

JARDINES INFANTILES INDÍGENAS DE BOGOTÁ. UN RELATO DE LA EXPERIENCIA

**AUTORA: EMILY JOHANA QUEVEDO PINZÓN
TESIS DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN**

**DIRECTORA:
GRACIELA FANDIÑO CUBILLOS**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSTGRADOS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ - 2012**

A mis Abuelas:

María Leonilde cuyo amor por la vida me enamoró de la primera infancia

Hilda María quien con su ejemplo de vida me heredó la pasión de ser maestra

AGRADECIMIENTOS

A los pueblos indígenas Muisca de Bosa y Suba, Ambiká Pijao, Uitoto, Kichwa e Inga de Bogotá por la confianza, el trabajo colectivo y la constante lucha por la preservación de su pensamiento ancestral.

A Gloria Orobajo, Ana Milena Loaiza, Willer Giagrekudo, Clara Yopasa, Mario Nacimba y Edilma Tisoy, compañeras y compañeros incansables de este andar, soñadores y creadores de nuevas realidades para la primera infancia indígena.

A las sabedoras y los sabedores de las diferentes comunidades, con las que tuve la posibilidad de compartir, por sus enseñanzas, su saber, experiencia, por los cantos, arrullos, consejos y demás manifestaciones de su palabra en el proceso de los jardines infantiles indígenas.

A las maestras de los jardines infantiles indígenas por su compromiso, creaciones, reflexiones, preguntas, debates, angustias, miedos, ilusiones, controversias, pero especialmente por ser las ARTESANAS de la Educación Inicial Indígena en Bogotá. Mi gratitud, amor y profunda admiración.

A Constanza Alarcón y Gloria Carrasco, líderes innatas de la política Distrital para la Primera Infancia. Sin su apoyo, confianza y motivación mi andar en esta aventura no hubiese sido posible.

A Graciela Fandiño, “mamá pedagógica” de mi camino profesional. Gracias por las enseñanzas, la orientación dulce y firme, los NO, pero especialmente por su compañía amorosa, su confianza, la credibilidad en mi trabajo y el apoyo en los momentos en los que el camino se hizo angosto y oscuro.

A Sandra Guido y Betty Sandoval, lectoras y consejeras de este documento, sus recomendaciones, reflexiones fueron fundamentales para la organización final del texto.

A mi familia motor y fuerza de mi vida. Gracias infinitas por no permitirme renunciar a mis sueños, por asumir las implicaciones de estos en la vida familiar, por enseñarme a volar, por las herencias, la credibilidad y el infinito amor con el que me ayudaron a finalizar este proceso.

A los niños y niñas indígenas quienes a través de esta experiencia me permitieron reconfirmar el amor y pasión por mi profesión.

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Maestría
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Jardines infantiles indígenas de Bogotá. Un relato de la experiencia
Autor(es)	Emily Johana Quevedo Pinzón
Director	Graciela Fandiño Cubillos
Publicación	Bogotá, 2012
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Primera Infancia Indígena, Jardín Infantil Indígena, Educación Inicial, Atención Integral, Creencias, Pensamiento del Profesor.

2. Descripción
<p>Este es un trabajo investigativo realizado para acceder al título de Magister en Educación. Busca hacer un relato del proceso de apertura de los Jardines Infantiles Indígenas de Bogotá, desde el análisis de las creencias de maestras participantes en estas instituciones educativas, a su vez el estudio busca establecer algunas reflexiones acerca de los modelos de atención integral diferencial a la primera infancia indígena en Bogotá.</p>

3. Fuentes
<p>En la realización de este estudio se consultaron alrededor de treinta referencias bibliográficas entre investigaciones, informes y documentos técnicos de entidades distritales y nacionales, así como artículos de revistas virtuales especializadas, estos documentos trabajan el pensamiento del profesor, las creencias docentes, la primera infancia y los pueblos indígenas. Algunos autores:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ⓒ SDIS-SED. (2010) Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito. Bogotá. Procesos Digitales. Ⓒ SDIS – OEI (2011). Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena En Bogotá. Sigma Editores. Ⓒ MARTINEZ. Luz Marina. (2011). Creencias de las Estudiantes-Docentes del Programa de Educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional sobre el concepto de número en Transición. Trabajo de Grado de Maestría de la Universidad Pedagógica Nacional. No publicado. Bogotá. Ⓒ LATORRE, Antonio. ARNAL, Justo. DEL RINCÓN, Delio. (1996) Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona. Torras

4. Contenidos

El documento se desarrolla en seis capítulos:

- Ⓢ **Antecedentes:** describe los referentes consultados en relación con experiencias de atención a primera infancia indígena en el contexto local de Bogotá, en la Nación, así como una experiencia internacional.
- Ⓢ **Contexto Histórico Político y Social:** presenta el momento y las condiciones político sociales en que los jardines infantiles indígenas de Bogotá tienen origen, se refiere a las políticas públicas para pueblos indígenas y primera infancia con las que cuenta la ciudad entre los años 2009 – 2012 y la influencia de estas en el proceso de apertura de los jardines infantiles indígenas de Bogotá.
- Ⓢ **Marco Conceptual:** Se describen cinco referentes que orientan el estudio: el concepto de niño y niña para los pueblos indígenas, el pensamiento del profesor y las creencias docentes, el concepto de la diferencia, el enfoque diferencial y la interculturalidad.

En relación con el primero desde las preguntas: ¿quiénes son los niños y niñas para los indígenas?, ¿Desde y hasta cuando son niños y niñas?, ¿Qué deben saber – aprender los niños y las niñas indígenas?, ¿Qué es ser niña o qué es ser niño?, se intenta presentar algunas de las consideraciones conceptuales alrededor del concepto de niño y niña que tienen los pueblos y como desde allí establecen las propuestas educativas para ellos y ellas.

En el Paradigma del pensamiento del profesor y las creencias docentes se enuncian las definiciones de estos y su importancia dentro de los procesos de construcción de propuestas pedagógicas diferenciales, puesto que si se entiende el pensamiento del profesor como la forma que tienen los docentes para establecer sus relaciones y decisiones educativas, entendiendo que estas movilizan y orientan su práctica pedagógica.

La diferencia, el enfoque diferencial y la interculturalidad como tres referentes que inspiran los procesos de atención diferencial de la primera infancia indígena de Bogotá, desde la configuración de una educación que avanza hacia el reconocimiento de las particularidades de los sujetos.

- Ⓢ **Enfoque Metodológico:** Es una investigación de corte cualitativo que usa la Etnometodología como estrategia de investigación y los grupos focales como técnica de recolección de información.
- Ⓢ **Proceso de Investigación:** se abordan cuatro momentos en los que se narran, describen y analizan las creencias alrededor del proceso de apertura de los jardines infantiles indígenas. Allí se pueden encontrar entonces, el antes, el durante y el después del proceso de apertura de estas instituciones vista desde conversaciones con maestras indígenas y no indígenas y desde el relato descriptivo de la autora acerca de su experiencia como partícipe del proceso.

