disponibilidad de documentos sobre etnoeducación, puede relacionarse con las afirmaciones de la Procuraduría General de la Nación,

[6]

Ibíd. Pg. 150. Este es el caso de documentos publicados por la Gobernación del Tolima que en el 2006 desarrolló un encuentro nacional de experiencias pedagógicas en etnoeducación, sin embargo no presenta experiencias sino más bien ponencias de expertos en el tema. En el caso de Bogotá es importante resaltar 2 eventos académicos que giraron alrededor del tema de la interculturalidad y la ciudadanía. El primero realizado en 2006 entre las universidades del Cauca y Pedagógica llamado: *Identidades, Modernidad y Escuela y Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad* realizado en el 2007, pero ninguno mostró experiencias específicas de atención educativa con población indígena.

[7]

Un ejemplo de ello, son las experiencias de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos –CEA–, que aunque por ley se deben desarrollar en todos las instituciones educativas y en todos los niveles de educación sus

según las cuales la política etnoeducativa sigue siendo marginal en el país: *los grupos étnicos continúan formando parte de la población vulnerable del país, la educación propia con reconocimiento de la diversidad y una pedagogía intercultural aún no se consolida [8].*

Los documentos encontrados sobre procesos educativos de atención a primera infancia indígena, tiene un énfasis cultural y antropológico, e involucran aspectos como los ciclos de vida y las pautas de crianza. En un trabajo reciente, desarrollado en la Guajira y el Amazonas por el ICBF, en coordinación con la Universidad de la Guajira y la Fundación FUCAI, se hace referencia a la vulneración de los derechos de la infancia indígena.

TABLA 01



Tipo de experiencia	Internac.	Nacional	Distrital	Total
Experiencias de Educación Inicial con comunidades indígenas en contexto urbano.	4	1	2	7
Experiencias de Educación Inicial con comunidades indígenas en contexto diferentes al urbano.		11		11
Experiencias de Etnoeducación con comunidades indígenas en contexto urbano.	3	1	3	4
Experiencias de Etnoeducación con comunidades indígenas en contexto diferente al urbano.		11		11

TABLA 1. RELACIÓN MOTORES DE BÚSQUEDA Y DOCUMENTOS ENCONTRADOS SEGÚN TIPO EXPERIENCIA Y ÁMBITO.

Los documentos que exponen experiencias en contextos urbanos a nivel internacional (México, Canadá y la antigua Unión Soviética), dejan ver una preocupación sobre la atención diferencial a los grupos étnicos que por una u otra razón llegan a los centros urbanos. En estos contextos, se vislumbran tensiones sobre las acciones a desarrollar en torno a la educación para grupos étnicos: asimilar, modernizar, aislar, crear sistemas administrativos especiales, contratar docentes especializados, el manejo de las lenguas, los materiales y espacios, la autonomía y el pensamiento propio, son cuestiones comunes a las experiencias recabadas.

En Bogotá, se encuentran algunas de las experiencias de enfoque diferencial por etnia, desarrolladas por el Cabildo Inga a través de la Fundación Pakary y la Organización Nacional Indígena de Colombia -ONIC-. Uno de los trabajos se centra en la educación básica para la población Inga, que explora el desarrollo de actividades educativas y pedagógicas especialmente en tiempo extraescolar (música, danza tradicional, lengua propia y cosmogonía). Estas experiencias se desarrollaron durante los años 2005 y 2007, y tienen su antecedente más importante

experiencias no logran impactar las instituciones educativas en su conjunto y aun menos la política etnoeducativa. Ver: *Experiencias de la CEA en el Distrito*, En: Memorias del foro distrital. SED. 2008 y en la *CEA Aportes para maestros*. Universidad del Cauca. MEN. 2008.

[8]

El Derecho a la Educación (2006). Pág. 135. Procuraduría General de la Nación.

en el escuela inga *kunapa ichai wasi* que funcionó en le distrito hasta el año 1992, año en que sus instalaciones colapsaron. Otra experiencia es el desarrollo de procesos de enfoque diferencial en la atención a población indígena en situación de desplazamiento. Con este enfoque, se trabajó con más de 20 etnias, combinando la educación propia con procesos pedagógicos occidentales. Esta experiencia se publicó en el año 2007 con el título *Las Rutas del Saber: una experiencia de atención diferencial para comunidades indígenas en el contexto urbano*.

Para el caso específico de educación inicial en contexto urbano, la única referencia encontrada es la del jardín Inga de Bogotá, que es documentada en este texto por una de sus principales gestoras y dinamizadoras.

De manera muy general, lo que muestran estas experiencias es la necesidad de ajustar e incluso repensar la atención educativa a poblaciones diversas, partiendo de sus características, potencialidades, saberes y experiencias propias. Es de resaltar además, la necesidad de un diagnóstico de la situación de la educación inicial indígena en el país, y un estado del arte del desarrollo de la etnoeducación, que permitan visibilizar los avances y aportes, establecer tendencias, aprendizajes y tensiones vigentes. La tabla 2 muestra algunas experiencias para ser recopiladas en campo.

TABLA 02

Nombre de la experiencia	Contexto	Observaciones	Documentos de referencia
Procesos de atención a primera infancia en la Guajira	Territorio indígena y semi-urbano en la Guajira.	Experiencia de atención en diferentes modalidades de atención a indígenas wayuu.	Análisis situacional del derecho a la salud y la educación de la primera infancia indígena en la Guajira. Unicef. Universidad de la Guajira, 2007. Proyecto Etnoeducativa de la Nación Wayuu. MEN, 2008.
Currículo Cubeo	Territorio indígena en el departamento del Vaupés.	Experiencia de atención educativa desarrollada por la SED del Vaupés apoyada por el MEN que contempla el grado cero desde medio escolar.	Monografías sobre el Pueblo Cubeo desarrolladas para el proceso. MEN FUCAI, 2005. Libro para Enseñar a los que Empiezan a Aprender. Grado cero. MEN FUCAI, 2008. Currículo Cubeo. MEN FUCAI, 2005.
“Cosmovisión Guambiana para la Atención Integral a la Primera Infancia y la Resignificación del Proyecto Educativo Guambiano” ICBF 2008	Territorio indígena Departamento del Cauca	Es la experiencia que en el país lleva la más larga trayectoria. Experiencia de educación inicial del Taita Payan-CRIC-	Sistematización de la experiencia la Casa del Taita Payan. UNICEF, GEIM, 2.005 Proyecto Educativo Comunitario para la Infancia Guambiana. ICBF, UNICEF, GEIM, 2.008

TABLA 2. EXPERIENCIAS SELECCIONADAS PARA SER RECOPIADAS EN CAMPO.

Las modalidades de atención a la primera infancia indígena varían según la zona del país. Así, en la Guajira se encuentran las modalidades de *atención familiar y comunitaria* en el marco del convenio MEN-ICBF, *hogares comunitarios y Unidades Pedagógicas de Apoyo –UPA–* que usualmente quedan dentro de comunidades organizadas en las rancherías tradicionales. En el Vaupés, se encuentran *hogares comunitarios y escuelas rurales* [9] donde se dan procesos de etnoeducación en aulas multigrado (vinculadas con la Ley 715). En Guambia se encuentran también hogares comunitarios y escuelas, ambos rurales; la escuela tiene varios cursos, con una huerta escolar, computadores y otras ayudas didácticas. La escuela tiene aproximadamente entre 80 y 100 alumnos y es una sede de una institución más grande [10].

2. Los pilares de las experiencias

2.1 LA COSMOVISIÓN

*Los hombres y mujeres de este universo,
Somos hijos de la misma madre
De la madre tierra / De la madre naturaleza
De la abuela, / La mar /
Todos habitamos en la misma casa grande,
El universo.
Somos un átomo en la inmensidad del cosmos
Pieza singular para embellecer, equilibrar
Para seguir existiendo,
Para narrar los acontecimientos históricos,
de lo que fuimos, / de lo que somos, y
de lo que seremos.
(Pensamiento Tule cuna) [11]*



[9]
Hogares Comunitarios Desanitos
y los Mosquitos y Escuela Santa
Martha - Vaupés.

[10]
Hogares comunitarios de Mama
Carlina y el Cacique y Escuela Las
Delicias en Silvia - Cauca.

[11]
Pensamiento citado por Green,
Abadio. (2002) *Encuentros en la
Diversidad*, Tomo 2. Ministerio de
Cultura.

Desde tiempo atrás y aún hoy, la etnoeducación se ha entendido como una propuesta que incorpora algunos elementos de los grupos étnicos en un proceso educativo. Sin embargo, las propuestas que se han realizado no han incorporado una visión integral, holística, *cósmica* del proceso educativo y pedagógico, ni de la forma en que se plantea desde el pensamiento indígena. Es por esto que en este documento la cosmovisión

es entendida como parte fundamental de toda propuesta pedagógica dirigida a la primera infancia indígena: la *cosmovisión* es resultado del conjunto de conceptos, conocimientos, creencias que posee una cultura y que conforman la imagen y las formas de interpretar el mundo. A partir de la cosmovisión, los individuos y la sociedad explican su propia naturaleza y la de todo lo existente. La cosmovisión determina la concepción de tiempo y espacio, que están ligados a las actividades alimenticias y las maneras de sentir y percibir el territorio, la presencia en él de seres que transcurren en una temporalidad diversa y sostenida, pero cotidiana.

La cosmovisión trasciende los conocimientos ancestrales, los usos y costumbres como lo han afirmado en el Cauca: *Todos los indígenas del Cauca tienen un saber milenario, pero solamente algunos de ellos han avanzado en la tarea de construir una cosmovisión sobre la base de estos saberes. Otros están en etapas elementales de recuperar saberes, de construir memoria sobre ese conjunto de prácticas que nutren la cosmovisión* [12]. Es por ello de resaltar la experiencia etnoeducativa del Comité Regional Indígena del Cauca –CRIC– descrita en su libro *¿Qué pasaría si la escuela...?* [13], allí se muestra cómo en 30 años de trabajo, se avanzó al pasar de la noción de la etnoeducación basada en el reconocimiento de los usos y costumbres, a una basada en la cosmovisión. *A diferencia de la noción de costumbre...la cultura es algo que genera*, es dinámica al punto que en lengua propia (wet usike nxi) [14] significa el resultado de un proceso de armonización con el territorio [15]. Como se observa, entre los Guambianos, la cosmovisión está presente en todos los ámbitos de la educación. El documento *Cosmovisión guambiana para la atención integral a la primera infancia y resignificación del proyecto educativo guambiano*, la muestra como punto de partida para el proyecto educativo; ella orienta todo el diseño del documento, tanto como el diseño del programa.

Una situación similar se encontró en el Vaupés. Allí, se parte de la maloca como la base del currículo. La propuesta educativa no consiste en una suma de contenidos culturales considerados importantes, antes bien, la estructura curricular de la propuesta se corresponde con la cosmovisión del pueblo Cubeo, representada en la maloca. Entre los Cubeo, la maloca es entendida como un lugar de transmisión del saber, de autoridad, como espacio del orden [16], en ella *se reproduce el orden cósmico* [17] que determina 3 principios culturales, fundamentales dentro del proyecto educativo: la transmisión de la sabiduría, del conocimiento ancestral, y la armonía y el equilibrio como base de la convivencia [18]. Esta concepción y sus principios se reflejan en los boletines de los y las

[12] Ibid. Pg. 89.

[13] Bolaños, Graciela y otros. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Programa de Educación Bilingüe e Intercultural, CRIC. Bogotá: Editorial El Fuego Azul, Pg. 99.

