

Serie Digital

INCENTIVA **10**
AESTRAS

DEL REVÉS, AL ENCUENTRO

El saber ancestral, en diálogo con la educación inicial



Tadiana Guadalupe Escorcía Romero

Docente

Serie Digital

INCENTIVA
AESTRAS



Del revés, al encuentro
El saber ancestral en diálogo
con la Educación inicial

**ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN**

**Del revés, al encuentro.
El saber ancestral, en diálogo con la educación inicial
Programa Incentiva 2020**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autora

Tadiana Guadalupe Escorcía Romero

Alcaldesa Mayor **ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ**
Claudia Nayibe López Hernández

Secretaria de Educación del Distrito Capital **SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO, SED**
Edna Cristina Bonilla Sebá

Director General **© IDEP**
Subdirectora Académica Alexander Rubio Álvarez
Asesores de Dirección Mary Simpson Vargas
Ruth Amanda Cortés Salcedo
Oscar Alexander Ballén Cifuentes
Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez

Edición y adecuación Mónica Lucía Suárez Beltrán
Diseño y diagramación Pablo Andrés Bermúdez Robayo

Publicación resultado del programa INCENTIVA, una apuesta para generar un sistema de estímulos y reconocimientos a docentes investigadores e innovadores

ISBN 978-958-5584-92-1
Primera Edición Año 2021

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP. Los artículos publicados, así como todo el material gráfico que en estos aparecen, fueron aportados y autorizados por los autores. Las opiniones son responsabilidad de los autores.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Avenida calle 26 No. 69D – 91, oficinas 805 y 806 Torre Peatonal – Centro Empresarial Teléfono
+57 (601) 263 06 03 - Teléfono móvil (314)4889979. www.idep.edu.co – idep@idep.edu.co

Bogotá, D.C. – Colombia
Año 2021



A mis alas de vuelo, Gabriel y Sarah,
sol, cielo, abrazo, sabiduría, promesa.

A los niños y niñas, vida, sonrisa,
sueños y pincel de las aulas.

A las familias desgarradas de su
paisaje, de su sol, de su luna, de su
semilla, de su territorio, que su voz
 siga viva en cada rincón.

Autora: Sara Ibagué.

Título de la obra: las dos. (5 años, Bogotá, 2017)

Coinvestigadores

Familias:

Claudia Loaiza, Claudia Torres, Elsa Aponte, Esperanza Gaitán, Edith Forero, Yamile González, Daneli Martínez, Yoleiser Orjuela, Minerva Orjuela, Alexa Uriana, Carlos Suancha, Elizabeth Acosta, David Salas, Deymi Pérez, Erika Sierra, Diana Ramos, Betty Motavita, Nancy Rozo, Martha Muñoz, Yised Sánchez, Yaneth Díaz, Leonor Isariza, Claudia Prieto, Angélica Arrieta, Stella Cortés, Ely Neira, Jhon Jairo Bohórquez, Yennifer Martínez, Juan Villamil, Fidela Mora, Johana Contreras, Leidy Sierra, Clara Elena Rivas, Diana Paola Pinilla, Leidy Bravo, Leonel Cabana Morales, Amalia Castillo, Laura Mogollón, Pablo Alejandro Espitia, Rosmira Buitrago, Adriana Lucía Narváez, Ingrid Johana Carrero, Oscar Antonio Cuadrado, Beatriz Avendaño, Leidy Jaramillo, Gloria Inés Soler, Sandra Milena Moreno, Enith Romero Polo, Yuly Patricia Rodríguez, Briggite Angélica Pérez, Luis Ángel Riveros, Yuly Alexandra Medina, Myriam Arguellez, Ludin Vladimir Silva, Irma Consuelo Murcia, Leidy Alonso, Andrea Patalagua, María del Carmen Porras, Segundo Bejarano, José Fidel Caro, María José García, Elsa Aponte, Elizabeth Posada, Pedro Gómez, Leidy Páez, Yeysson González, Lilian Ruda, Gregorio Sánchez, Segunda Rosero, Helber Morales, Liliana Casallas, Mayerly Camacho, Kelly Monterrosa, Jhon Fredy Muñoz, Cheryf Stefanie Hernández, Rodrigo Muñoz, Yuly Paulin, Ricardo Prieto, Andrea Sánchez, Leidy Páez, Betsy Manrique, Carlos Serrato, Mónica Hidalgo, Mayerly Cortés, Yennifer Campo, Lorena Moya, Martha Pinilla, Yuly Diviana Caceres, Ana María Romero, Gregorio Guagua, Graciela Ledesma, Lucelly Mogollón, Isney González, Ana Avendaño, Leidy Gil, Berena Chávez, Yury Medina, Martha Bolaños, Blanca Myriam Páez, María del Carmen Zorita, María Helena Porras, Yuly Páez, Blanca Baquero, German Sánchez, Fredy Camacho, Rosa Isabel Muñoz, Excelino Fajardo, Julio Cifuentes, Jairo Gallo, Martha Arévalo, Natalia Moscoso, Martha Acuña.

Niños y niñas:

Karol Moscoso, Alejandra Sosa, Axel Prieto, Sara Ibagué, Sara Cassiani, Alejandra Arango, Dabian Salas, Johan Daza, Johan Pascagaza, Luna Castañeda, Karen Castillo, Laura Cifuentes, José Gabriel Deantonio, Freddy González, Danna Lázaro, Marling Orjuela, Juan Pablo Suancha, Santiago Pardo, Valery Palacios, Danna García, María José Tocora, Luisa Lozano, Yuritza Maestre Uriana, Gabriela Cortés, Camila Ovalle, Karen Acuña, Isabella Bohórquez, David Wilches, Harold Aponte, Alejandro Villamil, Mariana Avella, Valery Pinilla, Hadi Buritica, Leonela Cabana, Andrés Castillo, Lina Dimate, Juan Pablo Espitia, Emmanuel Farak Narváez, Danna Forero, Luis Ángel Julio, María José González, Daniela Guiza, Jesús Matías Menez, Mateo Molina, Oriana Ortiz, Juan Otalora, Mariana Patalagua, Danna Romero, Paula Sánchez, Luisa Santos, David Silva, Nicolás Sotelo, Zara Alonso, Esteban Patalagua, Jean Carlo Bejarano, María Camila Bohórquez, Custodio Caro, Mariana Cifuentes, Michelle Posada, Johan Gómez, Angell González, Danna Guagua, Emmanuel Morales, Johan García, Juan Esteban Monterrosa, Benjamín Muñoz, Juan Sebastián Muñoz, Ángel Prieto, Isabella Porras, Jhosed Rojas, Angie Ximena Serrato, Heydi Sierra, Juan Sierra, Laura Sierra, Dayana Urueta, Ainoa Salinas.

Maestros y Maestras:

Luz Myriam Fajardo Muñoz, Astrid Márquez, Flor Roperó Palacios, Johan Barrero.

Coordinador Académico:

José Domingo.

Agradecimientos

Al que me vio y soñó desde antes de nacer, al Dios eñador de mi ser, desde cuya presencia siempre hay melodías para seguir interpretando sinfonías de esperanza.

A mis padres, porque desde su entrega y ejemplo, sembraron las semillas en mí que a lo largo de los años van germinando para no dejar de florecer. A Heidi, Jhony, Aldrin, por su hermandad, abrazo y océano.

A mi cómplice, mi amigo, mi compañero de viaje, mi amor, a ti Andrés por toparte conmigo justo en el sendero indicado, por ser fuerza en cada paso, para no desfallecer en esta aventura. Y a esas alas inmensas, que agigantan nuestro propósito.

A esos seres que uno se encuentra en el camino y que traen un universo de tesoros para seguir hacia la cima. Adriana Mendoza, mi tutora, por tus horas de entrega, por tu ánimo constante, por acompañar mis interrogantes y dificultades, para que se volvieran oportunidades, por caminar conmigo desde el otro lado de la línea para llegar al puente de los encuentros. A Saris, Carito y Gaby, los oasis que encontré en el desierto, las amigas que aparecen como regalo a tu vida, las que sueñan contigo, ríen a carcajadas, o secan tus lágrimas, las que siempre inundan el equipaje de motivos. A Myriam, a mi coordi José, por atreverse a soñar conmigo, por cada día arar el terreno para que la voz oculta de nuestras familias, niños y niñas pudiera florecer, y al JAS por permitir la presencia de su voz. A Martha Ayala, un hada madrina de verdad cuya varita mágica me dio la luz para encontrarme conmigo misma, gracias por creer, por sembrar, por inspirar.

A los coinvestigadores y protagonistas de esta investigación, las familias, niños y niñas que con su sabiduría inundaron la escuela de encuentros y ensueño y le dieron a la pedagogía un lienzo inmenso para no dejar de pintar, gracias por abrir el libro de sus vidas para engrandecer la de otros. A las lectoras de este texto, por regalarme su tiempo, en cuya experiencia y sabiduría el escrito y camino afirma sus tejidos, por ser maestras que han impactado mi vida.

Este libro es una adaptación editorial del Trabajo de investigación como requisito para optar al título de Magíster en Estudios en Infancias (2017)

Convenio Universidad Pedagógica
Universidad de Antioquia.

Contenido

Presentación	13
Prólogo	17
Puerta de entrada	21
Apuestas que rescataron los saberes ancestrales	25
Implicaciones del Desarraigo en la Cultura Familiar Colombiana	31
Una semilla rural, al interior de una escuela citadina	52
Un tejido hecho a varias manos	59
La lana que posibilita el tejido: el diálogo y la horizontalidad	61
Puntadas del tejido	63
Encuentro de saberes	64
Invitados al aula	65
Festival encuentro de saberes	66
Cuaderno viajero	67
Entre puntadas y textos	74
Entre el saber ancestral y el saber escolar, un horizonte para el desarrollo de niños y niñas	77

Desde los saberes de pueblos originarios y lo que persiste en nuestras comunidades	81
Saberes de las familias que han sido desarraigadas pertenecientes a la institución educativa distrital José Asunción Silva	89
Saber relacionado con la biodiversidad	90
Saber artesanal	93
Saber gastronómico	96
Saber lingüístico	97
Saber social	99
Saber Juegos ancestrales	101
Saber crianza	103
Desarrollo de niños y niñas, saberes en la escuela	107
Del revés, al diálogo de saberes	121
Un tejido mano a mano, entre saber ancestral y escuela en el ciclo inicial	124
Saber de la biodiversidad y educación inicial	125
Saber artesanal y educación inicial	131
Saber gastronómico y educación inicial	139
Saber lingüístico y educación inicial	141

Saber social y educación inicial	146
Saber juegos ancestrales y educación inicial	148
Saber crianza y educación inicial	151
Puerta de cierre	
Escuela: Territorio posible para la diferencia	155
Desde el puente	159
La Mochila de la Esperanza (Proyecciones)	162
Bibliografía	171

Presentación

Desde finales del siglo XVIII en pleno auge de las Reformas Borbónicas, se exaltó la necesidad de fortalecer la educación con el fin de transitar el camino del progreso, el desarrollo y el cultivo de la ciencia. Con la consolidación de la Independencia y el surgimiento de la República, la instrucción pública fue la encargada de enarbolar los valores republicanos y se empezó a reconocer la figura del docente como actor fundamental para la consolidación del proyecto nacional.

No obstante, este anhelo modernizador del Estado convirtió al maestro en un agente civilizatorio de la sociedad, con el objetivo de generar desde la Escuela una homogeneidad corporal y de pensamiento basada en la herencia hispano-católica, la urbanidad y la subordinación de la infancia a la autoridad adulta representada en los poderes religiosos, legales y pedagógicos.

Lo anterior, condujo a que el acto educativo se centrará en el disciplinamiento del sujeto infantil por medio del autoritarismo y la violencia, no en vano, la premisa inspirada en la pedagogía lancasteriana “la Letra con sangre entra y la labor con dolor”, fue la que guio buena parte los procesos de enseñanza-aprendizaje, hasta que se empezó a reconocer al niño y la niña como sujetos de derecho y se prohibió en consecuencia que fueran objeto de maltrato.

En este contexto, el maestro cumplía una función orgánica e instrumental de reproducir y transmitir el conocimiento, pero, sobre todo, de mantener un estado moral e intelectual que formará a un tipo de ciudadano que estuviera al servicio de los poderes hegemónicos y encajará perfectamente en el status quo. Esto hizo del escenario escolar un espacio tremendamente reglado, con escaso margen para el disenso, el pensamiento crítico y para la aceptación de las diferencias étnicas, estéticas, cognitivas, socioeconómicas, sexuales y de género.

A pesar de los avances que sobrevinieron a finales del siglo XX, en cuanto al acceso masivo a la información y al uso de las nuevas tecnologías, así como, a la ampliación de derechos que trajo consigo la Constitución Política de 1991; aún en la actualidad se mantienen fuertes rezagos de una sociedad y una Escuela que privilegia el autoritarismo, la segregación y la transmisión vertical del conocimiento.

Sin embargo, han sido los propios maestros y maestras quienes desde su saber han generado prácticas de resistencia frente a esta lógica que ha conducido históricamente la educación. A esto se le conoce como giro pedagógico, el cual consiste en concebir el saber docente más allá de la reproducción instrumental del conocimiento y el disciplinamiento del sujeto escolar, para posicionarlo como un saber hacer profesional, histórico y cultural, que logra incidir en la transformación social de los contextos educativos.

En este panorama, el docente ya no es más un sujeto pasivo, ni tampoco un simple instrumento de reproducción de los discursos totalizantes sobre la infancia y la educación. Ahora, los maestros y maestras se construyen desde los mundos posibles para atreverse a investigar su realidad y discernir sobre las problemáticas y retos que aquejan a sus comunidades.

Aquí emerge el papel del docente como intelectual, es decir, como un actor capaz de autogestionar el conocimiento, llevarlo al aula para ponerlo a disposición de sus estudiantes y motivarles a ser partícipes de su propio aprendizaje. Por ello, su rol no se limita a opinar o demostrar erudición sobre determinado saber o campo del conocimiento. El maestro y la maestra, al construirse como intelectuales de la educación, convierten su reflexión en una nueva metodología, en un desarrollo didáctico o en una innovación curricular que tiene el potencial de replicarse en otros contextos educativos.

No obstante, aún persiste en el imaginario social que la labor docente se limita únicamente a su trabajo instrumental en el aula, por lo cual, su conocimiento, investigación y la sistematización de su práctica carecen de relevancia intelectual, porque ésta se ocupa de las ciencias o los saberes escolares. Por ello, para cambiar esta percepción, resulta fundamental divulgar el conocimiento pedagógico que surge de los mismos actores de la educación, con el fin de negociar significados ante la sociedad y dar a conocer su relevancia y utilidad, pero, sobre todo, demostrar que

dicho conocimiento impacta directamente en la comunidad y es capaz de transformar realidades.

En este sentido, las reflexiones y productos pedagógicos provenientes de los docentes se han convertido en trabajos académicos de alto nivel, debido a que estos se han acompañado y potencializado a través de la experiencia que han tenido varios maestros y maestras de la ciudad en los programas de formación avanzada de maestría y doctorado en distintas universidades de Bogotá. Esto gracias a las políticas distritales que apuntaron a la cualificación y al mejoramiento del prestigio docente. Sin embargo, mucha de esta producción no solo debe quedarse en los repositorios y anaqueles de las instituciones de educación superior, sino que deben salir a la ciudad y al país para divulgarse como parte del patrimonio pedagógico.

Por esta razón, desde el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, en su estrategia de promoción y apoyo a docentes investigadores e innovadores, conscientes de ampliar la visibilidad de aquellos maestros y maestras que desde su quehacer investigan, innovan y reflexionan sobre su práctica; lanzamos la iniciativa Incentiva Maestros y Maestras 10, la cual busca dar a conocer a la comunidad educativa de Bogotá y a la ciudadanía en general, los aportes pedagógicos e intelectuales que los y las docentes han realizado en sus tesis de maestría o doctorado que obtuvieron distinción laureada o meritosa.

Lo anterior, se realizó a través de un ejercicio editorial para llevar esta producción académica a un formato de libro digital, con el propósito de tener mayor alcance y una divulgación en un público más amplio, lo cual permite que su conocimiento y saber experto, no solo pueda ser apropiado y replicado como experiencia significativa en otros contextos educativos, sino inspirar a otros y a dar a conocer su práctica pedagógica.

Esta serie que el IDEP pone a disposición de la comunidad educativa de Bogotá y de la ciudadanía en general, es muestra de la creatividad, innovación, profesionalismo y excelencia de los maestros y maestras de la ciudad. Nuestro propósito con esta obra es contribuir al reconocimiento y valoración de la profesión docente y su posicionamiento como un intelectual de la educación y la cultura.

Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez
Asesor de Dirección

Prólogo

Durante los últimos 50 años, Colombia ha estado atravesada por distintos conflictos de tipo: armado, agrario, territorial, agrocombustible, infraestructura, minería, agronegocio y desastres naturales que han obligado a las familias y comunidades que habitan en zonas rurales o aledañas a éstas, a desplazarse hacia otros lugares en busca de oportunidades para sobrevivir. Sin embargo, llegar a otro lugar y dejar todo atrás afecta en muchas ocasiones su integridad física y material, la consolidación de su cultura, sus relaciones sociales, el resquebrajamiento de su territorio y entorno ecológico en el que han venido construyendo gran parte de sus saberes y proyectos de vida, en otras palabras, un desarraigo.

Quien es desarraigado termina por habitar un espacio del que no se siente parte, pues debe acoplarse a una cultura mayoritaria, que invisibiliza lo que lo ha constituido desde su historia, desarraiga sus sueños, mismidad y territorialidad, se le desconoce desde estereotipos que lo hacen sentirse un extraño, o al revés en ese nuevo lugar.

Ahora bien, si las instituciones educativas a las que llegan sus hijos e hijas les incluyen al otorgarles un cupo, pero no les reconocen desde su contexto, cultura y saber, perviviendo la homogenización, la colonialidad y las posiciones de jerarquía, el desarraigo se agranda y los procesos se fracturan, causando juzgamientos, exclusiones o inexistencias. Pero además cuando aquellos conocimientos que han venido construyendo desde sus ancestros y que los identifica, son desconocidos o subordinados para los que circulan en la escuela y que hacen parte de los procesos de desarrollo de niños y niñas. Será entonces en el segundo capítulo donde se exponga lo ya citado, haciendo claridad que en el capítulo previo se presentan los antecedentes, como aquellas otras apuestas, que le dieron un lugar a la presencia de saberes ancestrales en sus acciones.

El texto continúa, mostrando al lector un recorrido desde una postura decolonial, que en el tercer capítulo expone el tipo de investigación que la situación ya planteada motivó en la institución educativa en el ciclo de educación inicial. Es una apuesta metodológica de tipo horizontal, sustentada desde las ciencias sociales y culturales, por medio del diálogo, el encuentro y de otras herramientas que fueron surgiendo, algunas de ellas planteadas por la misma comunidad de familias, quienes se fortalecen como coinvestigadores y protagonistas de esta historia.

En el siguiente capítulo y en un diálogo con autores se expone el sentido y lugar que se le ha dado al saber ancestral desde la mirada hegemónica de occidente, lo que constituye para las comunidades indígenas, afro y campesinas, que son las que han llegado a la institución educativa donde se desarrolla la investigación y los distintos saberes que han construido en sus territorios, cultura e historia. Se complementa con los saberes que circulan en la escuela frente al desarrollo de niños y niñas, evidenciando el lugar de cada uno.

Será entonces en el capítulo cinco, donde se presente el diálogo entre el saber ancestral y el de la educación inicial en torno a los procesos de desarrollo de niños y niñas, el puente posible donde la diferencia antes que ser extraña, se acoge como constitutiva de todo ser, pero además donde la pedagogía encuentra en aquel que llega de otros lugares y en su saber ancestral, un aliado para significar el aprendizaje, potenciar los procesos de desarrollo de niños y niñas. A su vez, hacer de la escuela un escenario, que se fundamente como territorio de arraigo y soporte para la identidad cultural.

Este escrito concluye con ese puente iniciado para hacer de quien llega a la escuela, un compañero del camino y para seguir dándole al saber ancestral un lugar dentro del saber de la escuela, una aventura que continua su recorrido.

La autora

Del revés, al encuentro. El saber ancestral, en diálogo con la educación inicial

Puerta de entrada



“Mientras los pájaros estaban entre los murciélagos, Flap dijo:
-Aquí, me siento al revés.
De modo que los pájaros se colgaron de las patas” (Cannon, 1994)

¿Puede alguien sentirse al revés en algún espacio o como el pájaro, querer colgarse de las patas para sentirse parte del mismo, aunque ello implique dejar de ser quién es? Para muchas familias desarraigadas que llegan a otro lugar, esta es su realidad, para sus hijos e hijas que llegan a la escuela desde los primeros años, sucede igual. Si tenemos presente, las diferentes circunstancias sociales que muchos de ellos han y están atravesando al ser desplazados de sus lugares de origen y el desarraigo cultural que muchas veces implica dejarlo todo y llegar a la ciudad. Y si la institución escolar que los recibe pasa inadvertida sus culturas sin la oportunidad de propiciar su interacción con otras, en una conversación donde se reconozcan, consoliden y conozcan la de otros; quizás entonces,

estaremos sumando mayores razones para ese desarraigo, en los que su identidad cultural se va desvaneciendo, sus construcciones y la pérdida incluso de su saber ancestral, que puede aportar elementos valiosos para los procesos de niños y niñas, así como para las dinámicas institucionales.

Pero, además, porque el escenario educativo, no puede seguir desconociendo la pluralidad de culturas que identifican a Colombia y que llegan a esta, así como las políticas educativas en las que el enfoque diferencial para dar reconocimiento al otro es indispensable. De allí que una investigación como esta, al escuchar las voces de quienes han protagonizado esta historia, sus miedos, dolores y anhelos, se vislumbra como un horizonte para la pedagogía que, de mano con los niños, niñas y sus familias aporte caminos para dinamizar el currículo, en el que ambos lados se sientan presentes y transformar la mirada unánime, universal de concebir la infancia, por aquella en donde las infancias nos posibilitan el encuentro.

Por lo anterior, la mirada de este trabajo se posibilita desde la decolonialidad, como un referente que nos invita a recuperar a quienes se les ha mantenido en el anonimato, y darles texto en la academia a partir de los saberes que, en sus prácticas, técnicas y relacionamientos, han venido construyendo y que puedan dialogar con los procesos de desarrollo de niños y niñas, desde la justicia epistémica sin ponerlas como inferiores o por debajo de otras. Antes bien, poder encontrar elementos desde la vivencia y construcción de sus conocimientos, en las que el encuentro de saberes entre los ancestrales de las familias y los circundantes de la escuela, enriquezca la visión frente a las infancias y donde la escuela pueda sentirse como un espacio donde para poder estar no necesariamente tengan que sentirse al revés.

Si la escuela permite el encuentro para vislumbrar otros conocimientos y construcciones de mundo, en la comprensión de una misma realidad en la que pueden converger distintas visiones, sin considerar alguna superior o menos válida que la otra, las presencias serían mayores que las exclusiones. Y tal vez como le sucedió al personaje del cuento Stelaluna y los pájaros, podamos siendo distintos, sentirnos iguales en la posibilidad de construir, validar y reconocer los saberes, la cultura y sintiéndonos tan distintos, ser iguales en escenarios escolares que apuesten a los encuentros dialógicos de justicia epistémica, fortalecimiento de la identidad cultural y de los conocimientos gestados desde dentro.

Del revés, al encuentro. El saber ancestral, en diálogo con la educación inicial

Apuestas que Rescataron los Saberes Ancestrales



El camino respecto a la búsqueda de antecedentes para el propósito de este libro se centró en la revisión documental de experiencias significativas, artículos de investigación y tesis que tuvieran alguna relación con el reconocimiento de los saberes ancestrales de las comunidades y su relación con la atención de niños y niñas.

En 1995, el MEN emprende una investigación realizada con comunidades mestizas (6), afrocolombianas (4), indígenas (25), campesinas (45) y 13 urbanas, presentadas en el Informe Pautas y prácticas de crianza en familias Colombianas, mostrando que la diversidad de culturas no enmarca un único modelo, sino variados modelos de prácticas de crianza, que en los casos de desarraigo, está ocasionando la pérdida de la familia como garante de identidad y pertenencia cultural, al verse inmersa en lugares distintos al propio, desvalorizando sus creencias y valores para poder adaptarse al nuevo lugar.

Desde los planes de gobierno se emprenden una serie de acciones frente a las comunidades que han sido desplazadas, particularmente las indígenas para reconocer al interior de las instituciones educativas en ciclo inicial la identidad cultural, las prácticas de crianza, desde contextos que promuevan la interculturalidad, el diálogo de sus saberes ancestrales con los académicos propuestos para primera infancia, con currículos no homogeneizantes. Es así como se implementan acciones para garantizar la atención diferencial a la primera infancia de comunidades indígenas, por una parte desde la SDIS¹ con la creación de jardines infantiles con enfoque diferencial e intercultural, hoy “Casas de pensamiento intercultural”, que se concreta con el diseño del Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena en Bogotá (2011) y la formación a maestros y maestras en procesos de Diplomado en Educación Inicial y Diversidad cultural, posibilitando la articulación entre el saber ancestral y el escolar.

La iniciativa se consolida como un proceso de construcción participativa con diferentes pueblos colombianos indígenas, para el caso de las Casas de pensamiento intercultural con las Muisca de Bosa, Suba, Kichwa, Uitoto, Pijao e Inga, en los que los ambientes de aprendizaje recrean espacios propios de su cultura como la maloka, la chagra (lugar de la siembra) y labores propios como el tejido, la recuperación de la oralidad, desde la presencia de los sabedores y las maestras en otros procesos que apoyan su desarrollo. Lo que procuran, así como fue trabajado en los diplomados ofrecidos a maestros y maestras, según lo aprendido por el profesor Juan García en el Diplomado es recuperar ‘casa adentro’ (intracultural) es decir lo propio y ‘casa afuera’ (intercultural) referida a los contenidos autoreferenciales a la cultura.

Es por ello que, recrear y articular en el trabajo del jardín infantil prácticas y costumbres propias de las comunidades, reafirmará la identidad cultural de niños y niñas. Así mismo, identificar acciones situadas y con significación para las familias como la lengua materna, expresión, comunicación con los demás y cultura, de allí la importancia que en la educación inicial se favorezca la continuidad de los procesos comunicativos de su socialización primaria, desde ambientes interculturales en los que tanto la lengua, como las culturas indígenas

1 Secretaría Distrital de Integración Social.

se conserven de acuerdo con las realidades, intereses y necesidades de las familias.

En ese sentido, una investigación Distrital realizada por Quevedo Emily (2012) como tesis de su maestría, buscó establecer un relato de la experiencia del proceso de apertura de los jardines infantiles indígenas de Bogotá, creados en el marco del reconocimiento de la diversidad, la interculturalidad y la atención de niños y niñas de diferentes comunidades, interrogándose respecto a lo que implica la atención diferencial en las instituciones educativas, de distintos grupos étnicos, la garantía de sus derechos individuales y colectivos cuando pasan a un colegio, los que pertenecen a estos pueblos y no asisten a jardines infantiles indígenas o los de otros grupos étnicos. Concluye, en una invitación a trabajar desde los escenarios educativos en educación inicial y en las políticas públicas, el conocimiento de los pueblos, de su cosmovisión, el respeto por sus creencias y cultura, para que no solo se les dé un cupo, sino especialmente se brinden espacios que garanticen sus derechos desde la atención diferencial, ubicando contenidos sobre lo indígena, desde su esencia personal y así empezar a transformar los estereotipos que se han trazado y la subvaloración de estos pueblos.

Estas investigaciones e iniciativas plantean para la ciudad y la educación retos epistemológicos que permitan el diálogo entre saberes, la universalización de la atención diferencial, pues aún queda la pregunta por aquellos niños y niñas de otras comunidades, de lo que sucede cuando pasan a una institución educativa, de aquellos que no asisten a esos jardines infantiles y de la garantía de sus derechos tanto individuales, como colectivos.

Desde las comunidades afrocolombianas, hacia los años 70, por el desarraigo territorial que sufrió la población a causa del conflicto ambiental (expansión de los ingenios de caña de azúcar), que los llevo de ser productores a asalariados, al debilitamiento de su identidad étnico racial, obligando a las mujeres al trabajo y a dejar a los niños y niñas al cuidado de los hermanos mayores, nace la experiencia nacional etnoeducativa Valle del Cauca “Casita de los niños” en educación formal y no formal con niños y niñas menores de 7 años, involucrando a padres de familia y a la comunidad. Desde esta se priorizan cinco componentes: respeto a la diversidad étnica y cultural, protección del medio ambiente, historia de las comunidades, promoción de valores etnoculturales y

fortalecimiento de la identidad, constituyendo así un referente para hacer del espacio educativo un lugar donde la interculturalidad logre ser puente para el reconocimiento de cada lado.

Como experiencia internacional, en México, hacia 1993 por el reconocimiento de la diversidad cultural que decreta la descentralización del sistema educativo nacional para reconocer las comunidades indígenas y en 1994 con la aparición del movimiento zapatista, se eleva a rango constitucional el derecho de todos los mexicanos a recibir una educación pluricultural. Sin embargo, esta sigue marginando la recuperación de los estilos de interacción y patrones de comportamiento que el niño ha aprendido antes de entrar a la escuela (Bertely, 2000:90). Tal situación, no guarda relación con la interculturalidad pues pareciera que las comunidades indígenas fueran las únicas que debieran aprender a relacionarse de manera correcta con la cultura nacional, cuando precisamente ellas son quienes han padecido históricamente las relaciones interculturales basadas en la marginación y el olvido.

Por ello, los municipios autónomos se proponen decolonizar la educación, asumiendo la gestión educativa y orientación pedagógica, para legitimar los conocimientos culturales, campesinos y críticos, creando las escuelas campesinas zapatistas atendidas por los promotores de educación autónoma que pertenecen a las bases del apoyo del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), como respuesta a la discriminación a la que las culturas indígenas se han visto sometidas. Los conocimientos temáticos abordados se articulan a las necesidades, intereses y contextos de aprendizaje de cada comunidad de Chiapas. De esta manera, los saberes legítimos de la comunidad son revalorizados en el aula, gracias a la investigación, enseñanza de conocimientos técnicos, culturales y políticos que se vinculan a la vida campesina, étnica y zapatista de las familias participantes. La experiencia, entonces, fortalece la identidad, apropiación y generación de actitudes de arraigo rural, compromiso militante, solidaridad y lealtad hacia las lenguas y culturas originarias, situando a la escuela en un espacio cultural, pertinente y decolonizador donde los pueblos que han sido invisibilizados pueden verse reivindicados y reconocidos.

Otra apuesta que reconoce los saberes de distintas comunidades al interior de la escuela, para ser integradas al currículo como parte del proceso formativo de los jóvenes, arraigando su identidad cultural

y la reivindicación por su tierra, prácticas, tecnologías propias, fue emprendida por el MEN en 2004, Experiencias Nacionales significativas para poblaciones vulnerables, en el que reúnen varias experiencias nacionales con comunidades que han sido vulneradas. De esta destacamos cuatro: “Estrategias curriculares para la conservación de la etnoidentidad Zenú Institución Centro Educativo Indígena del Escobar (Sucre)”, “Modelo pedagógico de paz, convivencia y desarrollo tecnológico. Instituto Técnico Agropecuario Juan Tama (Santander de Quilichao)”, “Recuperando la cultura de la mano de los mayores: La sabiduría de los taitas es el resultado de un compromiso, de un testimonio y de una responsabilidad consigo mismo y con las comunidades”. Institución Educativa Yachaicury (Caquetá)” y “Liderazgo y Gestión. Institución Educativa Rural La Cruzada Socioambiental. (Antioquia)”. Estas logran relacionar uno y otro saber recuperando conocimientos frente a la biodiversidad, donde cada miembro de la comunidad aporta experiencias, construcciones y opiniones que terminan por favorecer tanto la propuesta pedagógica, como la cultura propia, desarrolladas en instituciones de carácter forma, generalmente en los niveles de primaria y secundaria.

De otra parte, a nivel nacional, la tesis de maestría Saberes y prácticas de parteras de Buenaventura frente a la primera infancia (Arboleda, R., Minotta, S., Orobio, J. y Renteria, T, 2014) a partir de la pregunta ¿cuáles son los saberes y prácticas de las parteras de Buenaventura frente a la primera infancia? las investigadoras muestran el valor del quehacer ancestral de las parteras, mediado por el legado de orden social y cultural que se transfiere de generación en generación, relacionado con la naturaleza, espacio con el cual el sujeto forma un todo con las plantas, ríos y fauna, pues para el pueblo afrocolombiano no hay separación radical entre los distintos componentes del medio geográfico, por ello cualquier desequilibrio de la salud puede subsanarse con la medicina tradicional, de la cual la partería y uso de las hierbas resultan elementos de la misma.

Concluyen las investigadoras que tales saberes deben dialogar con aquellos que se forjan desde las universidades, al responder a principios de vida, formas de relacionarse consigo mismos, con el otro y con la naturaleza, para generar una serie de representaciones identitarias, que se constituyen en una propuesta de atención y promoción en salud a partir del conocimiento integral de los seres humanos, en especial de sus condicionamientos culturales, donde

es posible crear, diseñar y ejecutar propuestas metodológicas que conlleven a que estas prácticas de salud alternativas gocen de legítima aceptación y reconocimiento político y social. Además, por exponer un saber propio de comunidades que fortalece y sustenta sus prácticas de crianza y que de mano con la comunidad busca seguirlo promoviendo, rescatando y visibilizando como una práctica “otra” con la que el saber Occidental puede entrar a dialogar.

Y a nivel Distrital, la investigación desarrollada por Torrejano Claudia (2015) en su tesis de maestría de educación denominada: Sabedores y saberes en la escuela, propuso reconocer el lugar de los saberes ancestrales que poseen las abuelas respecto a las hierbas medicinales y los modos como estos contribuyen al cuidado de la salud de los y las estudiantes de ciclo 5 del colegio. Por lo anterior y para reconocer los saberes ancestrales, su contribución a las ciencias de la salud y aplicación al contexto escolar, se implementó un ejercicio investigativo cualitativo a partir del diálogo de saberes desde relaciones horizontales, mediadas por el respeto para la construcción de nuevo conocimiento localizado en la escuela; éste se hizo posible con encuentros interculturales e intergeneracionales donde la experiencia de las abuelas desde sus saberes herbolarios dialogó con ellas mismas, con otras cosmovisiones femeninas, con las visiones del mundo y las de los y las estudiantes.

El desarrollo de la investigación evidenció cómo desde el pensamiento occidental los saberes herbolarios femeninos han sido sulbaternizados por circular en el ámbito de lo privado y doméstico, cuestionando así la colonialidad del saber al dar apertura a otras epistemes. Tras los encuentros, se evidenciaron cambios en las estructuras hegemónicas de la escuela visibilizando “otros” saberes que aportaron al cuidado y bienestar de su entorno inmediato y de la sociedad, al igual que a la educación como un proceso dialógico en donde coexisten diferentes cosmovisiones, epistemes e historias para un mejor vivir.

Si bien la investigación no se desarrolla con educación inicial, si da muestras de la incidencia para la vida educativa, de los estudiantes y de las mismas abuelas cuando se procuran estrategias de encuentro intergeneracional e intercultural en las que los saberes ancestrales de las abuelas dialogan con los de la institución educativa, logrando reconocer otras formas de pensamiento y prácticas diferenciales que reivindica los conocimientos, tradiciones, identidades, memorias y posicionamientos

Del revés, al encuentro. El saber ancestral, en diálogo con la educación inicial

ontológicos de quienes históricamente han sido vulnerados por la irrupción colonial. Así mismo, es una experiencia que propone una escuela diversa, a través del reencuentro y reconocimiento de cada sujeto como sabedor, cuyo ser y saber puede aportar a la transformación de la realidad social, por un mejor vivir escolar.

Implicaciones del Desarraigo en la Cultura Familiar Colombiana

“Del lugar de donde se salió queda la sombra de muerte;
Del (no) lugar donde se permanece (se está de paso)
Surgen la duda, la angustia, la desesperanza.
Hay poco en que creer si viene del otro (Estado);
Algo se cree en quien es solidario (las organizaciones civiles);
Y no es mucho lo que se puede creer en uno mismo si tiene las manos vacías”

Amnistía Internacional, 1997: 3



¡Estoy aquí, pero no soy de aquí; soy de allá, pero no estoy allá! Esta es la paradoja en que viven millones de colombianos y colombianas que sufren la desesperanza por causa de lo que gubernamentalmente se conoce como desplazamiento forzado, dejando lo que durante años construyeron, no solo en bienes materiales, sino en sus relaciones, cultura y proyectos, obligados a fuerza de dolor y temor a abandonar su lugar de origen por buscar un espacio donde sobrevivir y mantener su esperanza, su familia o lo que queda de ella.