Ⓢ **Conclusiones:** se hacen en relación con cuatro lugares de reflexión las creencias docentes, el proceso de apertura de los jardines infantiles indígenas, los retos a los que se convoca a la Ciudad con propuestas como estas y las deudas y limitaciones del documento como tesis de maestría.

5. Metodología

El presente estudio se realiza desde un enfoque cualitativo y desde la etnometodología, como una corriente que se centra en el razonamiento práctico de las personas, es decir, en esos mecanismos que ellas utilizan para atribuir significados a sus acciones dándole sentido a sus prácticas sociales cotidianas. El trabajo de interpretación estará influido por instrumentos interpretativos locales, como categorías reconocidas, vocabulario familiar, tareas organizativas, orientaciones profesionales, cultura grupal y otros marcos conceptuales que le asignan significado a los asuntos en consideración y que cruzan por el lugar de enunciación de la investigación, cobrando vital importancia la perspectiva étnica, de género, de cultura y demás aspectos identificatorios, tanto del grupo social estudiado como del investigador.

Se realizan a lo largo del estudio grupos focales y recuperación de experiencia desde la escritura y descripción del proceso desde la voz y el lugar de la autora como participante y líder del proceso de apertura de los jardines infantiles indígenas de Bogotá.

6. Conclusiones

Las conclusiones de este estudio se referirán a cuatro: En primer lugar se hará referencia a las reflexiones sobre las creencias subyacentes al proceso de apertura de los jardines infantiles indígena, seguido se pretende hacer algunos comentarios sobre el mismo proceso, para luego pasar a los retos que esto convoca a la ciudad, cerrando con un apartado en donde se busca poner sobre la mesa las deudas que deja en la autora este estudio.

Sobre las creencias

Ⓢ Las creencias de los actores de los procesos educativos requieren ser un escenario de investigación riguroso en el contexto de creación, diseño y puesta en marcha de procesos que promueven cambios, transformaciones o modificaciones a las instituciones educativas y su funcionamiento. Son las creencias las que movilizan no solo la relación entre los sujetos sino las acciones que se diseñan, construyen e implementan para la garantía de sus derechos.

Sobre los jardines infantiles indígenas

Ⓢ Los procesos de construcción de enfoque diferencial con los pueblos indígenas en contextos urbanos como la Ciudad de Bogotá han de cruzar por el reconocimiento de las particularidades culturales, de historia, de vivencia de estos en la relación con la Ciudad y han de estar mediados por las situaciones a las que se ve enfrentado sus procesos

identitarios en Bogotá pero también por el reconocimiento de las nuevas configuraciones que estos viven en los procesos de vivencia de la condición étnica en un contexto ajeno, que reconfigura la idea de territorio de los pueblos y que convoca a tejer la identidad relacionada con otras variables como las prácticas culturales, la lengua y el propio sentido de identidad.

Sobre los retos en Bogotá

1. La apertura de jardines infantiles indígenas le plantea a la Ciudad y al sistema educativo en general no solo los retos epistemológicos de los que se ha venido hablando en el apartado anterior sino que también, le enfrenta a la pregunta por la universalización de la atención diferencial. En este sentido surgen las preguntas por ¿cómo continúan sus procesos de garantía de derechos culturales los niños y niñas al pasar al colegio?, ¿qué pasa con los niños y niñas que no van a jardines infantiles indígenas y pertenecen a estos pueblos, como desde otras instituciones se les garantiza una atención diferencial?, ¿qué pasa con la atención diferencial de los niños y niñas de otros grupos étnicos?, ¿cómo se garantizan sus derechos individuales y colectivos?

Las deudas y limitaciones de este estudio

- ⌀ La mayor deuda de este documento tiene que ver con la posibilidad de consolidar un marco teórico más reflexivo, profundo en relación a los temas centrales de la tesis: las creencias, el enfoque diferencial, la interculturalidad y la diferencia, especialmente desde posturas más epistemológicas que logren abrir un escenario mucho más crítico – reflexivo acerca de cómo propuestas como los jardines infantiles indígenas dialogan con las teorías por ejemplos postcoloniales o decoloniales.

Elaborado por:	Emily Johana Quevedo Pinzón
Revisado por:	Graciela Fandiño Cubillos

Fecha de elaboración del Resumen:	04	12	2012
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	11
1. ANTECEDENTES	13
1.1 Antecedentes Nacionales	14
1.2 Antecedentes Locales	18
1.3 Antecedente Internacional	25
2. CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO Y CULTURAL	27
2.1 Primera Infancia, Atención Integral y Educación Inicial Bogotá y Colombia: Marco Histórico.	27
2.2 Los Pueblos Indígenas En Bogotá	41
2.3 La Primera Infancia Indígena En Bogotá	53
3. MARCO CONCEPTUAL	68
3.1 ¿Quiénes son los Niños y Niñas para los Indígenas?	69
3.2 El Pensamiento Del Profesor Y Las Creencias	81
3.3 La Diferencia	88
3.4 El Enfoque Diferencial	92
3.5 La Interculturalidad	94
4. MARCO METODOLÓGICO	96
4.1 Enfoque Metodológico	97
4.2 Objetivos	99

5. PROCESO DE INVESTIGACIÓN	100
5.1 PRIMER MOMENTO. Conversares con maestras mestizas que han atendido a niños y niñas indígenas desde su saber, intuición y sentir, a propósito de la apertura de los jardines infantiles indígenas en Bogotá	104
5.2 SEGUNDO MOMENTO. Relatos: trozos del primer tiempo de cada jardín infantil indígena	123
5.3 TERCER MOMENTO. Conversares con maestras indígenas y no indígenas de los jardines infantiles indígenas	162
5.4 CUARTO MOMENTO. Mis Creencias	173
5.5 Algunas Reflexiones Sobre las Creencias Develadas en el Proceso de Apertura de los Jardines Infantiles Indígenas	193
6. CONCLUSIONES	196
Sobre las creencias	196
Sobre los jardines infantiles indígenas	197
Sobre los retos en Bogotá	199
Las deudas y limitaciones de este estudio	201
7. BIBLIOGRAFÍA	202
8. ANEXOS	206
Registro 1	206
Registro 2	222
Registro 3	238
Registro 4	249

INTRODUCCIÓN

Bogotá es una ciudad que diariamente acoge personas de otras regiones nacionales e internacionales, lo cual la constituye en una capital pluriétnica y multicultural, que debe avanzar en el desarrollo de políticas que garanticen los derechos de cada uno de los sujetos que deciden hacerse habitantes de esta urbe. Lograr esto no es una tarea sencilla más cuando las particularidades de los ciudadanos convocan al estado a pensarse nuevas formas de ciudadanía, de gobierno, de ser y estar en un lugar. Desde allí se ubican las iniciativas en relación con los pueblos étnicos, este estudio hace referencia particular a las iniciativas que el gobierno distrital emprendió entre los años 2008 -2012 para la garantía de los derechos de los niños y niñas indígenas de primera infancia.