[14] No se cuenta con todos los signos para escribir la palabra correcta en nasa yuwe. Remitirse a documento original.

[15] Ibid. Pg. 101.

[16] Currículo Cubeo. Pg. 32.

[17] Ibid. Pg. 32.

[18] Ibid. Pg. 32.



niños y niñas en los que, los estantillos de las malocas se relacionan con los aspectos valorados: lo sociocultural, naturaleza y biodiversidad, pensamiento lógico matemático, producción y comercialización, cultura y espiritualidad. Por otra parte, la experiencia wayuu que se observó, se acerca más a aquello que se referencia inicialmente para el caso del Cauca, al plantear los usos y costumbres como elementos bases de la etnoeducación. En esta experiencia, los proyectos educativos se vinculan con lo que llaman *cultura viva*:

[19]

Entrevista con José Vanegas.
Representante Legal de la Fundación
para La Paz en la Guajira. Operador
ICBF.

[20]

Waujira viene del arahuaco antillano y traduce señor, hombre poderoso. Mitú hace referencia a la historia del dios de los cubeo, Cubai quien se transformó en un pajil o mitú en esa zona al enfrentarse a otro ser mitológico. Como me lo explicaban en Silvia: *todo esto se conocía antes como Wambía o Wampía, de ahí tomaron para decir que nosotros somos guambianos, pero nosotros no nos decimos así, nosotros no decimos ahí viene un guambiano, nosotros decimos ahí viene un misak, ese es el nombre como se autoreconoce nuestro pueblo.* La concepción de misak esta ligada a la identidad que depende fundamentalmente del derecho a poseer o compartir el espacio vital (es decir territorio/territorialidad) y conocer y vivir coherentemente con sus principios y fundamentos, además de conocer sus 4 saberes. Es decir, no se es misak en todo el sentido de la palabra por el hecho de nacer, o mejor desde sus perspectiva de llegar, sino por el hecho de vivir como misak.

El objetivo es mantener a los niños en su entorno con su cultura viva, es de allí que las madres y los agentes educativos trabajan según su usos y costumbres, y han comenzado a trabajar con la cultura para darla a conocer, qué es la ranchería, cómo es construida la cocina, cuáles son las plantas medicinales, qué es un palabrero, los cuentos y jaichi es decir los cantos y hablar en wayunaiky [19].

A pesar de que en esta experiencia la *cosmovisión* no se mencione, es importante resaltar cómo a través de cada elemento se hace una remisión directa a ello. Con esto se quiere resaltar la importancia que tiene en los procesos de etnoeducación y educación inicial indígena, la búsqueda por vincular su visión integral de la vida en los procesos educativos.

2.2 LOS TERRITORIOS: LA WUAJIRA, MITÚ Y WAMPÍA [20]

Para los pueblos indígenas, y en general para los grupos étnicos, el territorio es el espacio que permite ordenar significados y cosmovisiones que fundamentan la identidad individual y colectiva [21]. Como lo plantea Fals Borda, *...el desarrollo de una sociedad determinada depende fundamentalmente de sus potencialidades humanas, naturales y culturales, y del proceso histórico de construcción social de su territorio...* Así, se entiende que, para estos pueblos,



DESIERTO DE LA ALTA GUAJIRA



RÍO CUDUYARI EN EL VAUPÉS



MONTAÑAS DE GUAMBIA

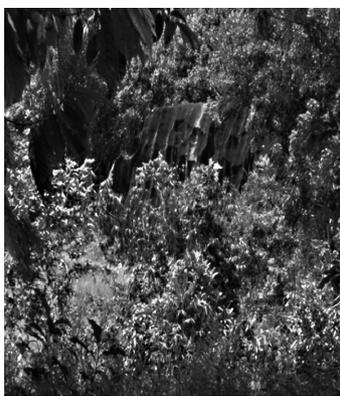
2.2

el territorio va más allá de la noción de espacio; algunos plantean incluso que, es un espacio apropiado y valorizado simbólica e instrumentalmente por los grupos humanos [22].

Cada territorio acoge y fundamenta las identidades culturales, por ello, los territorios se marcan, se les adjudican nombres como *Wuajira*, *Mitú* y *Wampía*. Además de la historia de los pueblos, los nombres hablan de los antepasados y los espíritus que han habitado y habitan ese territorio. Así entonces, el territorio y la forma en que cada pueblo se identifica con él (formando identidades territoriales), están ligados a la necesidad humana de pertenecer a un lugar, de conformar lo que en occidente se denomina territorialidad, y que los Misak llaman un *espacio vital* [23].



CEMENTERIO WAYUU



SILLA DE KUBAI



PETROGLIFOS (MISAK)

Al ser origen de identificación y vida, el territorio y la naturaleza se constituyen en fuente de aprendizajes. Manuel Quintín Lame, en su libro *El pensamiento del indio que se educó en las selvas colombianas*, expresaba cómo la naturaleza no sólo es un espacio donde el indígena se educa, es también ella quien lo educa: *la naturaleza me ha educado, como educó a las aves del bosque solitario que ahí entonan sus melodiosos cantos y se preparan para construir sabiamente sus casuchitas sin maestro*. En este pensamiento se expresa la importancia pedagógica de la naturaleza y el territorio para los indígenas. Es allí donde se desarrollan la vida, el pensamiento y los objetivos propios de la existencia.

El proceso pedagógico desde lo indígena es diferente al occidental, entre otros aspectos, porque parte del territorio y la territorialidad, como lo afirmaba Abadio Green: “Desde la educación propia se propone que la Tierra y no el niño o la niña sea el centro de la educación... Para los indígenas las preguntas pedagógicas no son: *¿qué debo y cómo debo enseñar?* sino *¿cómo voy a defender la Madre Tierra? Todo gira alrededor de ella, todo proceso social y todo proceso educativo* [24]. Así entonces, para los pueblos indígenas la naturaleza

[21]

Molina, Fabián. (2008). *Enfoque diferencial por etnia desde la SED*. Aula Urbana. SED.

[22]

Raffestein citado por Gilberto Giménez. (2008) *Territorio, cultura e identidades*. Cultura y región CES.

[23]

Segundo plan de vida de pervivencia y crecimiento misak. (2009). Cabildo de Guambra.

[24]

Green, Abadio.(2002). *Los pueblos indígenas un aporte al país diverso*. Encuentros con la Diversidad. Ministerio de Cultura.



Pedagógicamente,
el territorio es
fundamental
porque responde,
entre otras,
las preguntas
sobre los lugares
y tiempos de
enseñanza.

es un espacio de enseñanza y aprendizaje, es allí donde se desarrolla la vida, donde se aprende a vivir y a convivir y cada pueblo establece conocimientos y relaciones particulares con su territorio, sus plantas, animales, estaciones, tiempos y cosechas.

Al tratar las experiencias que atañen a este documento, puede observarse que, como fuente y medio de aprendizajes, el territorio y sus particularidades influye en los conocimientos y contenidos de los mismos. Así, en el desierto de la *Wuajira* los cactus se utilizan para almacenar agua, para desinfectar y delimitar espacios. En *Mitú*, donde río y selva se complementan, se aprende a nadar y a caminar casi al mismo tiempo, se pesca y se cultiva para subsistir, a los 5 años se conocen plantas, caminos y algunos niños reman solos por el río. Finalmente, en las montañas de *Wanpía* donde nacen los ríos y el rayo, se encuentran las lagunas sagradas y el páramo, donde están las medicinas y se aprende a soñar.

Cada uno de estos territorios tiene además sitios sagrados, que señalan entre muchas otras relaciones (de restricción, prohibición de uso, usos temporales, propiedad de clanes), la vinculación con los antepasados.

Algunos de estos sitios sagrados son: los cementerios Wayuu, la silla donde se sentó a descansar Kubai en el Vaupés, y los diferentes petroglifos en los que se encuentran las claves de la crianza de los Misak. (Ver fotos página anterior)

Pedagógicamente, el territorio es fundamental porque responde, entre otras, las preguntas sobre los lugares y tiempos de enseñanza. Estas preguntas son poco comunes a la escuela de occidente, pues de principio se da por sentado que se aprende en el jardín o en el aula [25]. Al ser un elemento ordenador del mundo indígena, el territorio organiza el currículo indígena respondiendo a las preguntas ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar? (observando, haciendo), ¿cuándo enseñar? (según los tiempos, los ciclos, las cosechas, etc.). Podría decirse que, además de lo anterior, el territorio implica formas de aprendizaje, como la observación directa y el recorrido por él, como lo afirman algunos maestros indígenas: *aquí yo tengo que salir; para qué pinto una sardina en el tablero si la tengo en el río, aquí al frente. Nosotros la pintamos pero después de ir a ver directamente* [26]. Vemos entonces que tanto los Cubeo, como los Misak, aprenden no sólo qué es un río, sino que establecen relaciones con temáticas que abordan diferentes áreas, como qué animales viven en el río, por qué a la sardina le salió una mancha al desobedecer a sus padres, qué significa eso para el pueblo Cubeo, se aprende cómo se escribe en lengua propia *sardina*, se compara lo que se ve en el libro y lo que se observa, se aprende y se comparten conocimientos adquiridos en las casas, o lugares diferentes a la escuela.

[25]

Desde la educación tradicional occidental la mayoría de las veces se aprende en el salón de clases, posteriormente algunas propuestas han tratado de organizar el espacio para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje como los llamados centros y rincones de interés, los laboratorios de ciencias y últimamente las aulas de informática, las interactivas o la ciudad.

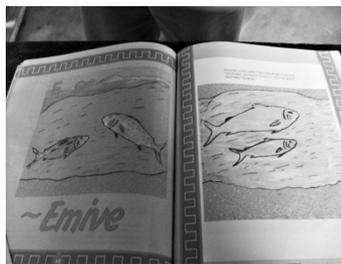
[26]

Profesor Cubeo. Escuela Santa Marta.

2.3.1



ESCRITURA EN LENGUA PROPIA



COMPARACIÓN DE TEXTO



DIBUJO: CONOCIMIENTO DE LOS RÍOS DE LA ZONA



DIBUJO Y ESCRITURA BILINGÜE

2.3 ESPACIOS PARA FORMACIÓN Y LA EDUCACIÓN

2.3.1 LOS ESPACIOS PROPIOS O INTERNOS

Aunque el territorio es el principal espacio para el aprendizaje, existen otros fundamentales para la enseñanza. Así, en la Wuajira, la ranchería tradicional es el espacio propio de la vida en comunidad. Allí se aprende a ser hombre o mujer wayuu, por medio de labores diferenciadas según el género. En el Vaupés, y en general en las culturas de la Amazonia es la maloca, allí esta recreado el orden cósmico y los viejos dan su palabra dulce a los más jóvenes. Para los Misak, el fogón es donde se recibe la primera educación, se aprenden las claves del fuego, a prenderlo, a atizarlo y a escuchar los consejos de los mayores [27].

En las experiencias recopiladas, estos espacios son fundamentales para una educación integral, una educación- formación [28], donde tienen lugar

[27]

Proyecto educativo comunitario para la infancia guambiana.

[28]

Ver apartado sobre la educación y la formación del ser en: *Las Rutas del saber* (2007). SED.



RANCHERÍA WAYÚU, ALTA GUAJIRA



MALOCA CUBEO, MITÚ



NAK CHAK (FOGÓN), GUAMBÍA



MAQUETA DE RANCHERÍA

los aprendizajes sobre el ser espiritual y el ser indígena, sobre los valores y los conocimientos esenciales. Por ello, se orientan esfuerzos para recuperar los espacios de enseñanza propios, de educación propia, *la del fogón, partir de lo propio del pensamiento guambiano, de su sabiduría, partir desde sus usos y costumbres para lo cual se debe recuperar y valorar el pensamiento...* [29].