La geografía colombiana presenta variedad de contextos que demarca su riqueza con una gran proporción rural, así lo declara el Informe Nacional de Desarrollo Humano², realizado por el Programa Naciones Unidas para el Desarrollo (2011) donde el 32% de la población es rural y sus tres cuartas partes viven en las cabeceras de más de 1.100 municipios. Allí las comunidades dedican su vida al trabajo en el campo a partir de labores agrícolas, ganaderas, mineras, entre otras, otorgando un lugar para cimentar su proyecto de vida, pero así mismo abastecer la economía del país; sin embargo, a partir de la segunda mitad del siglo XX circunstancias de tipo social, político, económico cambiaron la vida de las zonas rurales y dieron paso a condiciones en la que muchos se vieron forzados a desplazarse, afectándose sus derechos humanos.

Estos han sido clasificados como de primera generación referidos a los derechos civiles y políticos que se relacionan con la libertad y los de segunda generación, los derechos económicos, sociales y culturales relacionados con la igualdad, los cuales se recogen en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Esta clasificación se da a partir del momento histórico por el que han atravesado y es por eso que, al expresar los de segunda generación, se empieza a considerar al Estado Social de Derecho, que en Colombia es adaptado a partir de la Constitución de 1991 en el que la integración del conocimiento, la inclusión y la diversidad son condiciones fundamentales a tener en cuenta. Así mismo, el Estado retoma en el año 2000 los Objetivos del Milenio³ proponiéndose 57 metas e indicadores a cumplir al 2015⁴, referidos a erradicar situaciones en las que los derechos se han visto

2 En adelante INDH

3 En adelante ODM

4 Se encuentran en el Documento CONPES 091 (2005)



afectados en cuanto a pobreza extrema, hambre, salud, equidad y medio ambiente. Pero los objetivos trazados no se están logrando como se propuso, pues persisten difíciles condiciones en cuanto a vivienda, acceso y disponibilidad a servicios públicos, desempleo, complicado acceso a la educación por las distancias que deben recorrer para llegar a la escuela, mortalidad en menores de 5 años cuando no se cuenta con atención institucional al parto y posparto, siendo más notables en departamentos de alta ruralidad como: Amazonas Arauca, Caquetá, Casanare, Chocó, Guaviare, Guajira, Putumayo, Vaupés y Vichada.

Otra de las afectaciones de los desplazamientos, trastoca la constitución de sus territorios, lugares construidos a partir de los intereses de las comunidades, necesidades, capacidades y potencialidades colectivas, que se forjan de mano con la cultura, la relación con el otro, el lenguaje y las palabras, por tanto, el escenario para la consolidación de sus proyectos y sueños. Para Castilla Alberto, es un espacio que se construye de acuerdo con unas relaciones sociales, culturales, es el escenario donde se construye la vida, la familia, donde se forma la sociedad. No es tan solo el espacio geográfico, el suelo, o la tierra, además, las relaciones que construye el ser humano, que es corroborado por Acuña Teófilo al expresar que este es un lugar propicio para construir el proyecto de vida, el que posibilita la economía, la socialización, allí donde está el pensamiento. (Citado en Coordinador Nacional Agrario, 2011). Pero estos, se ven abocados a diversos conflictos tras la dominación de esos actores que desde

sus intereses llegan a controlar, organizar, tras la idea de un aparente desarrollo que no reconoce la territorialidad de quienes allí habitan.

Entonces, si el territorio no se significa tan solo por el espacio geográfico, sino por el cultural, el no estar en el lugar que les posibilita desarrollar su cultura, construir saberes, vivir experiencias con sus comunidades, termina por afectarles, pues por un lado ya no está el espacio físico y por otro lado, al lugar donde llegan, tampoco encuentran una relación en la que su territorio pueda arraigarse, constituirse, seguirse replicando; la dinámica de una ciudad por ejemplo en la que los tiempos y espacios están pensados de otra manera o en las instituciones donde predomina una cultura mayoritaria, el territorio pierde sentido.

En lo que respecta a los procesos de acompañamiento frente al desarrollo de hijos e hijas, referidas al fortalecimiento de su identidad cultural, orientación y guía para su participación, de tal manera que la cultura y los saberes se vayan afirmando, desde la relación con la naturaleza, con la familia, con la comunidad, condicionando las actividades a sus escenarios territoriales; se observan rupturas para su consecución en el nuevo lugar o incluso las marcas de etiquetamiento y estereotipos que los excluyen.

Cabe destacar que en el campo confluyen distintas comunidades, por una parte, se encuentran quienes durante mucho tiempo han hecho de la tierra su espacio de vida, la consolidación de su proyecto y la gestación de sus relaciones con el mundo, es decir los campesinos, ellos guardan en su ser la autenticidad de sus ancestros caracterizado por hábitos, costumbres, rituales propios y la fuerza de su trabajo como la herencia acumulada desde siglos anteriores configurando una sociedad agraria. Así mismo, las tradiciones que conforman su cultura, vinculadas a su trabajo con la tierra, con el arte o con el mar dependiendo del lugar geográfico colombiano donde se encuentre, siendo cultivador, artesano pescador, recolector, etc. Son, además, quienes cada día inician sus labores desde la madrugada hasta el atardecer porque conocen los ciclos propios de la siembra, el cuidado de la tierra y la cosecha, o de los animales y por ello su costumbre es acostarse temprano para poder levantarse al despuntar el alba.

Es también característico su comida, relacionado con sus rituales, celebraciones, tareas diarias, alimentándose de lo que da la tierra que

ellos trabajan, siendo además muy hogareños y con fuertes rasgos familiares dado que todos trabajan y aprenden las labores propias de la zona rural. Por esa relación con el campo, han construido un saber en torno a las plantas medicinales, fortaleciendo creencias acerca de la medicina popular y herbolaria para las curaciones. Y qué decir de la riqueza que encarna su oralidad, cargada de historias, mitos que se consolidaron en el pasado y subsisten gracias a esa tradición.

Por otra parte, encontramos las comunidades indígenas que en su mayoría son originarias desde antes de la conformación del estado colombiano, a partir de los ancestros que vivieron estas tierras, el largo proceso histórico de la colonización, las luchas de la independencia y la constitución de la República. En los censos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE de 2005 se ha determinado que en Colombia hay 87 pueblos indígenas que contrastado con la Organización Nacional de Indígenas Colombianos ONIC serían 102, de ellos 18 en peligro de extinguirse. El grupo más numeroso es el de los paeces, o “misak”, habitantes del suroccidente del país, seguido en número por los wayú de la Guajira y los embéra de las zonas húmedas del Occidente, los mencionados conforman el 56% de la población, el resto se divide en 77 grupos distintos ubicados en distintos lugares del país, por lo que su diversidad, riqueza cultural, lingüística, saberes son bastantes. Los indígenas también guardan una profunda relación con la madre tierra, con el saber de las plantas, de los ciclos del agua, del clima, pues su vida se estrecha a ella misma, es con ella con quien construyen el saber y lo comunican por tradición oral a cada nueva generación. Tienen así mismo rituales, costumbres, celebraciones, historias y mitos que son propios de su cosmovisión, para construir acuerdos comunitarios y familiares propios de los que el trabajo en colectivo es fundamental.

Y también las comunidades afrodescendientes de procedencia africana a partir del periodo de colonización y de esclavitud que se vivió en el país, pero del cual cimentaron una cultura propia forjada desde su espíritu pujante, trabajador, en el que los cantos, las tradiciones orales, los saberes relacionados con la tierra, el arte, el folclor han sido un soporte de su cultura. La mayoría de ellos se han asentado en las Costas y en la zona Andina del país, de acuerdo con el Censo General del 2005 en el país habitan 4.377.996 miembros de grupos afrodescendientes. La cultura que han venido constituyendo los caracteriza por el valor que

otorgan a la solidaridad y a la vida en comunidad, considerando a las personas de ésta como parte de su familia extensa, en la cual encuentran apoyo y ayuda en diversas situaciones.

Una característica fundamental de estas comunidades es la expresión y cimentación que han hecho del territorio, entendido no como un lugar, sino como la relación que guardan con lo que los constituye, en la defensa por la construcción de su identidad determinado desde diversas dimensiones: en lo cultural, económico, social y ambiental. Son precisamente las organizaciones étnicas como los indígenas y afrodescendientes y recientemente los campesinos, los más significativos dado que su relación con la tierra y la naturaleza tiene una base fundamentalmente ancestral.

Pero los grupos mencionados que viven en zonas rurales se están viendo afectados en su forma de vida, en la constitución de su territorio y en el respeto de sus derechos humanos por conflictos de diversa índole, el INDH presenta algunas cifras, además del campesinado, el 10,62 % (4.3 millones) son afrodescendientes, concentrados en Antioquia, Bolívar, Chocó, Nariño, Cauca, Atlántico, Valle del Cauca y San Andrés y Providencia; el 3,36 % (1,4 millones) son indígenas, de este porcentaje un 63% vive en pobreza, el 47,6 % en miseria y el 28,6 % mayores de 15 años son analfabetas. Una de estas afectaciones se da por el conflicto armado, en Colombia hacia los años 70 y 80, el narcotráfico, la guerrilla, las autodefensas y otros grupos insurgentes iniciaron una lucha por sus ideales que terminó desconociendo y anulando a los habitantes de las zonas rurales, apropiándose de sus tierras y empleando la violencia como un mecanismo transformador del campo. Muchas familias, tuvieron que vivir en el temor constante a lo que pasara con ellos, en tanto seguían trabajando sus tierras, escondiéndose o implementando elementos para auxiliarse cuando los grupos insurgentes se acercaban, un testimonio lo refiere así: “en la finca, todos salían a trabajar y pues llamaban a los trabajadores con unos ‘cachos’ de esos de las vacas para que vinieran a almorzar, pero en otros casos era el llamado cuando se acercaba la ‘chusma’ así le decíamos y era cuando se acercaba la guerrilla, para que ellos se escondieran o se alertaran y estuvieran atentos.”(Madre campesina 1, comunicación personal, 30 septiembre 2016).

Estas familias, son amenazadas si no dejan la tierra, se les ataca, se realizan operaciones indiscriminadas, se les recluta forzosamente, dando

pie a que se vean obligadas a huir a otras zonas rurales para asumir oficios jornaleros agrícolas (Fajardo, D. 1985: 256) o desplazándose a zonas urbanas.

Tal situación es conocida de manera gubernamental como desplazamiento forzado, que opera de manera involuntaria, al forzar a la persona a dejar su lugar de residencia, actividades económicas habituales, debido a que su vida, integridad física y su libertad están siendo vulneradas o se encuentran amenazadas (Hernán. H. 2004:204).

El estado colombiano tras la difícil situación por la que atraviesan quienes son desplazados ha reconocido, atendido, asistido y reparado a víctimas por el conflicto armado, pero se queda corto y el número de personas en lugar de disminuir, se acrecienta, pese a las negociaciones actuales con algunos grupos; ello por cuanto subsiste grupos herederos de violencia que gestan una urbanización de este conflicto para conseguir tierras y bienes. Pero más allá de lo nombrado, es porque existen otras causas en los que los derechos fundamentales de tipo social, económico y cultural están siendo vulnerados y aunque no se reconozca como forzoso en la categoría jurídica o gubernamental, si empuja a la persona a desplazarse de manera involuntaria, la obliga a dejar su lugar de origen y buscar mejores condiciones de vida para su familia.

Por eso otra de las causas de ese desplazamiento se constituye en el conflicto agrario, que para el abogado y activista colombiano Germán Romero (Citado por Celis, R. y Aierdi X 2015: 34) es una guerra por los recursos naturales y por la tierra, bien por su riqueza o por su ubicación estratégica, manifestada desde diversas ópticas: “nosotros somos de la Dorada Caldas, allí pues la tierra es muy ganadera y tenemos el turismo por lo del río Magdalena y pues al lado, queda todo lo que es la base de Puerto Salgar. Ahorita pues desafortunadamente, como es una tierra muy próspera la cogieron los narcotraficantes, la dañaron, ellos acabaron con todo lo que era la agricultura. La mayoría de esas tierras, de esas fincas que hay, ya las tiene el Estado incautadas, de todas formas, no se puede cultivar nada, hasta que el Estado no determine si sí les pertenecen a los dueños, o se las van a quitar definitivamente, no se puede cultivar las tierras” (Padre campesino 1, comunicación personal, 30 septiembre 2016).

Además de la anterior, por conflictos territoriales que tienen que ver con el control de los mismos, pues más allá de su apropiación, se trata

de someterlos para la realización de proyectos por parte del Estado o de grandes multinacionales. Así mismo, por agrocombustibles, como el etanol o alcohol carburante (base de caña de azúcar), el biodiesel (cultivo palma aceite) que compiten con las nuevas actividades productivas, causando un impacto potencial sobre el medio natural, debido a la destrucción de bosques y biodiversidad que acompaña a las grandes áreas. La apertura de extensas áreas para la producción de estos, ocasiona la pérdida de valiosas especies nativas de bosque, altera la producción de agua y contribuye a la sequía de humedales; precisamente al hacer un comparativo de mapas entre las zonas de cultivo, coinciden con las de mayor desplazamiento en el país.

Otra manifestación es el conflicto por infraestructura para la construcción de hidroeléctricas, carreteras, aeropuertos, bases militares, del que empresas nacionales o internacionales respaldadas por el Estado asumen la acción de incidir en esos territorios, tal como ha sucedido en proyectos como el de Guatavita, El Peñol-Guatapé, Urra, Chivor, o petrolíferos como el de Cerrejón y Wayú con el carbón. Los megaproyectos que pretenden una idea de desarrollo para el país requieren de grandes infraestructuras que beneficien las industrias, por ejemplo, en energía eléctrica. Precisamente en el 2014, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos CIDH celebró la audiencia titulada: Denuncia de desplazamiento por proyectos de desarrollo⁵ en la que se determinó la estrecha relación entre conflicto armado y la implementación de megaproyectos y su repercusión sobre la violación de los derechos humanos, así como la incompatibilidad de un desarrollo económico sin la participación de todos los actores de la sociedad colombiana, que violenta los derechos humanos y la protección de recursos naturales en Colombia.

Se suma el que se ocasiona por conflicto minero y de agronegocio, debido a la presencia de multinacionales que, con la ganadería extensiva sobre áreas de reserva natural, coloca en una pugna agricultura versus ganadería, o por la producción de coca y minería ilegal, agudizando los conflictos de uso del suelo, que obligan a poblaciones enteras a movilizarse para dar paso al desarrollo tras un interés de terceros que desconoce la particularidad y proyectos de las familias que allí habitan.

5 Período de sesiones 153. Lunes 27 de octubre de 2014. Washington D.C.

Algunas cifras que soportan lo mencionado se presentan en el INDH, haciendo referencia a las zonas de reserva forestal, muchas de ellas, cerca de asentamientos indígenas y afrocolombianos y que ocupan cerca del 44.7% del total del área del país, el 25.2% son de propiedad colectiva indígena, el 11% pertenece a los parques nacionales naturales y el 5% a la comunidad afrocolombiana. También el traslape de territorios de propiedad colectiva con 710 resguardos, 34 millones de hectáreas, de las que el 31,2% se encuentran en la Amazonía y Orinoquía, como áreas forestales no aptas para la producción agropecuaria. De otra parte, se hallan los páramos, desiertos, protección forestal y 3 millones de hectáreas en zonas de traslape con los parques Nacionales. De todo eso, los indígenas solo tendrían 3,12 millones de hectáreas aptas para labores agrícolas (Vásquez y Eusse: 2007).

Estos conflictos cifrados en la idea de un futuro mejor para todos en donde la inversión extranjera, la expansión de la minería, los agrocombustibles que han acreditado la propiedad al Estado, amenazan la seguridad ambiental imponiendo la política como una manera de colonización. El desarrollo, entonces, se concibe como un modelo rural que contribuya al bienestar de la mayoría, tras la idea de progreso, privilegiando al Estado sobre el mercado y entregando a la población una aparente ayuda materializada en subsidios focalizados de manera asistencialista. Pero lo que termina ocasionando, es mayores conflictos por el uso efectivo del suelo con efectos socioambientales como el traslape de tierras, los asentamientos ilegales, la reclamación de grupos y la intervención y deterioro de las zonas de conservación, así como por la explotación de tierras, que muestra la ineficiencia económica, el descontento social y la exclusión de comunidades diversas. Además de ello, afecta su condición socioeconómica pues los megaproyectos, infraestructuras, paso a las multinacionales en pro del desarrollo dejan a su paso desempleo, condiciones desfavorables para conseguir el sustento diario y la pérdida de su territorio.

Otra de las causas del desplazamiento es la que se ocasiona ante el conflicto por desastres naturales, suceso que acontece en cualquier momento por inundaciones, terremotos, deslizamientos de tierra, o por la mano del hombre, que obligan a las comunidades a abandonar sus territorios. Lo anterior, hace que se desencadene el desplazamiento forzado como una manera de escape para sobrevivir, con el anhelo de encontrar un lugar que ofrezca mejores oportunidades. Susana Borrás

(2015:84) lo define como “una población que se ve obligada a huir, a abandonar sus hogares o lugares de residencia habitual, en particular como resultado de, o con el fin de evitar, los efectos del conflicto armado, de situaciones de violencia generalizada, de violaciones de los derechos humanos o de catástrofes naturales o producidas por el ser humano, cruzando o no una frontera del Estado internacional, en busca de refugio y protección, debido a la existencia de una amenaza a su vida y a su seguridad personal y no puedan o no quiera acogerse a la protección de su gobierno, ni se encuentren en condiciones de regresar a su país. La población afectada se ve obligada contra su voluntad, forzada, a abandonar su lugar de residencia por una causa, ya sea de origen natural o humana, que produce tal presión e imposibilita su subsistencia”.

Es necesario aclarar, que aunque gubernamentalmente el término de desplazamiento forzado es atribuido al que se presenta por conflicto armado, debido a las amenazas que ponen en peligro la vida de las personas y que de manera involuntaria los lleva a abandonar sus lugares, hay otras causas en las que los derechos son vulnerados dejando a las comunidades sin opciones de subsistir en sus territorios, las personas y/o comunidades, se ven forzadas a desplazarse en busca de mejores oportunidades, considerándose también como desplazamientos forzados, pues factores como la pobreza, el hambre, el desempleo, bajos salarios, son condiciones objetivas que dan paso a desplazarse, aún en contra de su voluntad: “nosotros debimos salir y dejarlo todo por la economía, digamos que mi hermana estaba trabajando acá en Bogotá, entonces pues ya mi mamá se separó de mi papá, ¡entonces eso no! ¡ya se acabó todo por allá!, entonces me tocó venirme”. (Madre campesina 2, comunicación personal, 30 septiembre 2016). Cabe mencionar que el desplazamiento se diferencia de la migración asociada al plano internacional, constituyendo a las personas como refugiadas, que por persecución o temor ya sea por raza, religión, nacionalidad, opinión política, han salido de su país y no quieren o no pueden regresar a él, buscando asilo o apoyo externo a su Nación.

Así las cosas, las familias desplazadas se despojan y abandonan sus tierras, perdiendo sus bienes materiales, su pertenencia a un lugar y los lazos sociales allí cimentados, es un destierro que desconoce sus derechos de propiedad, llevándolos al éxodo. Las cifras son aterradoras, por más de 50 años de conflicto armado, hay 6 millones de desplazados

internos, 87% de origen rural, ocupando Colombia el segundo lugar a nivel mundial con la mayor cantidad de desplazados internos⁶. Y estas siguen cambiando y agigantándose, porque cada día otra familia, otro individuo que ha perdido todo, llega a zonas urbanas buscando un espacio y una oportunidad para levantarse y sobrevivir, para seguir luchando de la nada, del desconocimiento, llevando consigo las marcas de su destierro.

El desplazamiento no sucede igual en las familias o sujetos, se podrían condensar tipos de desplazamiento, para Franco A. (1998) hay situaciones de desplazamiento temporales (con posibilidad de retorno), definitivas (reubicación en otros territorios y ciudades) e intermitentes (retorno y nuevos desplazamientos). Pero se trate de uno o del otro las afectaciones suceden hacia el éxodo campesino, el desplazamiento de familias o de individuos, o la marca emocional que llevarán en su ser ante lo vivido.

Como consecuencia del desplazamiento, las personas atraviesan momentos distintos expuestos por Hernán, Henao (2004) en el tránsito de tal proceso. El primero, quizás el de mayor vulnerabilidad, representado en impotencia, terror, incertidumbre al no saber qué hacer, qué decisión tomar a riesgo de abandonarlo todo y empezar de nuevo en un lugar lejos del suyo. El segundo, es cuando se toma la decisión y se da paso al desplazamiento físico hacia algún lugar que no siempre resulta claro y un tercero que se mueve entre el retorno (que no siempre sucede) o la reubicación (ya sea por parte del Estado o de manera individual). Tales momentos en los que el movimiento físico, de su familia y en ocasiones de la comunidad se presentan, pasan de un instante a otro, de manera involuntaria, ante aquello que obliga a desplazarse y que empieza a cimentar un cuarto momento cuando deciden llegar a la ciudad, constituyéndose en un problema silenciado, inadvertido, casi como invisibles ante el nuevo espacio, dado que la mayoría de ellos prefiere ocultar su condición.

Sumado a ello, se encuentra la preocupación por buscar un empleo para subsistir, el cual no resulta sencillo porque se trata de un nuevo lugar distinto al de la vida rural. En un estudio realizado por Flor

6 Informe audiovisual “Pueblo sin tierra” realizado por el Centro Nacional de Memoria Histórica

Romero, Donny Meertens y Nora Segura (Citado por Hernan, H, 2004) el hombre generalmente se ubica –si es que lo logra- en labores de construcción, en tanto la mujer a servicios domésticos, sobre todo si su origen es pobre; lo que no cambia mucho si tenían mejores ingresos, pues no logran conseguir un oficio acorde a su nivel previo de vida.

Llegar a otro lugar para empezar de nuevo, no necesariamente por decisión libre, sino obligados por las circunstancias, persistiendo el deseo de lo que hace parte de su modo de vida y cultura, del reencuentro con los suyos:

Al llegar acá, ya fue diferente porque le hacía falta a uno el pueblo, pero por cuestiones de trabajo, le tocó a uno salir de allá, es lo único, porque, pues por uno quisiera estar allá al lado de su papá, porque todavía viven, de su familia y todo eso; aunque uno se hecha la escapadita en diciembre, pero no es igual, no es lo mismo. (Madre afro 1, comunicación personal, 30 septiembre 2016).

Por todo lo anterior, el supuesto modelo de desarrollo social que se adelanta en zonas rurales y que busca cumplir con los ODM, resulta inadecuado al no promover las potencialidades humanas de las poblaciones que allí habitan, anular las posibilidades para que desde sus territorios puedan generar ingresos para sus familias, menoscabando la sostenibilidad ambiental. Se crean así conflictos con zonas de conservación y protección de la diversidad, que afectan las familias, su nutrición, sustento y despojo de tierras. Por ende, la visión que se tiene del Estado es de abandono, explotación o incluso violencia, pues la excusa de esa modernización de la economía acaba por afectar sus vidas y la estructuración de su ser como sujetos sociales y culturales. Entonces, se asume un nuevo lugar lejano del propio, ¿desde dónde empezar?, ¿qué queda marcado en la vida de estas personas?, para Fraser, una “desvalorización que se sitúa también en el terreno de la dominación cultural, en hacer invisible al actor y anular su política de identidad, acompañado de irrespeto, opresión e injusticia socioeconómica” (Citado por Henao, H. 2004).

Las situaciones mencionadas indudablemente violentan los derechos humanos trayendo consigo daños y pérdidas que van desde lo individual hasta lo colectivo, coloca a la persona o población en una situación de anonimato y aislamiento que le pone en otra situación expresada como el desarraigo, la afectación no solo se da en su integridad física y

material, sino en la consolidación de su cultura, relaciones sociales, en el resquebrajamiento de su territorio y su entorno ecológico con el que han construido gran parte de sus saberes y relacionamientos.

A partir de un estudio realizado por Hernán Henao en la zona de Urabá, se pueden mencionar algunas características del desarraigo, que más allá de la afectación material, influye en su dimensión psíquica y espiritual, al demarcar nuevas maneras de vivir y pensar por creencias, valores, hábitos, que él ha denominado la subcultura del desplazado, referidos a aspectos culturales, estilos de vida, rutinas y soportes sociales que crean desadaptaciones y desarraigo en el nuevo entorno, donde no encuentran arraigo para seguir consolidando la construcción de su identidad cultural, la manifestación de sus saberes, la manera de seguirlo transmitiendo a las nuevas generaciones y evitar su pérdida.

Aquel que es desarraigado termina siendo un habitante de un territorio que no es el suyo, donde su propia cultura, saber y prácticas deben acoplarse a la cultura mayoritaria, son otros que deben anular lo que son, al término de invisibilizarse en lo que los constituye como comunidad, desarraigar sus sueños, mismidad y territorialidad, como un “habitante sin habitación, un terrícola sin tierra, un poblador sin pueblo” (Henao, H. 2004:206) Llegar a otro lugar ha implicado desarraigarse de lo que construyeron, como lo expresa una mamá de la etnia Wayuu:

Yo llegué a trabajar como doméstica en una casa, allí me obligaron a usar pantalones y blusas, a mí me daba mucha pena ponerme eso y me sentía muy mal, yo era con mis mantas, pero la señora me decía: ‘no hija, usted aquí se tiene que ir acostumbrando, tiene que entender, porque usted estudió más que su mamá’. Y aunque yo insistía, me decía: ‘vaya acostumbrándose porque usted no va a durar toda la vida con sus mantas’. (comunicación personal, 30 septiembre 2016).

Fernando Castrillón, del grupo Semillas en Colombia hace el llamado frente a la situación de desplazamiento, que está pasando por alto la pérdida de culturas, maneras de organización comunitaria, las adaptaciones ecosistémicas, que hacen parte de ese desarraigo que están experimentando, es la enajenación de su vida cultural, (Citado por Celis, R. y Aierdi, X, 2015: 44), en la que además sus saberes ancestrales quedan anulados y cada vez más desconocidos, dificultando que se puedan perpetuar y validar a las siguientes generaciones, porque llegan a una sociedad hegemónica que los desplaza, invisibiliza o subordina.

El desarraigo ocasiona que a la persona se le constriña la posibilidad de desarrollar una vida digna relacionada con sus proyectos, su dignidad y su humanidad intrínseca. Lo anterior, por cuanto su territorio se ve alterado, entendiéndolo desde lo que Arturo Escobar nos aporta no como un espacio-lugar, sino más allá como una construcción cultural y social, pues la manera como los seres humanos ocupan el espacio, lo representan, significan y usan, les define en su ser, pensamiento y relacionamientos. Y es que la:

Ausencia de lugar se ha convertido en el factor esencial de la condición moderna, (éste) ha desaparecido en el ‘frenesí de la globalización’ de los últimos años y este desdibujamiento del lugar tiene consecuencias profundas en nuestra comprensión de la cultura, el conocimiento, la naturaleza, y la economía. (Escobar, 2010. Citado por Toro, Z, 2016).

Si el territorio posibilita la construcción de su identidad, la posibilidad de estrechar lazos y afectos, la manifestación de los intereses propios de la comunidad y la vivencia de su cultura, al ser desarraigada por esquemas hegemónicos afectará su consolidación.

Zamora Ana (2006:57) lo define como un sentimiento de desconocimiento e incompreensión de la cultura a la que llega el sujeto, que condiciona su forma de actuar, al no identificarse con esa sociedad, produce crisis en su identidad social y cultural, así como a nivel emocional y físico, pudiendo adoptar dos actitudes: la integración o la no-integración. Cuando logra integrarse, se produce un proceso de hibridación con la nueva cultura que deja de lado muchos aspectos de la propia, pero si no consigue integrarse su desarraigo será permanente, conviviendo en un lugar del que se siente un extraño.

Tal desconocimiento se observa también en los estereotipos que se le atribuyen a quien llega de fuera, desde un parámetro que desconoce la realidad, que se deja llevar por significaciones que se han naturalizado y que enmarcan al otro como un extraño: “en mi caso, la Costa es un lugar donde todo es un ambiente agradable y la gente es digamos... como más fresca para hablar, mientras que acá en Bogotá, todo es como más complicado... nos dicen, ¿cómo es que nos dicen? nos dicen “los corronchos”, (Madre afro 2, comunicación personal, 30 septiembre 2016), un lenguaje que también hace parte de ese cúmulo de situaciones por las que quien ha sido desarraigado debe pasar, pero que desafortunadamente le invisibilizan, o etiquetan.

Y si hacemos referencia a la infancia, esta etapa para muchos de ellos y ellas, es transformada de un momento a otro, debiendo afrontar situaciones tan distintas a las que vivían en su lugar de origen, así lo relata una madre campesina de la institución donde se desarrolla la investigación:

Yo me vine a los 10 años y las costumbres, sí me dio muy duro, porque en el campo allá ¿qué se hace?, pues se cocina papa salada a los obreros y un pedazo de carne y ya. Y llegué acá, a la ciudad y yo conseguí trabajo y ¡no terrible!, pues las comidas de acá totalmente diferentes, ¡no sabía! Entonces de todos los trabajos me echaban porque no sabía cocinar, yo sabía hacer lo de allá, digamos yo allá en mi casa, yo no conocía ni una olla exprés, ni un teléfono, eso fue terrible para mí, eso fue como un año de casa en casa, hasta que fui aprendiendo y aprendí, pero duro. (Comunicación personal, 30 septiembre 2016).

En esa situación de desarraigo se ve afectada su identidad cultural y su modo de vida, en muchas ocasiones las comunidades particularmente las indígenas llegan a un lugar donde incluso se maneja una lengua distinta a la materna, así como costumbres, formas de pensamiento que demarcan un choque cultural, al enfrentarse a un lugar que no es el suyo. La visión del mundo que ahora encuentran es otra, entonces dolorosamente sienten que sus valores y los que les identifica ya no le son tan útiles y es allí donde se produce una crisis que en muchos casos los lleva a reconstruir la identidad.

Si en el plano social sucede lo anterior, en el plano escolar también se presenta una situación de desarraigo especialmente si en este predomina formas homogéneas o propuestas hegemónicas que dejan por fuera a quien llega de otro lugar, si bien aceptados e incluidos en la institución, resultan desconocidos en su identidad social y cultural de origen. La afectación continúa para la familia tanto en su territorialidad, como en lo que les constituye, repercutiendo también en sus relaciones familiares que ya no cuentan con espacios y tiempos para compartir sus saberes, aprender juntos y seguir viviendo la esencia de lo que son, la escuela, la sociedad, la nueva ocupación -cuando se consiguen- tienen otras demandas a las que hay que responder, aunque se invisibilicen a sí mismos.

De esta manera, la ciudad se constituye en el lugar de esperanza para continuar su vida, por la creencia que allí encontrarán mayor apoyo estatal, pero también mejores oportunidades laborales y académicas.

Una idea que se ha gestado incluso en los lugares de donde provienen, en que la imagen de desarrollo se refuerza con la vida citadina, creyendo que solo allí las oportunidades y estilo de vida serán mejores que, en el espacio rural, fortalecido por los medios de comunicación (televisión, revistas) que muestran que de un lado sí hay desarrollo, y que, por el otro lado, es decir en el campo se afirmará el subdesarrollo. Lo anterior, emerge en el habitante rural que con todas las situaciones que está viviendo busca ese estilo de vida para superarse, dejando atrás la constitución de su territorio y la lucha por fortalecer una forma de vida igualmente válida a la de la ciudad, cuyos saberes, estrategias, territorios, contienen una riqueza que demarca como lo consideran las comunidades indígenas su “buen vivir”.

La preocupación de las familias entonces, tras llegar a la ciudad es quien se encargará de sus hijos e hijas mientras laboran, que generalmente les ocupa todo el día, por ello niños y niñas se ven en medio de esa situación cargando no solo con lo que vivieron allá, sino con lo que les recibe en ese lugar. Y aquí se manifiesta otra de las maneras en que su territorio se ve fracturado, pues los espacios y tiempos de la ciudad, les dividen, tras limitar lo que en sus escenarios rurales tenían a diario, en los que sus hijos e hijas eran parte de las actividades cotidianas, compartiendo momentos, espacios, fortaleciendo su desarrollo integral y la solidificación de su identidad cultural. Ese territorio ciudad, no es el mismo que fortalece su identidad cultural, su relación continua donde ser partícipe desde la guía y acompañamiento de los adultos, fortifica y desarrolla distintos procesos.

Por otra parte, se encuentran las familias que han logrado establecerse en la ciudad y sus hijos e hijas, nacen allí, su familia como primera agente socializadora, les cuida, forma, enseña y transmite valores, hábitos, cultura, cargada además por esa historia que vivieron en el campo. Pues bien, unos y otros, llegan a la escuela de distintas zonas, de diversos lugares, con una historia y cultura propia, a un lugar que muchas veces como sucede en la ciudad, les desconoce. Y allí sienten el desarraigo también en las actitudes y acciones de los demás, marcadas por estereotipos, prejuicios, ausencias o exigencias desde una idea hegemónica de desarrollo que desconoce su lugar de origen o el de su familia, su historia, sus necesidades. Albán, A. (2012:59) a partir de un informe de la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento CODHES manifiesta que la escuela se enfrenta a

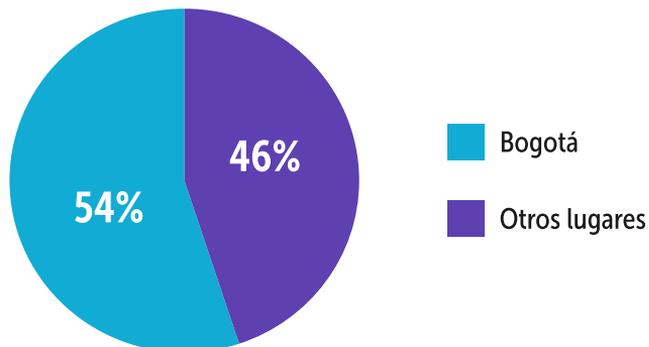
esta problemática ante el deterioro de las condiciones de vida de estos infantes que se ven presionados a cumplir diversos roles al interior de los hogares como el cuidado de los hermanos menores, o se van convirtiendo en habitantes de la calle en condiciones de mendicidad y/o delincuencia con el asociado consumo de psicoactivos. Ello resulta en deserción escolar o en el acrecentamiento de dificultades educativas en el proceso educativo de niños y niñas por no cumplir con los logros establecidos en los tiempos que determina la escuela o de la misma manera, o aquellas relacionadas con la socialización y el comportamiento, siendo afectados por las situaciones vividas, además de lo que implica en términos de su identidad, la inserción a un nuevo lugar cuya cultura es distinta.

Teniendo como referente este panorama macro, las familias llegan con sus hijos e hijas a la escuela, donde la aceptación de ese otro se puede ver trastocada y el desarraigo afirmarse en un terreno de dominación cultural; justamente en una de las instituciones educativas distritales⁷ de la ciudad, en la que se desarrolla esta investigación surgió la pregunta acerca de ¿Qué culturas conviven en la sede B de esta institución donde se desarrolla el programa de primera infancia?

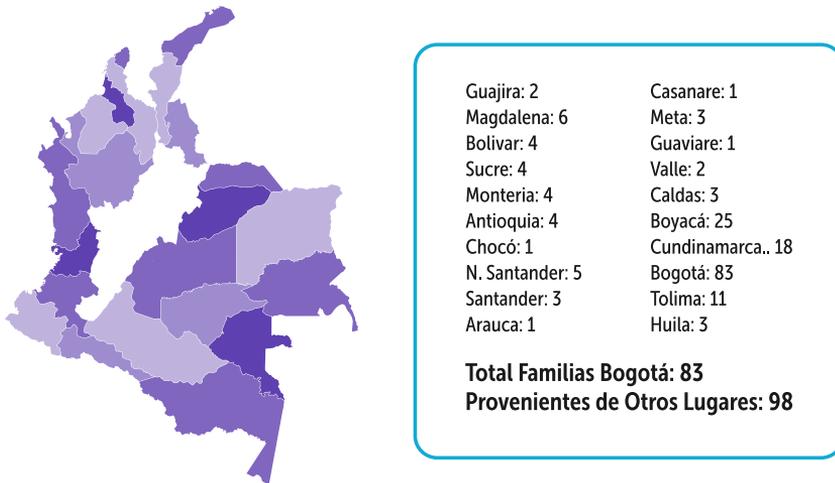
Para ello fue necesario, a comienzos del 2016 aplicar unas encuestas a las familias pertenecientes a la institución, las cuales nos muestran que, en esta sede aproximadamente el 54% de la población de las familias proviene de lugares externos a la ciudad, predominando las zonas rurales.

Figura 1. Tabla de datos. Resultado de las encuestas aplicadas.