Fruto de ese proceso surge la iniciativa de la creación de Jardines Infantiles Indígenas y su proceso de implementación que abarca aproximadamente tres años, esta iniciativa se consolida como un proceso de construcción participativa con los pueblos indígenas Muisca de Bosa, Suba, Kichwa, Uitoto, Pijao e Inga de Bogotá, en donde se crea un modelo de atención diferencial a la primera infancia indígena. En este contexto, surge este proceso de investigación que recoge la experiencia de la apertura de los jardines infantiles indígenas desde la perspectiva del reconocimiento de algunas creencias de maestras participantes del proceso en donde se busca develar algunas de las ideas, que movilizan el actuar cotidiano de las maestras con los niños y niñas indígenas.

Para conocer describir la experiencia este documento está compuesto por cinco apartados que abordan el objetivo de este estudio: *Establecer un relato de la experiencia del proceso de apertura de los jardines infantiles indígenas de Bogotá.*

El primero recoge los **Antecedentes** investigativos que se revisaron para el proceso del estudio, en donde básicamente se tienen en cuenta investigaciones sobre experiencias nacionales, locales e internacionales alrededor de procesos de atención a primera infancia indígena.

El capítulo dos es el **Contexto Histórico, Político Y Social**: presenta el momento y las condiciones político sociales en que los jardines infantiles indígenas de Bogotá tienen origen. Se refiere a las políticas públicas para pueblos indígenas y primera infancia con las que cuenta la

ciudad entre los años 2009 – 2012 y la influencia de estas en el proceso de apertura de los jardines infantiles indígenas de Bogotá.

El capítulo tres tiene como fin señalar el **Marco Conceptual** que sustenta este documento, en donde se hace un recorrido por cinco temáticas que dan cuerpo al documento. El primero hace referencia a unas definiciones globales acerca de **quiénes son los niños y niñas de primera infancia para los indígenas**, posterior a ello se desarrolla un marco referencial a las **Creencias** como el lugar desde donde se realiza el estudio y para cerrar este apartado se intenta una conceptualización alrededor de tres conceptos que son fundamentales dentro del proceso de consolidación técnica de los jardines infantiles indígenas: **diferencia, el enfoque diferencial y la interculturalidad**.

El capítulo cuatro **Marco Metodológico** que describe como su nombre lo indica el método desde donde se plantea el estudio, señalando los objetivos que se pretenden alcanzar con él.

Se continua con el capítulo grueso del documento el Proceso de Investigación en donde a través de cinco momentos en los que se narran, describen y analizan las creencias y representaciones sociales alrededor del proceso de apertura de los jardines infantiles indígenas. Allí se pueden encontrar entonces, el antes, el durante y el después del proceso de apertura de estas instituciones vista desde conversaciones con maestras indígenas y no indígenas y desde el relato descriptivo de la autora acerca de su experiencia como partícipe del proceso.

Para cerrar, el lector se encontrará con un capítulo de conclusiones que desde cuatro lugares establece reflexiones acerca de estudio, lo develado allí y el proceso mismo de apertura a los jardines infantiles indígenas.

1. ANTECEDENTES

Para establecer los antecedentes de esta tesis de maestría se realizó una revisión documental de Experiencias de Atención a Primera Infancia Indígena. Las investigaciones consultadas han procurado trabajar la atención integral a la primera infancia indígena desde una perspectiva de reconocimiento a las culturas y la particularidad de los niños y niñas menores de 5 años en Bogotá, Colombia y Canadá. Estas experiencias fueron retomadas en el proceso de apertura de los jardines infantiles indígenas y los diferentes procesos que de éste se derivaron, por lo cual se convierten en referentes indispensables para el relato de este documento.

Dentro del proceso de apertura de los jardines infantiles indígenas –JII- de Bogotá cobró vital importancia las enseñanzas y vivencias que en diferentes lugares del país se han desarrollado con los niños y niñas indígenas, si bien no se encuentran tantas experiencias como pueblos indígenas es posible tener un insumo que evidencia el trabajo que se realiza en relación con la primera infancia indígena en Colombia y algunos otros países de origen Amerindio. Los antecedentes descritos a continuación se relacionan con el contexto nacional, local (Bogotá) y una experiencia internacional.

Es importante resaltar que en relación con este tipo de trabajos, los desarrollos nacionales se centran en una perspectiva de ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA, en algunos de ellos se habla de la integralidad del niño y la niña, dando valor relevante a la educación, como hay otros cuyo eje central son los procesos de nutrición, cuidado y salubridad, el énfasis lo da el estudio teniendo en cuenta los desarrollos de las comunidades indígenas con las que se trabaja y el enfoque de infancia que quien investiga quiere ofrecer al pueblo. El segundo escenario tiene que ver con experiencias desarrolladas al interior de la Capital en donde se siguen algunas de las orientaciones de los desarrollos alcanzados en la nación, pero donde además se exploran ejercicios de reconocimiento de la identidad y preservación del legado cultural de las comunidades desde la perspectiva de atención integral a primera infancia que desde Bogotá se ha construido para los niños y niñas en donde el potenciamiento del desarrollo de ellos y ellas es el eje central.

Por último se retoma una experiencia de un jardín infantil indígena en Canadá, es importante resaltar que si bien países como Chile, Ecuador, Perú y México cuentan con experiencias de educación para niños y niñas en primera infancia no es fácil acceder a sus desarrollos, de otro

lado tienen limitaciones ya sea porque si están en contextos urbanos no tienen un énfasis en la preservación de la cultura y si lo tienen no son experiencias que se realicen en la Ciudad, por lo cual no fueron retomados para este estudio.

1.1 ANTECEDENTES NACIONALES

© *Análisis Situacional Del Cumplimiento De Derechos Fundamentales En Salud Y Educación De La Primera Infancia Indígena En La Guajira. Unicef - Luz Stella Cataño. 2007*

Estudio liderado por la autora, entre el 2006 y 2007, en el marco de una alianza entre la Universidad de la Guajira, ICBF y UNICEF, como una forma de visibilizar algunas de las necesidades en temas de salud, educación intercultural bilingüe y protección sanitaria y ambiental, ésta publicación sitúa sus esfuerzos en el marco de los objetivos de desarrollo del milenio de las Naciones Unidas para lograr el desarrollo de entornos protectores de la niñez indígena.