Es importante señalar que el valor de estos espacios se encuentra en sí mismos. Su instrumentalización (representación de malocas o rancherías en maquetas, por ejemplo) aún cuando permiten un ejercicio de representación, no reemplaza los aprendizajes que se logran en los espacios mismos. Al respecto, Carlina Yalanda manifestaba:

He tenido dificultades cuando vienen a visitarme del ICBF porque dicen que uno no puede estar así alrededor del fogón que se tiene que poner alto y a un lado...y al preguntarle ¿y a los niños les gusta así? respondía: “claro que sí, ellos dicen mama Carlina vamos al fogón, además aquí se aprende por ejemplo si el fuego se atiza es que alguien va a llegar de mal genio, los palos no se pueden atravesar porque si uno esta en parto complicado, y los niños no pueden meterse en el fogón porque se orinan en la cama entonces ellos ya saben y no se meten si es de atizar solo lo atizan y ya... la unión de los palos debe ser como la unión de la familia, todos los palos deben entrar de punta juntos y estar unidos para dar buen fuego.



REPRESENTACIÓN DEL NAK CHAK EN UN HOGAR COMUNITARIO

2.3.2 LOS ESPACIOS AJENOS O EXTERNOS

Al lado de los espacios de aprendizaje propios de los pueblos indígenas, se encuentran los espacios educativos *institucionalizados*, como los hogares comunitarios y las escuelas que, aunque se encuentran en las comunidades, no se diferencian de una escuela rural. Llama la atención que en estos espacios, *lo propio* (lo indígena) está invisibilizado o escondido, los elementos con los que se desarrollan las actividades responden a otras lógicas y estéticas, en ocasiones, los materiales de construcción de los centros no responden a las necesidades climáticas de la región, ni a las particularidades culturales de la población que acogen.

A pesar de ello, algunas reflexiones desde el pensamiento propio han enriquecido la concepción, diseño y construcción de nuevos espacios para la educación-formación. Tal es el caso del Cauca, en donde se ha ideado la Casa del Taita Payan, construida con elementos de la cultura y la cosmogonía guambiana. La casa tiene 3 niveles que representan los 3 mundos de la cosmovisión propia: el aire, el suelo y el espíritu. Tienen ojos, oídos, boca,

[29]

García, Claudia. Grupo GEIM. En ese mismo sentido se expresó la madre comunitaria Carlina Yalanda en Guambía.

nariz y orejas, *están vivas* [30]. En su interior se encuentran pinturas realizadas desde el pensamiento propio, que fueron concebidas para aprender a soñar [31] y contemplar la naturaleza. Se reproducen fragmentos de la historia del pueblo Misak y de su territorio.

La construcción misma de la casa del Taita Payan, fue consultada por las autoridades tradicionales del pueblo. La casa está rodeada de plantas que hacen parte del proyecto de medicina tradicional, tiene a su lado una casa tradicional donde está el fogón y otra casa que es utilizada para guardar la dieta de la mujer en su primera menstruación.

2.4 LA MEMORIA Y LAS NARRATIVAS

La memoria colectiva, una de las fuentes de identidad cultural, se ha cultivado de manera especial en los grupos étnicos a través de la tradición oral, y hace parte importante de la vida de las comunidades, de su historia. En ella, se incorporan los mitos de creación, que hablan por ejemplo, del dios Kubai (Cubeo), de las lagunas Ñimbe y Piendamó (Misak). Así, la memoria permite recordar la historia, explicar la existencia de los pueblos, por lo que se ha incluido en algunos de los currículos de las experiencias en cuestión, utilizando la oralidad, la escritura y los medios audiovisuales para su difusión.

2.5 ACTIVIDADES Y JUEGOS

No conoce sino aquel que camina.

Pensamiento nasa

Las actividades que establece el ICBF para sus instituciones educativas, son similares para todo el país, proponen rutinas diarias y la adaptación de las mismas queda en manos de los agentes educativos. La atención a la primera infancia indígena, que sigue las indicaciones del ICBF termina por ignorar las particularidades culturales y contribuyendo al debilitamiento cultural de los pueblos. Sin embargo, en el Cauca, donde se ha desarrollado un importante proceso de atención a la primera infancia desde lo propio, se ha construido una propuesta que podría fortalecer la identidad del pueblo guambiano. En la propuesta, su territorio y lo propio (pictogramas y mitos de origen) son el referente primario del que se derivan actividades acordes con su cosmovisión y cultura.

Entre las actividades incluidas en esta propuesta, se observó que la oralidad tiene un lugar fundamental en la transmisión de valores tradicio-



CASA DEL TAITA PAYÁN

[30]

Palabras del profesor Harold Bolaños miembro del grupo GEIM de la Universidad del Cauca.

[31]

Palabras del profesor Borgia Emiro miembro del grupo GEIM de la Universidad del Cauca que se refiere a la necesidad de soñar las cosas antes de realizarlas para los guambianos.



ACTIVIDADES EN LA UPA URIBIA



JUEGOS TRADICIONALES MITÚ



HUERTA ESCUELA LAS DELICIAS

EN EL CAUCA

nales; en el Vaupés y en La Guajira, donde el conocimiento de la propia historia y la cultura, guían las actividades de manera implícita o explícita.

A pesar de las diferencias culturales, las experiencias coinciden en algunos métodos de enseñanza y aprendizaje. Así por ejemplo, todos los agentes educativos indígenas manifestaron la importancia de los recorridos, para conocer y re-conocer el territorio y sus relaciones. Mencionaron también la importancia de recoger los conocimientos que tienen los niños y niñas y partir de allí para construir otros, así como el lugar central que tienen las actividades grupales. El profesor Cubeo afirma:

Al comenzar una actividad pregunto a los niños que saben, a partir de los niños yo empiezo a trabajar. Por ejemplo en la actividad del barro y el libro, yo pregunté *¿y esto para qué sirve?*, ellos me dijeron que para colocar la olla en el fogón pero que así como estaba en el libro no servía para nada, (...) por eso yo les dije en cubeo que ellos habían ganado [32].

Otras actividades se acercan a las que se desarrollan en las comunidades, como el trueque, la minga, el dabucurí, la preparación y el cuidado de la huerta, entre otros.

2.6 LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA Y RECURSOS DIDÁCTICOS

Aunque en todas las experiencias se nota la influencia de *occidente* en los materiales didácticos -lo que algunos llaman la colonialidad del ver [33]-, se ha dado inicio a una reflexión alrededor de las formas, imágenes y símbolos que circulan en los espacios de educación donde se acoge a la niñez indígena.

La *colonialidad del ver* está asociada a las percepciones subjetivas que determinan los significados y sentidos que se otorgan a las representaciones gráficas y visuales. Un ejemplo del fenómeno se refería en la experiencia del Cauca. Se cuenta que al iniciar el proceso de formación técnica para la

[32]

Entrevista Profesor Servando Gutiérrez.

[33]

Ver Mignolo, Walter.



MATERIALES TRADICIONALES (WAYUNKERRA)



FLORES DEL CACTUS EN FOAMY

3. Los procesos pedagógicos

3.1 VISIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LAS EXPERIENCIAS

En términos generales, las diferentes experiencias conciben la educación propia como un proceso de formación del ser, que implica aquello particular de cada cultura. Así, para los Cubeo, la formación debe ser *dada de la vida para la vida... desarrollarse en y con la naturaleza... y construir y fortalecer la identidad y la autonomía* [36]. El aprendizaje en las experiencias se organiza según ciclos de aprendizaje (Wayúu), educativos (Cubeo) y de vida (Misak). Lo que plantea tal organización es la vinculación entre los contenidos del aprendizaje, por una parte, y los métodos y tiempos de aprendizaje, por otra. En otras palabras, reflejan la vinculación entre los ciclos de los individuos y aquellos que se establecen en la cosmogonía de cada pueblo.

3.2 LOS PROYECTOS EDUCATIVOS COMUNITARIOS (PEC) Y ORIENTACIÓN CURRICULAR

En la experiencia de los Guambiano y de los Cubeo, el pensamiento propio orienta los procesos pedagógicos, educativos, de recuperación y fortalecimiento étnico y cultural. El mecanismo por el cual se ha dado la vinculación del pensamiento propio en las propuestas de educación, ha incluido la participación de la comunidad, la sistematización del proceso, en documentos que conforman los Proyectos Educativos Comunitarios -PEC- (utilizado por el pueblo Guambiano) o los currículos propios (utilizados por el pueblo Cubeo). Estas propuestas se insertan en el Plan de Vida de los pueblos, por lo que puede decirse que los PEC definen la ruta propia para educar desde la primera infancia, la etnoeducación es una estrategia para la realización de los mismos, y ambos están guiados por los deseos y proyecciones de los pueblos, plasmados en sus planes de vida [37].

La coherencia entre el proceso educativo y pedagógico, y la visión de futuro de las comunidades indígenas, es fundamental para establecer la calidad de la educación, especialmente en lo que tiene que ver con su

[36]

Proyecto etnoeducativo unificado del pueblo kubeo. 2009.

[37]

Ver Martínez, Adan (1999). *La etnoeducación: una opción democrática*. Educación para la paz. Cooperativa Editorial del Magisterio.

adaptabilidad y aceptabilidad. Para ello, es necesario fortalecer procesos de concertación y participación, que involucren a los miembros de la comunidad, sus representantes y las instituciones implicadas.

3.3 EL MÉTODO PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO, LA LENGUA Y LA CULTURA

En las experiencias etnoeducativas observadas, se identificaron dos tipos de conocimiento, el conocimiento propio-tradicional [38] y el conocimiento escolar, asociado con el conocimiento científico que, como se ha mencionado antes, de no ser visto de manera crítica, deriva en el fenómeno conocido como *la colonialidad del saber* [39]. Entre estos conocimientos, la interculturalidad se establece como aquella que permite una sana relación de complemento, diálogo y debate entre uno y otro.

Debe resaltarse entonces la forma en que la interculturalidad reconoce diversas formas de ver, pensar, crear y sentir el mundo. Además, permite valorar otros conocimientos y cosmogonías, permite defender lo propio y comprender lo ajeno. Sin embargo, debe decirse que escolarizar los productos, el conocimiento y las prácticas culturales tradicionales, desde una postura intercultural funcional, no es suficiente, pues debe irse más allá del ejercicio de traducción. En las experiencias de las UPA en la Guajira, el wayunaiky se usa de manera instrumental, para saludar o cantar alguna canción, por tanto, su significado y relación con los demás aspectos de la cultura, se pierden. De allí que la postura de la interculturalidad crítica, sea la comprensión y valoración de las lenguas y las culturas, porque lo que está en juego no es solo la interacción entre las culturas, sino los lugares desde los cuales se interrelaciona.

De alguna forma, esto es lo que plantean los niños y las niñas al expresar, como lo hicieron los Cubeo por medio de dibujos, la importancia de los aprendizajes propios y los occidentales. En las voces de estos niños y niñas está el gran reto de la educación intercultural: respetar, valorar, partir de lo propio y enriquecerlo con los aportes desde las otras culturas.