Bogotá-Otros Lugares Total Primera Infancia



Continua Figura 1. Tabla de datos. Resultado de las encuestas aplicadas.



Dentro de ese contexto, para el 92 % la principal razón por la cual las familias han llegado a Bogotá ha sido el factor socioeconómico, la búsqueda de trabajo, mejorar su vida laboral y tener un mejor sustento para su familia, la cual colocan como responsable de su progreso. Para el 3% está el tema de la educación, considerando que en la capital hay mayores oportunidades para una mejor preparación académica para sus hijos, tras una aparente idea de desarrollo que coloca la zona rural en el extremo del subdesarrollo.

Otro 3 % se ha visto obligado a dejar su lugar de origen, por sus familias, quienes ya habían venido antes en búsqueda de mejores oportunidades, para consolidar la familia que se había dividido anteriormente o por decisión de sus padres y un 2% determina como causa principal el conflicto armado y el despojo de sus tierras.

Tales datos derivan un insumo a partir del cual notaremos algunas características. De una parte, un poco más de la mitad de las familias de esta sede proviene de fuera de Bogotá, predominando regiones como Cundinamarca y Boyacá, territorios en los que además las familias o sus

padres se dedicaban a labores agrícolas, tales como la siembra, el ordeño, recolección de cosecha y venta de productos. La región Cundiboyacense evoca la vida del campo, las actividades propias de ese lugar en los que la familia campesina se reúne para trabajar la tierra, cosecharla, vender el fruto de lo sembrado. Al ser una zona cercana a la capital, se proyecta como un espacio donde hay mejores oportunidades tanto laborales, como académicas para sus hijos, a quienes anhelan brindar un estilo de vida más destacado al que ellos han pasado en su lugar de origen, porque los últimos tiempos cambiaron tanto en términos de economía rural que no les dejaron más opciones.

Seguidamente se encuentra el Meta, Tolima y la Región Caribe, con la presencia de familias que provienen del campo, aunque en menor cantidad, dado que sus lugares de vivienda se ubican en municipios, pueblos o zonas aledañas, en los que tampoco han encontrado mayores oportunidades económicas para subsistir, ni para educar a sus hijos e hijas, por la tenencia de tierras a mano de otros, la violencia o el conflicto agrario. En este segundo grupo de la Costa cabe resaltar a la Guajira, de donde proviene una familia perteneciente a la comunidad Wayuu, que dejó su territorio por razones económicas, llegando a la ciudad y a la institución donde la mayoría de sus hijos (8) ha estudiado. Y en una minoría otros lugares como los Santanderes, el Chocó, Huila, Guaviare, Arauca, Antioquia, Caldas, Cali, por las mismas razones de las zonas ya mencionadas.

Tal caracterización nos aboca a una amplia diversidad que hace parte de la institución, la riqueza cultural que se alberga en cada familia, los saberes, experiencias e historia de vida que llegan allí y a una metrópoli con una forma de vida distinta. Entonces, poblaciones como los campesinos, los afrodescendientes y los indígenas, en este caso de la etnia wayuu, con experiencias, historias de vida, saberes, una cultura propia y tan distintas una de la otra, llegan a la institución educativa con la finalidad de que sus hijos e hijas encuentren allí un espacio para ser formados, aunque se guarda en su ser la ilusión de ser reconocidos, de continuar sus sueños y proyectos. Sin embargo, la institución si bien reconoce la diversidad como respuesta a las políticas neoliberales incluyéndoles en la escuela al otorgarles un cupo, termina asumiendo

8 Castillo. E. y Guido. S. Modelos de escolarización para transmitir la diferencia cultural.

modelos de escolarización que promueven la formación de estudiantes por medio de la homogenización como una postura asimilacionista o integracionista⁸, al promover valores culturales y aportes de la cultura que llega en actividades específicas, actos cívicos, pero desconociendo su realidad, estructura social e invisibilizando sus particularidades. O dejando las experiencias que se han suscitado en favor del reconocimiento y del encuentro con los otros, como proyectos aislados, sin mayor apoyo. Los otros, así las cosas, deben acoplarse al nuevo lugar y desarraigarse del suyo.

Cuál entonces es la voz de la escuela cuando se escucha a una estudiante de la otra sede (A) de la institución decir: “Yo vengo del Chocó, pero este colegio es tan distinto a mi mundo, cuanto extraño mi ciudad, mi vida, aquí me siento muy diferente” (Comunicación personal, agosto 5 de 2017), a una madre escribir en uno de los cuadernos viajeros “me he sentido como Stelaluna⁹, cuando tuvimos que salir de Bahiahonda y llegar a vivir a Bogotá, es muy distinto” (Comunicación escrita, mayo 14 de 2017), o cuando una mamá wayuu narra cómo al llegar a la escuela quiso con la tela del uniforme hacerle una manta guajira como las que usan en su lugar de origen, pero recibe resistencias institucionales por ser distinta al modelo, argumentando que el largo de esta le puede afectar a la niña, que la hace ver distinta a las demás, la puede hacer caer...sin posibilitar el diálogo para comprender el significado de la misma para esta familia, desdibujando parte de su cultura, en la escuela.

Ante instituciones, organizaciones y formas de vida tan distintas a las de estas comunidades, aquellos saberes que han venido constituyendo y que hacen parte de su identidad, validados a lo largo de los años y transmitidos de generación en generación conservando un tesoro y una memoria ancestral, quedan en peligro, por cuanto allí priman saberes de tipo universal que se consideran mayoritariamente necesarios, más útiles y válidos que los otros, colocándolos en posición de olvido, una manera más de desarraigar lo que son, adicional a los nuevos estilos de vida que demandan mayor tiempo y disminuyen los tiempos para compartir en familia, que era muy común en los territorios de donde provenían.

9 Es el personaje del cuento “Stelaluna”, bebe murciélago, protagonista de la historia, que cae por equivocación en un nido de pájaros.

Entonces, la idea de encontrar un lugar donde poder desarrollar sus proyectos, seguir avanzando, tener una mejor oportunidad de vida, no resulta tan clara cuando la identidad que fueron construyendo en sus lugares de origen, se va transformando en otra tan distinta, al igual que la identidad cultural que van forjando en sus hijos e hijas. Sumado por supuesto, a aquellos estereotipos, etiquetamientos, desconocimientos con que se les recibe a quienes llegan. Así las cosas, ¿qué pasa con estas familias y con la formación de sus hijos e hijas en términos de identidad cultural? Y frente a esa diversidad encontrada en la institución ¿está constituyéndose en un soporte o en un obstáculo?

Lo anterior, nos cuestiona acerca de los saberes que han venido constituyendo, forjando como parte de su acervo cultural, de su historia de vida, de la memoria que enmarca la significación que le han dado, que los ha acompañado por generaciones, validado por años conservando así un tesoro, por cuanto quedan en peligro, al primar otro tipo de saberes, los hegemónicos. Es a partir de este hecho, que se plantea la pregunta:

¿Cuáles son los saberes ancestrales frente a los procesos de educación de niños y niñas de familias en condición de desarraigo, cómo se diferencian de los circundantes en la escuela y de qué modo son esenciales al interior de los discursos de desarrollo en esta etapa de la vida?

Una semilla rural, al interior de una escuela citadina

El secreto para que las plantas crezcan hermosas, es sembrarlas con la mano, como con caricias, hablarles, cuidarlas, ellas sienten, son como nosotros.
...Yo tengo una finca en el campo y allí siembro, ordeño, me gusta mucho ese lugar, pero me tocó venirme para Bogotá, para ayudar a mi hija a ayudarle a criar a mi nieta. Ella trabaja todo el día y yo estoy a cargo de mi nieta, soy como su mamá, pero me toca irme de nuevo, tengo la finca abandonada y no puedo dejarla así, y creo que me llevaré a la niña ...

(Abuela de la institución, comunicación personal, noviembre 28 de 2015)

Para ubicarnos un poco más en el contexto educativo donde se desenvuelve la investigación, se presentan algunas consideraciones y apuestas que dan pie a nuevos interrogantes y al propósito que se persigue con ésta.

La institución limita con la localidad de Suba y Engativa, cerca de una zona de invasión cuyo oficio principal de la mayoría de sus habitantes ha sido el reciclaje y las ventas en la plaza de mercado, donde algunas familias laboran. Allí son matriculados niños y niñas entre los 3 y 6 años de edad para ingresar a los niveles pre jardín, jardín y transición, para recibir una formación integral de acuerdo a los parámetros del Lineamiento Pedagógico y Curricular para Primera Infancia del Distrito, en una de sus sedes¹⁰. Allí en el 2009 se dio inicio a una propuesta pedagógica inspirada en el cuento “Las aventuras de Pinocho¹¹” que con los años se ha constituido en un proyecto de innovación. Actualmente se le conoce con el nombre de “Entre grillos y caracolas, un jardín renació” que se fundamenta en fortalecer tres ejes centrales, a saber: la comunicación, fuente de conocimiento de sí mismo, de los otros y del medio; la cultura ambiental y formación ciudadana y la familia como protagonista en la escuela. Precisamente ha sido el último de sus ejes el que ha fortalecido el desarrollo del proyecto, al rescatar la experiencia y saberes construidos por las familias en cuanto al reciclaje, quienes propondrían recoger las bolsas del refrigerio que se desperdiciaban para

10 La IED cuenta con dos sedes A y B. La sede donde se desarrolla la investigación es la B.

11 Autor: Carlo Collodi.

empezar a elaborar elementos de uso para el hogar y más adelante con la participación de maestras y estudiantes de material didáctico.

En adelante, estas familias se fueron involucrando en la escuela como invitados al aula para compartir con los niños y niñas sus saberes en torno al reciclaje, el cuidado de las plantas, narrar cuentos e historias; pero también por medio de talleres con algunas madres y abuelas acerca de conocimientos relacionados con la costura, en los que se elaboraron muñecos de tela que representaron los personajes del cuento y otros de invención por parte de los mismos estudiantes.

Para el año 2015 de manera particular y gracias a la gestión directiva por recuperar un parque anexo que anteriormente era usado para consumo de drogas, con la participación de las familias se diseñan algunos lugares para embellecerlo, reconociéndose como el ecoparque. Estos fueron construidos por abuelas, madres, padres que, desde su experiencia en el campo, en el hogar, en su cultura o en sus profesiones, lograron cimentar un encuentro de saberes, cuyos resultados se muestran en una huerta escolar, muros verdes, la propuesta de construir una maloka como un espacio de encuentro y diálogo.

Esta experiencia reconoce los saberes de las familias, a partir de los cuales se han propiciado escenarios para reconocer al otro desde su diferencia, conocimiento, singularidad. Y aunque desde una perspectiva occidental se ha tendido a separar el saber científico del popular, otorgándole mayor valor al primero por considerarse conectado a la ciencia moderna hegemónica, la sabiduría incluye tanto uno como otro, otorgándole valor al popular en la medida que parte de la experiencia de vida de seres humanos para resolver diversas situaciones de la vida diaria hallando soluciones y salidas que se validan para las familias, grupos, poblaciones específicas.

En ese sentido, y como una manera de rescatar del cuento las aventuras de Pinocho, que han llamado la atención a estudiantes y maestras, algunos personajes de este son representados con cada miembro de la comunidad. Entonces, la familia representa a esa caracola con su casa

12 Escorcía, T., Fajardo, M. y Trujillo, E. "Gepettos y Pinochos de la escuela Silvestra"
Proceso de sistematización desarrollado con el IDEP (2015)

a cuestras contenida del saber que carga en su ser cimentado desde lo que han vivido, transitado, construido con los miembros de su familia y por supuesto de los lugares de origen; pero también porque de la luz que esta llevaba en su frente se simboliza la sabiduría de quienes desde el campo han construido experiencias y la claridad que otorga darle voz a quien se le ha negado por diversas circunstancias.

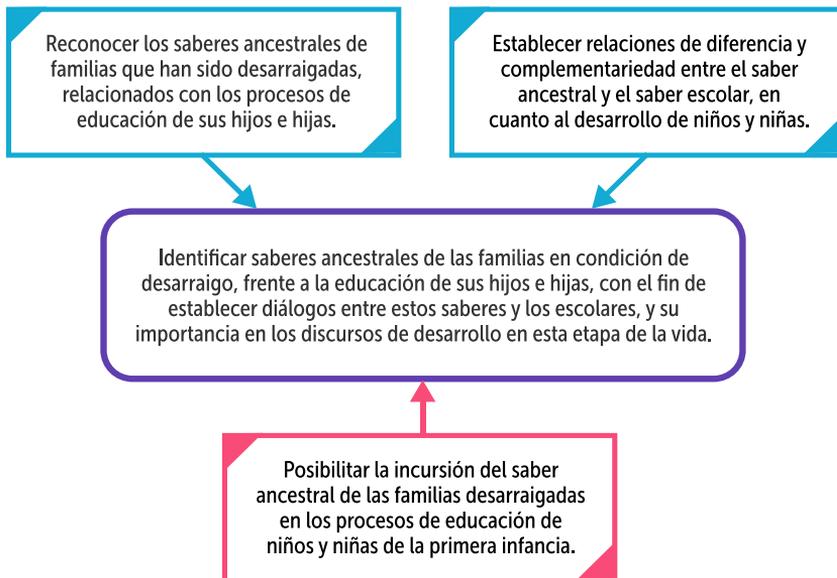
La familia se empieza a concebir desde el proyecto como un par, interlocutor válido, que retomando a Humberto Maturana (1992) permite la mutua aceptación y validez, cuya convivencia surge del respeto mutuo, desde la aceptación del otro, como un legítimo otro. De igual manera, como un agente de saber familiar y cultural, cuya historia de vida nutre no solo sus relaciones familiares, sino la dinámica escolar. Y como un portador y productor de texto, pues tanto su historia de vida como su cultura son textos que, desde la voz, la experiencia, la relación con el otro, enriquecen la lectura de los demás¹².

Por consiguiente, visibilizar en la escuela, en el aula, en el encuentro con distintas generaciones el oficio, experiencia y saber de padres, madres, abuelas, tías, hermanas como recicladores, costureras, cocineras, agricultores, administradores ambientales, pintores, etc., dio pie para empezar a pensar en lo que estaba sucediendo en los grados en los que desarrollara la experiencia, evidenciando la diversidad presente, pero también interrogándonos acerca de lo que a nivel institucional se estaba haciendo por reconocerlos. Si bien la experiencia había logrado integrar la familia, así mismo en los otros grados las familias mostraban un interés por saber que se hacía o ser parte de la experiencia, máxime cuando lo que habían construido era socializado a toda la comunidad, pero también, se empezaron en medio de los talleres a conocer inquietudes acerca de cómo sus hijos e hijas no eran reconocidos en algunos espacios escolares, de algunas situaciones en las que palabras o actitudes los discriminaban por su color de piel, su procedencia, prefiriendo ocultarlo.

El hacer posible que otros saberes se evidenciaran en la escuela provenientes de las familias, configuraba la necesidad de hacer de la escuela un espacio donde las distintas culturas pudieran reconocerse, constituir sus saberes diversos y nutridos de tanta experiencia y

construcción ancestral, con los de la escuela, para que no solo se sintieran parte de esta, sino que de alguna manera apreciaran ese lugar como parte de su territorio. De allí, justamente de esa experiencia implementada en algunas aulas, surge el propósito de la investigación, en lo que respecta a todo aquello que hace parte de ese proceso pedagógico y que, por impresiones, circunstancias, prejuicios hacia quienes llegaban no estaba reconociéndoles.

De esta manera, se gesta la propuesta investigativa que, para abordar la pregunta planteada, requería una apuesta en la que los sujetos de la comunidad fuesen reconocidos como sujetos de saber, copartícipes, protagonistas del proceso y coinvestigadores, pues se trata de recuperar sus saberes ancestrales y propiciar un diálogo con la escuela respecto a los discursos de desarrollo. En consecuencia, uno de los caminos que permitía lo anterior, se visibiliza desde la metodología horizontal fundamentada en las ciencias sociales y culturales, en la que el diálogo posibilita la construcción y reconstrucción de sujetos constantemente.



Elaboración propia

Para dar curso a lo ya planteado, la propuesta investigativa requiere de igual forma transformar esa posición colonizada en la que se piensa al otro como inferior, subordinado o carente, antes bien, mirarlo desde su integralidad, fundamentada en su saber, potencialidad y la construcción identitaria cultural que ha gestado con su comunidad y desde sus ancestros. Y aquí es donde el diálogo se constituye en un puente para visibilizar unos y otros saberes desde la horizontalidad y la complementariedad.

Ahora bien, para poder hacer visibles las prácticas, saberes, experiencias, aportes, tanto de las familias, como de la escuela, es necesario considerar que solo desde la horizontalidad la indagación de la información a recoger no será un acto de descubrimiento, sino más un acto de traducción, de comprensión de los sentidos que los sujetos le dan al mundo que han venido construyendo y su importancia en los discursos de desarrollo de niños y niñas. Tal acto de traducción supone que los sujetos construyan el mundo, a partir de sus lenguajes, relaciones, participación, que han cimentado desde sus territorios sociohistóricos y pedagógicos en el caso de la escuela, por lo que el respeto y reivindicación de sus significaciones y de su hablar, será primordial.

Por eso es que esta investigación desde la metodología horizontal, supone la dialogicidad, propiciada por los encuentros para posibilitar el diálogo, la reciprocidad y la construcción colectiva.

Las estrategias que posibilitarán ir tejiendo esta apuesta investigativa, se proponen a partir de las siguientes:

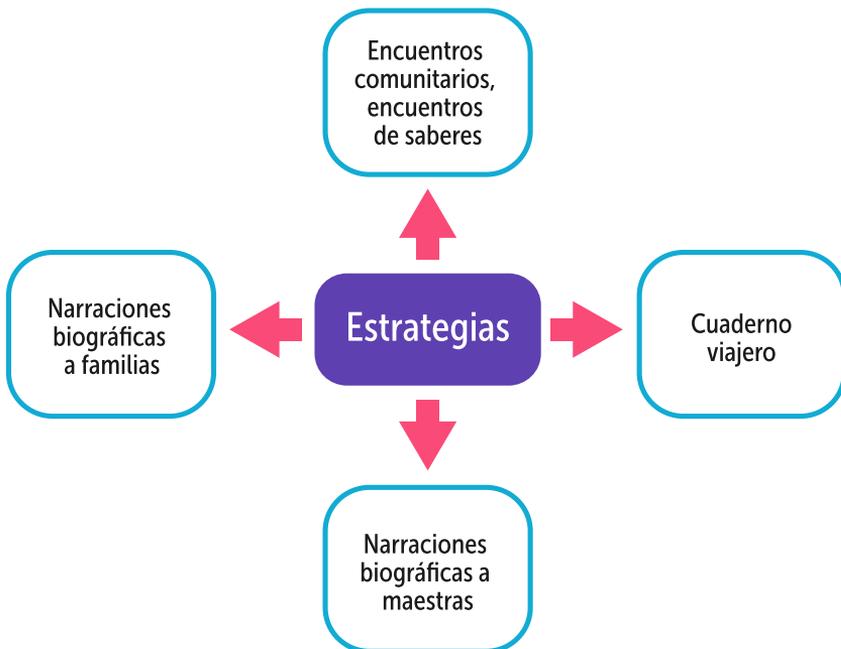
Encuentros comunitarios, encuentros de saberes: propuestos como aquellos espacios pactados o casuales en los que las familias, las maestras, maestros y estudiantes compartirán espacios para compartir sus saberes, experiencias, preguntas, y conjuntamente ir tejiendo la palabra que fortalezca los propósitos planteados. Estos, además estarán acompañados de elementos que permitan recuperar la memoria frente al saber ancestral, contenidos en fotografías, escritos, narraciones, narrativas, objetos y aquellos que ellos y ellas aporten en el camino, además de, instrumentos que permitan recuperar parte de esa memoria para poderla compartir con otros.

Cuaderno viajero: como una manera de recuperar la memoria acerca de las tradiciones, cultura, saberes contenidos en sus historias de vida, procesos de cambio de lugar en los que el desarraigo se ha

hecho presente, se empleará un cuaderno que viajará a las casas, junto a un muñeco que represente alguna de las comunidades presentes en la institución, para que allí escriban, dibujen, peguen fotos o como consideren contar al otro. Este, será compartido en distintos espacios tanto a estudiantes, maestras o en los encuentros a las familias para ir recuperando saberes ancestrales.

Narraciones biográficas a maestras: como un elemento vital para establecer el diálogo con la escuela, esta estrategia se plantea para recuperar la voz de quienes acompañan los procesos de educación de niños y niñas en la institución, que permitan conocer sus saberes, experiencias, inquietudes, frente a la diversidad en el aula y su relación con la educación.

Narraciones biográficas a familias: para recuperar la memoria que enriquece su proceso de vida, su saber, su cultura, así como las dinámicas por las que han atravesado frente al desarraigo.



Elaboración propia

Un Tejido Hecho a Varias Manos



“Comprender a nuestros interlocutores
como portadores de conocimiento
y protagonistas de la historia”

(Pinto M, y Ribes R. 2013:137)

Y como si se tratara de un tejido que se va trenzando en distintos tiempos, con los diseños que se piensan para caracterizar su presentación, este camino investigativo fue emprendido de la misma manera, hilando, tejiendo, destejiendo y proponiendo, con una característica adicional, ser tejido a varias manos, en la que cada uno aporta su saber y habilidad, para una construcción colectiva.

Los horizontes investigativos son variados, el que se desarrolla en esta apuesta es uno de los posibles para poder abordar su propósito y darle al tejido las líneas que necesita para irse entretejiendo.

Desde el propósito de esta investigación al visibilizar los saberes ancestrales de familias desarraigadas, en diálogo con los de la escuela en torno a los discursos de desarrollo de niños y niñas, sería necesario abordar una apuesta investigativa en la que los sujetos de la comunidad se reconocieran como sujetos de saber, copartícipes, protagonistas del proceso y coinvestigadores. Por lo tanto, se plantea una metodología horizontal fundamentada desde las ciencias sociales y culturales, para repensar sus procesos de producción del conocimiento, con un énfasis especial en dos aspectos: el diálogo como condición central en la investigación y la horizontalidad como perspectiva metodológica.

Respecto al diálogo, por cuanto se constituye en un escenario social en el que, a partir de las relaciones con los otros, los sujetos se construyen de forma permanente, desde un proceso horizontal que pone en cuestión las prácticas, saberes y normas institucionalizadas, para Bajtín, el “lenguaje existe sólo en acción (frente a otro) y, por tanto, siempre es dialógico” (Citado por Corona S. y Kaltmeier, O. 2013:6) Y la horizontalidad, en la búsqueda de superar la división existente entre quienes saben y quienes no saben, colocando en su lugar la oportunidad de un encuentro con los saberes, prácticas, identidades, en últimas un horizonte constructivo.

Este tipo de investigación surge a partir de una crisis respecto a la investigación del otro, por la década de los 90, tras el auge de planteamientos teóricos posestructuralistas, poscoloniales e interaccionistas en los que la cuestión de la autoridad y la representación en investigaciones desde el campo de la etnografía se pusieron en reflexión y un poco además, desde aquellas voces de comunidades que habían sido invisibilizadas (indígenas, mujeres) y que estaban generando una lucha por su reconocimiento. En consecuencia, se coloca sobre el tapete investigativo el consenso que más allá de hablar sobre el otro, el ideal es llegar a un diálogo con el otro, a partir de un intercambio horizontal en el que se construye conocimiento, desde la negociación permanente.

Myriam Pérez expone este tipo de metodología horizontal como aquella que posibilita la intersección entre sujetos, por tanto, la intersección entre saberes. En tanto, no deben confundirse con metodologías cualitativas, participativas o colaborativas, cuyo propósito es comprender a ese otro, desde su propia voz; por ello no supone una

relación de colaboración, dado que ello “implica subordinar el trabajo de uno de los miembros de la relación a los intereses del otro, de nuevo, marcando una distancia entre ellos” (2012: 11). Por su parte, las horizontales implican una relación “de tú a tú” entre el investigador y la comunidad, lo cual posibilita la construcción de conocimiento, en la que la comprensión es recíproca y la distancia entre ambos es analizada mutuamente, constituyéndose en el espacio de investigación, la naturaleza de su relación y las potencialidades de su diálogo. Entonces validar el conocimiento se nutre desde ese diálogo y reciprocidad, antes que desde la distancia de la academia.

Investigar desde la horizontalidad invita tanto al investigador, como a los sujetos a ser parte del diálogo y a ser transformados, de manera tal que las voces estén presentes en un contexto de horizontalidad enunciativa, es decir donde los interlocutores definen el discurso, al tiempo que son definidos por el discurso del otro. Así las cosas, los diferentes instrumentos que hacen parte de esta investigación, se constituyeron en un pretexto para el diálogo, en el que las familias fueron invitadas a la escuela a un encuentro para conocer el sentido de ésta y ser parte de la misma, de allí en adelante los espacios y momentos fueron concertados mutuamente, sumado a la voz que se hacía presente desde un texto escrito, fotografía o plegable, a una visita cualquier día de la semana para compartir con los niños , niñas y maestras.

La lana que posibilita el tejido: el diálogo y la horizontalidad

Construirse frente al otro, constituye entretejerse a partir del diálogo que se gesta desde la naturalidad, la casualidad o los encuentros pactados, en los que emergen situaciones horizontales, que permiten a cada voz, ser visible en contextos discursivos equitativos, Bajtín lo llama como una constitución de una “obra dialógica” (Citado por Corona S. y Kaltmeier, O. 2013:7) que les permite consolidar una nueva mirada, la del encuentro.

Ahora bien, en un proceso de diálogo puede hacerse patente el ejercicio de poder, en tanto persisten discursos que demarcan la exclusión, la dominación o la subordinación del otro, por medio de etiquetas, que muchas veces se ha visto al interior de la escuela, cuando se siguen



parámetros de homogeneidad, visión del desarrollo universal o maneras de asumir la disciplina como un ejercicio que desconoce al otro, más que de convivencia y acuerdo. O que se abandone la gama que supone el lenguaje que no siempre es hablado, sino que, además se expresa por medio de gestos, expresiones artísticas, corporales, emocionales y hasta del mismo silencio, de aquellas formas que los sujetos y comunidades han encontrado para comunicarse con los otros.

Conviene subrayar, que si el diálogo se vive en contextos hegemónicos, de poder asimétrico, explotación, etiquetamiento, discriminación, no será posible como obra dialógica, sería así, como lo denomina Boaventura de Santos (2010) un pensamiento abismal que divide la realidad en dos universos, amparando de un lado de la línea el poder, el dominio, la legitimidad de una perspectiva hegemónica de ciencia y del otro lado, a quienes se subordina, a otros saberes, voces, sujetos, desapareciéndoles al no sujetarse al primero. Por lo mismo, no visualiza el diálogo en condiciones simétricas, por ejemplo, al pensamiento científico y al de los saberes ancestrales o populares, constituyendo la visión que se toma de ese otro de manera excluyente.

Considerando lo anterior, y ante una realidad diversa y dinámica, se invita a investigar desde otras formas en las que el interlocutor sea reconocido como portador de conocimiento y protagonista de la historia, que muestra la posibilidad de hacer de esa “línea abismal” (De Sousa, B. 2010) en la que se divide a los sujetos entre los que saben y

los que no, un escenario en el que ambos son tejedores y aportan sus puntadas al tejido investigativo, para hacer visible los dos lados de la línea, o en términos del mismo autor, una “ecología de saberes”. En consecuencia, la investigación horizontal posibilita la decolonización de las metodologías, en la que visibilizando al que se le ha desconocido, sin sobreponer su propia mirada, permite la autoreflexividad de sus discursos y prácticas.

En efecto, este tipo de investigación contiene su rigurosidad, consistencia y coherencia en el compromiso que el investigador asume consigo mismo y con la comunidad para mostrar sus voces, es un compromiso ético y político con el otro, con la verdad, con los sujetos y la academia, dando a la experiencia y saber comunitario, su lugar, en diálogo con el científico.

Puntadas del tejido

Las herramientas se posibilitan desde la “metodología del encuentro”, escenario que se enriquece con la presencia de los sujetos quienes traen a la memoria sus saberes ancestrales, experiencias, camino de vida, prácticas, para ser narrados, comunicados de las diversas formas que el lenguaje suscita. En esta apuesta se han denominado *encuentros de saberes* que permiten la presencia de todas las voces, donde los mismos interlocutores definen el espacio, discurso y el rumbo de la investigación, a veces acompañado de un chocolate negro como el que se prepara en el campo o un tinto con panela como muchos aprendieron, instaurando así la negociación de saberes, prácticas, identidades, para narrar sus historias. Cuando estos se hacen visibles desde la horizontalidad, la ecología de saberes se vivencia desde la indagación de información, no como un acto de descubrimiento, sino como un acto de traducción, de comprensión del sentido que los sujetos le dan al mundo.

Su objetivo, ha sido recuperar la memoria de vida, desde su infancia en la que se gestaron sus saberes con sus familias, ancestros y comunidades, en sus territorios, lo que ha implicado salir de ellos y llegar a otro lugar, aquellos que persisten o se han transformado, así como el diálogo conjunto con las familias, escuela, niños y niñas.

En concordancia con lo anterior, las herramientas permiten al diálogo, la expresión de sus distintas formas: oral, escrito, por medio de

imágenes, creaciones artísticas, encuentros casuales (familias con sus hijos e hijas, con algunas maestras de primera infancia, entre familias, en la hora de entrada, de salida, al descanso...). Cada encuentro descansa su rigurosidad a partir de las condiciones pactadas y acordadas mutuamente, desde el diálogo con los sujetos, en el que las diversas posturas se visibilizan en condiciones de equidad, sin jerarquías.

De manera específica, las puntadas han sido:

Encuentro de saberes: en los que se pacta un día, hora para el encuentro, a través de comunicados verbales o escritos, además, a partir de elementos pretexto, (aguja, lana, mapa, papel, cámara) con los que se propicia la palabra y la recuperación de la memoria.

Figura 2. Encuentro de saberes con las familias. IED José Asunción Silva, 2016, 2017. Fotografía, archivo trabajo de campo.



Invitados al aula: espacios en los que abuelas, madres, padres, tíos, amigos de las familias asisten al aula¹⁴ para compartir con niños y niñas acerca de algún saber (siembra, cosecha, cuidado de la tierra, riego de plantas, tejido, narraciones orales, receta). Los horarios se conciertan, teniendo en cuenta la disponibilidad de las familias y un momento escolar, de tal manera que los saberes ancestrales en torno a la agricultura, el tejido, la culinaria, la oralidad, encuentran la manera de seguirse arraigando tanto en niños y niñas, como en el espacio escolar y en los discursos que se cimientan frente al desarrollo en esta etapa de sus vidas.

Ser invitado al aula, ha posibilitado a las familias sentirse parte de la escuela, reivindicarse encontrando un lugar, un escenario para compartir su voz, para recuperar su territorio en el que sus saberes, experiencias, cultura se soportan en otro espacio geográfico, pero que además está relacionado con la educación de sus hijos e hijas, la continuación del saber que se ha sembrado años atrás desde sus generaciones.

Figura 3. Familias invitadas al aula, para compartir saberes y experiencias con niños y niñas. 2016, 2017.



Festival encuentro de saberes: día pactado y propuesto por las familias de uno de los grupos participantes, en el compartieron con la comunidad educativa parte de sus saberes ancestrales, contenidos en juegos tradicionales, comida típica, música, narraciones orales, entre otras. Tal espacio permitió dialogar con otras culturas, que participaron como invitadas y en donde se propiciaron espacios para el diálogo o para compartir alguna actividad.

Figura 4. Festival campesino, día de encuentro entre la comunidad educativa para compartir saberes relacionados con la música, la danza, las costumbres, la culinaria. Septiembre 2016.



- 13 En adelante las fotografías presentadas, son parte del trabajo de campo de esta investigación.
- 14 El aula concebida como todo espacio de encuentro que permite la construcción de saberes, la relación con los otros. (patio, salones, ecoparque, salida pedagógica)

En lo que respecta a maneras no orales del diálogo podemos enunciar:

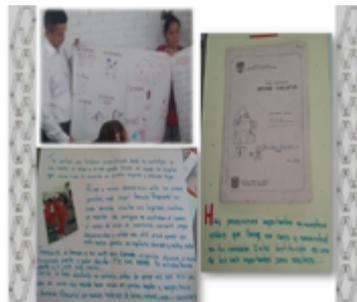
Cuaderno viajero: acompañado con un muñeco de tela elaborado por una de las abuelas del colegio, representando algunas culturas que hacen parte de la escuela, se constituyó en un pretexto para recuperar la memoria y compartirla con otras familias, respecto a prácticas de crianza y modo de vida de sus lugares provenientes. Este, se constituyó en un elemento pretexto para el encuentro entre padres e hijos, hijas y otros miembros de su familia, en los que se hizo posible la participación guiada, incluso entre adultos, pues en algunos casos, se buscaba algún miembro de la familia para apoyar el proceso de la escritura, la toma de la fotografía, la impresión.

Figura 5. Narraciones contenidas en los cuadernos viajeros de las familias protagonistas de la investigación. 2016-2017.



Narraciones en hojas, frisos, carteles para compartir parte de su memoria ancestral.

Figura 6. Carteles (2016) y friso (2017) hecho por las familias, que relatan experiencias acerca de su infancia tanto con su familia, como en la escuela.



Otras herramientas, han sido pactadas y propuestas por las mismas familias para rescatar saberes, tales como: encuentros en el ecoparque, tejido, reciclaje, costura en familia, encuentros gastronómicos, medicina herbolaria, entre otras.

Figura 7. Algunos momentos de las herramientas pactadas con las familias.



Cada uno de los aportes brindados por familias, maestras, niños y niñas, a partir de los cuales emergen los saberes, prácticas e identidades forjadas en su territorio y hogar, permite trabajar con sus narrativas, empoderando a la línea abismal invisible en un escenario en el que emergen diversas formas de pensar, de construir en colectivo, de investigar desde la horizontalidad.

De igual manera, como herramienta fundamental de este proceso, se presentan las **narraciones biográficas**, que, para Rosenthal y Fischer, yacen en las estructuras generativas, “en la base común de la realidad” (Citado por Tuidier, E.2013: 98), bajo dos premisas fundamentales: la primera que la narración da cuenta de información de eventos y experiencias contados por el sujeto, asumiendo la realidad como una forma social y cultural determinada y en una perspectiva biográfica. Y la segunda, la concibe como una praxis comunicativa, a través de la cual los sujetos van construyendo su verdad individual biográfica y su realidad social, de manera compartida.

Las narraciones que dan voz a las biografías de los sujetos, en este caso a algunas familias pertenecientes a las comunidades indígenas (etnia wayuu, campesina, afrodescendiente) y a algunas maestras de primera infancia de la institución, se refieren a las experiencias de sus historias de vida en la presentación propia, en aquello que les es cotidiano y de una u otra forma ha marcado su vida, constituyéndose en un aporte fundamental en el propósito de la investigación. Se constituyen así mismo, como un tejido que se va hilando de mano con el investigador, que escucha, sin interrupciones, da paso a la presentación propia de la entrevistada. Tuidier (2013: 100) manifiesta que ésta es un producto conjunto de los investigadores y los investigados, dado que ambos siguen las reglas sociales de la cotidianidad y de los códigos subyacentes que les son propios o que proponen.

Por otra parte, se trata de una búsqueda de horizontalidad aún en la visibilidad de los contextos discursivos sociales propios de cada comunidad y que le dan un significado fundamental, de esta manera en el momento en que sus voces se traducen al interior del texto para darle cuerpo a la investigación, el procedimiento se hace abierto y orientado a las experiencias y significaciones de los sujetos. Pero también, porque se trata de encuentros al mismo nivel, tanto en el momento de concertar los espacios, tiempos, maneras de desarrollarla, de escuchar al otro y de ser escuchado, como en el momento de análisis y presentación de resultados, que se entretajan con el discurso académico.

Cada una de estas narraciones biográficas suscitadas en espacios casuales o pactados, en medio de los encuentros de saberes o de las distintas herramientas, consolidan los hilos que le dan color y textura al tejido de la investigación, que se ven expuestos a lo largo de los capítulos.

Como complemento, otra de las herramientas vitales, que además propició para muchas familias el arraigo de su ser, cultura, saberes, en un espacio otro, el escolar, visibilizando su voz y el reencuentro con otros, para seguirse fortaleciendo, fue la recuperación de la memoria, como una especie de radiografía histórica del sujeto para traer al presente experiencias significativas, que han posibilitado una ecología de saberes.