La investigación se centra en las comunidades Wiwa y Wayuu, caracterizando sus condiciones de salud y educación, ubicándolos como los dos factores trascendentales para visibilizar la problemática de esta población, a su vez el estudio propone alternativas o recomendaciones para garantizar los derechos de esta población. De tal forma que se convierte en un estudio que a través de orientaciones conceptuales y metodológicas, orienta la posible atención integral a la primera infancia indígena en este Departamento.

La Guajira tiene aproximadamente 278.254 indígenas asentados, y para el tiempo en el que es desarrollada la investigación se cuenta con una proporción que permite identificar dos características básicas en relación con la nación, 1. Esta población corresponde al 44% de los indígenas de Colombia y 2. Se entiende que el índice de edad fértil es de 0.62%, por cada cien mujeres, es decir, que existen 62 niños y niñas menores de cinco años por cada cien mujeres indígenas.

El texto surge como resultado del trabajo interinstitucional entre UNICEF, ICBF y la Universidad de La Guajira, estas instituciones establecieron una metodología con enfoque cuantitativo, a través de entrevistas, diálogos informales, registros escritos y visuales del trabajo de campo a las diversas modalidades de atención a primera infancia del ICBF, 24 unidades (aproximadamente 989 niños y niñas) de atención de esta entidad en el territorio Guajirol, 12 de ellas atienden al pueblo Wayuu y 12 de ellas al pueblo Wiwa. El estudio contó

con la participación de las comunidades indígenas y sus autoridades tradicionales, dentro de la metodología de participación del estudio se desarrollaron eventos de socialización y validación de los hallazgos encontrados, a partir de la aplicación de los instrumentos y visitas de campo.

Dentro de los logros del estudio se encuentra la visibilización de las problemáticas a las que la primera infancia Wiwa y Wuayu se ven enfrentadas en lo que se refiere a derechos básicos como la identificación, salud y educación y describe algunas acciones que a través del estudio fueron motivadas o acompañadas y que permiten movilizar la atención de los niños y niñas: constitución de la Mesa Departamental de Primera Infancia, así como el seguimiento y fortalecimiento al programa Ayatajirawaa¹.

Como grandes conclusiones el estudio aporta a la discusión del país en relación con la situación de la primera infancia indígena en Colombia, desde la evidencia de la no garantía a sus derechos individuales y colectivos en lo que se refiere a acceso a servicios básicos como el acceso a agua potable cotidianamente, el reconocimiento del saber ancestral de los pueblos frente a procesos nutricionales y salud, la posibilidad de contar con médicos tradicionales así como a cuidados propios que permitan a las comunidades conservar sus prácticas de crianza con los niños y niñas están ausentes del programa de atención a primera infancia indígena en la Guajira para el momento del estudio².

Si bien en lo que se refiere a lo pedagógico e infraestructura el ICBF, tiene algunas apuestas diferenciales como inclusión de agentes educativos de la etnia e infraestructura de la comunidad (en el caso de los Wayuu, varias unidades de atención son dentro de Rancherías), el estudio concluye y recomienda la necesidad inminente de fortalecer estas propuestas de intervención a la primera infancia Wayuu y Wiwa desde la construcción colectiva con las comunidades de la atención a los niños y niñas, ya que continúan siendo intervenciones desde el pensamiento occidental, que no permiten que los niños y niñas tengan garantizados sus derechos individuales y colectivos.

¹ Ayatajirawaa es un programa que lidera el ICBF en la Guajira que nace con el propósito de fortalecer el núcleo familiar, a través de una atención integral, que comprende el empoderamiento de la familia para la gestión y la ejecución de los proyectos, con base en la capacitación recibida del ICBF, así como en los planes de vida étnica de los indígenas. Desde la visión cultural de los wayuu este programa se soporta en una institución ancestral denominada Yanama que significa trabajo colectivo.

² Se sabe que este proyecto ha sido fortalecido en los últimos años desde los saberes de los pueblos indígenas de la Guajira.

© *Cosmovisión Guambiana Para La Atención Integral A La Primera Infancia Y La Resignificación Del Proyecto Educativo Guambiano. Unicef – Luz Stella Cataño. 2008*

En 2008, Unicef, continua con el trabajo de caracterización y construcción de modelos de atención para la primera infancia de los pueblos indígenas, esta vez, se acerca al departamento del Cauca, zona en la que en alianza con el cabildo Misak o Guambiano, el ICBF regional Cauca y el grupo de Estudios en Educación Indígena y Multicultural GEIM de la Universidad del Cauca, dan inicio a un proceso de investigación que con participación de diferentes actores culturales, sociales e institucionales constituyen un camino para la caracterización de la propuesta de atención integral a la primera infancia indígena de los pueblos del Cauca, conscientes que el pensamiento propio de la comunidad no distaba de lo que las instituciones piensan sobre el potenciamiento del desarrollo del niño y la niña, se dio inicio a la conformación de grupos de trabajo en donde se abordaría el tema de salud y el de educación cada uno de ellos con delgados de las diferentes instancias que tenían un nivel de incidencia sobre el mismo, en tal sentido se estableció un objetivo general de investigación: recuperar el pensamiento propio del pueblo Guambiano como base para la construcción de la propuesta atención integral a la primera infancia indígena de Guambía.

El enfoque metodológico de esta investigación estuvo centrado en la investigación acción participativa y la etnografía de tal forma que se conformaron grupos de trabajo desde las diferentes instancias, desde allí y el saber propio de cada uno de los actores se fueron construyendo procesos que permitieron tener jornadas pedagógicas específicas para el diálogo y la armonización de los pensamientos (Guambiano - mestizo).

Este ejercicio se realiza desde el potenciamiento de la estrategia de educación que había construido a la fecha el pueblo Guambiano en relación con la Educación y que tenía su mayor expresión en la CASA DEL TAITA PAYAN, para caracterizar el mismo se movieron desde un plan de trabajo que tenía como inicio metodologías de coordinación y diálogo con las autoridades tradicionales, posterior a ello actividades de planeación con el cabildo, donde se buscó presencia de toda la comunidad de tal forma que niños, niñas, madres, padres, abuelas, taitas, mamas, autoridades políticas conocieran la propuesta y la retroalimentaran.

Es así como construyen entonces, un marco de antecedentes, una metodología de trabajo con la población y en los hogares comunitarios existentes, realizan visitas a instituciones de educación inicial que aportarán a una caracterización del contexto social e histórico en el que estaban construyendo su propuesta. Posterior a ello se dieron a la tarea de establecer los

objetivos y operación de la propuesta así como las instituciones en donde fuera posible realizar el pilotaje de la misma con el fin de implementarla.