3.4 LOS PROCESOS DE SEGUIMIENTO Y VALORACIÓN

El seguimiento y la valoración se vinculan con la cosmogonía, así como lo hace el conjunto del proceso educativo. Entre los Cubeo, por ejemplo, los aspectos a valorar se relacionan con los estantillos de la maloca, pues cada uno representa un componente del proceso educativo. En el proceso de seguimiento y valoración, se tiene en cuenta el resultado tanto como

[38]

Hay que advertir que existe un conocimiento tradicional que es especializado que no puede ser abordado en ningún contexto escolarizado porque es exclusivo de los espacios tradicionales.

[39]

Ver Walsh, Katherine.

el proceso; así por ejemplo, al tratar la enseñanza del manejo de la canoa o potrillo, el profesor Servando manifestó:

Al comenzar usted necesita un apoyo, nosotros le llamamos apoyo, cuando la canoa se le voltea el estudiante, tratamos de apoyarlo, luego él va cogiendo el equilibrio y lo dejamos solo, por la práctica y la práctica se supera, entonces nosotros escribimos superó tal actividad. Yo diría que está aprendiendo, pero si le interesa y usted no sabía, pero quería aprender y se esforzó, eso se ve [40].

3.5 EL TALENTO HUMANO

En las modalidades que lidera ICBF, se ha venido ajustando el perfil de los agentes educativos incluyendo miembros de las comunidades indígenas. Las UPA cuentan con equipos interdisciplinarios de apoyo, coordinadores pedagógicos, coordinadores zonales, trabajadores sociales y agentes de atención directa, que son principalmente jóvenes de las comunidades. En las escuelas se encuentran licenciados etnoeducadores vinculados a las Secretarías de Educación e instituciones educativas oficiales.

El papel de la comunidad y de las organizaciones indígenas en los procesos educativos, es importante, y se expresa de diversas maneras. En la Wuajira, por ejemplo la comunidad cumple con seguir las instrucciones de los agentes educativos. Los mayores y sabedores de la comunidad Wayúu, a pesar permanecer cerca de las rancherías donde se encuentran los hogares comunitarios, y las UPA, están al margen del proceso.

Por el contrario, en el Vaupés y Guambia, hacen parte activa de la educación, se vinculan de diversas formas en las actividades de los niños, como ocurrió con una mujer de la comunidad que enseñó a los niños la utilización del barro, sus usos, cuidados y tiempos de recolección. Los Cubeo, son buscados por los docentes, para que cuenten alguna historia o enseñen algún arte. Entre los guambianos, además de la participación en las actividades, la comunidad se vincula en la orientación del proceso pedagógico y educativo, a través de los comités de cultura o de educación del cabildo.



[40]

Entrevista Profesor Servando
Gutiérrez.

4. La experiencia del jardín Inga de Bogotá ^[41]

La creación y apertura del jardín infantil inga Wawitakunapa Wasi, ubicado en Bogotá, constituye quizá la primera experiencia educativa con enfoque intercultural bilingüe que se realiza con niños(as) indígenas en contexto urbano, en Colombia. El jardín infantil Wawitakunapa Wasi es el resultado de varios años de planificación e identificación de las necesidades de fortalecimiento de la identidad y autoestima de niños y niñas pertenecientes a la comunidad del Pueblo Inga.

El jardín abrió sus puertas hacia mediados del año 2007 con un grupo de 52 niños y niñas. Desde su creación, incorporó en la propuesta pedagógica, sistemas de enseñanza del preescolar así como componentes, fundamentos y principios culturales ingas, con un alto porcentaje en las estrategias de la educación bilingüe e intercultural, fundamentalmente el aprendizaje y fortalecimiento de la lengua inga. El proyecto pedagógico del jardín infantil Wawitakunapa Wasi fundamenta sus ejes temáticos y curriculares en los respectivos proyectos de aula que las docentes del jardín deben seguir para la atención integral del niño y niña inga.

Este documento recoge la experiencia de la creación del jardín infantil Wawitakunapa Wasi desde sus primeras gestiones ante las instancias del Distrito y su posterior instauración. Se encuentra dividida en los siguientes acápite: (I) Antecedentes y descripción de necesidades, (II) Pasos dados para la creación del jardín, (III) Experiencia pedagógica y la construcción del proyecto pedagógico comunitario y (IV) Recomendaciones.

El gran reto de la educación intercultural para los niños y niñas es: respetar, valorar, partir de lo propio y enriquecerlo con los aportes desde las otras culturas.

4.1 CONCEPCIÓN GENERAL DEL JARDÍN INFANTIL

ANÁLISIS DE LA PROBLEMÁTICA E IDENTIFICACIÓN DE LAS NECESIDADES

Los primeros indicios de realización de experiencias de educación infantil en América Latina, se evidencian a partir de 1.850 con la llegada de educadores europeos hacia esta región, quienes realizan acciones de difusión de los jardines infantiles usados en Europa.

Las experiencias conocidas en los países de América Latina fueron implementados por los Estados a través de programas de atención a la

[41]

Por Agreda, Antonia. Docente y miembro de la comunidad Inga.



El jardín infantil
Wawitakunapa
Wasi es el
resultado de
varios años de
planificación e
identificación de
las necesidades de
fortalecimiento
de la identidad
y autoestima de
niños y niñas
pertenecientes a
la comunidad del
Pueblo Inga.

primera infancia desde hace más de un siglo y medio, con características de tipo asistencial y con programas no formales.

En el caso de los pueblos indígenas de Colombia, las experiencias de atención en la primera infancia se inician con la llegada a los territorios indígenas de los centros de atención de madres comunitarias del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, cuyas experiencias no se diferenciaban de las del resto del país. Estas experiencias han servido para nutrir y mejorar el cambio de paradigma de la atención asistencial de la primera infancia hacia la formación de niños(as), sustentada en programas que promueven el crecimiento, desarrollo y aprendizaje humano en los primeros seis años de vida.

Aunque desde tiempos anteriores a la Conquista, los pueblos indígenas implementaban la educación de sus niños y niñas con la llamada educación propia, sólo a partir de los años 70 comienzan a conocerse en América Latina experiencias de atención de la primera infancia étnica. Todo ello a raíz de las reivindicaciones que sus organizaciones promovieron con propuestas en las cuales la educación se consideró como una de las banderas de sus luchas.

Pese a la importancia trascendental de la educación infantil en pueblos indígenas, sólo hasta que se reconoció la necesidad de implementar programas educativos con identidad propia y enfocada hacia la vitalización y fortalecimiento cultural de los niños y niñas, se generan directrices para su atención.

Las reformas constitucionales que en Colombia y América Latina se impulsaron después de los años 90, ampliaron el margen de reconocimiento de los derechos de los grupos étnicos, contribuyendo así para que se reconozca colectivamente a los pueblos indígenas como sujetos de derechos en un sentido amplio.

IDENTIFICACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA QUE SUSTENTÓ LA CREACIÓN DEL JARDÍN DE LA COMUNIDAD INDÍGENA INGA DE BOGOTÁ

Las experiencias educativas en grupos étnicos anteriores a 1991, que incluían la formación inicial, se desarrollaron al interior de sus territorios. Sólo en el año 1994 se evidencian procesos informales que promueven la atención de niños y niñas indígenas en ciudades, pues antes no se aceptaba la presencia de comunidades indígenas en contexto urbano. La existencia visible de la población indígena en escuelas, centros educativos y jardines infantiles de ciudades como Bogotá, Cali, Medellín, Cúcuta resultaban ser una grandísima novedad.

4.1

Hacia el año 1994, la población inga y sus dirigentes, residentes en la ciudad de Bogotá, evidenciaron serias falencias en la forma como se educaban sus hijos en los centros educativos y jardines infantiles de la ciudad. Problemas como el bajo rendimiento académico, el alto grado de deserción escolar y la repitencia, particularmente en el primer grado (40%), daban muestras de las dificultades por las que atravesaban los niños y niñas ingas.

Hacia el año 2006, la situación educativa de los niños y niñas inga de Bogotá D.C. se complejiza, repercutiendo en los niños más pequeños. Las principales problemáticas surgen a raíz del desmejoramiento de las condiciones de vida de sus familias, el debilitamiento cultural, la escasez de ingresos, la incursión masiva de padres de familia en el alcoholismo y en algunos casos abandono de sus niños.

La población de la comunidad del pueblo Inga que habita en la ciudad de Bogotá D.C. se ha caracterizado por tener una alta población infantil y juvenil, la mayoría de ellos son nacidos en la ciudad. Se calcula que 116 familias (502 personas) habitan en la ciudad de Bogotá D.C., lo que se distribuyen por edades de la siguiente manera [42]:

- ✘ De 50 a 80 años; 30 personas
- ✘ De 40 a 50 años; 44 personas
- ✘ De 30 a 40 años; 80 personas
- ✘ De 20 a 30 años; 88 personas
- ✘ De 10 a 20 años; 111 niños y jóvenes
- ✘ De 1 a 10 años; 147 niños

La primera razón por la que se inició el proceso de creación del jardín inga es el debilitamiento del uso de su idioma materno, aspecto que desde hace 10 años, se evidencia en la población que oscila entre los 0 y 20 años. Esta afirmación se puede verificar con los recientes estudios sobre la situación cultural y lingüística que tiene la comunidad inga en la actualidad. Los siguientes datos, son el resultado de la aplicación del diagnóstico sobre la situación y uso de lenguas indígenas en comunidades Inga, Kichwa, Nasa, Witoto, Emberá que se encuentran en la ciudad de Bogotá. La investigación se llevó a cabo en el segundo semestre del 2.008, con el apoyo del programa de protección a la diversidad lingüística del Ministerio de Cultura y la Universidad Central de Colombia, información en la cual se evidencian las siguientes cifras.

La población inga encuestada fue de 86 hogares (94.5%), de una población de 91, según base de datos suministrada por el cabildo inga.

El debilitamiento en el uso del idioma materno del pueblo Inga fue una de las razones que llevó a la creación del jardín infantil inga.

[42]

Agreda ,Antonia (2010). *Informe de caracterización de la población Inga.*



Del total, 33 son hombres y 53 son mujeres. Los 86 hogares encuestados están conformados por 352 personas, 179 (50.8%) hombres y 173 (49.1 %) mujeres.

Para el presente documento se toma únicamente el muestreo de la localidad de Santafé, del total de 7 localidades donde se implementó la encuesta. De 137 (40.1% del total de la población mayor de 2 años) que viven en la localidad de Santafé 34 (24.8%) hablan normalmente el inga, 29 (8.5%) lo entienden y lo hablan poco, 28 (8.2%) lo entienden pero no lo hablan, 45 (13.1%) no lo entiende y no lo hablan.

De acuerdo con las cifras, menos de la mitad de población de la localidad de Santafé habla el inga, teniendo el 41.6% una limitante para comunicarse en esta lengua. En contraste, 130 (94.8%) personas hablan normalmente castellano, 2 (1.4%) lo entienden y lo hablan poco, y 5 (3.6%) no lo entienden y no lo hablan.

Otro aspecto relevante que influyó en la decisión de la creación de un jardín de niños y niñas inga, es el creciente desmejoramiento de la calidad de vida, ingresos y abuso del alcohol, que se presenta en algunas familias de la comunidad. Estas familias, que por décadas habían garantizado su subsistencia económica y cultural a través de la difusión y venta de su medicina ancestral, hoy debido a la implementación de un modelo económico mucho más competitivo, ven disminuidos sus ingresos, a lo que se suma la reducción de los clientes potenciales para sus ventas, la falta de fabricación y comercialización de sus productos, el debilitamiento del conocimiento herbolario y cultural. La ausencia de ingresos hace que algunas familias tiendan hacia el alcoholismo sistemático y descomposición de sus redes familiares. Al respecto el informe generado por el hospital Centro Oriente [43], se resalta que una de las principales problemáticas identificadas que afecta alrededor del 80% de las familias Inga es el alcoholismo. Esta situación de consumo diario de alcoholismo se genera por la incertidumbre laboral, el choque cultural en los procesos de inserción a la ciudad, la baja autoestima y la pérdida de identidad cultural; el consumo se encuentra generalizado en hombres, mujeres, abuelos y abuelas, jóvenes de la comunidad.