Betancourt Echeverry, D. se refiere a la memoria individual, la memoria colectiva y la memoria histórica, como aquellas que se construyen

desde la experiencia, retoma a Thompson para significarla, a partir de la tradición y costumbre, en donde los procesos de construcción de la conciencia representan un papel muy significativo en su noción, desde dos momentos: la experiencia vivida y la experiencia percibida. En cuanto a la primera, sugiere los conocimientos históricos, sociales y culturales que los individuos, los grupos sociales o las clases ganan, aprehenden al vivir su vida, y que nutren las reacciones mentales y emocionales de los acontecimientos. Y la segunda, comprende elementos históricos, sociales y culturales que los hombres, los grupos, las clases, toman del conocimiento formalizado e históricamente producido y acumulado (2004: 126). Tal experiencia se fundamenta desde el raciocinio de los sujetos, que piensan acerca de lo que les acontece a ellos y a su mundo, generando nuevos cuestionamientos. En el tejido de esta investigación se ha retomado la memoria colectiva, en tanto permite la recomposición del pasado, cuyos recuerdos se remiten precisamente a la experiencia que las comunidades han legado a otros grupos o individuos.

Al respecto, Lola Cendales, reconocida por las investigaciones y prácticas desarrolladas con actores sociales, organizaciones populares, instituciones, colectivos, movimientos educativos comprometidos con la Educación Popular EP, entre otros, ha aprovechado la memoria, desde la idea de Ricoeur, expresando que al extraer de la memoria su valor ejemplar, la podemos transformar en proyecto (Cendales, L. 2011: 345). Ella, busca hacer emerger la memoria de las comunidades, reconociendo sus diferencias, para promover la participación, los procesos de constitución de sujetos y la construcción de democracias.

Para hacerla posible, el diálogo y el encuentro de saberes desde la horizontalidad, ha sido fundamental, pues escuchar a una maestra narrar sus experiencias de vida desde el lugar de origen, los saberes que ha significado desde la relación con su familia y ancestros, motiva a las familias a narrar las suyas y como si se tratara de una ola que se expande, ver cómo uno y otro participante, desde su voz trae al presente la memoria contenida que fijó sus saberes tiempo atrás, las experiencias del desarraigo y las posibilidades que encuentran en la relación con sus hijos e hijas y con la escuela ahora, para seguir reafirmando su identidad cultural, como sus saberes.

En consecuencia, otros elementos empiezan a surgir en el caminar, por

ejemplo, la recuperación de las **fotografías** de la infancia de padres y madres, algunos boletines académicos y cuando ha sido difícil conseguirlas, ya sea porque en esa época no contaban con una cámara o porque tuvieron que salir y dejarlo todo, la escritura y el dibujo se han convertido en cómplices para que la memoria se haga presente.

Figura 8. Fotografías de momentos de la infancia de padres y madres participantes en la investigación.



Figura 9. Boletín de calificaciones, perteneciente a uno de los padres de familia.



Tras uno de los momentos conversados con la mamá de la etnia wayuu, surge la motivación de elaborar un cuadro hecho a mano con retazos de tela, donde se muestre parte de la cultura, saber o rasgo de la familia, entonces se empiezan a elaborar cuadros cosidos, por parte de cada familia y de las maestras. Estos, se fueron constituyendo en parte de la memoria individual y colectiva, que recuperaba sus historias, como un texto gráfico que empezó a inquietar a muchos en la institución educativa y a conocer las historias de vida de las familias que allí se contienen. Por demás, estas costuras significaron encuentros para las familias, en tanto se soportaron en un espacio para estar juntos e ir contando a sus hijos e hijas parte de esas historias y saberes, tomarse una foto para el recuerdo y al traerlos a la escuela, fortalecerlos con la voz; entonces se suscitó una costura de narraciones de vida, en las que un padre contaba lo que significaba, luego lo hacía una mamá, y así sucesivamente uno y otro se iba contagiando, hasta permitir un escenario de recuperación de la memoria del saber ancestral.

Lo anterior, posibilitó aportes fundamentales para recuperar los saberes ancestrales, conocer sus realidades, identidades y prácticas, pero también para encontrar puntos de encuentro entre estos y los de la escuela en lo concerniente al desarrollo de niños y niñas; entonces la horizontalidad, el tejido a varias manos se fortalecía como insumo para comprender sus cosmovisiones, sus pensamientos, sus universos sociales.

Además, porque el hilo que recupera su memoria histórica, cultural, ancestral a través de la costura, se ha forjado como un aliado de uno de los pilares del Lineamiento Pedagógico y Curricular de educación inicial del Distrito, como lo es el de la exploración del medio, que no se contiene solo en explorar y conocer el medio inmediato, sino en aquel que se recupera por medio de la voz de su familia, de las experiencias vividas, del arraigo que tras cada costura logran con su territorio, del que destacan saberes, valores, relaciones familiares. Para los niños y niñas explorar sus orígenes, su cultura, los saberes de sus ancestros constituye un fundamento esencial que favorece su desarrollo, desde las distintas dimensiones (cognitiva, corporal, personal social, comunicativa, artística) y para las otras familias, una manera de explorar también otras culturas en las que se posibilita el encuentro con las familias y con los niños y niñas que comparten con sus hijos e hijas, una manera de acercarse a la interculturalidad.

La experiencia de coser que para muchos fue novedosa y de la que decidieron ser parte como una manera de conservar su memoria histórica, despertó significaciones para algunos sujetos que los empoderaron para compartir incluso a otras comunidades su historia de vida. Como sucedió con una de las maestras de primera infancia, que inicia el cuadro cosido de la cultura campesina, pues ella pertenece a esta comunidad, pero no lo hace sola, sino que al viajar al San José del Guaviare lleva su costura y allí conoce una familia que ha sido desarraigada, quien se motiva a continuar cosiendo, a la vez que le va contando su historia y cómo esta actividad le permite sacar de dentro heridas, dolores, sentirse más libre y sanar de alguna manera el olvido y el desarraigo. Pero también, sucedió para otras familias, quienes en el encuentro de saberes, expresaron que sin saber cómo hacerlo, aceptaron como un reto plasmarlo, sintiendo como su infancia volvía, como sus saberes cimentados desde la relación con sus familias, abuelos, no podían perderse y como ahora tras tantos cambios era posible recuperarlos en la educación e sus hijos e hijas, pero además, aportarlos a la escuela, para que esta volviera a los fundamentos, en los que los valores, el trabajo mancomunado escuela-familia eran uno solo.

Figura 10. Algunos cuadros cosidos que representan la cultura indígena (etnia wayuu), campesina y afro, elaborados por las familias pertenecientes a la institución. 2017.



En efecto, en un comienzo los encuentros por recuperar la memoria fueron difíciles en tanto el desarraigo que ha ocasionado sus distintos desplazamientos les ha hecho creer que sus saberes no son importantes para la escuela, que causan vergüenza o que no son válidos, pero escucharse entre ellos, o incluso conocer la historia de las maestras, sus miedos o su lugar de procedencia consolidó posibilidades para empezar a tejer experiencias, en las que el saber ancestral entabla un diálogo con el de la educación de sus hijos e hijas.

Se debe agregar también, que una herramienta que resultó vital para esta investigación, fue retomada desde el aporte que hace la investigación cuantitativa, se trata de las encuestas , implementadas a comienzo del año 2016 para contener información precisa acerca de la cantidad de familias desarraigadas que hacen parte de la institución, así como algunos motivos del desplazamiento, aportando además a las directivas de la institución y maestros, datos importantes a tener en cuenta para el planteamiento de las propuestas, que desde luego año tras año serán complementados, dado las familias que llegan de otros lugares y las que se desplazan continuamente. De esta manera, se pudo tener un dato más confiable e invitar a las familias que participaron a ser parte de este proceso, que se consolidó en tres grados de la primera infancia y algunas familias de otros grados. Este aspecto, nos muestra una manera más de posibilitar la ecología de los saberes, pues sin imponer uno sobre el otro o considerar uno mejor que el otro, ambos se complementan en una investigación, aportan y fundamentan su camino.

Entre puntadas y textos

La riqueza ancestral que se ha recuperado a partir de los distintos encuentros y herramientas, es contenida por medio de escritos, grabaciones que luego son pasadas a textos o con tomas fotográficas para conservarla; así como creaciones artísticas como la costura, el tejido, los frisos que son compartidos con las familias en los encuentros, con estudiantes, con directivas y otros maestros y maestras, para que conozcan el proceso que se está llevando a cabo y las propuestas conjuntas que van surgiendo. Paralelamente, se va constituyendo en

15 Ver anexo 1, CD adjunto.

un proceso de traducción al texto académico que es el que se presenta en estas páginas, de manera tal que exista un diálogo abierto entre lo transitado no solo en este tiempo de la investigación, sino en lo que las familias, niños y niñas han vivido desde sus ancestros, así como las maestras y la escuela desde sus propósitos; para que desde ambas voces se proporcione un escrito que contribuya a los discursos que se tejen frente al desarrollo de los infantes, que le da un lugar protagónico al saber ancestral.

Este momento es presentado por De la Peza, Carmen (2013: 206) como un acto de traducción, más que descubrimiento por parte del investigador, que comprende los sentidos que los participantes le dan al mundo y a sus vidas, a partir de sus lenguajes y desde los distintos lugares sociohistóricamente determinados, permitiendo el respeto al sentido del habla de partida, que se traslada al habla del destino, es decir el lenguaje académico. Para George Steiner (Citado por De la Peza, Carmen) es un proceso de comunicación/comprensión, para pensar la relación entre el investigador y la comunidad, respetando en la traducción al lenguaje académico la singularidad de los interlocutores. La metodología horizontal, es uno de los horizontes que para esta apuesta ha sido posible, donde como lo proponen las comunidades indígenas se parte “desde dentro” para conocer “lo de fuera”, o de “casa adentro” a “casa afuera”, desde el mismo escenario.

Entre el Saber Ancestral y el Saber Escolar, un Horizonte Para el Desarrollo de Niños y Niñas



“Antes que conocer al otro,
hay que reconocerle”.

Boaventura De Sousa

Cada familia que llega a la institución educativa contiene un universo de experiencias, prácticas, saberes que ha venido construyendo en la relación con su territorio, su cultura, consigo mismo; los saberes ancestrales, tradicionales y populares de distintas comunidades no son tan solo parte del pasado, son prácticas vivas que enmarcan a pueblos y naciones. Así lo declara la Cumbre del Buen Conocer (celebrada en Quito, 27-30 mayo 2014) destacando que estos se constituyen en

herramientas fundamentales para la vida de nuestros pueblos, de sus dinámicas y de sus relaciones como sociedades, con la naturaleza, con los otros, estableciéndose como una propuesta política pública para preservar, gestionar y vivenciar saberes, conocimientos y prácticas ancestrales, tradicionales y populares en la diversidad de culturas y nacionalidades que habitan el territorio ecuatoriano, para una gestión adecuada de estos.

Sin embargo, el diálogo con los saberes ancestrales ha presentado un camino nada fácil y largo en el que éstos, muchas veces han quedado invisibilizados y subalternizados, especialmente por las sociedades hegemónicas. Autores como Dussel Enrique, Escobar Arturo, Wallerstein Immanuele, Boaventura de Sousa, Lander Edgardo, Mignolo Walter y Quijano, entre otros, han profundizado acerca de esta situación como parte de una dinámica de colonización que se inicia en gran parte al llegar a América, colonizando el poder, el ser y el saber de sus habitantes. De manera específica la colonización de conocimientos y saberes ha sido una de las formas más potentes de colonización cultural, suponiendo así la opresión social, política y cultural de los pueblos ancestrales de este continente.

El efecto de la colonización del poder ha repercutido en los saberes de los otros, a los que se les cataloga como locales, tradicionales, folklóricos, en tanto los relacionados al grupo dominante, son considerados como universales y científicos (Jara, 2014). En otras palabras, una colonización del saber, o lo que de Sousa Boaventura denomina pensamiento abismal, proveniente de Occidente que establece una manera de distinciones visibles e invisibles dividiendo la realidad social en dos universos, este lado de la línea y el otro lado de la línea. El primero de estos, imposibilita la copresencia de los dos lados de la línea, haciendo del otro lado una realidad no existente, que desaparece y por tanto se excluye, se invisibiliza.

Una de las manifestaciones más representativas del pensamiento abismal se observa en el campo del conocimiento que concede a la ciencia moderna el monopolio de la distinción universal entre lo verdadero y lo falso, generalmente comprobada a partir de ciertos métodos, bajo determinadas circunstancias, pero que con otros cuerpos de conocimiento como la filosofía y teología crea ciertas tensiones, aunque siguen sucediendo de este lado de la línea. Pero al otro lado de la

línea se preserva la invisibilidad de formas de conocimiento designadas como populares, laicas, plebeyas, campesinas, indígenas, que no pueden ser adaptadas a las formas de conocimiento de la línea opuesta.

En consecuencia, la línea visible se afirma sobre la línea invisible abismal, que divide los conocimientos imperando unos y subalternizando otros, que ha permeado diversos contextos, como el escolar en el que la predominancia de una cultura hegemónica, la visión universal frente al desarrollo, considerar la diferencia como incivilizada, anormal y que requiere acomodarse a la mayoritaria, invisibilizar o desconocer los saberes de aquellos que llegan, son algunas de las evidencias de un pensamiento abismal. Como alternativa, el mismo autor propone la lucha por la justicia cognitiva global, que requiere de otro tipo de pensamiento, a lo que el llamaría pensamiento posabismal. En tal sentido, aquellos saberes de quienes han sido invisibilizados, los pertenecientes a las distintas comunidades desde sus ancestros y que se han legitimado tras generaciones, encontrarían en este pensamiento un espacio para poder ser y existir, a partir de una epistemología del Sur.

Conviene subrayar esta epistemología como la que agencia nuevos procesos de producción, nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de aquellas prácticas pertenecientes a las clases y grupos sociales que han sufrido una serie de consecuencias causadas por el capitalismo y el colonialismo, u otras formas que se han apoyado desde allí como el patriarcado, desde una epistemología segregadora que condena al otro a la incapacidad de representarse a sí mismo en los que la opresión, discriminación, destrucción, exclusión, ha abonado el terreno de la desigualdad. Por tanto, la epistemología que propone De Sousa, más que referirse a un Sur geográfico, hace referencia a un sentido metafórico, a un Sur antiimperial.

Explorando un poco el sentido de esta epistemología, consideraremos que la comprensión que se hace del mundo es más amplia que la que hace Occidente, dado que la diversidad es infinita en cuanto a maneras de pensar, sentir, relacionarse con los otros, sistemas de organización, técnicas, concepción del tiempo, que han sido invisibles desde la mirada hegemónica y que no pueden categorizarse o monopolizarse desde una teoría general.

Por eso, se hace necesario construir y proponer desde abajo, desde la pluralidad de historias, para poder conversar con la humanidad,

alejándose de esa manera occidental que enmarca en la universalidad maneras de pensar y actuar.

Al respecto, de Sousa presenta como una propuesta desde las comunidades ancestrales, tradicionales y populares de las regiones o pueblos del Sur, quienes reconocen la validez y existencia de los saberes externos -científicos y occidentales- la ecología de los saberes o inter-conocimiento, para establecer diálogos con estos y con cada conocimiento que confluye en nuestras sociedades, que se puedan conjugar, desde caminos más horizontales. Esta ecología, es entonces un “diálogo permanente y constructivo de saberes y conocimientos ancestrales con lo más avanzado del pensamiento universal, en un proceso de continuada descolonización de la sociedad” (Acosta, 2014: 29).

El término de ecología se fundamenta en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos y en las interconexiones que pueden coexistir entre estos sin perder su autonomía, de allí la noción de inter-conocimiento, que hace necesario para una vivencia de esa diversidad epistemológica, renunciar a una epistemología de carácter general. Cabe notar que al interactuar los conocimientos también lo hacen las ignorancias, que son heterogéneas e interdependientes; así como se aprende algunas cosas, se puede olvidar otras y por tanto ignorarlas en el proceso de aprendizaje recíproco. Por ello, desde la ecología de saberes, el conocimiento que está siendo aprendido se compara con el que está siendo olvidado o desaprendido, o ese sería el ideal, aprender otros conocimientos, sin olvidar el de uno mismo.

Como resultado, nos daría una visión más amplia de aquello que sabemos, así como de lo que no sabemos, que se constituye en nuestra propia ignorancia, y no en la ignorancia general.

Tras este panorama en el que el pensamiento posabismal emerge como resistencia al desconocimiento, desvalorización, subalternización, los saberes ancestrales de distintas comunidades, etnias, pueblos, toman un lugar fundamental respecto a la construcción del saber de una sociedad.

¿Cuál es entonces la concepción que dan al saber ancestral? Y ¿Para las comunidades que hacen parte de nuestra institución cuáles serían esos saberes ancestrales relacionados con el desarrollo de niños y niñas?

Desde los saberes de pueblos originarios y lo que persiste en nuestras comunidades

A lo largo de los tiempos, cada pueblo ha vivido un proceso para la construcción de su propia sabiduría, pensamiento y actuar, lógica que funciona al interior de cada cultura, como en el caso de los egipcios o romanos, aunque siguen fortaleciendo sus saberes desde una racionalidad universal y occidental. También se encuentran los que han construido los distintos pueblos originarios, nominados por la ciencia moderna como tradicionales, empíricos, ancestrales, intuitivos, que se materializa en los saberes frente a la vida, el diálogo con otros seres humanos, con los de la naturaleza y los de prácticas milenarias pero que sumado a la colonialidad y por factores como el desarraigo han llevado a que se mantengan en clandestinidad.

Su construcción no se suscita al interior de un laboratorio, sino en aquello que hace parte de su entorno natural, en la relación con su comunidad y que desde tiempos antiguos ha respondido a las necesidades reales e intereses, conservándose por medio de la oralidad y las memorias como referentes de ese pasado que mantiene su historia oficial, sobreviviendo a más de 500 años de nación por la cultura occidental. De hecho, un elemento primordial caracteriza estos saberes y es el componente lúdico y relacional que se da al construirlo, por ejemplo: todo lo que implica cuidar la tierra, desde su preparación, siembra, cosecha; las labores artesanales como el tejido, hilar, cardar; la cerámica, la cocina, el cuidado por el otro, la llegada de los bebés, entre otros, están impregnadas de saberes que se alejan de sistemas escolarizados, pues continuamente se está aprendiendo acerca de la vida.

Una muestra de estos y que se agencia desde la ecología de saberes se ha dado en Ecuador, a partir de la Cumbre del Buen Conocer, que ha gestado un proyecto de investigación denominado Buen Conocer, para proveer de insumos la construcción de una Economía social del conocimiento, que reconozca los saberes ancestrales, tradicionales y populares, declarándolos patrimonio de las comunidades, con el rescate de la educación intercultural bilingüe, investigación en esta área, el potenciamiento de conocimientos relacionados con la biodiversidad, prácticas agrícolas ancestrales y tradicionales y la relación que dan entre estos y el territorio. Todo ello desde la horizontalidad, cooperación y reciprocidad, teniendo presente que estos saberes han sido practicados

por los pueblos que los poseen, y por lo mismo, son ellos quienes pueden compartirlos con las demás culturas que habitan el país, a partir de ese diálogo de saberes, que sumarán al propósito del Buen vivir.¹⁶

En tal sentido, será fundamental traer la voz de las comunidades, en este caso las que han sido desarraigadas y han llegado a la institución, las indígenas, campesinas y afro, para reconocer desde sus ancestros, vivencia, prácticas, historias, construcciones, los elementos característicos que conforman sus saberes ancestrales, será entonces la posibilidad de colocarnos del otro lado de la línea, desde el pensamiento posabismal, aminorando el abismo entre los dos lados de la línea.

Para las comunidades indígenas, retomando el lineamiento de Educación Inicial indígena, en el que la antropóloga Maritza Díaz presenta algunas consideraciones respecto al saber ancestral, este, representa parte de lo que han denominado la cosmovisión, entendida como el “resultado del conjunto de conceptos, conocimientos, creencias que posee una cultura y que conforman la imagen y las formas de interpretar el mundo” (Díaz, 2010. p: 49), revertidos sobre las prácticas sociales, que otorgan significado a sus acciones cotidianas. Además, constituye el conocimiento y pensamiento que han construido en su relación con la naturaleza, gestados e interiorizados de generación en generación, en su vida cotidiana, a partir de la tradición oral, ritos, rituales, sueños, cantos, prácticas productivas, entre otras, todo ello como un sistema simbólico. Lo anterior, demarca la manera como conciben el tiempo y el espacio que se va gestando desde aquellas actividades alimentarias, con su territorio y por supuesto con los seres que allí habitan.

En ese proceso de relaciones con el territorio y con los sujetos, una de las expresiones más sustanciales se encuentra condensada en los mitos y ritos, pues la vida de las personas está acompañada por esa serie de rituales que van ubicando los acontecimientos, nutridos por los conocimientos ancestrales que se transmiten gracias a los ancianos,

16 Término empleado por las comunidades indígenas desde la reivindicación de principios éticos y saberes tradicionales, en los que, desde su propia cosmovisión, organizan su plan de vida y manejo de su territorio. Se constituye en un principio que integra varias culturas, por lo mismo se cimienta como un pensamiento intercultural en construcción, que de cara al futuro busca construir alternativas al desarrollo. (Territorio Indígena y Gobernanza)

chamanes, taitas, sabedores, mamos, etc, cuya experiencia y sabiduría ha trasegado mayor tiempo. De otra parte, se hace presente en las distintas etapas de crecimiento de niños y niñas, desde aquellos momentos que son cruciales como el nacimiento, la asignación del nombre, la dieta, los primeros pasos, su presentación ante los elementos de la naturaleza, los otros miembros de la comunidad, en la participación en las labores determinadas según su género.

En consecuencia, son parte vital de las prácticas de crianza, que desde la interacción, los consejos de los mayores, los modelos de acción, van otorgando a los infantes las explicaciones referidas al ser, a sus orígenes, a su cultura, su territorio y al orden del mundo de acuerdo a su cosmovisión. De allí la importancia de establecer una ecología de los saberes en aquellos espacios distintos a los de estas comunidades, a los que por causa del desarraigo han debido llegar, que retomando parte de sus experiencias como la de la etnoeducación, posibilitan el diálogo entre el saber ancestral y el conocimiento escolar, asociado al científico, posicionándose a partir de la interculturalidad, para que no derive en una nueva colonización del saber. Tal como lo expresan, a través de sus dibujos los niños y niñas de la comunidad “Cubeo”¹⁷ respecto a la importancia de contemplar tanto los aprendizajes propios, como los occidentales, para poder valorar, respetar y conservar lo propio, enriqueciéndolo con los aportes de las otras culturas.

En lo que respecta a las comunidades afro, se conservan elementos similares a las comunidades indígenas, en cuanto a la concepción que otorgan al saber ancestral. Su cultura ha sido conformada a partir de un proceso histórico mediado por circunstancias como la esclavización, colonización y exclusión. La cultura afrodescendiente es el “resultado de un largo proceso de conservación, recreación y transformación de acuerdo con las condiciones sociohistóricas y económicas que les ha correspondido vivir a los hijos de la diáspora africana en las Américas” (García, 2001: 49).

Para esta cultura, un proceso complejo sociohistórico marcó una serie de rupturas y continuidades denominado así por Zapata Olivella (1995),

17 Esta comunidad del Vaupés, fue una de las participantes de la pesquisa realizada por Maritza Díaz y Fabián Molina para la construcción del Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial Indígena.

citado por Anton J (s.f.). Por un lado, la trata trasatlántica, el comercio negrero y el régimen esclavista significó un rompimiento violento y doloroso con sus raíces y su sociogénesis, demarcando rupturas, y por el otro lado, porque a partir de sus legados ancestrales cimentaron desde su creatividad una nueva civilización en América, ello significaría la continuidad de ese proceso. Por eso Roger Bastide (1969), citado por Anton J (s.f.) sustenta que estas comunidades se han alimentado de distintas cosmovisiones y expresiones culturales, a partir de las cuales se han desarrollado marcas identitarias propias de los afrodescendientes, con la música, la culinaria, los rituales frente a la pérdida de un ser querido, sistemas de parentesco y organización familiar, lenguas, símbolos, expresiones lingüísticas y especialmente su conocimiento tradicional o saber ancestral.

Es así, como este se constituye en el “conjunto de saberes, practicas, usos, costumbres, informaciones y formas de vida que determinan la existencia de un pueblo dentro de su propio universo, dentro de su propia cosmovisión” (Anton, s.f:45) estableciendo rasgos característicos de su identidad étnico cultural afrodescendiente. Se hace ancestral, al gestarse desde las raíces milenarias que han construido y desarrollado de manera colectiva y por ello constituye parte de su patrimonio cultural comunitario, que se hace con el otro, en las relaciones que se sustentan con el territorio y la naturaleza, como fuente de sobrevivencia de las comunidades respecto a la diversidad de su cultura, a su espiritualidad, biodiversidad, recursos alimenticios, medicinales y tecnologías de transformación.

En este sentido, el saber de las comunidades conforma una episteme cultural vinculada a las actividades de la vida cotidiana, como aquellas que refieren las prácticas curativas, la etnobotánica, los sistemas ancestrales de producción, del aprovechamiento de recursos biodiversos, entre otros. Se compone además de tres elementos primordiales: la relación estrecha entre la cosmovisión, el territorio y sus conocimientos, los que van conformando una serie de técnicas y saberes ancestrales para sobrevivir armoniosamente con el medio, a partir de los cuales asumen comportamientos y referencias simbólicas propias de su identidad étnico cultural.

Anton, también refiere que el conocimiento lo han adquirido a través de cientos de años de observación, ensayo tras ensayo y en convivencia

con el entorno, el cual existe en cada habitante como herencia, de forma intuitiva y práctica, más que racional. Por ejemplo, el conocimiento que tienen de los suelos, plantas, animales, ciclos de vida, el río, clima, influencia de las fases de la luna, son empíricos y desde allí transforman el medio, estableciendo nuevas tecnologías y técnicas para el aprovechamiento de los recursos naturales y de las maneras de producción.

Es por lo anterior que para las comunidades afrocolombianas el saber ancestral demarca su identidad y concede vital importancia en su conservación a partir de las nuevas generaciones, de lo contrario implicaría su pérdida.

En lo que respecta a las culturas campesinas, su proceso histórico ha sido distinto, Fals Borda (1975) nos ilustra cómo el origen del campesino es europeo y es por el mestizaje que se hace posible el campesino colombiano, cimentado más desde lo socioeconómico que desde lo cultural. Claude Auroi, (Citada por Fals Borda 1975) destaca como parte de su saber la cohesión a la comunidad, el apego a la tierra que se sustenta desde la relación y participación activa de toda la familia, es vivir la tierra, más que vivir de ella. Este sujeto cimienta un saber en el que lucha por la tierra, por el proceso productivo y por la defensa del medio ambiente, a partir del cual gesta actitudes, rituales, espiritualidad, conocimientos que instituyen su cultura y los valores que aportan al mercado y a la vida misma.

El saber ancestral campesino creado a partir de la colectividad, también se recrea desde la tradición oral, desde el lenguaje con los animales, la tierra, el bosque, el agua, con la naturaleza, caracterizados por la productividad, siembra, cosecha, ciclos lunares, artesanía, los que van aportando a su consolidación; constituidos ancestrales dado que se han gestado desde generaciones y que se transmiten a partir de los mayores a los niños, niñas y jóvenes. El campesino es un sujeto que ha laborado en torno al campo en el que ha vivido por años, trabaja la tierra junto a su familia estableciendo actitudes, rituales, conocimientos que instituyen su cultura y el conjunto de valores concretos que aportan al mercado y a la vida misma.

A partir de esa relación, conforma un conjunto de conocimientos que va acumulando y recreando al interior de su vida en el campo, lo que

demarca un rico y complejo entramado de procesos, interacciones y estructuras en su modo de tratar la naturaleza y de resolver comunitariamente los problemas sociales que aportan elementos valiosos al saber.

Eventos como el Encuentro Nacional de Culturas Campesinas (2014) y el IV Congreso Nacional de Educación rural (2016), han abierto un importante espacio para dialogar acerca de lo que implica su saber ancestral, expresando que aquello que enmarca su cultura y saber, es precisamente la manera como han enraizado sabidurías, formas de trabajo desde su relación directa con la naturaleza, la tierra, su tradición oral y la solidaridad en lo colectivo, pero también la oportunidad para que ese saber impulse una política pública en educación para población rural. Uno de los elementos fundamentales, es el término campesino, que imprime su relación y pertenencia con el campo, su compromiso, identidad, trabajo, afecto y pertenencia a la tierra; a partir de la cual construye su entorno, espiritualidad, erigiendo su arraigo y entrega por la tierra. Además, caracteriza al campesino la relación con su familia y la mano de trabajo compartida, desde la cual se crea colectividad y equipo, aportando elementos que nutrirán su saber desde prácticas, usos, cosmovisiones con la naturaleza, la tierra y la tradición oral. Así mismo, construyen y conocen un lenguaje con los animales, la tierra, el bosque, el agua, con la naturaleza, caracterizados por la productividad, siembra, cosecha, ciclos lunares, los que van aportando a la consolidación de los saberes, constituidos desde sus ancestros y transmitidos en la relación con los otros, con los niños y niñas, con la comunidad.

Como resultado de ese reconocimiento y apropiación que las comunidades campesinas empiezan a empoderar frente a su saber ancestral y desde el marco del reconocimiento de la diversidad cultural, es que el Ministerio de Cultura ha generado directrices para políticas públicas y herramientas de gestión que promuevan y fortalezcan el Patrimonio Cultural Inmaterial PCI conformado por usos, prácticas, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas, tradiciones, expresiones orales, las lenguas, artes, usos sociales, celebraciones, y los saberes relacionados tanto con la naturaleza, como con el universo.

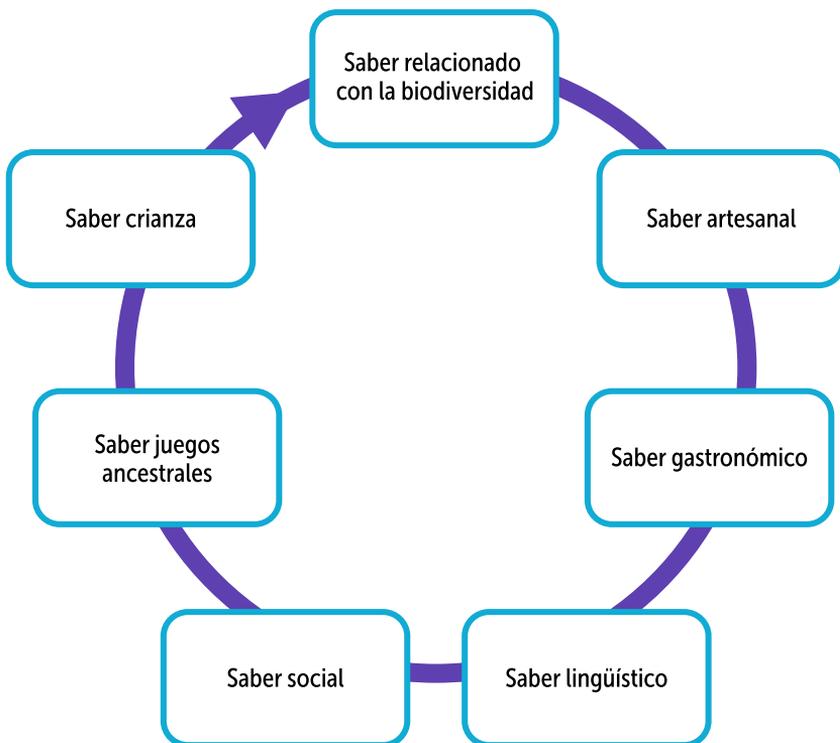
Con este horizonte que exhibe la concepción de distintas comunidades presentes en nuestra nación, nuestra ciudad y en las instituciones educativas, el saber ancestral nos permite vislumbrar modos alternativos

del conocimiento y de la concepción de mundo para así comprender que para una misma realidad pueden converger distintas visiones, sin considerar alguna superior o menos válida que la otra.

Por supuesto, ello implica establecer una ecología de saberes en la que se permita el diálogo con otras cosmovisiones, otras maneras de construir el conocimiento, aplicar técnicas, que consoliden la transformación epistémica e intelectual y permita al sujeto empoderarse de aquello que conoce, sabe, construye a partir de los tiempos, de sus ancestros, de su vida misma, comprender la de otras culturas o resistirse a seguir subvalorándose ante el colonialismo europeo como único poseedor del poder y del saber.

Saberes de las familias que han sido desarraigadas pertenecientes a la Institución Educativa Distrital José Asunción Silva

De manera específica, los encuentros con las familias de la institución visibilizaron los saberes ancestrales de las comunidades, en los que la voz de cada uno aportó constructos para reconocerlos al interior de la escuela. Estos se han consolidado así:



Elaboración propia

Saber relacionado con la biodiversidad: >>>

La posibilidad de estar en contacto con la tierra desde temprana edad, ser parte de cada una de las actividades agrícolas, del cuidado de los animales junto a sus familiares, abuelos, mayores, taitas, ha constituido un saber acerca de la naturaleza, su conservación, cuidado, cultivo, así como de todo aquello que les rodea, los animales y el hábitat.

Desde esa relación, no solo conocen las semillas, plantas, los productos, su estado, sino los tiempos mejores para sembrar, de acuerdo también a los ciclos de luna o momento del año, empleando técnicas específicas, estableciendo diferencias entre cosechas, qué tipo de espacios se requiere y de qué manera debe labrarse la tierra, como si se tratase de una obra de arte, en la cual plasman líneas, figuras, círculos en la tierra para colocar la semilla:

De la cosecha que mi papá sembraba cada año, empieza por ahí en agosto y él me enseñaba todo eso, el habría un huequito, colocaba un palito y ahí realizábamos la siembra, él me enseñaba y me decía, tienes que aprender. Me decía: 'siembra 5 semillitas de maíz en este hueco, o cinco de ahuyama, tienes que hacer de cinco, en cinco, en cinco', los 'cincos' le decía él, o en cinco días va a nacer. También decía: 'tienes que seguir así en la línea, línea, línea, línea, así como ésta (muestra una línea de un bordado), muy derecho, vas a seguir por ahí, mi papá sabe mucho, él ni se torcía, seguía la línea, la otra línea, una tras otra, así hasta que se llene el lote. Y a los 5 días el miraba si ya iban naciendo, entonces se veía la líniecita verde, y allí seguía creciendo, me decía 'mira es tan lindo cómo va creciendo la siembra' y él me enseñaba con maíz, con ahuyama, con frijoles y también con eso 'son cinco, cinco pepitas'. (Madre wayuu, narración biográfica, octubre 26, 2016)

Es fundamental además esa familiaridad que se logra con la cosecha y las plantas, cuidándola a diario, sabiendo que hay ciertas horas que causan mayor beneficio para desyerbar o quitar la maleza, acompañado de palabras positivas, de afecto, porque como dicen las abuelas campesinas "la mano es muy importante, a ellas hay que consentirlas, ellas saben y por eso hay que hablarles con cariño" (Encuentro en la huerta, agosto 24, 2016).

Es por ello, que estas comunidades reconocen a los mayores (abuelas, abuelos, taitas, sabedores, entre otros) quienes contienen sabiduría

frente a la labor con el campo, el mar, la naturaleza, como en el caso también de la medicina herbolaria, donde han consolidado un conocimiento frente a la medicina, desde la utilidad que cada planta encierra y cómo beneficia al ser humano, a los animales y a la misma naturaleza, para aliviar enfermedades físicas o emocionales. En muchos casos, llevado al ambiente escolar, siendo notorio para las escuelas rurales, huertas donde se siembran plantas medicinales que benefician a toda la comunidad:

En el colegio, estaba la profe Soledad, era reconocida, tenía su huerta y la cuidaba y si le dolía el estómago, ella ni qué medicina, ni qué nada, todo lo sacaba de la huerta, eso sí era sagrada, hasta que ella se jubiló. Todo el mundo sabía que ella tenía su huerta, sabía qué planta servía para sanar alguna cosa y la buscaban. Decían: ‘¿profe me da permiso de buscar a la profe Soledad, para buscar una planta?’ y se lo daban, porque ella sabía para que servía cada cosa. (Madre campesina, encuentro de saberes, febrero 3, 2017).

Lo anterior, se suma al saber frente a la vida de los animales, los cuidados necesarios en cada etapa de su vida y la manera de acercarse a ellos, el respeto por la vida se significa porque la tierra, los animales y lo que le rodea les ha dado sustento y saber. El momento del ordeño, por ejemplo, representa toda una construcción en la que la hora, la manera de acercarse a la vaca, el amarre, los instrumentos, son necesarios para que ella no se estrese y así obtener buena calidad de la leche.