Estas acciones generaron un espacio de armonización profunda entre los saberes de la comunidad y las instituciones desde el reconocimiento del pensamiento propio del pueblo Guambiano, en tal sentido se parte de la caracterización de su territorio, prácticas de crianza, de tal forma que se entiende, conoce y avanza en el reconocimiento de su costumbres, saberes y formas de vida, asumiendo que la forma de crear una propuesta de atención a la primera infancia indígena para este pueblo solo es posible iniciando desde el centro del pensamiento de la cultura indígena, en tal sentido los objetivos de la propuesta, sus componentes y sus acción cotidiana se centraron en el pensamiento Guambiano.

Al ser este un estudio de construcción participativa, la propuesta de los hogares comunitarios Casa de Taita Payan se convierten en un hito en el país en lo que se refiere a atención integral a la primera infancia desde una perspectiva diferencial que fortalece y promueve el saber de esta comunidad indígena. Desde esta perspectiva la experiencia le ofrece al lector no solo el contexto social, histórico y político en el que se construye la propuesta sino una alternativa clara en lo que se refiere a aquellos aspectos que consolidan la atención diferencial desde: componentes nutricionales, estructura organizativa, agentes educativos, así como propuesta pedagógica, una que avance en la lengua y escritura propia, procesos de socialización, metodologías de enseñanza - aprendizaje entre otros aspectos fundamentales dentro de una propuesta de educación intercultural bilingüe.

Es importante destacar que si bien esta es una propuesta de pensamiento propio para la atención integral a primera infancia Guambiana, la comunidad hace un ejercicio muy valioso de diálogo con las propuestas gubernamentales que tiene el país en materia de primera infancia, lo que hace que esta sea una atención diferencial creada desde el dialogo intercultural, en donde no solo se avanza en la atención directa a los niños y niñas menores de cinco años, sino que se articula a las prácticas de crianza desde la concepción de los niños y niñas, pasando por su proceso de nacimiento y lactancia, hasta llegar al escenario de la atención integral y la educación para la primera infancia.

Si bien no se describe en este estudio, el pueblo Guambiano ha avanzado en los últimos años en propuestas relacionadas con la arquitectura de los espacios educativos a los que accede el niño y la niña, desde su propio pensamiento proponiendo alternativas de construcción que

invitan a entender la integralidad del pensamiento ancestral Guambiano en lo que se refiere a los procesos de formación de su pueblo.

1.2 ANTECEDENTES LOCALES

📍 *INVESTIGACIÓN PAUTAS DE CRIANZA EN LOS NIÑOS INGA. Constanza Arévalo. Investigación desarrollada en el marco del Convenio de Asociación N° 225 entre la Secretaría Distrital de Integración Social y la Fundación Pluricultural Pakari(s.f.).*

La investigadora desarrollo una caracterización de las pautas de crianza propias del Pueblo Inga, para ello consultó a algunas mujeres mayores que habitan en la Capital, pero también recurrió al territorio en Putumayo y conversó allí con mujeres sabias del pueblo, que le relataron cada una de las acciones, costumbres y desarrollos que como pueblo a través de la historia han consolidado para el cuidado y crianza de los niños y niñas.

El estudio se basa en la definición de prácticas de crianza como:

*“el conjunto de acciones que los sujetos adultos de una cultura realizan, para orientar hacia determinados niveles y en direcciones específicas, el desarrollo de los sujetos, igualmente activos, pero más pequeños, del grupo. Las prácticas de crianza obedecen a **sistemas de creencias culturales** que se han legitimado en pautas de comportamiento, y al igual que éstas, (las creencias y las pautas) tienen un carácter orientativo del desarrollo” (Arévalo (s.f.)).*

Desde este marco el documento describe las características generales de los sistemas de creencias culturales que tiene el pueblo para acompañar a los niños y niñas en su proceso de construcción de conocimiento y vivencia social, de esta forma señala los aspectos que recrean las madres, padres y demás familiares desde 1. La gestación, el embarazo y el parto, 2. La lactancia, el destete y la alimentación, y 3. Los ciclos del niño inga. Todo ello puesto en diálogo con los principios de vida del pueblo inga: Ama Lluyay: no ser mentiroso, Ama sisay: No ser ladrón, Ama quilla: no ser perezoso.

Al establecer el cruce de estos aspectos y principios entonces, se tiene acceso a un sin número de prácticas propias que impactan la alimentación, la formación cultural y educativa, familiar, la creación de lazos afectivos, la particularidad en la socialización, todos ellos saberes

que van promoviendo y generando unos rasgos identitarios que permitirán que el niño y la niña vaya creando su vínculo con el pueblo y fortaleciendo su identidad.

Cada una de estas prácticas es descrita por rangos de edad, teniendo en cuenta las particularidades de las etapas del ciclo vital de los niños y niñas desde el pensamiento inga. El documento permite evidenciar el recorrido que labra un pueblo a través de la historia y como lo va preservando a partir de la enseñanza y afecto hacia los más pequeños.

Si bien, es un estudio que parte del interés de caracterización y reconocimiento de la pérdida de estas pautas de crianza en la Ciudad, no alcanza a profundizar en aquellas que se han dejado de realizar, en el contexto urbano enuncia algunas que las madres y padres no practican porque la cotidianidad de la ciudad se las presenta de otra manera o les da otras posibilidades. Las más enunciadas tienen que ver con el parto en hospitales, dietas cortas, entre otras prácticas relacionadas con el nacimiento. En lo que se refiere a la crianza de los niños y niñas en sus primeros años enuncia las posibilidades de educación propia que el pueblo viene desarrollando desde el jardín infantil y como se han reconstruido algunos saberes que tienen que ver con la construcción de conocimiento. El texto deja abierta la reflexión acerca de cómo continuar con estas prácticas de crianza en la Ciudad, pero cómo también potenciarlas desde la vivencia de las familias en este territorio.

📄 *PROYECTO PEDAGÓGICO COMUNITARIO JARDÍN INFANTIL WAWITA KUNAPA WASI. Cabildo inga de Bogotá. 2010*

Este es un documento en el que el jardín infantil Wawita Kunapa Wasi, recoge su experiencia como primera institución educativa de Educación Inicial Indígena en Bogotá.

El jardín infantil inga es una iniciativa que surge en el año 2007 en la Capital como respuesta a diversas situaciones de vulnerabilidad a las que se habían enfrentado los niños y niñas de primera infancia de este pueblo, paralelo a ello, ésta comunidad indígena venía desde hace varios años trabajando acerca de procesos de educación intercultural bilingüe al interior de la Ciudad, la motivación radicaba en que su presencia en la Capital data de hace algunas décadas por lo cual para dicha fecha ya había un número significativo de generaciones de niños, niñas y adolescentes ingas nacidos en Bogotá, que al no tener procesos de formación especializados en su cultura corrían el riesgo de ir perdiendo su acervo cultural, una de las primeras preocupaciones del pueblo estuvo centrada en la necesidad de contar con espacios

en los que se promueva, use y fortalezca la enseñanza de su lengua materna, paralelo a ello estaban las preocupaciones acerca de los derechos básicos y fundamentales de los niños y niñas de primera infancia, dado que las condiciones sociales de las familias en Bogotá, los ponían en riesgo constantemente. El acompañamiento a la venta en calle, el choque cultural y el consumo de alcohol, son algunas de las situaciones que aumentaban el riesgo de los niños y niñas de primera infancia inga en Bogotá, estas preocupaciones y la intención de poder tener espacios para la enseñanza de su propio pensamiento son las circunstancias que llevan a esta comunidad a crear la iniciativa del jardín infantil Wawita Kunapa Wasi.