[43]

Hospital Centro Oriente (2008).
Documento Arevalo, Nadia.
Chasoy, Angie. *Consulta, concertación e implementación de acciones de fortalecimiento de la medicina tradicional con el Cabildo Indígena Inga como proyecto demostrativo.*

Otro aspecto esencial que impulsó de manera definitiva la gestión y posterior creación del jardín infantil, fue la necesidad de abrir un espacio calificado para la atención pedagógica, de manera integral, cultural y colectiva de los niños y niñas ingas. Cabe resaltar que en épocas anteriores los niños(as) menores de 7 años, siempre se encontraron al cuidado de sus padres, sin embargo, la situación de peligro que representaba trabajar en

las calles Bogotanas dio pie para que también éste se constituyera en factor de vulnerabilidad para los infantes ingas.

Un acontecimiento que marcó de manera definitiva la creación del jardín inga fue el deceso por esos días de un menor de edad, evento que ocurrió, según las informaciones oficiales, por la falta de previsión y cuidado en su salud, este menor fue reportado a su muerte con alto índice de desnutrición, razón por la cual, se concluyó que el jardín infantil Inga no solo pondría en práctica los principios del cuidado calificado, si no también asumiría como principio vital la protección integral, colectiva y cultural de sus niños y niñas.

4.2 PASOS DADOS PARA LA CREACIÓN DEL JARDÍN

El proceso de creación del jardín inga Wawitakunapa Wasi, tuvo tres etapas fundamentales: a) Consolidación institucional, b) Identificación y adecuación de los espacios físicos y c) Consolidación de la estructura curricular y proyecto pedagógico.

Para *consolidar* el conjunto de estrategias administrativas y pedagógicas, se realizaron diferentes reuniones en la sede del Cabildo Inga, como en las oficinas de infancia de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), con el objeto de buscar la viabilidad jurídica de la creación de la primera experiencia intercultural bilingüe dirigida a población indígena en contexto urbano. Como se mencionó al inicio del presente documento, todas las experiencias se remitían a procesos desarrollados en casi todos los departamentos de Colombia, pero en área rural, concretamente, dentro de resguardos indígenas.

Los nodos críticos que se superaron en esta etapa fueron:

- ✘ La carencia de conocimiento del marco jurídico que rige la forma de implementar procesos educativos en comunidades indígenas por parte de la Secretaría de Integración Social.
- ✘ El distanciamiento e incompreensión de lenguajes entre los equipos conformados por el Cabildo Inga y la Secretaria de Integración, fundamentalmente en lo relacionado a la manera como se institucionalizaría el jardín infantil.
- ✘ Las concepciones sobre la atención integral de niños y niñas Inga.
- ✘ Confusión entre la manera de articular y armonizar la legislación nacional con el reconocimiento de la normativa para grupos étnicos.
- ✘ Las posiciones conceptuales en la generación de una propuesta educativa diversa e intercultural en primera infancia.

Menos de la mitad de la población inga de la localidad de Santafé habla su lengua materna.

Para la *adecuación de espacios físicos* del jardín fue necesario identificar la cifra aproximada del número de niños que entraría en el jardín infantil, para ello se realizó un ejercicio de diagnóstico al interior de la comunidad con el objeto de obtener el número preciso de niños y niñas entre los 0 y 6 años. El segundo paso fue la preinscripción o prematricula, la cual se desarrolló en el marco de las actividades programadas por el componente de inclusión social del Cabildo Inga. Para el año 2008 el jardín infantil inga, contaba con la siguiente cobertura:

TABLA 03



Nivel	Niños	Niñas	Total
Bebés		1	1
Pre párvulos	7	8	15
Párvulos	6	1	7
Prejardín	4	8	12
Jardín	3	3	6
Total	20	21	41

TABLA 3. COBERTURA DEL JARDIN INGA EN 2008.

En la primera sede, el Jardín infantil contó con instalaciones amplias, adecuadas y organizadas de la siguiente manera:

- ✘ Una sala amiga para lactancia, cuyo espacio fue adecuado con estereras (especie de tapetes en fibra de totora), tradicionales en la cultura Inga.
- ✘ Los espacios de aprendizaje o Iachachi Uku.
- ✘ El espacio para la preparación de los alimentos.
- ✘ Un espacio para juegos en un patio interior.
- ✘ Un espacio comedor.
- ✘ Un espacio para el lavado de ropa.

En la actualidad el jardín Wawitakunpa Wasi funciona en las antiguas instalaciones de la Juventud Trabajadora (JTC) del barrio la Candelaria, centro histórico. Cuenta con un espacio para la atención de sala materna, un espacio para prejardín, uno para jardín y párvulos, un patio interior que a la vez es comedor y una oficina administrativa. Para el año 2010 se encuentran matriculados 48 niños y niñas.

En la última etapa se abordó el mayor reto en la creación del jardín Inga, la *elaboración del proyecto pedagógico*, cuya producción fue un aporte de

la comunidad. Además de la profesional de inclusión social del Cabildo, aportaron con sus ideas, estudiantes de la licenciatura en etnoeducación de la UNAD y otros expertos que dieron su opinión al documento consolidado. Los nodos problemáticos que se plantearon para su elaboración fueron:

- ✘ ¿Qué permite la implementación de una educación que tiene el reconocimiento de la existencia de diversas culturas?
- ✘ ¿Qué permite proponer modelos de educación acordes con las características culturales y étnicas de dichas poblaciones, así como la atención de sus necesidades sociales y afectivas?
- ✘ ¿Cómo el Jardín Infantil de la comunidad inga de Bogotá D.C Wawitakunapa Wasi, implementa aprendizajes que promuevan una educación intercultural-bilingüe, teniendo como marco referencial su atención integral en un contexto que permita el reconocimiento de la diversidad, su condición étnica, cultural, social, física, espiritual, emocional con equidad y solidaridad?

Cómo el proyecto pedagógico armoniza los elementos de la pedagogía convencional, con los avances, estrategias de la metodología intercultural dirigidos a comunidades indígenas, tal y como fue reconocido en el convenio 169 de la OIT, la Constitución Política, la Ley General de Educación y las normas que en materia de cuidado calificado y derechos de los niños establece Colombia y en particular el Decreto 243 de 2006 que instituye la forma como deben ser atendidos los niños(as) de Bogotá.

Cómo se articula en el proyecto Pedagógico Educativo Comunitario Inga -PEC-, un programa curricular, basado en un conjunto de fundamentos que hacen posible los aprendizajes interculturales y bilingües organizados en componentes como: el pedagógico, la organización del ambiente educativo, el administrativo y comunitario, y el lingüístico. Lo anterior teniendo en cuenta que a partir de ese programa curricular, se atenderán niños(as) de 0 a 6 años pertenecientes a la comunidad Inga radicada en Bogotá.

4.3 FUNDAMENTOS DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

CONCEPCIÓN DEL JARDÍN INFANTIL INGA

El jardín infantil inga se concibió como un espacio abierto, intercultural, donde se combina el proceso de formación con la atención integral de los niños y niñas Inga, a partir de la comprensión de conceptos de la primera

Un hecho que marcó la creación del jardín inga fue el deceso de un menor de edad por la falta de previsión y cuidado en su salud; el jardín infantil Inga asumiría entonces como principio vital la protección integral, colectiva y cultural de sus niños y niñas.

El jardín infantil Inga es un espacio intercultural, que tiene como estrategia la educación intercultural bilingüe, combinando los aprendizajes de la cultura propia y la cultura general, en un ejercicio de reconocimiento mutuo de saberes.



infancia del contexto general y los conceptos de saber y aprendizajes de la cultura propia.

Se entiende que la formación de los niños y niñas del jardín infantil tendrá como estrategia la educación intercultural bilingüe, que combina los aprendizajes de la cultura propia y la cultura general, en un ejercicio de reconocimiento mutuo de saberes.

El saber propio está directamente relacionado con el sentido dado a los procesos de socialización y de desarrollo humano y espiritual desde la visión Inga. En dichos procesos de socialización, están imbricados contenidos y estrategias, susceptibles de categorizarse, en creencias, valores, mitos, prejuicios, pautas, normas, costumbres y prácticas, desde las cuales los grupos humanos determinan las formas de desarrollarse y las expectativas frente a su propio desarrollo.

La consolidación de la visión de la educación inicial del jardín Inga, nace a partir de la identificación de conceptos del derecho a la cultura, y la interculturalidad de los niños y niñas Inga nacidos en Bogotá, a partir de los cuales se puede poner en marcha la construcción de un proyecto pedagógico intercultural-bilingüe, con énfasis en el idioma inga.

PROYECTO EDUCATIVO COMUNITARIO PEC

Para la elaboración y validación del Proyecto Educativo Comunitario -PEC-, se acotaron las siguientes fases e instancias:

- ✘ Un proceso de identificación de núcleos o nodos polémicos.
- ✘ Una fase de investigación de pautas de crianza en el Putumayo.
- ✘ Una etapa de sistematización y producción de documentos escritos.
- ✘ Una asamblea general de la comunidad inga para información sobre la fecha de apertura del jardín y primera socialización del perfil preliminar del Proyecto Educativo Comunitario (PEC).
- ✘ El envío oficial del primer documento del PEC a la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS).
- ✘ Inclusión de las observaciones realizadas por el equipo de pedagogas de SDIS en el documento.
- ✘ Socialización interinstitucional pública del documento PEC en las instalaciones de la SDIS, oficina de infancia con la asistencia de la directora de la oficina de infancia, las autoridades del cabildo inga, las docentes del jardín infantil y algunos padres de familia.

- ✧ La entrega y apertura del Jardín presidida por la SDIS y las autoridades del Cabildo Inga.

El proyecto pedagógico se estructuró en cuatro partes: (I) Justificación y aspectos metodológicos, (II) Conceptos de procesos de vida: antes y durante el embarazo, (III) Conceptos de los valores y ciclos del niño y niña Inga, y el desarrollo del niño de 0 a 6 años y (IV) Contenido a desarrollar.

VISIÓN DE LA EDUCACIÓN INICIAL GENERAL

Se aborda desde los principios filosóficos de la pedagogía fundamentada en los conceptos de vida, lo legal, histórico, lingüístico, humano y artístico.

VISIÓN DESDE LA EDUCACIÓN BASADA EN LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS

Se identifican los dos artículos fundamentales de la Constitución Nacional. El artículo 44 que establece que son derechos fundamentales de los niños y las niñas la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y el amor, la educación y la cultura, entre otros. Los derechos de los niños y las niñas prevalecen sobre los de los demás y que para tal fin se asignan responsabilidades a la familia, la sociedad y el Estado para garantizar su ejercicio y su protección.

VISIÓN DESDE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

El reconocimiento de la existencia de diversas culturas como patrimonio de la nación colombiana, permite proponer modelos de educación acordes con las características culturales y étnicas de dichas poblaciones, así como la atención de sus necesidades sociales y afectivas.