Las zonas rurales, desde los ambientes que caracterizaron la infancia de las familias, rodeados por la tranquilidad, posibilitaron explorar y mantener viva su relación con la naturaleza, encontrar hallazgos y construir saberes desde las actividades realizadas en torno al agua (río, mar, laguna), de los que reconocen el momento del día para la pesca, o los tiempos para poder bañarse allí, los instrumentos específicos para poder pescar que se integraban a un saber artesanal, (atarraya, canoa) como lo ha sido para las comunidades afro. Simultáneamente el dominio de una habilidad como nadar en el mar, hacía parte de su vida cotidiana, donde los padres llevaban a sus hijos e hijas y les iban enseñando, o cuando las madres iban a lavar al río y con un palo enseñaban la mejor manera de que la ropa quedara limpia: “todos jugábamos en la ciénaga, porque mi papá era de la Costa y hay en el pueblito de Bahiahonda nos criamos todos, era muy rico allá. Pedro nació allá y mi mamá y mis

hermanos, íbamos a pescar a la Ciénaga con mi papá, teníamos una finca que tenía mango, plátano, guayaba, arroz” (Mamá afro, encuentro de saberes, 30 de septiembre, 2016). Lo anterior, de la mano con el conocimiento del clima y de la hora del día, dado que al observar el cielo comprenden si habrá sol, lluvia, qué hora es, cómo ello influye en las labores agrícolas o cuidado de los animales, casi como si se tratara de un texto que leen con gozo y a plenitud.

Estos saberes se han construido por años, desde los ancestros y en la relación diaria con la tierra, pero con un elemento vital, que ha sido la unidad familiar y la participación colectiva de cada uno de ellos. Si bien hay labores que son dirigidas por uno de los padres, las labores agrícolas y la pesca, por el padre y las del cuidado del hogar por la madre, todos conocen cómo hacerlo y participan integralmente, cimentando respeto por el saber de los mayores que son quienes van acompañando el saber con sus hijos e hijas, nietos y nietas y los van involucrando en las labores, delegando a su vez responsabilidades. Cabe destacar la manera como hacen que estos saberes se signifiquen desde el encuentro no solo entre ellos, sino con otros saberes, como el culinario, la oralidad, la artesanía, los valores, el afecto, la lúdica, aportando elementos esenciales para el desarrollo de su hijos e hijas.

Desde estas experiencias y construcciones, el estar en sus territorios, a partir de la relación con la tierra, con su familia y comunidad, imprime pertenencia y por tanto felicidad; si ahora por los distintos motivos que ha generado el desplazamiento no pueden estar allí, buscan momentos en el año para poder volver, a lo que queda de sus tierras, donde habita su familia o algún miembro de la comunidad, para seguir arraigando lo que han construido y que siguen forjando en sus hijos e hijas:

Mi hijo tuvo la fortuna de pasar sus primeros años en el campo, por tal razón a él le encanta ir allí, a la finca de las abuelas, en un 80 % de su vida la ha pasado en el campo, allí se siente libre, se siente completamente feliz, comparte con la familia de ambas partes, con primos, tíos, tías, hermanas, abuelas, y estoy totalmente segura que eso es lo que hace que un niño se sienta totalmente seguro de sí mismo. (Madre campesina, cuaderno viajero, Marzo de 2016).

Pues, el territorio imprime la seguridad en sí mismos, identidad y fuerza para seguir fortaleciendo sus saberes.

Saber artesanal: >>>

Los tejidos, la cerámica, creaciones hechas con reciclaje, vestuario, demarcan una de las riquezas que caracteriza a nuestra nación, de las que muchos compran para regalar, pero más allá de resultar hermoso y atractivo, hay toda una sabiduría gestada en su realización, mayormente transmitida por el género femenino, desde las abuelas y madres a sus generaciones.

En el caso de la etnia wayuu, la madre que pertenece al colegio relata a partir de su experiencia de vida, la relación gestada con su mamá, de quien aprendió el arte de tejer las mochilas, las manillas, las mantas y todos los conocimientos frente al desarrollo de niños y niñas que allí se gestan:

El tejido, ese es otro sistema y eso lo aprendí por medio de mi mamá que sabe tejer, ella hace chinchorros, mochilas, manillas, entonces uno coge la aguja con la lana y va aprendiendo, primero en un solo tono y ella me enseñaba, ‘primero haces aquí todas estas’ y yo iba mirando lo que ella iba haciendo y como yo estaba estudiando, entonces ella me decía: ‘te voy a enseñar los sábados para que puedas seguir estudiando’ yo estudiaba, así como mis hijos de lunes a viernes. Me iba diciendo: ‘bueno hija apréndase eso, uno no sabe en la vida lo que le vaya a tocar, que tenga un trabajito, porque solo Dios sabe si tenga un trabajo o no, cuál camino vas a coger, no sé, sólo Dios sabe lo que pasará, entonces tú te vas por allá y te vas a vivir con un tipo, pero así el tipo sea muy bueno, la que sufre más es la mujer, es la mamá. Nosotras hablábamos mucho y ella me decía: ‘cuidate mucho, Dios quiera que cuando tú te vayas a vivir con alguien, encuentres un buen esposo y te vaya bien con él, con tus hijos, quién sabe si es aquí mismo, en Venezuela o es en una ranchería, o en Maicao...por eso es bueno que aprendas esto para tus hijos, para tu vida’, ella nos enseñaba a mí y a mis hermanas. (Narración biográfica, octubre 26 de 2016).

El tejido es una actividad diaria, que se hace a partir del encuentro con la familia y con la comunidad, se aprende cómo hilar la lana, las clases, cómo darle color y el arte del tejido, del que cada diseño condensa un significado relacionado con la tierra, con su territorio, con la vida misma, sumado con ese saber oral que desde su lengua “wayuunaki” infunde consejos, enseñanzas frente a la vida, el hogar, la relación con los hijos e hijas y con las demás personas. De igual manera, se relaciona con el desarrollo cognitivo, fortaleciendo el pensamiento lógico matemático, desde los procesos de asociación, operaciones matemáticas,

figuras geométricas, entre otras: “las mochilas y las matemáticas, es lo mismo, usted suma, multiplica, va organizando todo en los dibujos que va a hacer, piensa y va organizando en la mente, cuál es el dibujo que va a hacer en la mochila, cuál en la otra, tú miras imágenes en tu propia cabeza” (Madre wayuu, encuentro biográfico, octubre 26, 2016).

Otro de estos saberes lo conforma el vestuario, cuyo significado se gesta relacionado con el clima de cada lugar, con las etapas de la vida, con las celebraciones y actividades que se realicen, pero también porque guardan una enorme significación que fija su identidad cultural, retoma elementos propios de cada cultura que son arraigados, aunque se hallen en otros espacios para no olvidar su ser y saberes:

Yo le hago mantitas a mis hijas de diferentes diseños, a las grandes, a las pequeñas, hay motivos y estilos diferentes, a las jóvenes con unas sandalias, altas o bajitas como ella quiera, a la gente mayor si no le gusta así. La manta hay que usarla para aprender a manejarla, es fresquita para el calor, y ayuda a realizar las actividades diarias. A mi hija grande no le gusta a veces, porque dice: ‘jay mami! es que la gente me mira, se ríe de mí y me dice guajira’ y yo le digo ‘pena no, déjela atrás, alégrese, sentir feliz con esa manta, así que dile adiós a esa gente y gracias, yo no le pongo atención a eso, ni bajo la cabeza, les digo señor, muchas gracias, eso no es motivo de pena, hay gente de Bogotá que te dice bienvenida y uno le dice gracias, así que eso hay que dejarlo atrás, eso son simplemente bobadas. (Madre wayuu, narración biográfica, octubre 26, 2016).

De esta manera, el vestuario sigue gestando el reconocimiento de sus raíces, transmitido de mayores a las nuevas generaciones, no solo en su uso, sino también en su confección, en los que afirma elementos de su cultura que son valiosos, así sean distintos a otros saberes y culturas, porque cada uno contiene una historia particular y un sinnúmero de vivencias que hacen a una comunidad o etnia. Es cierto, que para muchas familias el desarraigo se ha visto marcado por las críticas que en la ciudad se reciben hacia su vestuario, ya sea en las mantas, en las alpargatas, en la ruana, en el sombrero, en sus manos que demarcan el trabajo con el campo o el reciclaje, la negación a ser usada incluso en espacios educativos; pero estas críticas que dejan este saber del otro lado de la línea, son un motivo para que la fortaleza, la voluntad y la dignificación sigan emergiendo, enseñándoles a las nuevas generaciones, a no sentirse inferiores, responder al otro con respeto y agradecimiento, con actitudes de convivencia sana, porque reconocen su valor, sabiduría, sin desconocer la del otro. Una muestra entonces, de cómo un saber relacionado con el vestuario se suma también con el

saber social del que los valores y relación con el otro son fundamentales, sin subordinar a quien asume una posición de crítica.

De otra parte, y desde las comunidades campesinas, las alpargatas, desde sus ancestros elaboradas por abuelas, significa un valor vital relacionado con la tierra, estar más cerca de ella, de las labores agrícolas, el traslado por horas de un lugar a otro, del que estas demarcan mayor comodidad: “yo conozco a mis tíos, todo su instrumento de trabajo son las alpargatas para salir de un lugar a otro, para llevarnos de un lado a otro, desde que estaba pequeña, a nosotros se nos empuercan los zapatos y a mis tíos con las alpargatas, nunca se les empuercaban” (Maestra de primera infancia, encuentro de saberes, 30 de septiembre, 2016). “Yo me iba a estudiar en alpargatas y caminaba como una hora, a veces lo hacía también descalzo, hace parte de mi tierra y así volvía a casa” (Padre campesino, encuentro de saberes, febrero 3, 2017). Pues este instrumento de la vestimenta de los campesinos revela formas en las que se fueron mezclando varias culturas y paisajes, especialmente del litoral rural del altiplano, en los que “cada hilo y cada forma tienen un significado especial” (Ruiz, Carol, 2014:7), que se remonta a una expresión del arraigo indígena al andar descalzos, siendo para el campesino boyacense más demorada su adaptación dado que provenía de los españoles, por ello durante siglos, así como sus ascendientes chibchas, era mejor andar descalzos. (Ocampo, 2006, citado por Ruiz, Carol).

Y es que andar descalzo, trae mayor arraigo a su cultura, en la que se sienten más cerca de la tierra, de sus raíces, a los niños y niñas les encanta andar así, corriendo por el pasto, porque además de ello, los mayores saben que se desarrollan mayores procesos al andar así, dominan mejor el caminar, el equilibrio, correr, trepar un árbol, ser ágiles y no temerle al andar, pues sus labores se acompañan precisamente del caminar.

En el caso de las comunidades afro, el turbante prenda implícita en la vida de las mujeres afro, donde cada nudo indica la jerarquía de la mujer en su comunidad (Navarro, E. 2014), es un elemento que guarda estrecha relación con su cultura, si bien las comunidades que hacen parte de la institución no la utilizan, si hablan de ella como característico de su saber, de sus ancestros y del arraigo con su tierra. Sí persiste el uso de las trenzas, que se remonta a sus ancestros desde la época de la esclavitud cuando las hacían en sus cabezas como una especie de mapa para poder escapar, pero dónde además guardaban semillas y oro para su subsistencia, una

muestra de su tenacidad, sabiduría, creatividad que hoy persiste en las comunidades. Estas se enseñan a sus hijas, en las actividades diarias y en muchos lugares son empleadas como fuente de subsistencia.

Al respecto, el desarraigo ha impactado ese saber, no en su significado, sino en su utilización en la ciudad, ante los estereotipos o críticas que se reciben en ocasiones. En uno de los cursos del colegio con quien se realizó la investigación, una de las niñas afro comenta a la profesora que no le gusta su color de piel, la profesora dialoga con su madre quien ha venido participando de los encuentros de saberes y ambas inician un proyecto de aula para valorar sus orígenes y es precisamente, el uso de las trenzas que teje diseños hermosos, el que posibilita a la niña empezar a encontrar elementos para conocer sus raíces, valorarlas, mostrarlas con alegría y orgullo en el colegio, contando a las maestras y a los compañeros, el por qué de las mismas. Algo que para Cassiani Alfonso (2014), historiador de un palenque, fortalece los lazos familiares, en medio de las celebraciones donde abuelas y madres las hacen y enseñan a sus hijas, construyendo confianza.

En síntesis, este saber desde las mantas, la ruana, las alpargatas, las trenzas, turbantes que hacen parte de la vestimenta de las comunidades por generaciones, cobra un valor fundamental, cuyo significado, se relaciona con su territorio, clima, con la pertenencia que tienen hacia cada saber cifrado desde sus ancestros.

Otro elemento que se ha constituido en un saber popular para algunas comunidades nacidas en Bogotá, que hacen parte de la institución, es el reciclaje, como el oficio primordial al que se dedican, han aprendido a amar y conservar el planeta, reutilizando todo el material que se puede reciclar, con las condiciones necesarias para ello, de la cual han desarrollado técnicas, saberes tanto para su recolección, reutilización y usos; que además sirven como su sustento económico, pero del que también han desarrollado un arte por hacer de éste un insumo en la elaboración de artesanías, materas para sembrar, ecoladrillos, canecas, entre otros.

Saber gastronómico: >>>

La preparación de los platos propios de cada cultura, cuyos productos muchos de ellos son recogidos de sus territorios, condensa saberes

respecto a la calidad de los mismos, los detalles de la preparación, los secretos de abuelas y madres que dan un toque especial a cada plato y una utilidad para celebraciones y fechas especiales, sanar enfermedades, aliviar el alma, compartir con otros, así como para reivindicar la relación con cada comunidad: “una de nuestras tradiciones, es la preparación de dulces para semana santa, con mi abuela y mi madre, y que también servían como sustento para nuestra familia” (Mamá afro, cuaderno viajero, febrero 6, 2017). Este se fundamenta desde la unidad familiar y comunitaria, aprendiendo de los mayores los secretos para su preparación, muchos de ellos acompañados de instrumentos especiales (ollas en barro, pilones, piedra, cucharas de palo, las manos), en los que amasar, picar, mezclar, puede estar acompañado de la oralidad en cantos y rondas, o en el componente lúdico que se hace un goce para los niños y niñas.

De otra parte, este saber se relaciona con el de la escuela especialmente la rural, pues en casa se preparaba alguna comida especial que luego era llevada al colegio y compartida con los amigos, en este proceso participaban los niños y niñas con sus padres, o también la presencia de una de las madres o abuelas en la institución quien ayudaba a la preparación de los alimentos como la bienestarina, pero adicionando su toque especial: “el refrigerio de nosotros era bienestarina y pan, nosotros lo que cargábamos era el pocillo y allá en la escuela una mamá o una abuela iba a prepararlo, y quedaba muy rico” (Madre campesina, Encuentro de saberes, octubre 29, 2016).

Saber lingüístico:

La riqueza contenida en las lenguas indígenas, en las comunidades afro, el dialecto y vocabulario que caracteriza una comunidad, ha construido una parte esencial de lo que son. En sus territorios estas lenguas y vocablos son empleados cotidianamente reforzando un saber ancestral para comunicarse y nombrar aquello que les rodea, pero en otros lugares si no se encuentra una comunidad que hable la misma lengua, esta se emplea solo en casa:

A mí me dicen, háblales wayuunaki en la casa desde pequeñitos, si lo escuchan todos los días, va a ser mucho más fácil y no se les va a olvidar, el buenos días, buenas tardes, vamos a comer, hablando en wayuunaki,

así ellos lo van a seguir aprendiendo. Mi mamá siempre me dice tú puedes hablar español con la gente de allá, de Bogotá, con tus hijos no, háblales en wayuunaki, para que ellos puedan aprender. (Mamá de la etnia wayuu, narración biográfica, octubre 26, 2016).

Los mayores, siguen destacando la riqueza e importancia de conservar la lengua materna, aunque se viva en otro lugar, porque es parte de su ser, caracteriza lo que son, de dónde provienen y lo que se ha gestado desde tiempos remotos, tras generaciones, con el peligro de perderse de no enseñarse a las nuevas generaciones y estar invisibilizando de igual manera un patrimonio cultural de nuestra nación. Es un llamado que hacen a recuperar en la ciudad, la lengua de quienes llegan y aprender de su riqueza y del saber que allí se encierra.

De otra parte, se encuentran vocablos en las comunidades campesinas que significan saberes construidos desde la experiencia y las situaciones cotidianas, para una mamá bogotana, cuya familia siempre ha vivido acá, el término “sumerce” fue enseñado por sus padres desde que era niña, imprimiéndole un sentir de respeto hacia el otro, en qué se le puede servir, colaborar, lo que les posibilitaba mejores relaciones con los demás, respetando a cada persona por su saber, su experiencia y su presencia. En la zona rural, así lo relata otra madre campesina, ciertas palabras marcaban señas, pistas específicas para que se comprendieran en momentos de peligro, de recoger la siembra o de comunicarse, como el término “chusma” empleando unos cachos que se hacían sonar, para avisarle a los empleados que la guerrilla se acercaba.

La oralidad parte constitutiva de las comunidades, quienes conservaron por tiempos sus saberes, se demarca como un gran aporte en los procesos comunicativos de sus hijos e hijas, pues en la mayoría de actividades que se comparten, la palabra está inmersa, en el consejo, en las narrativas que traen a la memoria su historia, los saberes que se han construido, la relación con su cultura, con los demás, los cantos, rondas que hacen parte del proceso de la crianza, de los juegos de infancia, de las celebraciones especiales, entre otras. Recoge, además, la historia de su territorio, los mitos y leyendas que por los mayores han sido narradas y que significan aspectos importantes para conservar la tierra, cuidarla, o del respeto hacia la familia, los amigos, la fidelidad.

Contaba mi abuelita que en el lago llamado “laguna vieja”, hay una gran serpiente alimentándose de todos los animales que iban a tomar agua,

que cuando ella ya esté muy grande, sale y se comerá a todo el pueblo de Arauca. (Leyenda Araucana, escrita por una madre campesina, cuaderno viajero, 2016).

Mi mami me dice que hay muchas historias de los ancestros, se cuenta que había brujas que llegaban a molestar a los habitantes del pueblo, por lo que no había luz y solo tenían la luz de la luna. Las brujas llegaban a hacer maldades con los señores, se burlaban de las personas, cuando las asustaban. (Mito de la Costa Caribe, escrita por una madre afro, cuaderno viajero, 2016).

Los hombres borrachos que pasen por sabana adentro, les aparece una mujer muy hermosa llamándoles, pero cuando el hombre se acerca, ésta se convierte en un esqueleto y lo araña y le pega, como un castigo, pero no lo mata. (Mito costa Caribe, escrita por una madre afro, cuaderno viajero, 2016).

Saber social:

Uno de los aspectos que más se reitera en las familias de estas comunidades es cómo en cada una de las actividades, el saber relacionado con los valores, el respeto por el otro, la solidaridad, la unidad, la responsabilidad, la perseverancia, eran fundamentales y se inculcaban desde temprana edad, no solo lo observaban en sus mayores, sino que se les hablaba acerca de asumirlas como parte constitutiva de su ser y de su cultura.

La unidad familiar era una realidad, que se observaba en los tiempos que podían reunirse y que para ellos eran sagrados, en tanto se encontraban con su familia extensa, alrededor de un asado, de las “paseos de olla” que hacían cerca al río, donde compartían un alimento preparado en colectivo o del que cada uno se hacía cargo de una parte, acompañados por el nado en el río o la playa y el juego que además de desarrollar habilidades, les permitía sentirse felices, alegres y unidos: “nosotros recordamos el paseo de olla, ir al río, hacer almuerzo juntos, los viajes, en diciembre que era como hoy en día las quemadas, las fiestas, entonces eso como se extraña un poquito” (Madre campesina, encuentro de saberes, octubre 29, 2016). Cabe destacar que el factor económico que debido a lo numeroso que era la familia, no permitía tener todas las facilidades, se convertía en una oportunidad para afianzar sus relaciones familiares, el sentido de hermandad, en los que prestarse los zapatos, los

libros, el uniforme para ir al colegio, o cumplir alguna actividad social, era cotidiano para muchos.

De otra parte, se suma el aspecto espiritual, del que se observaba en la familia una unidad y respeto por agradecer a un Ser superior, independiente de la religión, lo que se enfatiza es que los momentos de encuentro para agradecer, asistir a celebraciones específicas, forjaron características en su ser que les dieron fuerza, motivos, respaldo para seguir adelante ante cualquier adversidad, para seguir trabajando la tierra, o desde las labores de la pesca, la artesanía, incluso para enfrentar el desarraigo: “lo puedo decir con mucho orgullo y que me enseñó mi mamá, era el respeto por la semana santa, eso lo teníamos allí, nos uníamos, porque se nos enseñaba mucho en ese tiempo” (Padre campesino, encuentro de saberes, febrero 3, 2017).

El respeto hacia el otro se cifraba en la manera de mirar, escuchar y guardar silencio cuando un adulto les hablaba porque tras cada palabra había una enseñanza que contribuía al desarrollo de unos y otros, de ser obediente y enorgullecer con el comportamiento a los padres y madres, también se complementaba con la visión que se tenía del maestro, como una madre o un padre, a quien también se le debía el mismo respeto y cariño, pues era quien les acompañaba en la escuela y les enseñaba muchas cosas. A lo anterior, se sumaba el saber frente a los símbolos patrios, entonar el himno de Colombia, de la ciudad, del colegio, afirmando la identidad, lo que se hacía en el colegio cada mañana para empezar clases y en casa para celebraciones especiales, este es considerado vital para ellos en la actual educación, pues divisan cómo muchos jóvenes hoy día no conocen estos símbolos o el himno, ni las fortalezas que dignifican nuestra nación: “me gustaba la bandera y cantar el himno Nacional”...”Llegar al colegio, entonar el himno del colegio, el himno de la ciudad y el himno Nacional, yo me acuerdo, a la hora de entrada y a la hora de salida. A mí me parece importante recuperarlo porque hoy en día hay muchos que no se lo saben y son nuestros símbolos patrios” (Madres campesinas, encuentro de saberes y frisos, 2017)

La unidad familiar era quizás más fuerte, porque había momentos al día para encontrarse todos, dialogar, compartir actividades, lejos de la tecnología, que si bien ha traído muchos aprendizajes y ayudas, consideran ha alejado a las familias. Tal vez por ello, han sentido que esa época de su infancia era más sana y pacífica que lo que se vive en la actualidad.

Saber Juegos ancestrales: >>

Ha rodeado la infancia de las familias, constituyó parte de aquellos momentos que más recuerdan, pero simultáneamente de los que más aprendieron. Los juegos ancestrales para las comunidades indígenas se cifraban alrededor del cuidado de los animales, de la siembra, de los tejidos, de la cocina, correr descalzos en la tierra, meterse al mar, les mantenía en unidad con la naturaleza, pero también les otorgaba momentos de felicidad y unidad con los otros:

A veces yo me hacía la loca, porque mi papá seguía, y 'chun, chun' abre el hueco, abre el hueco, y yo me hacía la loca detrás de él y yo le echaba como 6, 7, hasta que él me miraba y me decía: 'ya le dije que echara solo cinco', Y yo le decía a mi papá '¿y ya no puedo sacarla de ahí?' (Madre wayuu, narración biográfica, octubre 26, 2016).

Para las comunidades afro, de igual manera la relación con el mar, la pesca, el momento anhelado cuando se nadaba, haciendo competencias o mostrando figuras con su cuerpo, el encuentro con los amigos y familias, la hora de cocinar, las rondas acompañadas de los movimientos corporales en los que se escondían o imitaban personajes:

Yo vengo también de un pueblito cerquita al Banco Magdalena, se llama Peñoncito Bolívar, es un ambiente muy acogedor, que mejor dicho a uno no le tocara salir de allá, no salía, porque todo es chévere, todos nos conocemos como decía aquí mi compañera. Mi papá también fue pescador cerquita al río Magdalena, con él íbamos, compartíamos, jugábamos, nadábamos. (Madre afro, encuentro de saberes, 30 de septiembre, 2016)

Allá hay playas y hay todo eso, entonces pues los niños allá se distraen, pues no es lo mismo, estar allá, que estar acá, porque allá salen, allá corren, allá nadie les dice nada, que van a estar encerrados, ¡no! Nada, todos salen hasta que mejor dicho y corren hasta que se cansen, entonces, pues ese es el ambiente de mi pueblo, es muy chévere. (Madres afro, encuentro de saberes, 30 de septiembre, 2016)

Y para las campesinas, las relacionadas con la tierra, desde la madrugada, ordeñando las vacas, recogiendo la cosecha, caminando hasta la escuela con otros amigos, aprovechando para reconocer plantas, hojas, flores, senderos y los del hogar:

Tibiritá no es una zona cafetera, allá la gente cultiva mucho el café y pues por estas temporadas de aquí a enero, son las temporadas de recoger café y allá todo el mundo se va a coger café. Yo tuve la oportunidad de que yo también iba a coger café y yo me llevaba a “Nico” a coger café, también el maduro, el verde y todo, pero cogía. (Madre campesina, encuentro de saberes, 30 de septiembre, 2016).

Unos y otros basados en la lúdica, potenciando diversos desarrollos en su aprendizaje.

Una característica notoria y que fue común en los encuentros de saberes, en los cuadernos viajeros y conversaciones causales, son los juegos que se mencionan a continuación, empleando piedritas, tapas de gaseosa que recogían con el tendero, pelotas hechas con tela o bolsas, vasos con lana, cauchos y por supuesto el territorio como el escenario ideal donde la paz, tranquilidad y seguridad eran característicos.

Juegos: el teléfono roto, yermis, escondidas, golosa, pescao cao, la rueda rueda, el puente quebrado, chicle, el lazo, ponchados, rejito quemado, las muñecas, la lleva, congelados.

Cada juego trae consigo impreso una serie de saberes relacionados con el desarrollo motor, la ubicación espacial, la oralidad, la relación con el medio, el aspecto personal social desde la relación con los otros, el trabajo en equipo, la sana competencia, saber escuchar, leer signos gestuales de los compañeros para poder llegar a la meta. Y también constituían momentos en los que sus abuelos y padres compartían con ellos, les enseñaban acerca de los juegos y buscaban espacios para compartir en familia.

Figura 11. Carteleras hechas por las familias en los encuentros de saberes, compartiéndolos juegos de su infancia.



Este saber lúdico deja una enseñanza y una esperanza por parte de las familias y es que este tipo de juegos se ha ido perdiendo, quizás porque como padres y madres al llegar a la ciudad, con otros espacios y las situaciones actuales, se les olvida, pero haber tenido la oportunidad de recordar todo lo que ello aportó en sus vidas, es una motivación para recuperarlo y enseñarlo a sus hijos e hijas, así como a la escuela para que desarrollen diversos procesos y conozcan saberes ancestrales que los hicieron muy felices.

Saber crianza:

El nacimiento, la llegada de un nuevo ser a este mundo trae consigo una serie de conocimientos que se ha gestado desde la tradición, la práctica, el legado de los ancestros, el territorio; se constituyen en medios que aportan a este proceso de la vida. El respeto por ese ser que crece en el vientre se fundamenta en un motivo de agradecimiento y alegría, independiente de la situación económica, es un ser que trae una misión especial a este mundo y por tanto su cuidado y apoyo serán vitales como progenitores.

Hay diferencias entre comunidades respecto a las prácticas de crianza, identificadas con su cultura y que se han legitimado por años, el proceso del embarazo para las comunidades generalmente está acompañado por un sabedor, los mayores o las parteras, quienes les cuidan, recomiendan bebidas en las que emplean las plantas medicinales para ayudar en el proceso del parto. Cuando este llega, generalmente es atendido por las parteras o la persona encargada en la comunidad para recibir al bebé, y en casos extremos es llevado al médico después del parto, particularmente para las comunidades campesinas y de la Costa Caribe. Los primeros años de vida del niño o niña, se nutren de los saberes propios de cada cultura, el uso de atuendos, el no uso del pañal para las comunidades indígenas, o en la Costa Caribe con pañal de tela los primeros meses y luego con ropa interior para ayudar al proceso de control de esfínteres.

Se acompaña de la oralidad, como una manera de mantener la unidad con el bebé, a quien le cantan para dormir, para tomar la “tética”, para comer, para vestirlo, bañarlo, significando en la letra de cada canción una historia que ha sido narrada por sus abuelas y que se sigue

replicando a sus hijos e hijas. Pero también para apoyar sus procesos orales, con retahílas, palabras acompañadas de gestos para reafirmar la pronunciación.

Los elementos que acompañan su cultura, muchos de ellos elaborados a partir del saber del tejido, son los que acompañan sus primeros años, el chinchorro, la hamaca, la manta en la que cargan a los niños y niñas, además de proporcionarles el medio para descansar, los arrulla por el movimiento que proporcionan. También se acompaña de otras acciones relacionadas con su cultura:

En la Costa es tradición, sobre todo en los pueblos que los niños duermen en hamacas, cuando les da hipo, se les coloca un pedacito de hilo enrollado con saliva en la frente, para que se le quite, los bebés usan poco pañal ya que los dejan en ropa interior. En cuanto a la comida, desde pequeños se les empieza a dar sopitas y se les hace colada de plátano, algo muy tradicional de la crianza de los niños...o coladitas de arroz con guayaba y leche. Cuando los niños empiezan a caminar emplean los pañales de tela en forma de carretilla alrededor del cuerpo para que empiecen a dar pasitos y logren hacerlo. Por las noches, no los sacan porque les hace daño el sereno, les colocan una manillita en la mano, para que no les hagan mal de ojo. (Madres afro, cuaderno viajero, marzo de 2016).

La alimentación, en los primeros meses, se fundamenta en la leche materna, más adelante prevalece, aunque ya se acompaña de coladas y otros alimentos para ir complementando su dieta. A su vez, es esencial que también la madre consuma ciertos alimentos, pues son los que también recibirá el niño, así como el humor y la actitud que muestre en estos momentos para favorecer el proceso de la alimentación y su adecuada nutrición.

Adicionado a lo anterior, el hecho de que niños y niñas tengan contacto desde temprana edad con el campo, las labores agrícolas, acompañen a sus madres en las labores del hogar, del tejido, de la recolección, el cuidado de los animales, les permite explorar su territorio, reconocerlo con sus sentidos, gatear, caminar, sentarse, ensuciarse, consecuencia de poder explorar el medio en el que crece:

Nico ha tenido la oportunidad de que en todo lo que llevó de vida, en un 80 % ha tenido contacto con el campo, entonces a él le encanta el campo, le encanta la tierra, mojarse, él desde pequeñito,

pues yo vivía con mi mamá, y él cuando empezó a gatear, él se me escapaba de la casa y llegaba a la casa otra vez vuelto “naco”, llegaba como un trabajador. (Madre campesina, encuentro de saberes, 30 de septiembre, 2016).

Desde lo ya expuesto, las familias nos aportan un saber que han venido construyendo ancestralmente relacionado al cuidado, a la salud, a la educación, la nutrición, que desde técnicas distintas, creencias, acciones, aportan a los procesos de desarrollo de sus hijos e hijas.

Estas hojas contienen una parte de esos conocimientos que se han gestado del otro lado de la línea, tal vez desde el etiquetamiento, el lenguaje subordinado, la no existencia de los mismos, desde la ausencia, pero logran emerger como una esperanza para cada comunidad, que se piensa en diálogo frente a ese abismo para poder encontrarse en un puente, que no separa, ni anula, aunque genere resistencias o tensiones necesarias, posibilite el reconocimiento entre sujetos y culturas, así como entre saberes, para nutrir también la mirada epistémica occidental desde la decolonización del ser, saber y poder.

Desarrollo de niños y niñas, saberes en la escuela

Niños y niñas desde sus caminos, espacios, contextos, momentos históricos han sido concebidos de maneras distintas, en los últimos tiempos las Políticas, el Estado, las leyes, le han dado mayor prioridad e importancia a este periodo de la vida y en ese recorrido posturas y discursos diversos frente al desarrollo como aspecto fundamental en sus vidas se han presentado, adicionando que cada día más la diversidad es una realidad que hace parte de las escuelas a la cual deben responder. Y en ese devenir los infantes han sido concebidos desde miradas universales o pluriversales.

En lo que respecta a la mirada universal, la visión de Occidente desde la postura colonial, por medio del poder, saber y ser ha incidido en los sujetos a quienes ha subordinado. Valerio López (2008) expone algunos elementos en los que la infancia se constituyó en un concepto clave del colonialismo, al tomarse como referente comparativo con las comunidades no europeas, suspendiendo la igualdad y colocando a unos por encima de otros, que ha sustentado desde dos doctrinas. Aquella que la consideraba desde la jerarquía como condición natural de la sociedad humana (Aristóteles, reforzado por Sepúlveda) y otra, tras una idea de universalización, e igualdad desde un estado natural (De las Casas). Como resultado, las otras comunidades eran consideradas como “niños” en un periodo de irracionalidad e inmadurez o como maleables e inocentes.

Tal postura eurocéntrica ha legitimado y naturalizado formas de intervenir, categorizar, jerarquizar y etiquetar, para colonizar al sujeto en una posición de igualdad-desigualdad que mira al infante como un “no ser todavía”, desde la carencia para llegar al estado de completud. Así las cosas, la infancia representaría una ausencia de algo que siempre falta, un ser incompleto, inacabado, imperfecto, que favorecería la proyección y apropiación del otro desde los colonizadores. Y

para poder ser algo, alguien, alcanzar el estado de civilización, será necesario que se asimilen a la cultura de los conquistadores, es lo que Maximiliano denominaría un dispositivo temporal (todavía no) de suspensión, de igualdad, donde la escuela sería fundamental para alcanzar el objetivo desde la mirada colonial; situación que hoy por hoy sigue permeándose cuando se dice que niños y niñas son el futuro de la sociedad, al considerar que hay que formarles para ser mejores seres humanos, para servir a la Patria más adelante, para contribuir a la producción de una nación, negando su realidad y su presente porque “todavía no” son.

Javier Sáenz, refiere algunos factores que desde la segunda mitad del Siglo XIX y desde Occidente colonizaron la infancia, al ser considerada como objeto privilegiado de estudio científico, tras la incursión de disciplinas en el campo pedagógico como la biología, fisiología, medicina experimental, la administración científica y la psicología. Lo anterior acarrió un sistema de medición para saber el estado en que “el nuevo” se encuentra, para llevarlo a un estado de civilización, clasificarlo entre anormal-normal, capaz-incapaz, etc; que reafirmaría la infancia como una etapa de extrema debilidad y plasticidad o como un objeto para los proyectos de transformación biológica, social, económica y política de la población, es decir la siembra para un mejor futuro y de nuevo lograr lo que “aún no es”. De allí que se fundamenten concepciones para mirar a los niños y niñas desde ideas como “normalidad”, “brillantez”, “madurez” o maneras de asumir el desarrollo, referidos a la edad cronológica, pero que terminan por desconocer sus características particulares, desde sus experiencias de vida, cultura, contextos, familia, que los hacen únicos.

Y en ese devenir, las distintas instituciones terminarían por asumir acciones colonizadoras sobre las infancias, considerándolas de manera universal, agigantando las situaciones de exclusión y desconocimiento de cada uno, con tiempos y maneras de aprender homogéneas, o ver distinto, extraño, a quien llega de un espacio geográfico, o con una condición particular, como un “otro” al que se incluye, pero que se le desconoce, niega y desvanece en su identidad cultural y diferencia, desarraigándolo de lo que le es propio. Máxime, si la escuela sigue preocupada por cumplir currículos, planes, datos, objetivos sin conversar con el “otro”, sin detenerse en aquello que niños y niñas contienen y en la riqueza cultural y de saberes de sus familias.

De otra parte, se presenta una postura pluriversal que surge justamente desde aquellos sujetos que han sido desconocidos y subordinados resurgiendo desde sus formas de ser y estar en el mundo donde cada uno puede ser partícipe, la idea de una infancia “uni” se transforma por una “pluri” en la que otros saberes, culturas, cosmovisiones son visibles y reconocidos, lo que en el caso de niños y niñas también tiene su atención. Y ello es posible cuando se considera entonces a los contextos, culturas, historias de vida que determinan formas de ser, habitar, construir, reconocer como particular, dado que sus modos de formación son propios, para empezar a concebirlos como “infancias”, como una “infancia pluriversal”, como niños y niñas. En consecuencia, esa triple dimensión colonial (poder, saber y ser) es decolonizada, reescrita, resignificada desde la voz y vivencia propia, desde un desprendimiento por lo que se concibe como único en el mundo moderno o de los ideales trazados desde Occidente. Por que como lo dijera Andrés Molano Aponte:

Hay voces que quieren y necesitan ser escuchadas, tradiciones que se niegan a ser olvidadas, idiomas que desconocemos y pueblos y personas que en medio de nuestros variados paisajes, ven el mundo y viven en él de manera diferente. Esas diferencias nos hacen diversos y esa diversidad nos enriquece. (2011, 5)

Pues bien, desde esta última mirada, la idea que se tiene frente al desarrollo ha empezado a situarse de maneras renovadas al interior de la educación inicial para que niños y niñas dejen de ser atravesados por el desconocimiento y la exclusión, que desde las políticas públicas se proyecta dentro de sus propósitos fundamentales. Este, no es lineal, antes bien funciona de manera irregular entre avances y retrocesos. No empieza de cero y por tanto no tiene un principio definitivo y es continuo, no concluye (MEN, 2009:18); de allí la importancia de reconocer en la escuela los saberes previos que han sido forjados desde la relación con sus familias, desde sus historias de vida:

“Profe en el campo se siembran matas, y yo se ordeñar las vacas, a ellas hay que amarrarlas para que no nos den patadas y puedan dar leche. Y también hay un gallinero, con muchas gallinas que ponen huevos” (Niño de 3 años, hijo de campesinos, encuentro con padres en la huerta, julio 14 de 2016). “Mi mami cuando me duele el estómago, me da una agüita de una planta y me canta una canción, eso es muy bueno, ella sabe mucho y me alivia. También sabe hacer trenzas y hace cocadas con coco, azúcar hasta que quede negrita y va mezclando y puede hacer de otros sabores” (Niña afro de 5 años, encuentro en el aula, agosto 9 de 2016).