La apertura del jardín infantil se logró con el apoyo de la Administración Distrital particularmente desde la Secretaría Distrital de Integración Social quien ofrece los recursos financieros para lograr la puesta en marcha del jardín infantil Wawita, posterior a su apertura la comunidad y la SDIS, se dan a la tarea de construir la particularidad pedagógica del jardín infantil a través del Proyecto Pedagógico Comunitario, esta iniciativa se orienta desde algunos de los preceptos que el CRIC propone para la construcción de proyectos pedagógicos comunitarios, pero también desde aquellos principios básicos de la comunidad en lo que se refiere a pensar la educación como el escenario para la promoción y revitalización de la cultura.

En tal sentido la comunidad establece unos principios y valores que orientan la formación de los niños y niñas del jardín infantil Wawita Kunapa Wasi. En relación con los principios refieren los tres de vida del pueblo inga, estos son valores que deben ser inculcados desde el vientre hasta el fin de la vida: 1. Ama Lluyay, no ser mentiroso, 2. Ama Sisay, no ser ladrón, 3. Ama Quilla, no ser perezoso. Estos son los ejes vitales de la formación de los niños y niñas dentro del jardín infantil. Paralelo a ello el proyecto señala unos principios rectores que promueven el diálogo intercultural y el fortalecimiento del pensamiento propio de la comunidad en la formación de los niños y niñas, ellos son: 1. la Integralidad de pensamiento indígena en relación con el mundo y la naturaleza, 2. Diversidad lingüística, 3. Autonomía, 4. Participación comunitaria, 5. Interculturalidad, 6. Flexibilidad y 7. Solidaridad.

El proyecto desde una narrativa propia pone de manifiesto el contexto social, político y jurídico desde donde se sitúa para desarrollar su propuesta, así como también avanza en el planteamiento de ejes temáticos y rutas pedagógicas a trabajar en el jardín infantil iniciando en las recomendaciones y prácticas que se deben garantizar en la gestación, el nacimiento y los primeros meses de vida, hasta llegar a los contenidos curriculares que se abordarán en el jardín infantil en cada uno de los niveles en los que son organizados los niños y niñas. A su

vez pone de manifiesto los mecanismos que usan las maestras para conseguir estos objetivos y procesos y desarrolla unas matrices de contenidos, actividades y logros a abordar en el trabajo cotidiano con los niños y niñas del jardín infantil inga, así como los mecanismos de seguimiento al desarrollo de ellos y ellas según estas matrices.

Es importante enunciar que el documento consultado fue el elaborado en el año 2010, en la actualidad el colectivo pedagógico del jardín infantil se encuentra en revisión del mismo, dado que han encontrado que varios de sus planteamientos requieren ser potenciados y revisados desde la vivencia cotidiana, una de las circunstancias que mayor análisis ha tenido por parte de las maestras tiene que ver con la organización que el proyecto se hace desde una lógica propia del escenario educativo de occidente que no permite evidenciar la particularidad del saber ancestral del pueblo inga en la enseñanza – aprendizaje de los niños y niñas.

© *LINEAMIENTO PEDAGÓGICO PARA LA EDUCACIÓN INICIAL INDÍGENA EN BOGOTÁ.*
Secretaría Distrital de Integración Social. 2011

En el año 2009, el Distrito Capital avanzaba en diversas iniciativas que apostaban por hacer del territorio capitalino un lugar de garantía de derechos a sus habitantes, en tal sentido se mueve en dos apuestas básicas una la garantía de los derechos de los niños y niñas y la garantía de los derechos de las diferentes poblaciones, estas consignas le permitieron a la Secretaría Distrital de Integración Social liderar el proceso de implementación de la Política de Infancia y Adolescencia y la creación de la Política para los pueblos indígenas en Bogotá, desde este contexto entonces, avanza en la construcción de una propuesta de atención integral diferencial a la primera infancia indígena, para lo cual retomando la experiencia obtenida dos años atrás con la comunidad inga, se da a la tarea de la implementación de Jardines Infantiles Indígenas con cinco comunidades más. Dentro del proceso de desarrollo de esta iniciativa la administración Distrital contempló la creación del un Lineamiento Pedagógico propio para estas instituciones, como un documento que fuera carta de navegación a la particularidad pedagógica que debe caracterizar a los jardines infantiles indígenas.

El documento fue creado en el marco del convenio por la Primera Infancia y la Inclusión Social en una alianza entre la Secretaría Distrital de Integración Social y la Organización de Estados Iberoamericanos, su escritura tardó aproximadamente 2 años, y se dio desde un proceso de construcción participativa con alrededor de 375 personas de diferentes comunidades

indígenas que residen en la Capital. Este documento ofrece un aporte importante al proceso de atención integral diferencial a la primera infancia indígena de la Capital dado que su metodología de construcción tuvo como centro la participación de las comunidades, sus procesos de construcción de conocimiento desde sus formas de actuar propia, pero también desde lo que las legislaciones nacionales e internacionales orientan como principios rectores para el trabajo con estos pueblos.

Este trabajo permitió la consolidación del documento en tres grandes módulos de trabajo: 1. Contexto de Lineamiento, 2. Componentes Pedagógicos y 3. Niñez indígena y educación inicial: experiencia Wayuu, Inga, Cubeo y Misak. El primer módulo ofrece un amplio recorrido por el proceso de construcción del Lineamiento Pedagógico Indígena, desde la experiencia con las comunidades, la metodología de trabajo, así como un desarrollo acerca de la normatividad Nacional e Internacional en relación con procesos educativos para pueblos indígenas, no solo desde las legislaciones vigentes, sino también desde aquellas que en el pasado, en el país se han tenido para tal fin.

El segundo módulo Componentes Pedagógicos hace una apuesta contundente por ofrecer al lector una serie de recomendaciones para tener en cuenta a la hora de establecer procesos de educación indígena en contextos urbanos en relación con la primera infancia, el desarrollo de este componente no solo ofrece insumos teóricos para esta labor, sino que además logra iniciar en el contexto de Bogotá algunas de las reflexiones y discusiones relevantes para pensar procesos de educación propia y/o intercultural en primera infancia indígena en la ciudad, la pregunta por cuál debe ser la identidad de esos procesos educativos, cuáles son los principios, los pilares, cómo se pone en diálogo el saber propio de las comunidades y sus formas de construcción de conocimiento sobre los niños y niñas con todos aquellos postulados del mundo occidental sobre el cuidado, protección y educación de ellos y ellas.