VISIÓN DE LA EDUCACIÓN INICIAL DESDE EL CONCEPTO INGA

La visión de educación inicial desde el concepto Inga, se estructura a partir de la comprensión e investigación de conceptos dados desde las prácticas de crianza, éstas constituyen el conjunto de acciones que los adultos realizan, para orientar hacia determinados niveles y en direcciones específicas, el desarrollo de los niños y niñas de la comunidad, igualmente activos, pero más pequeños. Las prácticas de crianza obedecen a *sistemas de creencias culturales* que se han legitimado en pautas de comportamiento, y al igual que estas, (las creencias y las pautas) tienen un carácter orientativo del desarrollo. Asuntos como el desarrollo infantil y la crianza deben ubicarse

El PEC se basa en un conjunto de fundamentos que hacen posible los aprendizajes interculturales y bilingües organizados en componentes como: el pedagógico, la organización del ambiente educativo, el administrativo y comunitario, y el lingüístico.



en su *escenario natural* que son los procesos de socialización cuyo escenario fundamental es la vida cotidiana. En este sentido, la investigación sobre la crianza infantil debe aproximarse a la experiencia de vida cotidiana de los Inga en diferentes escenarios, por tal motivo es fundamental involucrar a los actores y factores decisivos de la comunidad.

MARCO TEÓRICO

La invisibilidad de las comunidades indígenas en contexto urbano, influyó en la sustentación del marco teórico del PEC del jardín infantil inga, los principales fundamentos son los conceptos de interculturalidad, multiculturalidad, intraculturalidad y procesos de aprendizaje de lenguas indígenas en niños indígenas monolingües en castellano.

De igual manera se tiene en cuenta la identificación en el marco teórico del PEC, de factores psicológicos inconscientes de los mismos niños, niñas y padres de familia que niegan su etnicidad.

Otro elemento que enriquece el marco teórico, es el entrecruce de los conceptos propios, con los postulados de la atención del niño y niña a nivel general, este trabajo es el resultado de la indagación en el Putumayo sobre prácticas crianza Inga. Roberto Lerner, define las pautas de crianza como aquellos usos o costumbres que se transmiten de generación en generación, como parte del acervo cultural. En ellas incide la forma en que los padres crían, cuidan y educan a sus hijos, tarea que depende de lo aprendido, de lo vivido y esto, de la influencia cultural que se ejerce en cada uno de los contextos y en cada una de las generaciones. La familia y su entorno juegan un papel fundamental, estos entornos se conjugan con los conceptos propios.

Así por ejemplo, la inclusión de los conceptos propios de educación se sustentan en la creencia: desde que el niño nace, dependiendo del sexo, se inicia el proceso de enseñanza, en el que el bebé se apropia de su contexto, de quienes lo rodean. Por eso, surge ese contacto del bebé con su madre, con su padre, con sus abuelos, sus tíos biológicos, donde la consanguinidad representa la UNIDAD familiar, mayores responsabilidades. Dentro de los patrones de crianza, está el respeto, en primera instancia, a sus padres y familiares más cercanos. Seguido de ellos están los abuelos y los padrinos. A nivel cultural y colectivo, están los mayores, las autoridades. Desde que nace siempre le recalcan cómo dirigirse, cómo saludar.

La educación se hace a través de la palabra, se ilustra con cuentos, anécdotas, cantos y otras experiencias relacionadas con la infancia de las cuales se pueden sacar moralejas. Cuando se cometen faltas se castiga con

Las pautas de crianza son aquellos usos o costumbres que se transmiten de generación en generación, como parte del acervo cultural.
(Roberto Lerner).



fuate, ortiga o ramas. Cuando los niños son más hábiles, a partir de los tres años, se les enseña a trabajar con actividades pequeñas o iniciales que son esencialmente de carácter doméstico.

Los niños y niñas desde muy pequeños deben crecer aprendiendo a conocer la vivienda y en medio de la vivienda a leer la candela, los sonidos que emiten los cuyes, las gallinas, los patos, los ganados, los puercos, los gatos, los perros, los cuscungos -búhos-, la lechuza, los sonidos de los ríos si son de verano o invierno, a mirar la luna, a mirar el sol, a mirar los kuivives -aves- de verano, los gabilanes, los cóndores. Todo esto permite desde la infancia crear toda una cultura inga, donde la chagra inga que aún se resiste a los monocultivos y en general a la homogeneización, moldea a los ingas y los ingas a la chagra. Además había mucho tiempo para el diálogo pues se prescindía de los medios masivos de comunicación como la televisión y la radio, hoy se anulan muchos de estos espacios porque estos medios limitan las conversaciones, sin embargo no es el único causante de ello [44].

Cuando los niños se enferman se utiliza el paico, en caldos o en aguas especialmente cuando se trata de curar o prevenir parásitos. Cuando tenía mucha fiebre se emplea la pakunga cocinada con frutas como el chilacuan, tomate, moras y otras plantas aromáticas como el descancel.

Antes de que llegara la escuela, enseñar a trabajar la tierra era lo básico, se aprendía a leer textos cosmogónicos a través de la palabra hablada, contada, el fuego, la lluvia, la luna, no era tan superficial como es hoy, ni tan horizontal, por el contrario la enseñanza era cíclica por eso el conocimiento de las fechas de siembra, cosecha y de celebrar los rituales de agradecimientos no se inventaban sino que obedecían a un comportamiento circular del tiempo y del espacio, así como de la vida misma.

CONCEPTOS DE VIDA EN LA CONSOLIDACIÓN DEL PROYECTO PEDAGÓGICO

Para el cuidado calificado de los niños y niñas inga del jardín las maestras y madres deben conocer:

- ✘ Preparación para el embarazo y el parto
- ✘ Parto
- ✘ Puerperio
- ✘ Lactancia, destete y alimentación

[44]

Entrevista a madre inga en el Putumayo, en el estudio pautas de crianza en lo Inga de Santiago Putumayo.

- ✘ Cuidados del recién nacido y el niño(a)
- ✘ Salud, nutrición e higiene
- ✘ Ciclos del niño Inga
- ✘ Desarrollo infantil de 0 a 6 años
- ✘ Crianza: perspectiva de género
- ✘ Crianza: representaciones sociales (de los niños/as, por ejemplo)
- ✘ Crianza: Influencia en la formación y /o personalidad del niño(a)
- ✘ Juego y recreación
- ✘ Autoridad, corrección y castigo físico

FUNDAMENTOS Y PRINCIPIOS ÉTICOS

Se formularon a partir de la identificación de los principios de comportamiento:

- ✘ Ama Lluyay, no ser mentiroso
- ✘ Ama sisay, no ser ladrón
- ✘ Ama quilla, no ser perezoso

LOS CONCEPTOS DE LA FORMACIÓN Y DESARROLLO DE LA VIDA

La fecundidad o rustujtuwa: la flor fecundada es la madre y la familia, quienes deben cumplir con unas reglas de comportamiento y de preparación para el recibimiento del ser.

Nacimiento o wawata iukai: acción de concretar la vida, el individuo se convierte en miembro de la comunidad, que debe ser orientado en sujeto cultural específico.

Vivir o Kausai: a partir de ésta etapa se debe orientar hacia la identificación, una pertenencia, el conocimiento de su entorno, el conocimiento exterior, el conocimiento interior y el crecimiento espiritual.



[45]

Estructura de la filosofía del saber inga. Resultados de investigación tesis doctoral Antonia Agreda. (2010)

Los niños y niñas comienzan su ciclo a partir de:

- ✘ **Lluyuyuwawita:** bebe tierno o recién nacido, el deber de los padres en esta etapa es la protección espiritual y la formación lingüística.
- ✘ **Uchulla wawita:** el deber de los padres es relacionarlo con su entorno, con el conocimiento lingüístico cultural y espiritual.
- ✘ **Wawita:** es la personita que comienza a comprender las reglas de comportamiento para la vida y va adquiriendo los conocimientos del entorno. Para la adquisición de los conocimientos se realiza a través de formas ancestrales de impartir la educación [45].

- ✧ **Kuiai o la acción de amar:** brindar cariño, la acción completa es la enseñanza con amor o kuiaspa iachachi.
- ✧ **Rimai o acción de dar consejos:** Rimaspa iachachi o la enseñanza a través de los consejos.
- ✧ **Kawai o acción de observar:** kawachispa iachachi, educar con la metodología de la observación.
- ✧ **Iachai:** el saber hacer, saber ser, la acción completa es iachachi; que en síntesis es la transformación del mundo a través de la relación con los otros y aiachaikui estar en disposición para el aprendizaje.
- ✧ **Kausangapa iachaikui:** la educación para la vida, en el que se encuentra la manera de prepararse para mejorar el futuro comunitario, en el cual es fundamental revivir el pensamiento ancestral Inga. Esto es igual a acceder a caminos que conducen hacia la comprensión del orden del universo o Pachacutik, la transformación. De igual manera se conjugan los elementos espirituales y rituales, los deseos, las creencias, los malos y buenos pensamientos, las predicciones o tapias, los sueños de predicción o muskuikuna, la suerte o bajna, los cuidados de la mujer para dar vida como es la protección del vientre o chumbiyi en época de menstruación y después del parto, porque el concepto de protección del vientre es el mismo de cuidado a los bebés, en la comprensión de las abuelas el punto fundamental entre la vida y la muerte en la mujer es vientre, debe estar cálido pues el frío debilita la salud de la mujer. En el hombre los fundamentos del aprendizaje para la vida se encuentra en descubrir los caminos que le dan sentido a la vida, el aprendizaje de la medicina es uno de ellos, el cual está ligado al poder de la limpieza, al poder del canto y al poder de soplo, takispa, pukuspa ambiy.

Antes de que llegara la escuela, enseñar a trabajar la tierra era lo básico, se aprendía a leer textos cosmogónicos a través de la palabra hablada, contada, el fuego, la lluvia, la luna... la enseñanza era cíclica y obedecía a un comportamiento circular del tiempo y del espacio, así como de la vida misma.

ÁREAS TEMÁTICAS

Las áreas temáticas responden a seis dimensiones que se articulan de manera intercultural, con los principios, fundamentos y los conceptos de vida y desarrollo de los niños y niñas inga.

Dimensión Lógica de Pensamiento

Se relaciona con *la configuración del pensamiento infantil y la manera particular de razonar el niño y la niña, así, como de organizar y expresar sus ideas y concepciones del mundo y de sí mismo* [46].

[46]

Ibid. P: 150



Se considera como pensamiento lógico, los aprendizajes relacionados con la observación, la exploración, el establecimiento de relaciones, la seriación, la identificación y construcción del objeto. (Conceptos, representaciones mentales, clasificaciones, comparaciones).

Dimensión Personal Social

Se relaciona con la construcción del sujeto a nivel individual como en su relación con otros; donde se contempla la configuración de la personalidad y la introducción hacia la formación de valores y costumbres de una familia, sociedad y cultura [47]. Todo ello, está basado en el conocimiento de sí mismo y en el fomento de la autoestima, la autonomía y la ética, donde el reconocimiento, manejo y expresión de las emociones y del afecto fomentan el aprendizaje y la adaptación del niño y de la niña. De igual forma, ayuda a visualizar como sujetos políticos y participativos. Es indispensable resaltar su importancia en torno de la expresión afectiva y emocional en de desarrollo ulterior [48].

Dimensión Comunicativa

Hace referencia a la capacidad de comunicación del ser humano al interactuar consigo mismo y con el medio; y la manera de establecer diálogos expresados a partir de su comportamiento verbal y no verbal. Estos diálogos contemplan la expresión de sentimientos y emociones, necesidades, pensamientos e intenciones [49], las cuales son complementarias entre si y permiten compartir, actuar y disfrutar la construcción de aquello que se aprende.