La singularidad, los ritmos de aprendizaje empiezan a considerarse en esta mirada de desarrollo, a partir de las características propias de niños y niñas. Por su parte, el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito determina como un elemento primordial “potenciar el desarrollo”, retomando tanto las pautas sociales que vinculan y adaptan al niño y niña al medio social, así como la cultura de la cual hacen parte. (2013, 39). En tal apartado y para los fines de esta investigación la cultura y los saberes ancestrales que hacen parte de la misma, se consideran vitales como parte del entramado social y cultural que hace parte de la vida de niños y niñas, como de sus familias.

Y como una manera de potenciar el desarrollo, se propone acompañar y favorecer las actividades propias de la primera infancia, a partir de 4 pilares a saber: juego, arte, literatura y exploración del medio, siendo estas:

Formas a través de las cuales el niño y la niña se relacionan entre sí, con las personas adultas y con el mundo para darle sentido, y a su vez son las formas más utilizadas por las personas adultas para relacionarse con ellos y ellas, con el fin de fortalecer el desarrollo de sus diferentes dimensiones y su vinculación a la cultura. (Lineamiento Pedagógico y Curricular para primera infancia, 2013, 39).

Para tal propósito los ambientes de aprendizaje cobran un rol fundamental al invitarles a actuar, pensar, construir y comunicarse, por lo que es necesario comprender que hay un sujeto que construye su mundo activamente a partir de la mediación e interacción con otro que le da “da significados culturales a los objetos, le muestra sus usos y le enseña las herramientas de la cultura”. (2013, 39).

La interacción con el otro y la mediación resultan fundamentales en ese proceso, en el que no solo se trata de aquellos que hacen parte de la escuela, lo cual es vital, sino de no olvidar a las familias como copartícipes del mismo, desde el trabajo conjunto entre estas y la institución educativa, como un escenario fundamental para su desarrollo.

Sin embargo, frente a la diferencia cultural aún persisten vacíos para consolidar una mirada del desarrollo de manera pluriversal, no lineal, que reconozca singularidades, o momentos en los que muchos niños y niñas llegan a la escuela, después del desarraigo al que sus familias se han visto expuestas, en cualquier momento del año, debiendo acoplarse

a una cultura distinta, que deja de lado a la que ellos pertenecen y en la que los saberes ancestrales que siguen consolidando al interior de sus familias no encuentran un espacio en la escuela o son vistos como poco apropiados para el ambiente escolar o la enseñanza en la escuela.

Muestra de ello, es la tensión que aún persiste en instituciones educativas de educación inicial al pensarla como una preparación para la primaria, vista en el afán para que niños y niñas se preparen rápido para la educación formal, llenando guías desde temprana edad, repitiendo números, escribiéndolos, aprendiendo vocales, y primando el desarrollo motor fino. Asimismo, la relacionada a la precocidad y estimulación, pensando que desarrollarlos tempranamente mejorará su trabajo en la escuela, por ello la rapidez para que aprendan (Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, 2013, 17) y que se ratifica desde los discursos, prácticas, planeaciones, desde el currículo oculto, que deja entrever las separaciones que aún se ve del paso de un ciclo a otro, en el que de si los estudiantes no llegan en el estado que se espera, los maestros anteriores o los estudiantes terminan siendo responsables de ello.

A partir de los encuentros con padres y madres de los niños y niñas de primera infancia con quienes se ha venido construyendo esta investigación, si bien para la mayoría el que sus hijos e hijas ingresen a corta edad a la escuela, es benéfico en tanto contribuye a forjar hábitos, fortalecer su socialización y respeto tanto por los objetos, normas, como por los otros; sigue primando la idea de aprender a leer, escribir, realizar operaciones matemáticas, aprender una lengua extranjera desde la primera infancia, como prioridad del ciclo inicial, cimentados en la manera como fueron formados. Aunque se evidenció, que para muchos la mayor fortaleza que ofrece la institución se cifra en la socialización, en el espacio en el que sus hijos e hijas pueden compartir mientras ellos laboran, desde otras formas de aprender, en las que el juego cobra vital importancia para comprender los conocimientos y fortalecer sus habilidades.

Desde la percepción de algunas maestras, la escuela no siempre responde a la diferencia, la cual reconocen no solo desde la variedad de culturas que llegan a ella, sino desde los oficios variados a los que se ocupan padres y madres, de las distintas capacidades que presentan niños y niñas y desde quienes presentan alguna discapacidad; pues los

formatos, currículos escritos, no muestran claramente cómo reconocer desde los saberes, capacidades, intereses de niños, niñas y sus familias, tras primar la uniformidad o lo que se espera para el nivel o ciclo, pero que desconoce la singularidad de cada uno. Y ello no porque no se considere desde los Lineamientos o propósitos desde algunas Políticas educativas, sino porque en el momento de planear se dejan de lado o se retoman solo para días específicos o celebraciones, desconociéndose el resto del año lectivo:

Para quienes llegan de otros lugares, es distinto a como estudian allá, al comienzo hay choques, pero ya después les toca acomodarse al sistema y les ‘toca’ porque es la verdad, dentro de las instituciones hay normas establecidas que ellos deben cumplir, porque si no les dicen: ‘que pena con usted, pero si no le gusta este sitio, puede buscar otro que le convenga más’ (Maestra de primera infancia, Narración biográfica, octubre 26, 2016).

La opinión expresada por la maestra respecto a las familias que llegan de otros lugares, en cualquier época del año, que se están acoplando y aprendiendo a convivir con otra cultura o al estilo de la ciudad, no resulta fácil para ellos, de allí que no siempre se sientan pertenecientes a la escuela o encuentren fronteras que los obliguen a excluirse a sí mismos o buscar otras instituciones. En otros casos, el desconocimiento de los otros, se da en actividades como las tareas que se dan a los niños y niñas, desde una mirada universal, privilegiando conocimientos, que para las familias pueden resultar distintos, extraños o incomprensibles: “por ejemplo, en el caso de una niña que tuvimos de otro lugar, se enviaban tareas a los niños y la mamita no entendía. Y lo que pasaba es que ella tenía una lengua distinta y otros conocimientos, pero que no reconocíamos” (Maestra de primera infancia, narración biográfica, octubre 26, 2016).

La referencia de la maestra, nos insta a pensar en las actividades, tareas, relación con las familias como maneras en las que se puede universalizar, terminar desconociendo y excluyendo al que no se encuentra dentro de lo establecido, porque su relación con la escuela, se privilegia para informar, entregar informes o solicitar documentos, más no para integrarlos en las actividades pedagógicas, quizás por el “temor que existe de que entren al aula”, (maestra primera infancia, narración biográfica, octubre 26, 2016) acompañen las actividades o incluso compartan sus saberes. Pero también, como oportunidades para

reconocer la diversidad de saberes, formas de aprender, instrumentos y técnicas que contribuirían a la construcción de conocimientos más significativos para unos y otros.

También se universaliza cuando la construcción del PEI se da verticalmente, desde una organización que muestra caminos, objetivos, misión, visión y aspectos generales, pero que no es clara en la manera como reconoce la pluralidad de culturas, de saberes, de intereses, o de los mecanismos para dialogar con quien llega desde otro lugar. Aun así hay maestros e iniciativas que valoran la diversidad como una oportunidad para construir aprendizajes en los que unos y otros se sientan representados, empoderados y desde allí se fortalece tanto el desarrollo de niños y niñas, la pedagogía, la identidad cultural, entre otros, pero que no resultan fáciles ante la hegemonía que sigue colonizando desde el poder, saber y ser y que requiere de una decisión en la que su acción propenda por mostrar esa otra posibilidad válida y que podría fortalecer procesos educativos. Así lo refiere una de las maestras:

Quando tú vas a hacer algo nuevo en la escuela, vienen los ‘monstruos tragamares’ que te quieren devorar, obstaculizar el camino. Y ello es difícil, sobre todo cuando se trata de diversidad e inclusión, o de niños que vienen de diferentes contextos, no todo el mundo le jala a eso, pero hay que iniciar a veces como el patito feo para poder encontrar el camino. (Narración biográfica, octubre 26, 2016).

No ha resultado sencillo, para el maestro que empieza a darle un lugar más protagónico a la familia, al colectivo, a las propuestas de niños y niñas y hacer de la pedagogía un camino para que ese otro pueda dialogar con la escuela, sin sentirse excluido, pues empieza a verse desde el otro lado de la línea, como un extraño, un otro, una amenaza a la normalidad académica, para quien también una serie de estereotipos, palabras y acusaciones empiezan a circular, desconociendo el trabajo que puede estar realizando.

Frente a los discursos de desarrollo que se asumen en la institución, la figura de las dos perspectivas sigue presente, se otorgan espacios en los que los maestros se encuentran para leer, dialogar, aportar ideas, planear, desde un trabajo en colectivo que nutre y enriquece las propuestas; pero en discursos, prácticas cotidianas como la hora de entrada, el descanso, la relación con el estudiante y su familia, se permea esa idea hegemónica

en la que la verdad se encuentra solo de un lado de la línea, y la otra se ve inexistente. Su reflejo se denota en el aula, cuando se espera que niños y niñas respondan de igual manera, en los mismos tiempos, desde la disciplina que se concibe como silencio, orden, trabajo en sus mesas de estudio, la fila, los buenos hábitos.

Y no con ello, estamos negando la importancia de fortalecer acciones que nos permitan construir aprendizaje, desarrollar habilidades, fortalecer hábitos de higiene, alimentación, convivencia, entre otros, sino de la manera como se asumen, en donde se coloniza al otro, invisibilizando su diferencia, su cultura, sus capacidades y anulando la gama de aportes que cada uno pudiera brindar en términos de desarrollo a la escuela y a los otros. Además, porque el término de inclusión, se ratifica como lo expresa Skliar en “una palabra políticamente correcta”, pero que sigue viendo al que llega como el otro, el extraño, el extranjero, el anormal, pues igualdad para todos, significa homogeneidad (2008:1) y el que no logra adaptarse, termina siendo excluido.

Se hace así mismo reiterativo desconocer la construcción del conocimiento desde las posibilidades que la exploración ofrece, o les ha permitido a quienes llegan de otros lugares y que conservan en su memoria, porque nuevamente la tensión por “sacarlos bien preparados” queda reducida a formatos, guías, evaluaciones, carpetas, uniformidad. Otro de los aspectos que cabe resaltar respecto a la tensión entre una idea universal y la diversidad, es la percepción que se tiene de la cultura y del otro. El Lineamiento Pedagógico y Curricular del Distrito rescata la importancia de la cultura, de los que pertenecen a la institución donde la “negociación cultural es imposible si destituimos a las familias de su saber propio” (2013: 196) y donde el maestro se constituye en un mediador para propiciar ambientes en los que los saberes se puedan encontrar, enriqueciendo y fortaleciendo el horizonte cultural. Pero traducirlo a la realidad es lo que ha costado, al seguir primando esa tensión por prepararlos para la primaria o por la precocidad estimulando su desarrollo para que estén preparados más rápido de lo que se espera y donde la diferencia se pierde, tras la homogeneidad y el saber ya establecido.

Ahora bien, partiendo de la perspectiva de “ciclo vital” en la que el desarrollo se percibe como un proceso, multidimensional y multidireccional, determinado por factores biológicos, psicológicos,

sociales, culturales e históricos (Lineamiento Pedagógico y Curricular para la educación inicial en el Distrito, 2013, 27) y acercándonos a la realidad que caracteriza a las instituciones educativas distritales de la ciudad como comunidades diversas, multiétnicas y multiculturales, sumándoles el desarraigo que ha acompañado su desplazamiento a otros lugares; dialogar con el saber ancestral de las familias como constitutivo de su cultura, es una apuesta para retomar en la educación inicial, fortaleciendo no solo a las familias, sino el desarrollo de niños y niñas y por supuesto su identidad cultural. Pero, aparece otra tensión que es pensar que se está reconociendo la cultura entendiéndola como interculturalidad, cuando en realidad lo que se hace es hacer presente la multiculturalidad. Para Walsh, la multiculturalidad es la presencia de múltiples culturas en un lugar y en las que se busca el respeto, tolerancia y reconocimiento, en tanto la interculturalidad requiere una construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas en las que la cosmovisión, el saber ancestral, la espiritualidad, de las comunidades encuentren un espacio, un lugar sin ser subordinadas. (2005:45).

“Ah bueno, yo hago eso entonces y le guardo su mantita, como usted diga” (Madre wayuu, narración biográfica, octubre 26, 2016). Muchas veces, se emiten quejas, estereotipos o decisiones por buscar el orden, la homogeneidad pensando que es allí donde prima una buena educación, que le desconocen, que no se dan la oportunidad para dialogar con el otro y reconocer antes que conocer al otro, como dijera De Sousa, para saber el por qué de sus acciones, de emplear algún elemento de la vestimenta propio de su cultura. Y es que la escuela hegemónica encuentra en el uniforme, por ejemplo, una manera de homogenizar a los estudiantes, sin aceptar que algo se salga de lo común y establecido y sin darse la oportunidad de dialogar con el otro para encontrarse sin desconocimientos mutuos, quizás como lo sugirió alguna vez una madre de la etnia wayuu, al poder hacerle la manta guajira a su hija, que arraiga su identidad cultural, con la tela del uniforme, como un punto de encuentro.

Pues para poder considerar la interculturalidad, la diversidad debe retomarse en su plenitud, tal como lo ilustra Díaz Couder (Citada por Fernández, F. 2005, 13) desde la pluralidad lingüística que para Colombia es amplia desde las distintas comunidades, así como por los dialectos y palabras propias a cada región; desde la pluralidad cultural contenida

tanto en los conocimientos tradicionales, creencias, saberes, valores de cada comunidad y desde la pluralidad étnica, como el conjunto de elementos culturales que comparte un grupo humano y que se perpetúa en el tiempo. Pero se desdibuja o se asume desde una postura funcional, que considera que al darse un cupo se está incluyendo, sin embargo, desconoce la singularidad, cultura, contexto y el reconocimiento de sus saberes dentro del contexto escolar y la misma planeación curricular: “¿interculturalidad? Eso yo ya lo vi, yo le dije a los niños lo que eran los indígenas, hicimos unas guías y una mochila de papel” (Encuentros casuales con maestras, enero 16, 2017). O acercando a los niños y niñas a una historia que no reconoce su propia historia, la de su comunidad, la de su país.

De otra parte, porque la manera en que fueron formados muchos maestros y maestras, fortalece esa mirada del desarrollo como lo que se considera universal, lo establecido desde un lado de la línea, sin dar la posibilidad que desde el otro lado de la línea se conozca lo que sucede y cómo ello ha contribuido a su desarrollo, o en los términos de las comunidades indígenas, a “su bien vivir”, no necesariamente de la misma manera, ni en las mismas condiciones, tal vez desde otros instrumentos, pero igualmente válidos y no inferiores:

“Es que los indígenas que llegan a la ciudad, deben entender que ya no están en el pueblo y acá deben civilizarse, cambiar, porque si no, no pueden vivir aquí”. “Es que los niños que vienen de otros lugares, vienen atrasados, sus procesos son distintos y casi no saben hacer las cosas, por ejemplo, para comer riegan todo, a veces comen con la mano, tienen palabras raras o groseras, que uno ni entiende” (Apartes de reuniones de maestros, enero 19, 2016).

Dentro de este marco, en el que el maestro se ha formado desde una lógica, con la diversidad de situaciones que debe enfrentar en el aula, las exigencias institucionales y tensiones directivas que en ocasiones esperan acciones hegemónicas, frente a la disciplina, el currículo, la presión de los mismos compañeros que consideran válido ciertos saberes, contenidos dentro el plan de estudios y no otros; la situación es complicada para poder transformar prácticas, concepciones y relacionamientos, en los que se pueda, salir de ese lugar abismal, y darle el espacio al otro lado de la línea. Sin embargo, lo anterior se ha compuesto para muchos en un movilizador que permite el reconocimiento y visibilización de ese otro.

En tal sentido, al interior de la institución se dinamizan otros saberes frente al desarrollo de niños y niñas, ya no desde una mirada universal, sino pluriversal, comprendiendo que a cada niño y niña le pertenece un contexto, territorio, experiencias de vida que han gestado su historia, desarraigos en sus familias que no pueden seguirse agigantando en la institución; entonces las acciones, relacionamientos y prácticas se conducen a darles voz y que esta pueda ser escuchada en el aula, en el currículo, apoyándose justamente en la diferencia como una invitación para entrar en diálogo y trazar mutuamente derroteros que apoyen los procesos de educación de los estudiantes:

Entonces es allí donde viene la labor del maestro y tú te tienes que involucrar y tratar de ver las condiciones que tiene esta familia para hacer que esa labor pedagógica sea más amena y más efectiva, que esos niños los puedas involucrar dentro del aula. Y qué no sean niños vistos como... ¡entre comillas! 'diferentes a los demás' porque lo que sucede no es que sean diferentes, sino que vienen de otros contextos, entonces lo que uno tiene que hacer es tratar de mirar cómo los incluimos dentro del aula sin estar excluyéndolos, ni vulnerándoles sus derechos. (Maestra de primera infancia, narración biográfica, octubre 26, 2016).

Implica desde esta postura, que exista la voluntad, deseo y entrega del maestro que asume su ejercicio como una posibilidad de seguir construyendo saber pedagógico, a partir de la reflexión significativa desde la realidad que vive en el aula, desde ese diálogo que se gesta de manera horizontal con quien hace parte de ella, desde las acciones y propuestas que empiezan a mostrar a la comunidad educativa la posibilidad de transformarse y decolonizar prácticas:

Eso también depende mucho del docente que esté dentro del aula, que sea paciente, que quiera tener nuevas aventuras con sus niños, que quiera trascender, que no quiera quedarse siempre en lo mismo. La diversidad también se trabaja en esa misma forma porque uno tiene que buscar que se encaminen esas estrategias para poder llegar allá y cómo implementarlas dentro del aula, para eso yo creo que están los proyectos pedagógicos, en los planes de aula, como lo hemos hecho aquí en el colegio... Es difícil, porque tienes que ir enamorando a los colegas y ver cómo se puede trabajar desde la diversidad y la inclusión. (Maestra de primera infancia, narración biográfica, octubre 26, 2016).

Hay otro aspecto a considerar que ha empezado a darle un lugar a niños y niñas con discapacidad, por lo que la institución se denomina

“de inclusión” y en la que se observa mayor acogida e integración con los estudiantes y sus familias, dónde los niños y niñas se acercan más a un relacionamiento sin etiquetas, ni pretensiones, donde la diferencia se hace cotidiana en unos y otros, como un aspecto que es parte de la vida misma. Por otra parte, desde la institucionalización quedan otras diferencias que no se reconocen plenamente, siendo notorio en el currículo que no hace visible los saberes, prácticas de distintas comunidades, su cultura y por ello cuestiona la idea de inclusión.

Ese lugar que se da a quien llega, empieza a ser visto por parte de algunas maestras desde el reconocimiento que hacen de sus contextos:

Aquí, hay niños que vienen de diferentes contextos, por lo cual también tienen diferentes características culturales, geográficas, eso hace que sean diferentes, porque un niño de la Costa no interactúa igual que un niño ciudadano, un niño del campo no interactúa igual a un niño que vive en la playa. Eso hace que sean diferentes, que quieran cosas diferentes, entonces es cuando viene la magia del saber y la sabiduría y tú tienes que buscar esos caminos a los que lleguen, que los niños estén interesados y que estén relacionados al contexto de dónde vienen. (Maestra de primera infancia, narración biográfica, octubre 26, 2016).

Se le da así un lugar a la pedagogía, desde donde se pueden rescatar los intereses de niños y niñas, aminorando situaciones de exclusión al interior de la escuela, en el que va alimentando la construcción frente a la diversidad y le aporta elementos pedagógicos, como tener presente a las familias, dialogar con ellas, aportar a su reivindicación, y comprender que ante la diversidad de contextos, historias, vidas, la disposición, maneras, ritmos, tiempos frente al aprendizaje de niños y niñas no puede ser homogéneo.

Del revés, al encuentro. El saber ancestral, en diálogo con la educación inicial

Del Revés, al Diálogo de Saberes



La investigación desarrollada, en la que se reconoció y visibilizó el saber ancestral de las familias que han sido desarraigadas, constituyó el puente para dialogar con los saberes de la escuela en primera infancia, transformando el revés por el encuentro de voces, territorios, conocimientos e identidades. Para ello, fue indispensable darles un lugar a las familias, al interior del aula y de la academia, desde la horizontalidad, como protagonistas y coinvestigadores, a los niños y niñas desde sus preguntas, saberes e intereses, de tal manera que aquellos saberes catalogados desde una postura hegemónica como no legales, pudiesen ser traducidos al marco de la legalidad educativa.

Y es en colectivo y a partir de lo que constituye para las familias sus proyectos de vida, sus cosmovisiones, su ancestralidad, desde donde se construye el puente de diálogo hacia un escenario distinto que encuentra posibilidades para tejer conjuntamente frente al desarrollo de niños y niñas. Es necesario entonces, evocar algunos planteamientos que a partir de investigaciones adelantadas por la psicóloga Barbara Rogoff, aportan sustentos frente al papel de las familias en los procesos de desarrollo de sus hijos e hijas, que en esta apuesta investigativa, se han dinamizado al interior de la escuela.

Para ella, la participación guiada, entendida como:

Un proceso en el que los papeles que desempeña el niño y su cuidador están entrelazados, de tal manera que las interacciones rutinarias entre ellos y la forma en que habitualmente se organiza la actividad proporciona al niño oportunidades de aprendizaje tanto implícitas como explícitas, (1993,97)

Esta afianza el desarrollo de niños y niñas reconociendo a sus familias, cultura y contexto. Y es a partir de sus investigaciones que sustenta cómo el aprendizaje es inseparable de un contexto sociocultural, en el que el aprendiz participa activamente, en compañía con otros miembros de su comunidad, adquiriendo destrezas y conocimientos que hacen parte de la misma y que se suscitan desde las actividades cotidianas, propias de un grupo o cultura que no necesariamente suponen una enseñanza intencionalmente orientada.

Un niño y niña que es aprendiz del conocimiento se vale de la observación y la participación en cada una de las actividades con los miembros de su grupo y compañeros, para abordar problemas culturales, sirviéndose de los instrumentos que el medio propicia, es una postura que sustenta el desarrollo de la mente desde el contexto sociocultural (Vigotsky, Bruner, Leont'ev, Piaget, Cole, Whiting, Wertsch y Trevarthen), siendo uno con el desarrollo cognitivo en el que la participación guiada se constituye tanto en guía como en la “participación en actividades culturalmente valiosas” (Rogoff, 1993, 31) en donde se propician maneras de colaborar. Por un lado, construyendo puentes en los que se van alcanzando nuevas destrezas, y por otro en la organización y estructuración de la participación infantil en actividades determinadas, en los que va asumiendo nuevas responsabilidades por el desarrollo que va agenciando.

Para Rogoff, es gracias a ese proceso de intersubjetividad o interacción emocional, donde se comparte con los otros, en el que se resuelven problemas y adquieren destrezas pues la participación guiada, implica intercambio cognitivo, social y emocional, donde el pensamiento actúa “como el intento funcional de resolver problemas y el desarrollo como el progreso de esa destreza, la comprensión y la perspectiva” (1993, 31) para abordar soluciones y problemas de la cultura local, procesos que le permiten al niño como nuevo miembro de una cultura, apropiarse de ella.

De manera específica, en el campo educativo el Lineamiento Pedagógico y Curricular para primera infancia en el Distrito, rescata el entorno social, cultural y físico que rodea al individuo, como determinante en el desarrollo evolutivo, contenido en las formas de socialización, educación y actividades que las comunidades desarrollan y que son particulares para cada cultura. Por lo cual, es necesario, por una parte el diálogo horizontal con las familias, considerando que la “negociación cultural es imposible si destituimos a las familias de su saber propio” (2013, 196) y por otra parte donde el maestro se constituya en un mediador entre el Lineamiento y la cultura de las familias para propiciar ambientes en los que los saberes se puedan encontrar, enriqueciendo y fortaleciendo el desarrollo de niños y niñas, la pedagogía, la dinámica escolar y la identidad cultural.

Lo anterior, parecería que deja en manos del maestro y maestra una enorme responsabilidad, pero contrariamente a ello, se constituye en un soporte para su propia práctica pedagógica que gestada desde el colectivo y la horizontalidad, favorece procesos de aprendizaje, para unos y otros y hace de la escuela un “territorio” para ser reconocido. Pero además teniendo presente la perspectiva de “ciclo vital” en la que el desarrollo se percibe como un proceso multidimensional y multidireccional, determinado por factores biológicos, psicológicos, sociales, culturales e históricos (Lineamiento Pedagógico y Curricular para la educación inicial en el Distrito, 2013:27) y por la realidad que caracteriza las instituciones educativas distritales de Bogotá, con comunidades diversas, multiétnicas y multiculturales, sumándoles el desarraigo que ha acompañado su desplazamiento a otros lugares. Constituiría una fortaleza para la escuela desde la horizontalidad en la que el diálogo con los saberes ancestrales, sea la oportunidad para construir conjuntamente frente al desarrollo, la educación inicial, la identidad cultural, sin que ello implique el desconocimiento del otro.

Un tejido mano a mano, entre saber ancestral y escuela en el ciclo inicial

Posibilitar un lugar al saber ancestral dentro de la institución educativa, cobra una significación especial, para las familias que han sido desarraigadas, por las rupturas que encuentran en la ciudad respecto a los horarios y dinámicas que se alejan de lo que han vivido en sus territorios. En las zonas rurales el ingreso al sistema escolar ocurre un poco más tarde (hacia los 5, 6 años de edad) situación que permite que se compartan las actividades cotidianas en familia, gracias al proceso de participación guiada, en los que nuevas responsabilidades y aprendizajes se van suscitando, aportando elementos valiosos para su desarrollo. Pero en la ciudad el trabajo de los padres les convoca la mayor parte del día y de la semana fuera de casa, perdiendo incluso sus grupos culturales y esos momentos en los que se compartía el saber que forja la identidad del niño con un grupo social; de alguna manera este proceso se fractura ya que los niños ingresan en jardines desde los 3 meses y en instituciones escolares desde los 3 años aproximadamente, de allí la importancia que en ese otro lugar llamado escuela en el que sus hijos e hijas pasan parte del día, se les abra un espacio para seguir fijando su territorio, acompañándoles y compartiendo sus saberes desde el relacionamiento cotidiano, aprovechando los días o jornadas libres para estar con ellos y ellas.

Resulta además vital, pues encontrar un espacio para poder conversar con el otro, aprender de otras familias, compartir sus saberes y forjar una común-unidad, les posibilita arraigar su cultura, junto a otras, que, si bien son diversas, a partir del diálogo y el encuentro hallan puentes comunes para consolidar un grupo cultural, un territorio en la ciudad, que no desconoce sus saberes, ni quiénes son. Precisamente porque en la cotidianidad de la escuela conviven las culturas de distintas comunidades que pasan inadvertidas, pero una vez tienen su lugar dentro de la escuela, dentro del currículo, dentro de las dinámicas escolares, incluso de los espacios físicos, el conocimiento del otro es mayor, porque antes se ha reconocido como válido, entonces la identidad cultural de cada uno se reafirma, a la vez que se empieza a valorar las otras culturas, como una manera de construir o de acercarse a esa interculturalidad.

Además de lo anterior, los saberes ancestrales en diálogo con el saber académico, en este caso en educación inicial, hallaron un punto de encuentro en las 4 actividades rectoras que plantea el Lineamiento

Pedagógico y Curricular para Primera Infancia en el Distrito, (hoy Política Nacional “De Cero a Siempre”) que vertebran el trabajo pedagógico (juego, arte, literatura y exploración del medio) como las:

Formas primordiales a través de las cuales el niño y la niña se relacionan entre ellos, con las personas adultas y con el mundo para darle sentido, y a su vez son las formas más utilizadas por las personas adultas para relacionarse con ellos y ellas, con el fin de fortalecer el desarrollo de sus diferentes dimensiones y su vinculación a la cultura. (2013: 39)

En tal sentido, las familias fueron invitadas a la escuela a participar en distintos momentos como “sabedores” compartiendo sus conocimientos con los niños y niñas, maestros y maestras, dinamizando el camino en dos sentidos, de una parte, en la vivencia de los pilares de manera integral, posibilitando desarrollos en las distintas dimensiones¹⁸ y de otra, reconociendo las construcciones, aportes, del saber ancestral a la vida misma y a la relación con los otros.

Saber de la biodiversidad y educación inicial

Un espacio aledaño a la institución fue restaurado por la comunidad, quien lo soportó desde los saberes y técnicas construidos en sus territorios, particularmente en el campo. De esta manera las familias campesinas, algunos padres desde su saber en áreas como la construcción, el dibujo, la administración ambiental y un sabedor de la comunidad indígena muisca, dialogaron para cimentar tres espacios: huerta, muros verdes y una maloka.

Figura 12. A la izquierda superior: huerta escolar. A la derecha superior: muros verdes. Abajo: maloka en construcción. 2016-2017.



18 Se encuentran planteadas en el Lineamiento como las que permiten entender el desarrollo infantil, más no como áreas, estas son: Personal-Social, Corporal, Comunicativa, Artística y Cognitiva.

El diálogo de saberes, se dinamizó por medio de la participación guiada entendida como la forma en que los padres transmiten su conocimiento y la intencionalidad pedagógica del maestro por hacer de este saber parte del currículo, enseñando la diferencia entre semillas, cómo sembrarlas, cuidarlas, recogerlas, técnicas muchas de ellas sustentadas desde el afecto y las manos, lo que afirmó procesos de desarrollo integral en los que niños y niñas a partir de la exploración del medio, el juego, la literatura, por medio de historias y consejos narrados por los sabedores fueron partícipes, aprendiendo la importancia de la relación con la naturaleza.

Este saber dialoga con el pilar de “exploración del medio” que desde el Lineamiento se destaca como un proceso natural, dado que el explorar constituye una relación con sus intereses, con los ambientes, los objetos y materiales que le rodean, con sus experiencias; pero además la oportunidad para aprehender todo aquello que los adultos les comunican y transmiten, mucho más cuando esta exploración se reactiva con parte de la cultura de las comunidades que han llegado de diversos lugares y cuya vivencia variada enriquece el camino.

Figura 13. Algunas actividades en las que los sabedores (familias) comparten con sus hijos lo relacionado a la huerta, apoyando procesos de desarrollo, desde el pilar de la exploración del medio. 2016.



La exploración no solo se constituye en la oportunidad de relacionarse con el medio inmediato, sino con aquel que hace parte de su

ancestralidad, desde las narrativas de sus familias que pueden traerlos al presente, explorar la cultura, la historia de los abuelos, las técnicas empleadas para usarlas en la escuela, apoyando desarrollos corporales (psicomotricidad, coordinación óculo manual, equilibrio, movimiento), cognitivos en cuanto al pensamiento lógico matemático (clasificar, agrupar, asociar, comparar semillas, contar cuántas van en cada huequito, reconocer y diferenciar colores, establecer medidas a partir de instrumentos como la mano, los palitos, brazo, correspondencia uno a uno, ubicación en el espacio y en el tiempo esperando cuando saldrá una hojita), comunicativas (escuchar y dialogar aprendiendo términos relacionados con la agricultura, historias, canciones, cómo hablar con las plantas) y personal social (compartir con el otro, dialogar, construir juntos, vivir en comunidad).

Gracias a las historias contadas por los sabedores, reconocen características en los animales que comparan con las del ser humano y con los seres no vivos, los cuidados que cada uno necesita y lo que les da vida, imprimiéndoles un cuidado especial por la naturaleza y la vida. Lo afirman con su oralidad, en la que explican el proceso de crecimiento de las plantas y sus cuidados, aportando nuevas palabras a su vocabulario. Los pilares de juego y arte están contenidos en este saber ancestral, al reconocer formas, figuras o hasta letras en la naturaleza, sentir con las manos diferentes texturas, temperaturas, cantidades, en su relación con los otros de quienes van aprendiendo y jalonando procesos, afianzando valores como respeto, responsabilidad, escucha, cuidado por el otro, amor por la madre tierra.

Figura 14. Aporte de una niña de 5 años, cuando preparaban la tierra para sembrar: “mira profe, la lombriz es una s”. Septiembre 21 de 2016.



La importancia del saber biodiverso se hace vital para niños y niñas, maestras y maestros y para las familias, que, gracias a la ancestralidad cifrada en el cuidado, construcción del saber, trabajo en equipo, vitaliza el amor por la naturaleza, mostrando una mirada que va más allá de la que se da en la escuela por medio de contenidos, pero que a veces queda corto en cuanto a esa relación tan cercana con quien da vida, la madre tierra. Y es que la vida en la ciudad, los avances científicos, muestra una distancia con esta, dado que la realidad evidencia la falta de cuidado y conservación de la naturaleza, de hecho, para muchos niños y niñas los alimentos, por ejemplo, se consiguen en el supermercado, nacen allí, o la posibilidad de ver brotar una flor o esperar el proceso de la cosecha, para poder comprender como se siembra y llega el producto, resulta complicado. Sin embargo, cuando no solo se busca un lugar para la siembra (jardín, huerta, chagra), sino que se sustenta desde el saber de quienes la han constituido, su sentido se engrandece, tal como se gesta con los campesinos para quienes la tierra es vida, porque allí ha germinado su historia, su cultura, sus experiencias, su relación con el otro. Desde esa relación cobra sentido la vida misma, de ella se sustentan los animales y el ser humano y por ello duele cuando esta no se respeta, no se cuida, se extingue o cambia.

O lo que significa para las comunidades indígenas, quienes consideran la naturaleza y la tierra como la madre de dónde vienen todos los seres y por lo tanto la que deben cuidar, siendo un compromiso su conservación y el gestar en cada generación su legado como lo más preciado. La madre naturaleza siembra así en quienes mantienen una relación estrecha con esta, el arraigo, la pertenencia, identidad, respeto por la tradición, la consolidación de saberes, de relacionamientos, la vida misma.

Por lo anterior, uno de los aportes que el saber ancestral en torno a la biodiversidad ha otorgado, tanto a los niños y niñas, como a las familias, es la importancia de la siembra en la escuela e incluso en los hogares, como una manera de agricultura autosostenible, en la que pueden cuidar las semillas que siembran, ver su proceso, recoger un producto saludable y comprender que esas verduras y frutas hacen parte de la alimentación, de la comida que preparan las familias en casa y de la que viene en el almuerzo caliente que entrega la Secretaría de Educación, tomándole mayor aprecio a ciertos alimentos que han visto crecer en la huerta (lechuga, tomate, papa). Así mismo, en el sentir que se ha

forjado frente a cuidar las plantas, no arrancarlas, ni pisarlas, pues en cada hojita hay vida, incluso muchas de ellas sirven para cuidarnos y sanarnos: “mi mami cuando me duele el estómago, me da una agüita de yerbabuena, eso me ayuda mucho”, “mi mami cuando tengo gripa consigue unas florecitas y las pone en agua y me da a tomar, para la tos”. (Estudiantes de transición, conversatorio en el aula, octubre 22, 2016). Este saber frente a la biodiversidad que es enseñado desde quienes lo han construido demarca una enorme riqueza en procesos de desarrollo para niños y niñas, donde las herramientas que se utilicen, el proceso y la recolección constituyen oportunidades para el maestro en los que los pilares se hacen vida; explorar el medio, hacerlo con sus compañeros, con sus familias afirma identidades, aporta a la consolidación de saberes que desde la ciudad se pueden replicar para que no se pierdan.

La exploración del medio, trasciende más allá de lo que está en su entorno inmediato, explorar de la mano con los saberes ancestrales, adentrarse en su propia historia, recorrer sus raíces, indagar acerca de sus padres, abuelos, bisabuelos, los lugares de donde provienen, las historias, el modo de vida, las costumbres y cultura que los identifica como familia, para seguir arraigando la misma. Pero también, expedicionar en la cultura de esos otros que llegan a la escuela, de distintos lugares, para quienes un mismo elemento tiene un nombre e incluso una significación distinta, las maneras como se han asumido, pues cada una implica distintas formas de relacionarse con el mundo, y así conjuntamente seguir explorando los entornos y saberes.