Dicho modulo avanza sobre la articulación entre el saber que Bogotá ha desarrollado en los últimos ocho años en relación con la Educación Inicial –EI- y lo que las comunidades han desarrollado en temas de educación propia para la primera infancia, fruto de ellos, comparte reflexiones acerca del pensamiento propio, la noción de la cultura e infancia en la educación inicial indígena, así como desarrolla planteamientos sobre las pedagogías propias, los procesos pedagógicos, las prácticas culturales, el territorio y el tiempo en la educación de los niños y niñas. Paralelo a ello ofrece algunas posibilidades curriculares a las que pueden acceder los jardines infantiles, referenciando procesos de seguimiento y valoración a los niños y niñas, cierra invitando a pensar la participación de los diferentes actores en el espacio del

jardín desde la posibilidad de establecer vínculos entre el jardín y la familia y al interior de esta.

Todos estos desarrollos están acompañados en el Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena en Bogotá, de cuatro pilares de trabajo (El juego, La expresión y la creación artística, Las narrativas y la expresión literaria y La exploración del medio), acompañadas desde los planteamientos del potenciamiento de desarrollo de cinco dimensiones (Dimensión personal social y la autonomía, Dimensión comunicativa como forma de pensamiento, Dimensión corporal y el ser, Dimensión cognitiva como lugar e identidad, Dimensión artística y la libertad). Tanto los pilares como las dimensiones tienen un elemento articulador y guía: *el pensamiento ancestral de cada pueblo*, que permite no solo avanzar en la validación del saber de cada comunidad indígena, sino que permite que la educación inicial se piense desde otras narrativas, rutas y prácticas.

Este documento se convierte en el primer ejercicio en su género dentro de Bogotá y posiblemente en el país como recurso pedagógico para pensar y actuar sobre la educación de la primera infancia indígena en contextos urbanos. Es importante resaltar que las vivencias de la construcción del Lineamiento se convirtieron en antecedente para este estudio, puesto que permitió tener un acercamiento a los pueblos indígenas en sus particularidades en Bogotá, así como fue el escenario para ir develando algunas de las creencias con relación los niños y niñas indígenas y sus procesos educativos en la Ciudad. En este sentido, el Lineamiento es antecedente como documento pero también como proceso para este estudio, puesto que las vivencias alrededor de su desarrollo fueron estratégicas para la motivación y desarrollo de esta tesis de maestría, ya que le permitieron a la autora reconocer y acercarse a los pueblos indígenas que habitan en la Capital.

© *IDENTIFICACIÓN Y CARACTERIZACIÓN SOCIOECONÓMICA, CULTURAL Y NUTRICIONAL DEL OBSERVATORIO DE LA SITUACIÓN DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y DE LAS FAMILIAS EMBERA EN BOGOTÁ. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF– Asociación Vía Plural. 2009*

Este estudio fue adelantado por una alianza entre el ICBF y la Asociación Vía Plural, en el marco de las acciones que el Instituto realizó durante el año 2008 y 2009, para atender a la población indígena Embera que a causa del desplazamiento ha llegado en la última década a la Capital Colombiana. El documento hace una descripción muy interesante de las vivencias de esta población en Bogotá, relata aquellas situaciones de vulneración de derechos a las que

se ve enfrentados las y los Embera al vivir en un lugar extranjero al propio, que no ha puesto en diálogo su cotidianidad con las particularidades de esta comunidad indígena.

La caracterización inicia describiendo a la población sus características culturales, sociales, políticas económicas y educativas en sus territorios, la problemática social que los lleva a dejar estos lugares y los avatares a los que se ven enfrentados al llegar a la Capital, este ejercicio se logra desde la recuperación de varios relatos de desplazamiento de algunos indígenas Embera. Es un documento descriptivo que invita desde ese lugar a la reflexión de lo que implica la situación de los niños, niñas y sus familias en un lugar que no ha pensado su particularidad.

Desarrolla un amplio diagnóstico acerca de las políticas de protección y atención al desplazamiento que se tiene en Bogotá para esta comunidad, así como la situación de garantía de derechos a la cultura, la lengua, la tradición de los niños y niñas, así como también un proceso de evaluación en relación con sus posibilidades de seguridad alimentaria. En este contexto el informe plantea a la sociedad la crisis en la que se encuentra esta población, entrega unas posibles recomendaciones alrededor de rutas o alternativas de solución, si bien estas no son desarrolladas a profundidad en el texto, si se logra el objetivo inicial de poner a disposición de la Capital un estado claro y reflexivo acerca de lo que implica la presencia de comunidades indígenas en las ciudades más cuando estas no están preparadas para estos habitantes.

El documento cuenta con un apartado centrado en el cumplimiento del artículo 30 de la Convención de los Derechos de los niños y niñas, este proceso de diagnóstico en relación con el cumplimiento de este artículo se hace desde el manual que la convención tiene para el cumplimiento de la misma. Vía plural recurrió a entrevistas, encuestas con la población frente a lo que el artículo convoca, así como a través de derechos de petición solicitó información a diferentes entidades Estatales con el fin de ver las rutas de acción en el cumplimiento del artículo 30 con la población Embera. Fruto de este proceso el estudio determinó que se cuentan con algunas acciones de abordaje a la garantía de los derechos de los niños y niñas Embera, sin embargo no son suficientes para la situación a la que se enfrentan al vivir en la Ciudad, los temas de mayor preocupación tienen que ver con las pocas posibilidades de los niños y niñas de educarse en su lengua materna, promover sus prácticas culturales y en definitiva preservar su saber cultural.

Abordar los procesos de vivencia de esta comunidad en sí ameritan un proyecto de investigación particular, si bien, no es un objetivo del texto dar claridades acerca de los procesos educativos de los niños y niñas indígenas de esta comunidad, si evidencia aquellas reflexiones que debe pensar una Capital para garantizar los derechos de esta población de manera digna en su estadía en Bogotá, asuntos que permiten apoyar el proceso de la presente investigación de maestría.

1.3 ANTECEDENTE INTERNACIONAL

© *PROPUESTA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR EN CANADÁ DESDE UNA PERSPECTIVA INDÍGENA. SUSAN LESLIE. 2007*

Esta experiencia se realiza en un Jardín Infantil Aborigen, en el Valle Comox, ubicado en Isla de Vancouver, Canadá, ofrece atención a niños y niñas de las comunidades Komoks, Cree, Anishnawbe, Haida, Coast Salish, Metis y Mí'kmaq, todas ellas primeras pobladoras de este territorio.