Dimensión Corporal Cinética

Se refiere al proceso de crecimiento corporal dado por el aumento progresivo de tamaño, desarrollo o complejización de las estructuras y funciones corporales y la maduración o progreso o lo largo del ciclo vital del ser humano, resultante de la interacción con el entorno [50].

Dicho proceso tiene en cuenta también cómo el niño y la niña se apropian, dominan y se desenvuelven en su espacio a través de los movimientos exploratorios y la percepción que tiene de su cuerpo y el de los demás. Todo ello, está relacionado con el desarrollo de la psicomotricidad, la cual está muy ligada con el desarrollo personal social.

Dimensión Ética

La formación ética y moral en los niños, una labor tan importante como compleja, consiste en abordar el reto de orientar su vida. La manera como

Para la comunidad Inga la educación para la vida es aquella que prepara para mejorar el futuro comunitario, en el cual es fundamental revivir el pensamiento ancestral Inga.

[47]

Camargo Abelló (2003) Pg.150

[48]

Ibíd.

[49]

Ibíd.

[50]

Ibíd.



ellos se relacionan con su entorno y con sus semejantes, sus apreciaciones sobre la sociedad y sobre su papel en ella, en esencia, aprender a vivir.

Desde los primeros contactos que los niños tienen con los objetos y personas que lo rodean, se inicia un proceso de socialización que los irá situando culturalmente en un contexto de símbolos y significados que les proporcionará el apoyo necesario para ir construyendo su sentido de pertenencia a una comunidad y sus elementos de identidad. Se trabaja el aprendizaje de valores como: el respeto, la solidaridad, la tolerancia, la responsabilidad, y los principios de vida de la comunidad: Ama Lluyay, no ser mentiroso, Ama sisay, no ser ladrón, Ama quillay, no ser perezoso, entre otros, de gran importancia para que los niños y niñas alcancen un buen desarrollo de su personalidad, y con su desarrollo se busca que aprendan a mejorar su manera de ser, relacionarse y socializar con los demás.

Dimensión Estética

Juega un papel fundamental ya que brinda la posibilidad de construir la capacidad profundamente humana de sentir, conmoverse, expresar, valorar y transformar las percepciones con respeto a sí mismo y al entorno, desplegando todas sus posibilidades de acción. Esta dimensión es una de las más creativas e importantes para el desarrollo de los niños, en ella se trabaja el dibujo, los trabajos manuales, la motricidad fina, la pintura, el dibujo, entre otras. Los niños desarrollan sus habilidades artísticas de una manera creativa, propiciando el desarrollo de talentos y habilidades a la vez que manifiestan sus sensaciones, sentimientos y emociones.

Dimensión Espiritual

El desarrollo de esta dimensión en el niño/a, le corresponde en primera instancia a la familia/comunidad y posteriormente a la institución educativa, al establecer y mantener viva la posibilidad de trascender como una característica propia de la naturaleza humana, la espiritualidad.

El espíritu humano crea y desarrolla mediante las culturas y en las culturas un conjunto de valores, de intereses, de aptitudes, actitudes de orden moral y religioso construyendo todo un sistema de representaciones. Lo trascendente en el niño, por tanto, se puede entender como el encuentro del espíritu humano con su subjetividad, su interioridad y su conciencia.

PROYECTO DE AULA

Durante el año 2008, el jardín contó con el acompañamiento de una asesora pedagógica, licenciada en etnoeducación, quien conjuntamente con



En el desarrollo cognitivo, afectivo y espiritual de los niños y niñas indígenas de Bogotá han de primar los derechos integrales, la interculturalidad, el fortalecimiento bilingüe y la comunitariedad.



las docentes y la coordinadora de inclusión social del cabildo inga elaboró los proyectos de aula del jardín infantil. Los proyectos de aula fueron elaborados a partir de temáticas específicas y teniendo en cuenta el desarrollo de las seis dimensiones mencionadas anteriormente. Se distribuyó para su realización un tiempo bimensual [51] así:

- ✘ Así soy yo: Chasa nuka kani- la traducción correcta en inga nukakin kani: proyecto de aula desarrollado con el objeto de que los niños y niñas conocieran y valoraran su cuerpo y su identidad de género a través de aprendizajes significativos.
- ✘ Esta es mi familia y mi casa: Kai ka nuka Wasi, nukapa familia kona: La traducción correcta en inga es: Kai nukapa wasimi ka, kai nukapa familia ka: este proyecto de aula se desarrolló con el objeto de que los niños y niñas fortalecieran su capacidad de expresar su afecto.
- ✘ Vamos a celebrar: Resonche Muiringapa: En la traducción correcta del inga se usa una palabra de la tradición lingüística kichwa: Kusikuspa kani- que significa alegría: este proyecto pedagógico se desarrolló con el objeto de vivenciar los valores de la navidad.
- ✘ Mi amiga la naturaleza.
- ✘ Las partes del cuerpo.

El proceso pedagógico durante el transcurso del primer bimestre del año se realizó de nuevo con el desarrollo del proyecto de aula “Así soy yo”, luego del cual no se evidencia durante el año, mayor desarrollo de las temáticas identificadas en los proyectos de aula que debieron desarrollar las docentes.

RUTINA DIARIA

Los informes de la gestión pedagógica elaborados por las maestras del jardín para los años 2008 y 2009 hacen referencia a algunas acciones de rutina diaria que las docentes de manera general realizan así:

- ✘ Actividades para establecer relaciones afectuosos y cálidas con sus compañeros y maestra
 - a. Acciones para el reconocimiento de la maestra a su cargo
 - b. Acciones para reconocer a sus compañeros
 - c. Acciones para el reconocimiento del espacio físico
 - d. Acciones para tener una imagen positiva de si mismo

[51]

Informes pedagógicos del jardín inga entregados a la SDIS.

- ✘ Acciones para el fortalecimiento bilingüe
 - e. Acciones en sala materna
- ✘ Acciones desarrolladas por semanas, tendientes a:
 - f. Etapa de vinculación
 - g. Etapa de familiarización con el entorno
 - h. Desarrollo de dimensiones personal, social, cinética, lógica de pensamiento, hábitos de alimentación y descanso.
- ✘ Acciones en nivel de párvulos
 - i. Etapa de vinculación
 - j. Adquisición de nuevas rutinas
 - k. Hábitos de higiene
 - l. Conocimiento de las partes del cuerpo
- ✘ Acciones del nivel jardín
 - m. Etapa de vinculación
 - n. Identificación de las partes del cuerpo de manera bilingüe

En la actualidad la Secretaría Distrital de Integración Social, ha solicitado a los jardines del distrito el mejoramiento de sus proyectos educativos, de acuerdo con las debilidades y fortalezas identificadas por us equipo asesor.

Al respecto el proyecto pedagógico PEC del jardín infantil inga Wawitakunapa Wasi, será actualizado en el componente pedagógico del mismo; se pretende articular y especificar las estrategias para enfatizar la rutina diaria y la creación de los rincones de conocimiento.

4.4 ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL

La idea inicial de la forma como se organizaría el jardín inga era que se contará con todos y cada uno de los estamentos para la consolidación del programa o proyecto pedagógico, la organización de los niveles, la consolidación de un cuadro directivo autónomo y la consolidación de alianzas estratégicas para articular la educación inicial con la transición hacia la primaria. Sin embargo, pese a la claridad que en inicio se tuvo, la organización institucional aún no consolida una propuesta de organización institucional, depende de la voluntad del gobernador, que en su calidad de máxima autoridad define aspectos centrales del jardín, tal como la contratación de docentes, el manejo de los recursos de alimentación, materiales pedagógicos, etc.

La dimensión estética brinda la posibilidad de construir la capacidad profundamente humana de sentir, conmoverse, expresar, valorar y transformar las percepciones con respeto a sí mismo y al entorno.



MISIÓN

Ofrecer a los niños y las niñas de la comunidad inga de Bogotá D.C. una formación integral, que contribuya a propiciar el desarrollo cognitivo, afectivo y espiritual, en un espacio seguro de desarrollo y cuidado calificado, donde prevalezcan los derechos integrales del niño y la niña y que se rija bajo los principios integralidad, interculturalidad, fortalecimiento bilingüe y comunitariedad.

VISIÓN

El jardín infantil casita de niños o Wawitakunapa Wasi se consolidará como una institución proyectada hacia el desarrollo de un ambiente adecuado, en el cual los niños y las niñas ingas potencien su desarrollo infantil, internalicen y construyan conocimientos, valores, desarrollen habilidades y destrezas en dos culturas, a través de dos lenguas (inga como lengua materna y el español como segunda lengua). Esto les permitirá desempeñarse adecuadamente en su medio sociocultural, así como relacionarse y proyectarse con identidad frente a otros grupos humanos, o hacia la sociedad mayoritaria en igualdad de oportunidades.

FORTALECIMIENTO Y PARTICIPACIÓN DE PADRES

Uno de los aspectos más importante que han tenido las reformas educativas es la inclusión de los padres de familia, líderes y autoridades en las decisiones relacionadas con la educación de sus hijos, sin embargo, en el caso de los pueblos indígenas lo normal es que no solo los padres participen, generalmente esta participación se realiza de forma masiva.

ESPACIOS DE FORMACIÓN DE LAS FAMILIAS

En Bogotá, la participación es de modo diferente. En los dos primeros años de la experiencia, la participación se realizó con la presencia de autoridades y líderes de la comunidad. Ello se debió al interés de las mismas autoridades por realizar un acompañamiento que no interfería en las decisiones administrativas y pedagógicas de la institución.

Es de entender que las instituciones educativas hacen parte de las comunidades, sin embargo, para elaborar los proyectos educativos de manera comunitaria en las experiencias con grupos étnicos existen unos principios metodológicos de la participación. La inclusión y participación de los padres se ha limitado a la realización de talleres, actividades y actos conmemorativos.

En la actualidad la Secretaría Distrital de Integración Social, ha solicitado a los jardines del distrito el mejoramiento de sus proyectos educativos, de acuerdo con las debilidades y fortalezas identificadas por su equipo asesor.



4.5 RECOMENDACIONES Y LÍNEAS ORIENTADORAS PARA PROGRAMAS DE ATENCIÓN A PRIMERA INFANCIA INDÍGENA EN CONTEXTOS URBANO

- ✘ Profundizar y diseñar un currículo intercultural con el acompañamiento de equipos mixtos de alto nivel, es decir, por indígenas y profesionales de las instituciones, tal y como ocurrió en el caso de la creación del jardín inga.
- ✘ A las autoridades indígenas se les debe realizar capacitación sobre cuál es su rol real en las experiencias educativas.
- ✘ Es importante revisar y ampliar el marco normativo; e incluir también la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas.
- ✘ Elaborar guías específicas para la construcción de proyectos pedagógicos de grupos étnicos. Se sigue valorando solo con las formas generales.
- ✘ Es necesario elaborar un perfil profesional y comunitario de las docentes que laboren en los jardines infantiles indígenas. En la actualidad existe duda sobre si se aplica la nueva normativa o se valida la experiencia. En el jardín infantil Wawitakunapawasi, aunque todas las maestras son indígenas, algunas tienen el título profesional, no todas cumplen con el perfil exigido actualmente por la SDIS debido a que son profesionales en disciplinas diferentes a la especialidad en la atención de infantes. Además, nunca se exigió lo que se podría denominar un perfil comunitario.
- ✘ Es importante estructurar desde el inicio la organización institucional y el cuadro directivo del jardín.