También permite declarar al niño como un sujeto de saber que, desde el juego y su exploración, crea, diseña, aporta para embellecer la huerta y los muros verdes, desarrolla su oralidad y se inquieta por indagar acerca de esas nuevas palabras que ellos le van presentando.

Ahora bien, frente a lo que ha implicado la maloka, a partir de los encuentros con distintas personas que desde sus saberes han aportado a su significación y consolidación, ha abierto en la escuela un lugar para el encuentro con las distintas culturas, que no solo se fija en el compartir saberes, sino en algunas de las significaciones y prácticas de las comunidades indígenas, que representa una casa comunitaria ancestral, o como el “centro del universo, el espacio sagrado concebido como el vientre de una mujer, donde se gesta la palabra, y allí toma vida, de allí la importancia de pensar antes de hablar”.(Entrevista con padre

de familia, líder de la construcción de la maloka, noviembre 12, 2016). Este espacio, así lo relata uno de los padres que ha participado en la construcción de la maloka, después de la conversación con el sabedor de la comunidad indígena muisca (Usme), es donde se recrea la palabra de vida, para sanar el cuerpo, la mente y el espíritu de las personas y del medio ambiente, además para compartir tradiciones, planear, conversar, solucionar conflictos, por medio de la palabra. Allí se alberga a la familia, funciona como una unidad económica y social, pues en la maloka se enseña y se aprenden las labores de la chagra (es decir la huerta), la artesanía, el tejido, entre otras. Y resulta vital construirlo en la escuela, pues:

En un mundo globalizado, donde la información viaja tan rápido a través de las redes, que trasciende fronteras para unir personas de distintas nacionalidades, pero que ha empezado a alejar a las familias y comunidades y con ello las tradiciones autóctonas se van olvidando, junto a la pérdida de la identidad cultural; surge la necesidad de recuperar la memoria tradicional y cultural, haciendo uso de una de las facultades propias del ser humano, el poder de la palabra, que ha sido desde tiempos incontables el hilo conductor para atar en la memoria y en los corazones, los saberes y costumbres de las comunidades. Y aquí en la maloka, como nos lo han contado los miembros de las comunidades indígenas, hay una oportunidad. (Padre de familia, Administrador ambiental, entrevista personal, noviembre 12, 2016).

Tal significación ha implicado un proceso que ha sido difícil en la escuela para construirla, en tanto para algunos estamentos en un comienzo no tenía mayor valor, en donde los materiales se han ido consiguiendo en medio del esfuerzo, de gestiones, de materiales reciclados, de fines de semana de encuentro para su realización, de los sueños y proyecciones de otros para embellecerla y hacer de ella un espacio de encuentro desde la palabra, ha mostrado de alguna manera la lucha de las mismas comunidades que salen de sus lugares y que al llegar a un lugar distinto, deben resistir, perseverar, muchas veces volver al olvido, reponerse y continuar para que el desarraigo no sea mayor. Por ello quizás, hoy para esta institución educativa el saber que ha propiciado la maloka fortalece la mirada que se hace del otro, con quien se puede convivir sin desconocerle, ni menospreciarle, sino antes bien con quien se construye territorio.

Sumado a lo anterior, contribuye a la pedagogía en el sentido que le otorga un significado profundo al aula, no como un espacio cerrado,

sino como lo que significa la maloka, el lugar de encuentro de saberes, donde todos aportan, para aprender conjuntamente, para con-vivir, para ser común-unidad, para fortalecer la palabra desde la escucha, para hallar otras maneras de asumir el conflicto, que no se quedan en el dolor o el rechazo, sino en curar y sanar, en ser cada uno como en el tejido un hilo que le da color y consistencia al mismo.

Lo hace también desde la manera como transita el conocimiento en la maloka, donde estructurarse a manera circular, reconoce a cada uno, posibilita verle a los ojos, desde la horizontalidad, para que el aula se dinamice de manera circular, cada mirada, cada palabra podrá aportar a la enseñanza, a los saberes, al currículo, a los relacionamientos que allí se siembran, en los que niños, niñas, maestros, maestras, familias y quienes participen en el aula hallen un espacio de reconocimiento. Es además una invitación a recuperar la voz de las infancias, desde su singularidad y no ya desde parámetros que los igualan, miden y en últimas desconocen, antes bien, donde cada infancia agregue los matices que el aula y la pedagogía necesitan, para nutrir la vida en comunidad.

Saber artesanal y educación inicial

Figura 15. Sabedora Wayuu, madre de la comunidad educativa, compartiendo saberes con la escuela. Noviembre 3 de 2016.



Se teje manualmente, se teje desde el alma, desde la palabra, desde el encuentro, desde la participación guiada en la que abuelas y madres, enseñan a sus hijas y las hacen partícipes de la misma. Llevar el tejido a la escuela tanto para otras familias, pero especialmente para los niños y niñas constituyó un reto y una oportunidad que integró a unos y otros, y permitió a la pedagogía encontrar un aliado más para fortalecer los procesos de desarrollo de niños y niñas. Fue así como se inició conociendo el arte contenido en el tejido, en la costura, los accesorios, el peinado y el reciclaje, reconociendo las características de los materiales, camino que se dinamizó desde la exploración y el juego, en el sentido en que los estudiantes reconocían las diferencias al palparlas con sus manos, compararlas y expresar.

Un primer momento se dio a partir de uno de los aspectos que se estaban trabajando con los niños y niñas en el aula, como era el reconocimiento de sus nombres, entonces los padres y madres reunidos, contaron a las maestras y a sus hijos e hijas algunas experiencias de su infancia, al mismo tiempo iban tejiendo el nombre de ellos y ellas, para quienes escucharles fortaleció su identidad, al conocer de dónde vienen, cómo vivieron su infancia, por qué le colocaron ese nombre, a la vez por la complicidad que se gesta en la participación guiada en la que observan, comparan, construyen una idea sobre el tejido.

Figura 16. Encuentro de saberes, en el que padres y madres comparten el saber del tejido, dialogando acerca de su infancia. Febrero 3 de 2017.



En ese sentido, el tejido en la escuela posibilitó otra entrada al saber ancestral, hacia un universo de significados que desde la academia resultan desconocidos y que contienen una riqueza frente a la cultura, modo de vida e historia de distintas comunidades. Por ejemplo, para la comunidad wayuu es parte de su cotidianidad, cifrada desde sus ancestros y en esa comunión que se logra en el encuentro de los mayores con los niños y niñas en la que a la vez que enseñan el arte de tejer, lo acompañan de historias, consejos acerca de la vida de la mujer, de lo que implica cada puntada y de las creaciones que puede hacer en su tejido.

El significado que le han dado se sustenta en un mito llamado Wale'keru, que significa araña como la que enseñó a la mujer Wayuu a tejer, esta cuando amanecía ya había tejido fajas y chinchorros y creaba los dibujos justo antes de la primavera, luego empezó a enseñarles haciendo trueques a cambio de burros o cabras, prendas y collares. También se cuenta que Wale' keru enseñaba a todas las muchachas encerradas, pidiéndoles gran atención, pues ella no podía enseñar siempre. Este legado permanece y es quizás por ello que el tejer se hace generalmente en familia, en comunidad, acompañado de la palabra, también porque se ha contado de generación en generación y es su vida misma, para seguirla preservando se va enseñando a las nuevas generaciones. El tejido se hace visible en chinchorros, manillas, mochilas de diferentes estilos, tamaños y colores dependiendo de su uso, pero eso sí dándole a cada una significación especial, (Sistema de información para la Artesanía SIART, 2014), hecha con las mismas manos laboriosas que crían, educan, siembran, cocinan, cargan a sus hijos y abrazan.

Pero también lo significa para las comunidades campesinas, especialmente para las que viven en territorios de clima frío, en donde la ruana es:

Es un ancestro, es tradición...significa la laboriosidad de las campesinas, quienes hilan la lana, quienes hacen primero la destilada de la oveja y luego de la destilada viene el proceso de hilar la lana y luego vienen las tejenderas, son tejidas por las manos mismas de los artesanos. (Bautista,sf)

La ruana es un abrigo no solo físico, sino emocional y espiritual, reflejado en el afecto, en la manera como las campesinas abrigan a sus hijos e hijas, en los amores que se han estrechado con el abrigo de la ruana, es el orgullo, les identifica y caracteriza como campesinos.

Por eso, para la educación inicial tener la oportunidad de conocer toda la historia que embarga al tejido, fue el paso para acercarse a los elementos que la componen, que antes eran vistos en manos de los abuelos o de lo que cuentan las familias, pero que ahora se posibilita en el aula, en las dinámicas y los encuentros con los sabedores, quienes con agujas y con sus manos les muestran diversas maneras de tejer manillas, mochilas y otros elementos. Esta situación se prioriza para niños y niñas al ver a sus padres y madres como poseedores de saberes que pueden compartir con otros y que empiezan a enriquecer la cultura propia y la de los demás, es el puente para el diálogo de saberes, donde incluso se evidencian distintas maneras de abordar el tejido, con unos u otros materiales, se aporta a ese grupo cultural que se ha venido formando en el que además hay un interés por aprender otras técnicas y compartir las aprendidas en la cultura propia.

Figura 17. Sabedores de la Costa Atlántica, compartiendo sus conocimientos del tejido (manillas) con los niños y niñas. Marzo 9 de 2017.



Estos momentos así como fortalecen la identidad cultural, dialogan con los pilares de la educación inicial, haciendo posible que los desarrollos en distintas dimensiones se desplieguen, como sucede al emplear los sentidos explorando las cualidades y diferencias entre la lana, preguntando de dónde se obtiene y escuchando a las familias cómo la van hilando y dando color, a su vez el empleo de sistemas de medida distintos a los cotidianos, siendo en cambio el brazo, la mano, o la mesa los que permiten tomar medidas para cortar la lana.

Así mismo, las opciones diversas de trenzar que no solo se ven en el cabello, sino en los materiales que proporciona el tejido, combinando colores a su gusto, afianzando su psicomotricidad, coordinación óculo manual, los procesos de pensamiento lógico matemático para desde el conteo, clasificación, correspondencia; o con la comunicación, pues la pregunta, el diálogo en grupo, se hacen cotidianos, el explicar a la maestra u otro compañero la técnica que están empleando, además de todos los procesos afectivos y sociales que desde el trabajo en equipo se están fortaleciendo.

El tejido en esta escuela es un camino que se inicia, permitiendo a su vez que se reconozcan diseños en este caso de la cultura Wayuu, en los que las figuras geométricas, la orientación espacial, secuencia, colores, conteo, sumar y restar, se hacen naturales y significativos en la vida diaria. Todo ello desde un espacio que teje no solo físicamente, sino que trasciende, reconstruye un tejido social que fue roto, entrecruza trazos de hilo que de una u otra manera sanan el dolor del desarraigo, al posibilitar un encuentro intergeneracional, que en el que los padres se reencuentran con sus raíces y pueden compartirla con sus hijos desde este nuevo territorio donde se sienten reconocidos, estrechan lazos familiares, vida en comunidad, trabajo en equipo, tanto en la institución educativa, como en casa, en donde ya se empieza a buscar un momento para seguir replicando el saber aprendido, en medio de la participación guiada.

Figura 18. Espacios tanto en casa, como en el aula, en los que se empieza a acercar a niños y niñas al tejido.



Otra de las maneras en que el saber artesanal fortaleció los desarrollos de niños y niñas, fue consolidado en casa con el diseño de cuadros con retazos reciclados en los que cada familia plasmó parte de su cultura, indagando o excavando en sus orígenes y ancestros, rasgos propios de su cultura, de su historia familiar, de aquello que los ha demarcado y los identifica, y que por medio de la costura permitió compartirlo con sus hijos e hijas, pero también con las otras familias y con la comunidad educativa. Tal construcción, hoy se recoge en un telar que, así como lo hacen las galerías que muestran sus obras famosas, esta institución muestra en la coordinación (espacio al que llegan todas las personas del colegio) la memoria de las familias que han llegado de otros lugares, expresando la diversidad de culturas, técnicas, apropiaciones, pero que conjuntamente conforman la recuperación ancestral, para que las nuevas generaciones conozcan esta parte de la historia. Este camino, se integró al pilar de la exploración y del arte, apoyando procesos de búsqueda, investigación, comparación de materiales, para disfrutar la posibilidad de sentir en las telas texturas, colores, formas y creaciones desde el colectivo, que luego fueron expuestas a sus compañeros en clase, vigorizando además el pilar de la literatura en el sentido en el que cada cuadro se consolidó como una historia a ser contada, el despertar de las preguntas, del diálogo con el otro, un libro siempre abierto cuyas hojas contienen infinidad de saberes, vivencias, historias por contar.

Figura 19. Telar que reúne algunos de los cuadros diseñados por las familias desarraigadas, como recuperación de su memoria ancestral.



Por otra parte, el saber de las mamás en torno a las trenzas consolidó espacios para acercarse a la cultura afro y a esa historia que para muchos era ignorada, pues no se cuenta en los textos, ni en lo contenido en el currículo. Los encuentros para trenzar el cabello de las niñas, en los que unas madres enseñaban a otras, permitió recuperar una parte de la memoria ancestral, en la que las trenzas lograron la liberación de un pueblo, una invención que muestra una obra de arte contenida en el mapeo de la ruta para escapar de quienes les habían esclavizado, o del contenedor de semillas y oro para poder sobrevivir una vez escaparan. Saber que ha pervivido en las nuevas generaciones, en tanto las abuelas y madres la enseñan a sus hijas, además de haber sido para muchas, parte de su subsistencia. en las Costas principalmente; pero también por toda el relacionamiento que encierra tejer el cabello, en el que el diálogo, el cuidado por el otro son fundamentales.

Figura 20. Día de trenzas, desde los saberes compartidos por madres de distintas comunidades.



Lo anterior dinamizó en familias de otras comunidades poder contar a sus hijos e hijas cómo sus abuelas y madres, incluso sus padres peinaban y tejían su cabello antes de ir a la escuela o de hacer las labores del campo, para sentirse más cómodas, para cuidar su cabellera representación de su origen, de su fuerza, de su belleza; pero especialmente de ese afecto y entrega que caracteriza la vida de muchas familias, pese a cada adversidad y dificultad, esos momentos son especiales, en tanto les permiten estar y ser con sus hijas.

En consecuencia, fortaleció además los pilares en la educación inicial, propiciando espacios llamados “Día de trenzas”, que se prepararon previamente con ambientación hecha por niños y niñas, haciendo carteles en su propio código, organizando el espacio, los turnos, el área de masajes, la manera de pago (con billetes creados hechos por ellos mismos) e incluso imaginando nuevos diseños y peinados para los niños.

Figura 21. Portadores de texto hechos por los niños del grado Jardín y Transición para ambientar el lugar y día de trenzas.



Como complemento, el saber cimentado desde el reciclaje al que muchas familias se dedican, invitó a niños y niñas a explorar su medio ambiente, reconociendo materiales que se pueden reciclar, enseñarles a sus familias como hacerlo tanto en casa como en colegio, potenciar el cuidado y conservación del mismo, clasificar los materiales, explicarles a otros. Lo que posteriormente con la presencia de los sabedores en el aula, de mano con el pilar del juego y del arte, permitió crear distintos diseños con botellas, papel, plástico que sirvieron para cercar la huerta, hacer canecas, detalles para regalar, ecoladrillos, entre otros. Así mismo con la literatura en el sentido en que aquello que se va construyendo se aprovecha para ser leído desde las imágenes, la recuperación de los pasos para reciclar, la producción de textos tanto por parte de los niños y niñas en su propio código, o de los padres de familia.

A su vez, le imprime un valor esencial a las familias que se dedican a esta labor, quienes desde su saber le apuestan a ese mismo compromiso de cuidar el planeta, recuperando aquello que se desecha, cada una de sus técnicas, cuidados, maneras de conservación, pero también lo que han venido construyendo para diseñar con lo reciclado, se constituye en fuente de conocimiento para la institución. Por supuesto para los niños y niñas ver a sus familias haciendo en el colegio, lo que cotidianamente hacen fuera de ella, y cómo se les da importancia, afirma la concepción de su familia y valoriza sus acciones.

En síntesis, este saber dialoga con el de la escuela, fortaleciendo la identidad cultural de las familias para quienes ha sido parte esencial de sus vidas, de su historia y saber; pero por otra parte, aportando al desarrollo de niños y niñas en su dimensión cognitiva, corporal, artística, personal social y comunicativa.

Figura 22. Madres que comparten su saber del reciclaje con la comunidad educativa. Encuentros de saberes. 2016.



Saber gastronómico y educación inicial

“El secreto de la masa, no está en si el agua es caliente o fría, sino en el amasar y en la cantidad de aceite para que al asar no se pegue y le de consistencia a la masa”, decía una de las madres costeñas que junto a otras enseñó a niños, niñas y maestras cómo hacer arepas de su región, contrastándose con otras maneras de prepararla por lo que contaron las madres campesinas.

El saber gastronómico lleva implícito vivencias, la memoria resurge trayendo al presente esos momentos en los que cada una se sentara

junto a sus madres, abuelas, familia e incluso la comunidad para preparar algún alimento, bebida o plato especial, generalmente rodeado de la oralidad que teje historias, mitos, secretos de cocina y de la vida misma. Por ello permitió que la exploración cobrara todo su esplendor, al poder conocer la historia de cada familia, pero además las de otras que distintas o parecidas, nutrían la mirada frente al arte de cocinar, alimentos que más se consumen, diferencias en su preparación, distintas maneras de alimentarse e incluso que en algunos lugares no son tan comunes como en otros.

Cada historia fue amasándose, junto a la masa de la arepa, que por cierto para algunas de las sabedoras rescató un momento propio de su cultura, que, en la ciudad por el afán diario, no permite la misma cotidianidad, siendo el pan un alimento más común, por eso tener el espacio para amasar en la escuela, en compañía con sus hijos e hijas, recuperó la participación guiada apoyando los procesos de desarrollo, de mano con los pilares. Desde la exploración de los ingredientes, donde la observación, la pregunta, el diálogo con el otro y la experimentación con sus propias manos, los estudiantes apreciaron los cambios físicos del agua, la harina, el queso, usaron cada uno de sus sentidos observando, amasando, probando, oliendo, escuchando las instrucciones para hacer arepas. Conjuntamente jugaron a ser chef, inventándose nombres especiales, y mostrando al otro las creaciones que iban ideando, en las que el pilar del arte les permitió sentir texturas, transformar la masa, hacer figuras, dibujarle caras, medir proporciones (grande-pequeño, alto, bajo, liso, grueso) establecer causas y consecuencias en su proceso, reconocer figuras geométricas y cuál se adecuaba más al diseño de la arepa.

Figura 23. Encuentro de saberes, desde la gastronomía.
9 de marzo de 2017.



También desde la literatura, cómplice del juego de los niños y niñas, acompañado por canciones que afianzan el vocabulario, la pronunciación de rimas acompañadas con las palmas al amasar: “arepitas, arepitas de maíz tostao, arepitas para mi mamá, arepitas para mi papá...”, soportado por el diálogo con sus compañeros y por la lectura que van haciendo del proceso, de su reconstrucción y del posterior dibujo, con la escritura en su propio código.

Cabe resaltar que tanto el saber de la biodiversidad, como el gastronómico permiten al niño y niña estar más cerca de la naturaleza, del medio, de las actividades que se viven en casa, que más allá de pensarlas solo para el adulto, si se dan desde el acompañamiento, la delegación de responsabilidades aporta a la construcción significativa de un saber integral, que se hace uno con su cultura y por tanto reafirma su identidad cultural.

Hace a su vez del aula, un espacio renovado, experiencial, cercano para explorar, crear, imaginar, jugar y conversar, y a la familia le imprime otra visión en la que su relación con la escuela se protagoniza y valora, desde la construcción colectiva, la pregunta, los intereses y la cultura que se hace una con el saber académico. La fuerza de estos espacios en los que distintas culturas conocen y reconocen a las otras, invitó a seguir arraigando saberes en torno a la gastronomía, para aprender nuevas técnicas y platillos a preparar, por eso se crearon los colectivos denominados “sabedores de la cocina” para reunirse periódicamente, compartir su saber en la escuela y de mano con los niños, preparar detalles inspirados en la cocina para regalar en fechas especiales, así como los dulces de frutas que se hacen en familia y se brindan a quien llega a visitarles, una costumbre propia de la Costa.

Saber lingüístico y educación inicial

“¿Y qué más? ¿Cuéntame otra historia? ¡Esa es mi abuela! ¡Me lo contó mi papá!” Estas expresiones de niños y niñas, surgen acompañados de una sonrisa cuando sus mayores les han contado historias, cuentos, leyendas, les cantan rondas de cuna al dormir, imprimiendo un saber que se fija desde la oralidad construida en la vivencia, la colectividad y el territorio, que transmiten a sus hijos e hijas. Ahora bien, cuando esas voces llegan a la escuela, pero especialmente al aula, la dimensión comunicativa se imprime de elementos que aportan al desarrollo de la

oralidad, de las expresiones que manifiestan con su cuerpo y rostro, de la lectura, la escritura y la escucha, con un ingrediente particular que le otorga el afecto y la relación en comunidad.

El saber lingüístico, dotado de los acentos, expresiones y vocabulario propio de cada región, se aúna al pilar de la literatura de manera transversal en los distintos momentos que además se comparten con los otros saberes. En primera instancia desde la oralidad, que empieza a ser copiada por los niños y niñas en palabras, explicaciones que dan a las distintas actividades, su lenguaje se va nutriendo de todas aquellas experiencias que los mayores cuentan en el aula, conversan con sus compañeros, preguntan, opinan y proponen, fortaleciendo la seguridad en sí mismos, respecto a lo que implica hablar ante los demás. De igual manera, la expresión corporal y gestual se afianza al acompañarse con los saberes que transmiten, de las mímicas que acompañan las canciones y rondas, o de los momentos que comparten juntos, en los que se manifiestan emociones.

Y es que gran parte del saber de las familias se ha gestado desde esa comunicación que se entabla consigo mismo, con la naturaleza, con la familia, con la comunidad, cimentado en una oralidad que ha trasegado generaciones y que ha permitido conservar el saber construido, las vivencias, las historias, los proyectos de vida, lo cual le otorga un sentido más amplio al pilar de literatura. Pues generalmente se aduce a este, aquello que se encuentra escrito, desconociendo aquello que pervive en los distintos territorios, al privilegiarse lo escrito, ese es el sentir muchas veces de la escuela, desde el reconocimiento de grafías y la decodificación, dejando en segundo plano la comprensión, significación, apropiación y vivencia de esa oralidad natural. Por ello darle un lugar a la cultura oral, le permite ser reconocida, a su vez que amplía esa idea que deambula respecto a la literatura como la centrada en las historias de los libros impresos, le permite a esa otra literatura, la que está impregnada de las historias de los abuelos, de los taitas, de los cuenteros, arraigar la cultura propia y la de otras culturas, que acercan lugares, creencias, valores de vida y abren el horizonte del encuentro cultural.

Y es que el lenguaje no solo está dotado de las palabras y de ese mundo oral que contiene saberes, vivencias, consejos, sino de ese entramado gestual y corporal a través del cual niños y niñas al participar de las

actividades cotidianas con su familia y comunidad, observan, curiosoan, participan en cada una de ellas, gracias a esa guía que es dada por los adultos; pero también lo hacen por medio de la que brindan sus compañeros en los juegos y conversaciones, la observación entonces se fundamenta como esencial, debido a esa participación.

Como complemento, la escritura se ve reflejada continuamente, pues se usa en contextos específicos, otorgándole un sentido real y útil que comparten con la familia y con el grupo, comprendiendo que al escribir se producen sentidos, significados, mensajes para transmitir con intenciones claras, que para los niños y niñas de educación inicial se respalda del garabateo, letras en su propio código, otras que se asemejan al convencional, a partir de los momentos, expresiones y portadores de texto que acompañan las actividades. Lo anterior, es complementado cuando en el aula, se conversa sobre lo aprendido por los sabedores, y se producen textos como carteles, invitaciones, tarjetas, billetes, listas, entre otros, desde espacios en los que la narrativa de los adultos embellece y transforma el aula en un universo inmenso donde historias de distintos lugares llegan allí, en tanto se han constituido en parte de su territorio, de los relacionamientos gestados en familia y comunidad y en la misma construcción del saber, en el que las palabras se hacen significativas.

Figura 24. Encuentros de saberes en los que el saber lingüístico se comparte en procesos de participación guiada. 2016-2017.



Ahora bien, cabe destacar que este proceso de producción escrita no se vive solo con los estudiantes, sino con las familias, quienes en los cuadernos viajeros, frisos, carteles, artesanías, se atreven a vencer temores, inseguridades y exponer en esos espacios sus textos, para seguir contando y conservando la memoria que contiene sus saberes, lo que a su vez transforma su mirada frente a la manera como niños y niñas aprenden a leer y escribir, distinto a la plana y la repetición. La posibilidad de escribir y hablar acerca de la relación con sus hijos e hijas, desde lo que ellos vivieron en sus territorios, lo que significan ahora tras cada suceso vivido, ha significado un escenario de encuentro, donde fortalecen sus relaciones, su unidad familiar, características de su cultura; pero también de sentirse visibilizados en la escuela desde otras ópticas en las que su saber y experiencia contribuye a las dinámicas institucionales y fortalece en sus hijos la visión que tienen de éstos, viendo a la escuela más cercana, coequipera de los procesos de desarrollo.

Y para el niño y niña se vuelve un referente que trae al aula lo que han escrito en el hogar y lo comparte con orgullo a sus compañeros, reconociendo letras, historias, vivencias y usos de la escritura.

En lo que respecta al proceso lector, la experiencia de compartir saberes con las familias, apoya el desarrollo, pues leer hace parte de cada actividad y vivencia, la labor de la agricultura está acompañada de la lectura de las nubes para observar en sus colores si lloverá o no, leer la tierra y las plantas para saber si brotarán o será el tiempo de recogerlas, que se traduce cuando niños y niñas miran a diario la huerta y explican cómo va la siembra, reconocen si están empezando a brotar las hojas o si hay que regarlas. Porque como lo dijera Freire (1981:1) “la lectura del mundo, precede a la lectura de la palabra”, no concluye en su decodificación, antes bien se anticipa y se extiende en la inteligencia del mundo, es la lectura de la “palabra-mundo”, en el que como el mismo autor nos lo recuerda al evocar su infancia, se gatea, balbucea, se empiezan los primeros pasos, se acerca a la significación de cada objeto, de la palabra, a la primera lectura. Por eso la inmensidad que el contexto, el territorio, la naturaleza contiene para esta, al estar impregnada de “textos”, “palabras”, “letras”, de los que se perciben señales, objetos, sensaciones para dar significación al mundo, pero también desde los relacionamientos con los cuidadores y familia, contenido del “universo del lenguaje de los mayores, expresando sus creencias, sus gustos, sus celos, sus valores” (1981: 2). Es un aventura lingüística, donde las

palabras se encarnan en las hojas que se mueven, en la lechuga que cambia su tamaño y su color, en la papa que aparece al escarbar la tierra, en la harina que se va volviendo otra al mezclarla con distintos ingredientes, en los juegos de antaño con palabras características, señas y secretos para conseguir la victoria, en la lana que se teje formando diseños y se vuelve texto de historias y usos para la vida diaria de una cultura; se encarna en la posibilidad de ver a sus padres en la escuela desde otro lugar, donde su oralidad es el cuento anhelado o desde el silencio, el arrullo y el abrazo que abriga la familia.

Entonces, el currículo cobra vida al ser más cercano a aquello que los ha determinado como familia y cultura, permite a su vez acercarse a esa dimensión comunicativa, en la que se leen imágenes, situaciones, contextos, que luego apoyan la lectura de textos diversos infiriendo el contenido o título a partir de estas; se leen símbolos, palabras que acompañan las actividades y que se hacen familiares por la significación que cobran en la escuela.

Este proceso además es respaldado desde las canciones relacionadas a cada cultura que se traen al aula y son escuchadas, las leyendas y mitos de los ancestros, las anécdotas que acompañaban sus actividades, o los cuentos y escritos que se hacen en casa. Ver y escuchar a sus padres y abuelos en el colegio, motiva e invita a niños y niñas, a ser narradores, escuchar atentamente y con gran interés cada historia, a ser lectores y productores de textos, desarrolla sus habilidades comunicativas desde el afecto, la colectividad, la lúdica y la cultura propia.

Figura 25. Momentos en el aula en los que la escucha, la lectura, la producción textual se vivifican.



Saber social y educación inicial

Este es otro de los saberes que se vive de manera integral, cuando los sabedores comparten sus conocimientos, pues a partir de sus palabras, la manera de organizar la actividad, se van exponiendo acuerdos para que la convivencia, el respeto por el otro, el reconocimiento y el trabajo en equipo sean condiciones indispensables, de las que se obtienen mejores resultados. Y en ello por supuesto, los pilares juegan un papel fundamental, pues los mismos se hacen presentes nutriendo el saber pedagógico y el referido al desarrollo de niños y niñas. En el caso de la exploración, al involucrar el reconocimiento de las potencialidades que brinda su cuerpo, el medio que le rodea, los objetos, además de todo aquello que se posibilita y descubre al relacionarse con otro, las invenciones, hipótesis y respuestas que van construyendo de las preguntas que surgen en cada encuentro. Ello se hace uno, con el pilar del juego, de una manera natural, desde el grupo, recreando, asumiendo roles, proponiendo y construyendo, por esa característica que muchos de los saberes ancestrales tienen desde un componente lúdico, gestado en familia y comunidad que se replica en la escuela. Así mismo, el arte, dado que en cada interacción van reconociendo las posibilidades que el medio y la relación con el otro posibilitan para conocer características de los objetos, colores, formas, tamaños y crear a partir de los mismos, proponer y diseñar; respaldado por el componente comunicativo que hace que la literatura, se viva en la cotidianidad, al crear historias y narraciones de las experiencias y afianzarlo con el diálogo no necesariamente verbal, sino gestual, expresivo y corporal.

Se afirma, también el desarrollo de niños y niñas desde este saber social pues ver a sus familias como sabedores y a su cultura como protagonista, fortalece su identidad, evidencia características propias de unos y otros, en los que se identifican gustos comunes y distintos, así como el respeto y valoración del otro, en cuya diferencia hay complemento. Es por demás, el trabajo en colectivo desde la participación guiada tanto con pares, como con los sabedores fundamental en su desarrollo personal-social, por el trabajo individual que posibilita reconocer fortalezas, como por el jalonamiento que gracias a ese par se posibilita en lo que Vigotsky denominara la zona de desarrollo próximo; para alcanzar nuevas metas o superar debilidades desde el trabajo con el otro, el ejemplo, el juego, la observación, la palabra.

Adicionado a lo anterior, le da un lugar distinto a la familia que no agiganta su desarraigo, sino que antes bien, le posibilita un lugar protagónico en la escuela como territorio para seguir afianzando su identidad cultural, sus saberes y su relación con un contexto distinto, pero del que se puede sentir acogido y al que puede aportar a la pedagogía y al currículo. Así las cosas, para la maestra y maestro, la familia se constituye en un cómplice del proceso de aprendizaje, desde cuyos saberes y experiencias se puede nutrir la escuela de manera significativa y cercana a unos y a otros.

Otro elemento que aporta en el desarrollo es en la convivencia, específicamente en el manejo del conflicto, como parte de todo proceso social y de aprendizaje, para encontrar mutuamente acuerdos, que no perjudiquen a uno u otro, sino que, desde alternativas como el diálogo, el juego, el recordar historias, acudir al consejo de mayores, brinda posibilidades a niños y niñas para enfrentarlos en su cotidianidad. De allí la importancia que la construcción de la maloka ha cobrado para la comunidad, pues a lo largo de estos años, en los que encuentros con distintas culturas para conocer su significación, conseguir el material, irlo construyendo, el conflicto se ha visto como parte de todo proceso, del que el diálogo, el acuerdo, el trabajo en equipo desde la horizontalidad han sido maneras de abordarlo, así como desde esa concepción circular, de la palabra, del lugar sagrado que encierra este espacio, para brindar a la comunidad y a niños y niñas, maneras otras de aceptar el conflicto y poder convivir con la diferencia, sin que ello implique el menosprecio, la exclusión o una tolerancia que subordina.

Figura 26. Encuentros con las familias. 2016-2017.



Lo hace también al mostrarles lo importante que ha sido para cada comunidad el respeto por la vida, la naturaleza, por el lugar donde se habita, aportándoles desarrollos referidos al cuidado y conservación ambiental, la organización y el trabajo en equipo para recoger materiales, la disciplina y constancia que permite alcances en el aprendizaje, el cuidado, hermandad y aprecio por la familia, la importancia de perfeccionar las habilidades y gustos que van adquiriendo en su camino de vida.

Saber juegos ancestrales y educación inicial

El pilar del juego constituye una actividad rectora dentro del Lineamiento de educación inicial, en tanto estrategia pedagógica, pero especialmente actividad fundamental del ser humano, que no se encierra en la mirada de darle una intencionalidad siempre que se juega, sino en el hecho de jugar, por jugar.

Evocar los juegos de infancia, en el campo, en la calle, en la playa, en el pueblo, en la rancharía, para las familias fue traer al presente la felicidad y libertad que sentían en esos espacios, en los que la hora no importaba y en donde la complicidad y la amistad se afirmaban. Pues bien, traerlos esta vez a la escuela, recordarlos, jugarlos con sus hijos, hijas, maestros y maestras, dinamizó espacios en donde se posibilitó darle al juego el lugar tan importante que cobra en la vida de los infantes. Desde un planteamiento que en el Lineamiento se retoma de Winnicot (1982), quien expone que para “entender la idea del juego resulta útil pensar, en la preocupación que caracteriza el jugar de un niño pequeño. El contenido no importa. Lo que interesa es el estado de casi alejamiento, afín a la concentración de los niños mayores y de los adultos. El niño que juega habita en una región que no es posible abandonar con facilidad, y en la que no se admiten intrusiones” (2013:76). Al jugar el niño y niña está en su espacio, en el que puede crear, soñar, inventar, con libertad, por eso la invitación a la escuela a hacerlo auténtico, desde espacios y tiempos especiales para darle un terreno al juego, con las personas y apoyos materiales necesarios, pero “no son sólo los espacios y tiempos concretos, son las actitudes, los cuidados, las rutinas, los acercamientos, que deben estar impregnados del espíritu festivo que otorga el juego” (Lineamiento Pedagógico y Curricular para la educación inicial en el Distrito, 2013: 53)

Pues bien, a través de las prácticas de los saberes ancestrales y del acompañamiento de los sabedores en ese proceso de participación guiada, el juego se vive de manera natural, porque los espacios no necesariamente acondicionados con juguetes, rincones, parques... posibilitan encontrar un terreno propio para jugar a su acomodo, como sucede en la siembra cuando las semillas y el cuidado de la tierra permite a niños y niñas asumir roles, inventar técnicas y herramientas, ver nuevas plantas, cosechas, imaginar a los insectos vivir en ellas y todo lo que surge desde esa relación con la tierra. Así mismo, con la gastronomía en la que poder observar los cambios físicos que ocurren a los ingredientes, abre el espacio para jugar, inventar figuras, imaginarse restaurantes, oficios a cumplir en ese lugar o hasta transportarse a otros inimaginados porque ese pedazo de masa se convierte en un avión. Y por supuesto, con los otros saberes.

Figura 27. Compartiendo juegos ancestrales entre familias y juegos propuestos por los niños. 2017.



Más aún, se vive el pilar del juego, cuando los juegos ancestrales llegan a la escuela, de la manera que más agrada a los niños y niñas, con materiales no sofisticados sino del medio, un espacio amplio (patio escolar, ecoparque), unas tapas de gaseosa, una cuerda, la pelota hecha con las bolsas del refrigerio, una piedrita y el cuerpo, como mediadores para vivir el juego sin limitaciones. Y es por medio además del pilar de

literatura, específicamente desde la oralidad, que se les empieza a contar cómo se jugaba a las escondidas, a la golosa, a yermis, a congelados, al lazo, a chicle, etc, acompañados de historias que vivieron tiempo atrás, de secretos y acuerdos que se pactan en equipo. Surge así el momento para explorar otras maneras de jugar en las que ven sus mayores ser como ellos y felices, poder correr a su lado y regalarse un instante para estrechar sus vínculos familiares y su identidad familiar.