Bibliografía

- ABDELILAH-BAUER, BÁRBARA (2007). *El desafío de bilingüismo*. Madrid: Ediciones Morata.
- ACNUR (2004). *Balance de Política Pública para la Prevención y Atención a la Población Desplazada en Colombia*.
- ACNUR (2004). Universidad Nacional. *Desplazamiento Forzado: dinámicas de guerra y exclusión*.
- AGREDA, ANTONIA, CHASOY, PASTORA, ARÉVALO, CONSTANZA (2007). *Kauaspa iachachispapas. Observando–Aprendiendo. Cartilla de Experiencia Pedagógica con Estudiantes indígenas Inga de Básica Primaria en contexto urbano*. Bogotá.
- AGUIRRE LISCHT, DANIEL. Compilador (2004). *Culturas, Lenguas, Educación. Memorias del Simposio de etnoeducación*. VII Congreso de Antropología. Universidad del Atlántico. Colección de Lingüística Pedro María Revollo.
- ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. ONIC (SF) *Las rutas del saber “io onode”. Una propuesta de atención intercultural para comunidades indígenas en contextos urbanos*.
- ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. ONIC (2009) *Lineamientos y Estándares Técnicos de Calidad para los Servicios de Educación Inicial en Bogotá*.
- ARÉVALO, C. INVESTIGADORA. Investigación en pautas de crianza en los niños Inga. Convenio Secretaría de Educación D.C. Fundación Pluricultural Pakari.
- BAKER, COLIN (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Editorial Cátedra.
- BLYTHE, TINA (2002). *La Enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paidós.
- BOURDIEU, PIERRE (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- BRUNER, JEROME (2001). *Desarrollo cognitivo y lenguaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- BRUNER, JEROME (1987). *La importancia de la educación*. Madrid: Editorial Paidós Ibérica.
- COULON, ALAIN (1993). *Etnometodología y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- CHOMSKY, NOAM (2002). *Obra esencial*. Madrid: Editorial Crítica.
- DELEUZE, PILLES, GUATTARI, FÉLIX (1973). *El antiedipo*. Buenos Aires: Paidós.
- DECROLY, OVIDIO (1925). *La liberté et l'éducation*. París, Editoriel D'Alexandre.
- DEWEY, JOHN (1947). *Democracy and education*. New York: Free Press Paperback (1996).
- DEWEY, JOHN (1947). *L'école et l'enfant*. París: Delachaux & Nisestlé.

- DÍAZ, MARITZA (2010). *Educación Inicial y diversidad cultural*. Ponencia al Congreso de Psicología y Educación: Vecindades y fronteras. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- DÍAZ, MARITZA (2010). *La exploración asistida: orientación del conocimiento en la educación inicial de indígenas Cubeo y Ticuna del Amazonas*. En: Díaz, M. y Vásquez, S. (comp.). *Contribuciones a la antropología de la infancia. La niñez como campo de agencia, autonomía y construcción cultural*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- DÍAZ, MARITZA (2008). Centro de Expresión Artística Mafalda: *La evaluación y la valoración en un proyecto de educación inicial*. En: Revista Magisterio, n°. 35. Octubre-Noviembre. pp 60-65.
- DOLTO, FRANÇOISE (1996). *La causa de los niños*. Buenos Aires: Paidós.
- DURÁN, ERNESTO (2007). *Derechos de los niños y las niñas: Debates, realidades y perspectivas*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- FRABONI, FRANCO (1998). *El libro de la pedagogía y la didáctica*. Tomos I, II y II. Madrid: Editorial Popular.
- FRABONI, FRANCO (1998), y PINTO M. FRANCA (2006). *Introducción general a la pedagogía*. México: Siglo XXI.
- FREINET, CELESTINE (1993). *Education through work: A model for child centered learning*. New York: Edwin Mellen Press.
- FREIRE, PAULO (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- FUCAI. *Niñez Indígena del Amazonas* (2007). Diciembre de. Disponible en Internet: <http://fucaicolombia.wordpress.com/2007/12/11/ninez-indigena-del-amazonas/>
- GAUVAIN, MARY AND PÉREZ M. SUSAN (2007). *The socialization of cognition*. En: Grusec Joan, Hastings, Paul. *Handbook of socialization. Theory and research*. New York, London: The Guilford Press.
- GARDNER, HOWARD (1994). *Educación Artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós,
- GARDNER, HOWARD (2000). *El proyecto espectrum*. Madrid: Morata S.A.
- GIMENO, J Y PÉREZ, A. (1993). *Comprender y Transformar La Enseñanza* (2 Ed.). Madrid: Morata. S.A.
- GIROUX, HENRY (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona, España: Paidós.
- GIROUX, HENRY (1997a). *Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. 1ª reimpresión. Barcelona, España: Paidós.
- GIROUX, HENRY, (1997b). *Trastornos en la infancia*. Buenos Aires: Paidós.
- GREEN, ABADIO (2002). *Encuentros en la Diversidad*, Tomo 2. Bogotá: Ministerio de Cultura.

- HART, ROGER (1997). *Children's participation, the theory and practice of involving Young citizens in community development and environmental care*. London: Earthscan Publications Ltd.
- HART, ROGER (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá: UNICEF.
- HELOT, CHRISTINE and MEJÍA, ANNE MARIE (2008). *Forging Multilingual Spaces*. UK: PEFC. Bristol.
- HOYUELOS, ALFREDO (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Madrid: Ed. Octaedro.
- IDIE-OEI y SAVE THE CHILDREN y OTROS (2009). *Colombia: Huellas del conflicto en la primera infancia*. Bogotá: Revista Número Ediciones.
- IDIE-OEI. *Indígenas en Bogotá*. Trayectorias del desplazamiento y contradicciones en la "inclusión social". Diagnóstico preliminar. Bogotá.
- JARDÍN WAWITAKUNAPA WASI (2009). Proyecto educativo comunitario del Cabildo indígena Inga.
- LANCY, DAVID (2008). *The Anthropology of childhood*. New York: Cambridge Univ. Press.
- LANDABURO, JOHN (1998). *Oralidad y escritura en las sociedades indígenas*. En: L.E.López e I.Jung (comps.). *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- LANDABURO, JOHN (1998). Reseña de la OEI. Ministerio de Cultura de Colombia. 12 de febrero de 2008. Disponible en Internet: <http://www.oei.es/noticias/>
- LEITEN G.K. (2008). *Children, Structure and Agency. Realities across the developing world*. New York: Routledge.
- LEVINE, ROBERT and S. NEW REBECCA (2008). *Anthropology and Child development*. Oxford: Blackwell Publishing.
- LOPES DA SILVA, ARACY, LOPES DA SILVA MACEDO, ANA VERA, NUNES, ANGELA (2001). *Crianças indígenas. Ensaio antropológico*. São Paulo, Brasil: FAPESP.
- MEAD, MARGARET (1972). *Educación y cultura*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Bogotá.
- MOLINA, FABIÁN (2008). *La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como Política Pública en Bogotá*. Memorias del Foro Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Bogotá: SED.
- MOLINA, FABIÁN (2007). *Atención a población indígena en situación de desplazamiento: educación por enfoque diferencial para las etnias*. Bogotá, Aula Urbana. IDEP.
- MOLL, LUÍS (1990). *Vygotsky y la educación*. Buenos Aires: Aique grupo editor.
- MONTES, GRACIELA (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción del espacio poético*. México F. C.

- MONTESORI, MARÍA (1996). *El secreto de la infancia*. México: Editorial Diana.
- MONTESORI, MARÍA (1995). *The Absorbent Mind*. New York: First Olw Editions.
- MONTESORI, MARÍA (1957). *Ideas generales sobre el método*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- OLERÓN, P. (1987). *El niño: su saber, y su saber hacer*. Madrid: Morata. S.A.
- ONIC-CRIC (2001). *Abriendo Caminos. Taller Seminario Internacional "Educación y Comunidad en los Pueblos Indígenas de los Países Andinos"*. Memorias. Cochabamba: PROEIB Andes.
- PEÑA-BAUTISTA, JOANA ALEXANDRA (2009). *Sereno Misak y la compulsión moderna a propósito de los Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar*. Tesis de Grado. Bogotá: Universidad Externado de Colombia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
- PÉREZ, A. MAURICIO (2005). *Evaluación de competencias en comprensión de textos. ¿Qué evalúan las pruebas masivas en Colombia?* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- PUEBLOS INDÍGENAS Y CIUDADANÍA (2007). *"Los indígenas urbanos"*. Fondo Indígena. La Paz, Bolivia: Artes Gráficas.
- REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 1381 del 25 de enero de 2010.
- SECRETARÍA DE GOBIERNO DISTRITAL (2008). *Raizales del archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina que habitan en la ciudad de Bogotá*.
- SECRETARÍA DISTRITAL DE INTEGRACIÓN SOCIAL D.C. (2007). *La calidad de la educación inicial: un compromiso de ciudad*. Bogotá.
- SECRETARÍA DISTRITAL DE INTEGRACIÓN SOCIAL D.C. (2003). DABS. *Después de los 5 años sería demasiado tarde. El punto fijo del mundo en movimiento*. En: Experiencias Innovadoras. Bogotá: Serie Proyectos.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL -SED- (2007). *Lineamientos para el primer ciclo de educación formal en Bogotá*.
- REICHEL-DOLMATOF F., GERARDO (1985). *Los Kogi*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica. Procultura.
- RESTREPO BOTERO, DARÍO (2000). *La Participación Comunitaria*. Secretaría de Gobierno de Bogotá.
- SALAS, BEGOÑA (2003). *Diccionario de la pentacididad*. Madrid: Editorial Octaedro.
- SÁNCHEZ GUTIÉRREZ, ENRIQUE y ARANGO OCHOA, RAÚL (2004). *Los Pueblos Indígenas de Colombia en el Umbral del Nuevo Milenio*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación. Dirección de Desarrollo Territorial Sostenible.
- STONE, MARTHA (1998). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- TISHMAN, SHARI, (2007). *The Thinking Classroom. Learning and teaching in a culture of thinking*. Allyn and Bacon (1995). Ed. Boston.

- TORRADO, MARÍA CRISTINA y DURÁN, ERNESTO (2005). *Informe final de investigación, un estado del arte sobre Políticas culturales, ciudadanía y niñez*. Bogotá: Observatorio sobre Infancia, Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional de Colombia.
- Tremblay, Richard(2004). "Social and moral development: Emerging evidence on the toddler years". United States USH: Johnson & Johnson Mediatric Institute.
- VELASCO, HONORIO (1993) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Editorial Trotta.
- VASCO, LUIS GUILLERMO y OTROS. *Guambianos. Hijos del aroiris y del agua*. Bogotá: Fondo Editorial CEREC.
- VASCO, LUIS GUILLERMO y OTROS (2001). *Éxodo, Patrimonio e Identidad*. Bogotá: Museo Nacional.
- VYGOTSKY, LEV (1999). *Arte e imaginación*. Buenos Aires: Editorial Fausto.
- VYGOTSKY, LEV (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- WIEN, CAROL ANNE (2001). *Emergent Curriculum. Interpreting the Reggio Emilia approach in schools*. New York: (2008)Teachers College Columbia University. Press
- WIEN, CAROL ANNE (Ed.) (2001). *Emergent Curriculum in the Primary Classroom*. Washington: Early Children, Education Series.
- WINNICOTT, DONALD. W. (1994). *Conozca a su hijo. Psicología de las primeras relaciones entre el niño y su familia*. Buenos Aires: Horme.
- WINNICOTT, DONALD. W. (1990). *Los bebes y sus madres*. Barcelona: Paidós.
- WINNICOTT, DONALD. W. (1997). *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa.