Habría que resaltar, además, que los desarrollos que se posibilitan se funden de manera integral aportando en lo corporal respecto a su psicomotricidad, al manejo del cuerpo en el espacio, el equilibrio, la precisión de movimientos, la coordinación, el salto en un pie y dos pies, la agilidad, en fin, desarrollos necesarios para su actividad física. Desde lo cognitivo, la oportunidad de explorar en el medio, crear con los elementos que hay a su alrededor, darles una utilidad práctica, medir proporciones, fijar y trazar medidas, espacios para cada equipo, longitudes, conteo y correspondencia en la cantidad y el número, sumado a lo comunicativo al escuchar las explicaciones, consejos, llegar a acuerdos, comunicarse con los compañeros, reconocer y ampliar el vocabulario propio de los juegos (Tai, triki, congelado, lleva, un, dos, tres por mí, entre otros). Y desde luego con el arte, que hace de su medio y del cuerpo las posibilidades para crear, proponer y expresar y no importar cuántas veces se repita, jugar una y otra vez es un placer que renueva su ser, que le motiva a crear al día siguiente algún elemento que enriquezca la propuesta del día anterior, crear jugando, conocer jugando, afianzar lazos jugando, arraigar su cultura y su familia jugando, acercarse al universo jugando. Porque en últimas cada juego como una cajita de sorpresas, trae contenido una serie de saberes relacionados con el desarrollo motor, la ubicación espacial, la oralidad, la relación con el medio, el aspecto personal social desde la relación con los otros, el trabajo en equipo que dinamiza sus acuerdos y normas, la sana competencia, saber escuchar, leer signos gestuales de los compañeros para poder llegar a la meta.

Pero, además, se constituye en un escenario para las familias que han debido dejar sus territorios en el que pueden arraigar la memoria de los juegos en los que sintieron la esencia de ser niños y niñas, recordar la manera como sus padres a partir de un pedazo de madera imaginaban y construían un juguete, compartiendo conversaciones por largo tiempo en tanto se terminaba, para luego mostrarlo a sus amigos y pasar el día

jugando y compartiendo (la coca, el yoyo, el carrito, la muñeca y pelota de trapo). También los momentos que las herramientas del campo lo permitían, como la carretilla en la que se transportaban, apostando carreras, todo ello desde el acompañamiento de sus cuidadores, en medio de la libertad, la sonrisa y el tiempo que se hace propio en medio del gozo y el compartir. El juego ancestral en la escuela, revive esos momentos y les posibilita a ellos y a sus hijos e hijas reafirmar su cultura y reconocer las distintas versiones de un mismo juego, viajar a otros lugares tras la historia que narra cada uno, respecto a los sitios empleados para esconderse, a los elementos que empleaban para trazar la golosa (la arena, el patio, la cancha, la lluvia), en fin, espacios que se hacen propios en comunión con la comunidad educativa.

Saber crianza y educación inicial

La manera como este saber se ha compartido con los niños y niñas, se vivencia desde el acompañamiento que se gesta con cada familia en los procesos de desarrollo de sus hijos e hijas y en los que aquellas prácticas propias de cada cultura empiezan a encontrar un lugar válido al interior de la escuela, a partir del diálogo para que ésta y el hogar logren llegar a acuerdos. El proceso de crianza se reconoce justamente cuando se propician los espacios para que las familias asistan a la escuela y compartan lo que saben, la manera como en sus territorios han criado a sus hijos e hijas y la importancia que dan a algunos elementos, en lo que se gesta una invitación para que la escuela visibilice el ser y cultura de quienes llegan, en una relación de horizontalidad en la que la jerarquización o juzgamiento del otro no aporta a la construcción colectiva.

Cada experiencia, construcción y saber de las familias frente al cuidado, la salud, educación, nutrición que ha hecho parte de la crianza de sus hijos e hijas, constituye un baluarte, que además de aportar elementos pedagógicos frente al desarrollo, maneras y ritmos de aprendizaje, de niños y niñas, respecto a la comprensión de sus estilos de aprendizaje, resulta vital para los infantes pues ver a su familia en la escuela, compartiendo saberes y acompañando algunos momentos, incentiva su autoestima, el arraigo de sus raíces, la construcción de relaciones de confianza, cuidado, afecto, cooperación y fortalece desarrollos en cada una de sus dimensiones, porque se agrega un elemento fundamental como lo es la relación con el otro, con lo que ha constituido su historia de vida, con sus cuidadores.

En tal sentido, poder reconocer distintas prácticas de crianza que guardan relación con los territorios, con la historia de vida de las familias, amplia la mirada que se tiene frente a las infancias, que significan algo particular para cada una, desde aquellas actividades, prácticas, arrullos, creencias que les da un lugar válido al interior de la misma, desde el saber, desde el ser y desde su sentido en el mundo, comprendiendo la importancia de su cultura y de algunas prácticas. Complementado con aquellas historias que dejan huella en cada familia, respecto a la manera y momento en que cada uno de sus hijos e hijas llegó al mundo, que ahora se agiganta al compartirlo con los otros.

Figura 28. Saber crianza compartido por las familias.



Todo lo anterior, es la evidencia de un camino que puede ser posible recorrerlo al interior de la escuela y la educación inicial, recuperar el saber ancestral, reivindicar la cultura de quien llega allí, de cada ser que se encuentra en el aula, con sus historias, sus proyecciones, sus modos de vida, es encontrar la complementariedad entre uno y otro saber, que antes de ser distantes, se vuelven cómplices en el desarrollo de niños y niñas, que guardan un sustento para reavivar el currículo, la pedagogía, la cultura y los territorios antes desarraigados, pero ahora arraigados desde el colectivo.

Del revés, al encuentro. El saber ancestral, en diálogo con la educación inicial

Puerta de cierre Escuela: Territorio Posible Para la Diferencia



Como si se tratara del encuentro en un puente que permite ver a quien ha estado del otro lado por mucho tiempo, ausente, invisible, así se empezó a constituir la escuela como un territorio posible para la diferencia, al darle cabida al saber ancestral tanto en el aula, como en el currículo en primera infancia. Si bien desde las Políticas en la estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia se promueve en la educación inicial considerar la diferencia, a partir del enfoque diferencial, dado la necesidad de visibilizar y reconocer la “heterogeneidad, no linealidad del desarrollo del niño y la niña y de sus particularidades en ese momento del ciclo vital”. Además, porque “constituye un desafío tomar en consideración la diversidad de configuraciones de niños, niñas y familias en razón de su cultura, pertenencia étnica, contexto, condiciones, dimensiones particulares o afectaciones transitorias”. (2013: 93), no resulta tan visible como se plantea, si aún persiste una idea homogénea de ver la escuela.

Las dinámicas escolares, el currículo, la evaluación, lo que se espera que alcancen los niños y niñas desde parámetros establecidos, en tiempos específicos o con la idea universal de desarrollo, el que llegue un niño, niña de otro lugar y que deba acoplarse a lo que ya está institucionalizado, le deja al otro lado, sin la posibilidad de encontrarse en el puente, o con la sensación de sentirse al revés. Pero también deja de ese lado a sus familias, colocándoles en un lugar lejano, al que se le entrega información en determinados tiempos o lo que se espera de ellos con exigencias específicas, trayendo como consecuencia un no sentirse parte de ese lugar, además de los etiquetamientos en los que se considera que quien llega presenta alguna dificultad de aprendizaje o de convivencia.

Tal como lo expresa De Sousa Boaventura respecto a esas líneas radicales que dividen la realidad en dos universos “este lado de la línea” y el “otro lado de la línea”, siendo tal que ese otro lado de la línea “desaparece como realidad, se convierte en no existente, y de hecho es producido como no existente..., lo que significa no existir en ninguna forma relevante o comprensible de ser”. (2010:12). Entonces el diálogo se hace difícil con el otro lado de la línea, en tanto no se le permite cruzar el puente y estar de este lado. De allí que una investigación de tipo horizontal, desde el diálogo y el reconocimiento de las familias como protagonistas fuera el mediador para el encuentro en el puente y por supuesto para empezar a reconocer la diferencia no como constitutiva de los otros, sino de todo ser humano. Por eso uno de los diálogos que gestó el saber ancestral y el escolar fue el de la diferencia, pues no se trataba solo de una cultura mayoritaria, sino del encuentro con distintas culturas, saberes, contextos, historias de vida, motivos de desplazamiento, maneras como han asumido el desarraigo de sus territorios, para encontrar en colectivo elementos de correspondencia, diálogo, interacción, en los que cada uno cobra un valor vital para la escuela y para sí mismo.

Para las familias tampoco fue sencillo, llegar a la escuela, traer a la memoria los saberes que han constituido su ser, su historia, su ancestralidad y poder compartirla con los demás, pero en la medida en que unos y otros iban encontrando un espacio distinto, que les daba un lugar, sin juzgamientos, ni etiquetas por ser distintos, las cosas fluyeron para uno y otro lado de la línea. Entonces los maestros que participaron en la investigación, empezaron a denotar transformaciones en sus

prácticas pedagógicas, que a su vez fueron contagiando a otros y otras, como a la misma escuela en sus dinámicas escolares, en las planeaciones de cada grado, en el currículo.

“Y si el día de la familia, lo organizamos con las familias, desde cada cultura, buscamos un espacio para jugar juntos, como el tejo, la rana y con actividades que nos integren a todos” (Maestro de artes, conversatorio entre maestros, febrero, 2017).

“Para mí ha sido muy importante poder conocer a cada familia, su cultura, de dónde vienen y verlos tan contentos y apropiados en el aula, compartiendo lo que saben, me traen ideas y movilizan muchas cosas, quieren que sigamos trabajando juntos y podemos seguir integrándolo a las unidades didácticas” (Maestra de transición, conversatorio entre maestros, febrero, 2017). ce de la pedagogía, la relación con el estudiante y con los otros. Algunos diálogos se gestan desde el arte, la música y la educación física, proponiendo recuperar las rondas ancestrales de distintas comunidades, construir algunos instrumentos con materiales del medio y reciclados decorados por los niños y niñas, que más adelante fueron compartidos en un festival de saberes que se hiciera en el colegio. De igual manera, desde los dibujos que hacen de sí mismos, en los que el color para pintarse, ya no resulta ser el “piel” tradicionalmente rosado, sino aquel que más se parezca a su tono de piel y cómo se empieza a comentar en las reuniones de área lo significativo que ha resultado para ellos pintarse como son y ser parte de una exposición de arte.

Figura 29. Autora: Sara Cassiani, 5 años, 216.



Por otra parte, se hace visible el diálogo al inicio del nuevo año escolar, en las semanas de planeación del trabajo pedagógico en las que se acuerda un proyecto pedagógico colectivo haciendo alusión a lo que han visto desde la participación de las familias en la escuela, argumentando lo importante que es conocer desde cada área al niño y niña que llega y poder retroalimentar la escuela de lo que ellos saben. Es así como se da curso al proyecto llamado “Tejiendo nuestra historia” siendo el saber ancestral uno de los componentes fundamentales.

Figura 30. Unidad de labor académica grado Jardín 2017, 1 bimestre.



Figura 31. Continuación Unidad labor académica, en la dimensión personal social se contienen los saberes de familia y su invitación al aula, replicada en cada periodo académico.

	A	B	C	D	E	F
			UNIDAD COMUNICATIVA	UNIDAD PERSONAL SOCIAL	UNIDAD ARTÍSTICA	UNIDAD CÍVICA
			<p>1. Reconocer al niño como un sujeto con derechos, capaz de pensar, sentir, actuar y relacionarse con los demás.</p> <p>2. Reconocer al niño como un sujeto con cultura, capaz de pensar, sentir, actuar y relacionarse con los demás.</p> <p>3. Reconocer al niño como un sujeto con identidad, capaz de pensar, sentir, actuar y relacionarse con los demás.</p> <p>4. Reconocer al niño como un sujeto con valores, capaz de pensar, sentir, actuar y relacionarse con los demás.</p> <p>5. Reconocer al niño como un sujeto con habilidades, capaz de pensar, sentir, actuar y relacionarse con los demás.</p>	<p>1. Reconocer al niño como un sujeto con derechos, capaz de pensar, sentir, actuar y relacionarse con los demás.</p> <p>2. Reconocer al niño como un sujeto con cultura, capaz de pensar, sentir, actuar y relacionarse con los demás.</p> <p>3. Reconocer al niño como un sujeto con identidad, capaz de pensar, sentir, actuar y relacionarse con los demás.</p> <p>4. Reconocer al niño como un sujeto con valores, capaz de pensar, sentir, actuar y relacionarse con los demás.</p> <p>5. Reconocer al niño como un sujeto con habilidades, capaz de pensar, sentir, actuar y relacionarse con los demás.</p>	<p>1. Reconocer al niño como un sujeto con derechos, capaz de pensar, sentir, actuar y relacionarse con los demás.</p> <p>2. Reconocer al niño como un sujeto con cultura, capaz de pensar, sentir, actuar y relacionarse con los demás.</p> <p>3. Reconocer al niño como un sujeto con identidad, capaz de pensar, sentir, actuar y relacionarse con los demás.</p> <p>4. Reconocer al niño como un sujeto con valores, capaz de pensar, sentir, actuar y relacionarse con los demás.</p> <p>5. Reconocer al niño como un sujeto con habilidades, capaz de pensar, sentir, actuar y relacionarse con los demás.</p>	<p>1. Reconocer al niño como un sujeto con derechos, capaz de pensar, sentir, actuar y relacionarse con los demás.</p> <p>2. Reconocer al niño como un sujeto con cultura, capaz de pensar, sentir, actuar y relacionarse con los demás.</p> <p>3. Reconocer al niño como un sujeto con identidad, capaz de pensar, sentir, actuar y relacionarse con los demás.</p> <p>4. Reconocer al niño como un sujeto con valores, capaz de pensar, sentir, actuar y relacionarse con los demás.</p> <p>5. Reconocer al niño como un sujeto con habilidades, capaz de pensar, sentir, actuar y relacionarse con los demás.</p>

Lo anterior, repercute en el currículo oculto desde el mismo lenguaje que prevalecía, a partir de estereotipos acerca de las comunidades que llegaban de otras regiones a la escuela, teniendo ahora mayor reconocimiento cuando se habla del “indígena” “campesino”, “afro”, no como ignorantes, sino como poseedores de sabiduría. Desde la

coordinación también se empieza a evidenciar apoyo al proceso, comprendiendo el significado de rescatar los saberes ancestrales de las familias, dado su desarraigo, quien pregunta si puede ser parte de los encuentros de saberes, en lo que destaca el papel protagónico de la familia, permitiendo mayores espacios para que dialoguen con el proceso educativo de niños y niñas. Así mismo, en las invitaciones que hace en las reuniones de grado, para tener en cuenta los saberes de familias en las planeaciones y el contexto del cual provienen, del que han observado una enorme riqueza. Una muestra de ello se evidenció en una reunión de maestros:

Una de las maestras planteaba como un logro inicial que los niños y niñas fortalecieran su hábito de comer, empleando los cubiertos y mesa debidamente, el coordinador expresa que debe tenerse en cuenta la cultura y contexto de dónde proviene el niño y su familia, en el que algunas actitudes son normales y no significa que posean malos hábitos, por ejemplo, algunas familias y comunidades comen con la mano, nosotros generalmente cogemos el pollo con la mano, otros comen en el suelo o en el pasto; no se trata de menospreciar o juzgar sus acciones, sino de entrar a dialogar con lo que hacen, mostrándoles que hay otras maneras y espacios en los que se emplean otras conductas (utilización de cubiertos, servilleta), así como cuando uno va a un restaurante muy lujoso y debe hacer lo mismo, pero que se respetan los contextos a los que cada uno pertenece. (Diario de campo, reunión de grado, febrero 2017).

Estas acciones, entre otras, empiezan a mostrar la escuela desde otro lugar en donde la diferencia no es tanto un problema, sino parte de la vida misma y por tanto de la escuela, de sus dinámicas, por lo que se hace indispensable reconocer al otro, no como el extraño, el que debe acomodarse a lo ya establecido, sino como parte del colectivo, que, desde su contexto, saberes, experiencias enriquece los procesos de desarrollo de niños y niñas. Sin duda, desde un diálogo horizontal, para lograr llegar a acuerdos, que no desconozcan ni a uno, ni al otro lado de la línea.

Desde el puente

Ahora bien, no se trata de incluir la diferencia desde la posición colonial en la que sigue primando el poder, la estructura homogénea, el saber hegemónico, pues lograr transformar toda la institución educativa es un camino que lleva tiempo. Máxime cuando se trata de reconocer

las culturas, en donde la interculturalidad no es esa funcional como lo denomina Turbino F. (2005) (citado por Walsh, C.) que incluye al otro en un lugar o sistema, sino aquella que está en camino, en construcción, aduciendo a Walsh, C. que va “mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad”, que requiere de un “proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas” Por ende, la que además considera las condiciones “que tienen que ver con la cosmología de la vida en general, incluyendo los conocimientos y saberes, la memoria ancestral, y la relación con la madre naturaleza y la espiritualidad, entre otras. (2008: 140).

Es entonces desde la diferencia, donde se empieza a mostrar otras formas de relacionarse con los otros, distintas al poder, a la jerarquía, en la búsqueda por la equidad. Por ello, darle un lugar al saber ancestral dentro de la escuela y la educación inicial, es abrir la puerta a la justicia epistémica, a la visibilidad de quien ha sido subordinado y desde el diálogo con la academia, construir conjuntamente acciones que aporten a esa interculturalidad “crítica” y decolonial. En esta investigación se ha mostrado un escenario, pero existen muchos donde el saber ancestral existe, aunque se desconozca, perdiéndose así la posibilidad del enriquecimiento mutuo y tal vez aún persistan acciones coloniales institucionales que sigan desconociendo al otro, llámese estudiante, familia, maestro, maestra, celador, aseador, etc, que pongan en duda el camino intercultural de esta apuesta. Pero también es cierto que ya se ha construido ese puente de encuentro, que al igual que las luchas de los movimientos sociales, resiste, continua y persiste por ser visible, con múltiples protagonistas que en ese, ahora territorio escolar, buscan seguir arraigando su ser e identidad cultural y que al haber hallado como en el tejido hilos conjuntos entre el saber ancestral y la academia, seguirán tejiendo por una escuela posible para niños, niñas, familias, maestros, maestras y comunidad.

De manera específica, para maestros y maestras, este diálogo con el saber ancestral ha tenido significaciones importantes, en el que reconocer los saberes ancestrales en la escuela y protagonizarlos, no es un asunto de folklorizar los mismos, sino antes bien, de constituirlos en el fundamento que agencia proyectos pedagógicos y los afirma como proyectos de investigación, en el que las familias, se consolidan como “sabedores”. Desde allí en la institución y gracias a la propuesta de las

madres y abuelas, se crearon los grupos de sabedores, así: “sabedores de los juegos ancestrales”, “sabedores de la cocina”, “sabedores del tejido”, “sabedores de la oralidad”, “sabedores de la siembra”, que se integra al currículo no solo en que cruza a lo largo del año lectivo el reconocimiento de los saberes ancestrales de las familias, sino en la práctica pedagógica en donde ellos y ellas, participan una vez al mes, según horarios y acuerdos mutuos, para enseñar a los niños y niñas, a las maestras y maestros, y a otras familias.

Particularmente, invitar a familias desarraigadas de sus territorios a ser coequiperos de la investigación y de la escuela, constituyó un espacio de encuentro con ellos mismos, en los que recuperar la memoria ancestral con otras familias que habían pasado situaciones similares, fue la entrada para sanar el dolor, hacer catarsis, recuperar fuerzas y motivos para seguir preservando lo construido desde los ancestros, que cobra vida y vitalidad en el escenario escolar. También fue la posibilidad para consolidar un territorio en el cual poder encontrarse con sus hijos e hijas, y seguir enseñando ese saber, con la esperanza que no se pierda y pueda seguirse preservando en las nuevas generaciones, por aquellas luchas que les han hecho desde ese otro lado de la línea resistir, para ser escuchados y visibilizados, por el invaluable saber que aportan a la humanidad y en este caso a la escuela.

En consecuencia, ser desde ese puente del encuentro un ser reconocido desde lo que le ha forjado, junto a otros, en el que su cultura ahora se constituye como objeto de saber para la escuela, da paso a la reconstrucción del tejido social y del reconocimiento social, en el camino que implica ser parte de una sociedad con otros distintos, que enriquecen el paso. Es mantener la puerta abierta para que los niños y niñas, los adultos, la escuela, sigan reconociendo al campesino, indígena, afro, no como una historia que ya fue, sino como seres presentes repletos de sabiduría, que nutre sus vidas y la del mundo que les rodea.

Por su parte, en lo que respecta a las dinámicas escolares, conviene subrayar que la investigación horizontal hecha conjuntamente, desde el diálogo y el encuentro, afirmó la práctica pedagógica a propuesta investigativa, gracias a los diversos instrumentos que no solo permitieron reconocer los saberes, dar curso al planteamiento inicial; sino imprimir la práctica pedagógica y el currículo de una nueva forma de pensarse

y planearse, ya no verticalmente, sino desde la horizontalidad y la colectividad. Por supuesto, fue necesario para el investigador ser uno con ellos y ellas, mirar su propia práctica pedagógica y hallar en el encuentro el camino que dé contenido a las dinámicas escolares, a las estrategias pedagógicas que favorezcan los procesos de las infancias, al reconocimiento de las culturas y a la constitución de un territorio mutuo en el que se pueda seguir arraigando el ser, saber y hacer.

Y como el camino continúa, con la participación de unos y otros, las apuestas seguirán vivas para recuperar y hacer visible la memoria contenida en sus saberes ancestrales, para ser uno con la diferencia, para fundamentar una escuela de educación inicial donde las distintas culturas pueden encontrar un territorio de encuentro y diálogo que aporte al desarrollo de niños y niñas, para seguir cruzando el puente desde el desarraigo, al encuentro con el otro y con los saberes en la escuela, en donde el revés sea parte de esa historia que posibilitó otra opción posible, ser visible, ser encuentro, ser arraigo.

La Mochila de la Esperanza (Proyecciones)

En la mochila se cargan los elementos necesarios para las actividades diarias, para el viaje o el trabajo fuera de casa, en ella se tejen historias, vidas, por eso están cargadas de sueños, esperanzas y de lo que imprime la cultura de una comunidad. Así mismo, esta apuesta sigue su tejido para que las voces que han encontrado un lugar y han sido visibilizadas y escuchadas, no se queden olvidadas, afirmando su territorio. Es importante entonces seguir construyendo el camino para el encuentro con la interculturalidad, desde las apuestas pedagógicas ya iniciadas con 7 docentes de educación inicial (directores de grupo y de apoyo), el coordinador académico, colectivos de sabedores de las familias, estudiantes, en donde el saber ancestral es reconocido otorgándole el mismo lugar epistémico en la academia; sin embargo es necesario seguir contagiando a otros para que los procesos den continuidad, particularmente al paso de los estudiantes a la Sede A, donde se encuentra la Educación Básica y Media.

Por ello una de las puntadas que se proyecta es la de circular el saber tanto de las familias, como de la investigación a las otras estancias educativas, por medio de encuentros en los que precisamente sean los

sabedores y los niños y niñas, quienes puedan dinamizar los mismos, junto a los otros maestros y maestras, para que desde la vivencia se puedan construir conjuntamente posibilidades para dinamizar el currículo, hacer presente el saber ancestral en los contenidos e invitar a otras familias a ser parte de los colectivos, presencia que será vital en los distintos momentos de encuentro de la comunidad educativa.

Un elemento esencial, es la constitución de los colectivos de sabedores, para continuamente compartir el saber ancestral en la escuela, que pueda además perpetuarse desde las herramientas tecnológicas por medio de una plataforma o red virtual y desde el escenario de la maloka que se erige como un punto de encuentro con el otro, para circular la palabra, los saberes, los conflictos. Este espacio, además que se encuentra en un punto frontera entre la escuela y la comunidad, ha invitado a la Junta de Acción Comunal y a otras personalidades del barrio a acercarse para compartir su sentido. Por eso, otra de sus proyecciones será precisamente el trabajo mancomunado con la comunidad barrial, para que la escuela sea a su vez un aliado para la circulación del saber, del encuentro comunitario, desde el reconocimiento y reconstrucción social.

Para la educación inicial, constituye múltiples puntadas para seguir pensando una pedagogía desde una postura decolonial, que hace posible la visibilidad de la pluralidad de infancias y que, por tanto, sigue enriqueciendo sus prácticas pedagógicas, estrategias, currículo, desde la horizontalidad, la presencia de los dos lados de la línea, sin jerarquías, sino en la mutua construcción, en la ecología de los saberes. Ello invita al maestro a ser el lienzo en el que puedan dibujarse tanto los saberes académicos, como los que trae contenido cada niño y niña desde sus vivencias, aprendizajes cimentados en la participación guiada con sus cuidadores y a sus familias, como los guardianes de saberes relacionados con su cultura y sus proyectos de vida.

En efecto, las puntadas que esta mochila vaya dando para seguir conteniendo el saber y la cultura de quienes llegan a la escuela, hacen posible una escritura viva para cada actor, por ello, otra invitación es a seguir haciendo visible en el lado de la línea académico, al saber ancestral, en lo que la escritura que trasciende fronteras y lugares, será un aliado vital, por medio de artículos, textos, mensajes y aquellos portadores que permitan su visibilización.

En resumidas cuentas, para aquel que se ha sentido o ha visto la inexistencia del otro lado de la línea y que encuentra escenarios para poder cruzar el puente hacia el diálogo con el otro lado de la línea, el camino no acaba, le convoca seguir tejiendo la mochila, seguir construyendo un trozo de esa apuesta de muchos, para el reconocimiento del otro, desde la justicia epistémica y pasar del revés, al encuentro de saberes.

Del revés, al encuentro. El saber ancestral, en diálogo con la educación inicial

Tabla de Figuras

- Figura 1. Tabla de datos
- Figura 2. Encuentro de saberes familiares
- Figura 3. Familias invitadas al aula
- Figura 4. Festival campesino
- Figura 5. Cuaderno viajero
- Figura 6. Carteles y frisos
- Figura 7. Algunos momentos de herramientas pactadas con familias
- Figura 8. Fotografías momentos de infancia de padres y madres
- Figura 9. Boletín de calificaciones
- Figura 10. Algunos cuadros cosidos que representan las culturas
- Figura 11. Cartelera hechas por familias
- Figura 12. Huerta-muros verdes-maloka
- Figura 13. Actividades de sabedores compartiendo conocimientos.
- Figura 14. Aporte niña de cinco años
- Figura 15. Sabedora Wayuu
- Figura 16. Encuentro saberes tejido
- Figura 17. Sabedores compartiendo con niños y niñas, en torno al tejido.

- Figura 18. Tejido con niños y niñas
- Figura 19. Telar que recoge memoria ancestral
- Figura 20. Día de trenzas
- Figura 21. Portadores de texto
- Figura 22. Saber reciclaje
- Figura 23. Encuentro de saberes gastronómicos
- Figura 24. Encuentro de saberes lingüísticos
- Figura 25. Producción textual
- Figura 26. Encuentros con familias
- Figura 27. Saber juego ancestral
- Figura 28. Saber crianza
- Figura 29. Obra niña 5 años
- Figura 30. Unidad labor académica
- Figura 31. Continuación labor académica

Bibliografía

- Alban, A. (2012) La educación intercultural ante el desplazamiento forzado: ¿posibilidad o quimera? [Con]textos, 1 (1), 55-66.
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Integración Social, Universidad Pedagógica Nacional y Secretaría de Educación. (2013) *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*.
- Antón, J. (s.f). *El conocimiento ancestral desde una perspectiva afrodescendiente*. Disponible en: https://www.academia.edu/8997927/El_conocimiento_ancestral_afrodescendiente
- Arboleda, R., Minotta, S., Orobio, J. y Renteria, T. (2014) *Saberes y prácticas de parteras de Buenaventura frente a la primera infancia*. (Tesis de maestría) Recuperado de: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1879/SABERES%20Y%20PRACTICAS%20DE%20PARTERAS%20DE%20BUENAVENTURA%20FRENTE%20A%20LA%20PRIMERA%20INFANCIA%202014..pdf?sequence=1>
- Baronnet, B. (2011, septiembre-diciembre) La apuesta de las escuelas zapatistas de Chiapas por descolonizar la educación en los pueblos campesinos mayas. *Decisio*. Recuperado de: http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_30/decisio30_saber7.pdf
- Betancourt, E. (2004) Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica: lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo. *En La práctica investigativa en ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. (pp. 124-134) Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/dcs-upn/20121130052459/memoria.pdf>
- Cannon, J. (1994) *Stelaluna* Barcelona, España: Editorial Juventud.
- Castillo, E. (2014) *Hacia una agenda etnoeducadora para el suroccidente colombiano*. Congreso Pedagógico Afrocolombiano. Tumaco. Save the children
- Castillo, E. Y Guido, S. (2015) La interculturalidad ¿principio o fin de la

- utopía? *Revista Colombiana de Educación*, (69), 17-43.
- Celis, R. y Aierdi X. (2015) ¿Migración o desplazamiento forzado? Las causas de los movimientos de población a debate. *Cuaderno Deusto de Derechos Humanos*. (81), 1-93
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (Productor) (2015) *Pueblo sin tierra* [Informe audiovisual] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=LQlpVKt5IVE>
- Coordinador Nacional Agrario CNA (Productor) (2011) Colombia: *conflictos territoriales y lucha por la tierra*. [Informe audiovisual] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=vZWZ76dxRvM&t=172s>
- Corona, S. y Kaltmeier, O. (2013) *En diálogo: metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. México: Editorial Gedisa
- Crespo, J. y Vila, D. (2014) Saberes y conocimientos ancestrales, tradicionales y populares: El buen conocer y el diálogo de saberes, dentro del proyecto buen conocer. 2, 1-48. Recuperado de: <http://flokksociety.org/docs/Espanol/5/5.3.pdf>
- De Sousa, B. (2010) *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Primera edición. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO, Prometeo Libros.
- Escobar, A. (2010) *Territorios de diferencia*. Lugar movimientos vida redes. Envión Ediciones. Recuperado de: <http://www.pacarinadelsur.com/home/abordajes-y-contiendas/421-territorio-lugar-espacio-de-resistencia-y-lucha-de-los-movimientos-sociales>
- Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión. (2013) Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-177829_archivo_pdf_fundamentos_ceroasiempre.pdf
- Fals, O (1975) *Historia de la cuestión agraria en Colombia*. Bogotá, Colombia: Publicaciones de la Rosca
- Fernández, F. (enero-junio, 2005). El currículum en la educación

intercultural bilingüe: algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en la educación. *Cuadernos Interculturales*: 7-25.

Ferrao C. y Vera, M. (2010) Educación Intercultural en América Latina: Distintas Concepciones y Tensiones Actuales. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, (2), p. 333-342.

Freire, P. (1981) La importancia del acto de leer. En: La importancia de leer y el acto de liberación. Congreso Brasileño de Lectura. Centro de Comunicación-Educación. Buenos Aires, Argentina.

García, J. (2001). Comunidades Afroamericanas y transformaciones sociales. En: *Estudios Latinoamericanos sobre culturas y transformaciones sociales en tiempos de globalización*. (pp.49-56) Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Henao, H. (2004) *Familia, conflicto, territorio y cultura*. Colombia: Corporación Región e INER.

ICBF y FUNDALECTURA (2011) *Una morena en la ronda...* Bogotá, Colombia: Nomos Impresores.

Karkras, A. Tasiguano, A., Cachiguango G., Lema, A., Yemberla, C. (2014) *Conocimientos Tradicionales y Ancestrales*. Recuperado de: http://es.wiki.floksociety.org/w/Conocimientos_Tradicionales_y_Ancestrales

Larrahondo, I. (2011) Asociación Casita de Niños para la investigación y promoción de la educación infantil del Norte del Cauca y sur del Valle del Cauca –ASOCAS– *Pedagogía y Saberes*, 34: 123-126. Universidad Pedagógica Nacional.

Maturana, H. (1992). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago de Chile: Pedagógicas Chilenas, S.A.

Ministerio de Educación Nacional (2005) *Experiencias significativas, para poblaciones vulnerables 2004*. Bogotá. Recuperado de: http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-88730_archivo.pdf. (2009) *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Bogotá, Colombia: Taller creativo de Adelaida Sánchez B. Ltda.

Ministerio de Educación Nacional y Organización de Estados Americanos. (2000) *Pautas y prácticas de crianza en familias Colombianas*. Bogotá, Colombia: Serie Documentos de Investigación.

Muñoz, T. y Zorayda, Z. (abril-junio, 2012) *Territorio-lugar: Espacio de resistencia y lucha de los movimientos sociales*. Pacarina del Sur. Recuperado de: <http://www.pacarinadelsur.com/home/abordajes-y-contiendas/421-territorio-lugar-espacio-de-resistencia-y-lucha-de-los-movimientos-sociales>

Núñez, K. (2011) De la casa a la escuela zapatista. Prácticas de aprendizaje en la región ch'ol. En: Baronnet Bruno, Mora Mariana y Stahler-Sholk Richard. *Luchas "muy otras" Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. (P.267-294) Recuperado de: <https://zapatismoyautonomia.files.wordpress.com/2013/12/luchas-muy-otras-2011.pdf>

Organización Estados Iberoamericanos- Secretaría Distrital de Integración Social (2010) *Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena en Bogotá*. Bogotá, Colombia: SIGMA Editores

Ortega, P. y Torres, A. (2011) Lola Cendales González, entre trayectos y proyectos en la educación popular. En: *Revista Colombiana de Educación*. (pp.333-357) Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n61/n61a15.pdf>

PNUD (2011) *Colombia rural. Razones para la esperanza*. Informe Nacional de Desarrollo Humano. Bogotá, Colombia: INDH-PNUD.

Quevedo Emily (2012) *Jardines infantiles indígenas en Bogotá*. Un relato de la experiencia. Tesis de Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Robles, L. (2014) La historia que envuelve el turbante. *El Heraldo*. Recuperado de: <https://www.elheraldo.co/tendencias/la-historia-que-envuelve-el-turbante-174266>

Rogoff, B. (1993) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Editorial Paidós.

Ruiz, C. (2014) Las alpargatas: memoria de los caminos, tejido de identidades. *Artífices*. Recuperado de: http://artesaniasdecolombia.com.co/Documentos/Contenido/14835_revista_artifices-primera-edicion.pdf

Sistema de Información para Artesanía, SIART (25 de marzo, 2014) La mochila Wayúu, parte de la tradición de Colombia. [Mensaje en un blog] Artesanías de Colombia. Recuperado de: http://www.artisaniasdecolombia.com.co/PortalAC/C_noticias/la-mochila-wayu-parte-de-la-tradicion-de-colombia_5070

Skliar, C. (23-25 abril, 2008) ¿Qué pretendemos con la idea de “diversidad”? ¿Qué pretende la idea de “diversidad” con nosotros? Encuentro inspectorial de equipos de gestión y conducción escolar Construyendo una escuela inclusiva. Casa Salesiana Nuestra Señora de las Mercedes. Manucho.

Territorio indígena y gobernanza. [Mensaje en un blog] El buen Vivir. Recuperado de: <http://www.territorioindigenaygobernanza.com/elbuenvivir.html>

Universidad Distrital Francisco José de Caldas-Secretaría de Integración Social (2011) *Tendiendo puentes entre culturas*. Recuperación de una experiencia de formación de maestros y maestras de jardines infantiles indígenas de Bogotá. Bogotá, Colombia.

Valerio, M. (2008) Infancia y Colonialismo. *Cuestiones de Filosofía*. (10) p. 47-59.

Van der, M (Comp) (2014) *Entre memorias, haceres y saberes: intercambios y conversaciones sobre el Patrimonio Cultural Inmaterial campesino en Colombia*. Convenio Patrimonio Cultural Inmaterial desde la perspectiva local. Bogotá, Colombia: Ministerio de Cultura & Tropenbos Internacional Colombia.

Vega, L. (sf) La capital mundial de la ruana. [Mensaje en blog] Colombia es mi Historia-Documentales. Radio Televisión Nacional de Colombia. Recuperado de: <https://www.radionacional.co/documentales/la-capital-mundial-de-la-ruana>

Walsh, C. (2005) *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya Yala.

Julio-diciembre, 2008) Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula rasa*. Recuperado de: <http://www.revistatabularasa.org/numero-9/08walsh.pdf>

Zamora, A (2002) El desarraigo como vivencia del exilio y de la globalización. *Amérique Latine Histoire et Mémoire*. Les Cahiers ALHIM. Recuperado de: <http://alhim.revues.org/708>

Del revés, al encuentro. El saber ancestral, en diálogo con la educación inicial



Es, entonces, desde la diferencia en donde se empiezan a mostrar otras formas de relacionarse con los otros, que son distintas al poder o, a la jerarquía, en la búsqueda por la equidad. Por ello, darle un lugar al saber ancestral dentro de la escuela y la educación inicial, es abrir la puerta a la justicia epistémica, a la visibilidad de quien ha sido subordinado y, desde el diálogo con la academia, construir conjuntamente acciones que aporten a esa interculturalidad “crítica” y decolonial. Les invitamos a leer este tejido de saberes, que muestran el encuentro de lo ancestral con la educación inicial.