El programa se ofrece en las tardes a los niños y niñas, centra su quehacer educativo en el pensamiento propio de estos pueblos nativos, especialmente en los principios de escucha, respeto, hablar con sinceridad y amabilidad, además de los principios de ley de origen que viajan a través de la Rueda Medicinal de los pueblos del Norte. La Rueda Medicinal es para ellos y ellas la orientación para enseñar sus valores ancestrales dado que representa a todos los habitantes de la tierra.

La experiencia entonces, organiza los espacios de intervención con los niños y niñas según estas enseñanzas ancestrales, promueve la enseñanza de los círculos que hace parte de la organización y desarrollo de su pensamiento tradicional indígena y crea una serie de actividades en donde los niños y niñas pueden acceder a procesos de enseñanza - aprendizaje basados en los saberes ancestrales, la relación con los otros no solo humanos, sino también animales, el proceso de amor propio, así como la espiritualidad son los ejes centrales de este modelo de enseñanza.

La propuesta cuenta con tres principios fundacionales: el lugar del aprendizaje, el espíritu del aprendizaje y el lenguaje aborigen. “Los valores aborígenes de escucha, respeto, hablar desde el corazón y amabilidad son la estructura (los huesos) del programa del Jardín Infantil. El

cuerpo (la carne y la piel) es el currículo, que sostiene las cinco virtudes aborígenes; y el espíritu que alimenta y da soporte a este cuerpo es la Rueda Medicinal”³

Basados en estos tres principios se organiza el trabajo con los niños y niñas diariamente, teniendo en cuenta los tiempos propios de los pueblos indígenas es decir, las actividades de cada día, semana o mes, giran en torno a lo que la rueda medicinal señala se debe trabajar desde el pensamiento propio.

La información de esta experiencia es limitada en las fuentes bibliográficas por lo cual no es posible conocer a profundidad el desarrollo de la misma, sin embargo, es importante resaltar que describe de manera interesante los momentos de organización y planeación del trabajo con los niños y niñas desde el pensamiento propio de los pueblos, asunto que es fundamental dentro del proceso de creación del proyecto pedagógico de cada uno de los jardines infantiles indígenas, de los que se narra en este estudio de maestría.

³ LESLIE. Susan. 2007. Propuesta de Educación Preescolar en Canadá desde una perspectiva Indígena. En: Revista Educación y Pedagogía. Volumen XIX, Número 49. Disponible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6647/6090>. última revisión Febrero 2012.

2. CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO Y SOCIAL

Para comprender el proceso de apertura de jardines infantiles indígenas es necesario describir el contexto histórico, político y social en el que se gestó esta iniciativa de atención a la primera infancia indígena en Bogotá, para ello se describirá a continuación tres escenarios que son fundamento del mismo. El primero tiene que ver con el marco histórico que ha tenido la primera infancia en Bogotá y Colombia y cómo este ciclo vital ha tenido desarrollo en las agendas políticas y desde el contexto distrital y nacional para la garantía de derechos de los niños y niñas desde el siglo XX y hasta la fecha. El segundo tiene que ver con una descripción general de los pueblos indígenas que participan del proceso de apertura de jardines infantiles indígenas, este apartado busca señalar las condiciones en las que habitan en Bogotá así como enunciar algunas de las particularidades del pensamiento de estos pueblos. El tercer escenario relata el contexto general en el que se constituyó el proceso de apertura de los jardines infantiles indígenas, teniendo en cuenta los sujetos participantes, así como los acuerdos que estos pactaron para la creación de estas instituciones educativas.

2.1 PRIMERA INFANCIA, ATENCIÓN INTEGRAL Y EDUCACIÓN INICIAL BOGOTÁ Y COLOMBIA: MARCO HISTÓRICO.

Para hacer un marco histórico en relación con la primera infancia en Bogotá, se debe señalar que esta ha estado marcada por las tendencias que en educación inicial en la Ciudad y el país han existido desde el siglo anterior. Las dos tendencias de mayor presencia son: el asistencialismo y la educación o preparación para la educación formal para los niños y niñas menores de cinco años. Durante el siglo XX se puede percibir que la atención del sector público fue clasificada en su mayoría como asistencial, es decir, se ofrecía atención a los niños y niñas garantizando prioritariamente su cuidado, nutrición y salud, mientras que la atención ofrecida por el sector privado priorizaba la atención o formación en procesos educativos preparatorios para la escuela formal. Si bien, estas son generalidades alrededor de la atención se conocen experiencias a lo largo de ese tiempo que en el sector público trabajan también procesos educativos y experiencias de carácter privado que se concentraban en el asistencialismo.

Es importante aclarar que durante los primeros tres cuartos de siglo los conceptos de primera infancia, educación inicial, atención integral no existían, es en el último cuarto donde se configuran posterior al análisis y desarrollo del país y la ciudad en relación con la atención a

estos niños y niñas, así como a los desarrollos de la región Latinoamericana en el mismo sentido. El Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito elaborado por la Secretaría Distrital de Integración Social y la Secretaría de Educación Distrital en 2010, junto a otros documentos nos referencia algunos hitos⁴ en relación con estas reflexiones y desarrollos.

⁴ Se entiende por hito Suceso o acontecimiento que sirve de punto de referencia: la invención de la imprenta es un hito cultural. <http://www.wordreference.com/definicion/hito>. Última revisión marzo 2012.

TIEMPO	HITO NACIONAL	HITO DISTRITAL
Inicios de siglo XX	Modelo Asistencial, desde creación de hospicios y salas de asilo de tradición europea. Dirigido por comunidades religiosas a niños y niñas huérfanos y abandonados.	
1914	Casa de niños del Gimnasio Moderno: orientación pedagógica Montesoriana, dirigida a niños y niñas de sectores altos.	
1933	Kindergarten anexo al Instituto Pedagógico Nacional, basados en los postulados de la Escuela activa, dirigido a Francisca Radke. Inicio de formación de maestras para la creación de instituciones que atendieran a niños y niñas de los sectores altos de la población.	
1939	Decreto 2101 del Ministerio de Educación Pública donde se define la educación infantil: “entiéndase por enseñanza infantil, aquella que recibe el niño entre los 5 y 7 años de edad, cuyo objetivo principal es crearle hábitos necesarios para la vida, juntamente con el desarrollo armónico de la personalidad.”	
1960		Creación del Departamento Administrativo de Bienestar Social en Bogotá. Institución adscrita a la Alcaldía Mayor de la Capital, desde este año establece algunas modalidades de atención a los niños y niñas, específicamente la de jardín infantil a través del apoyo a organizaciones barriales de madres que cuidaban a los niños y niñas entre los cuatro meses y seis años.
1962	Se reglamenta la creación y funcionamiento de seis Instituciones Nacionales Populares en las principales ciudades del país, adscritas al Ministerio de Educación Nacional.	
1968	Creación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar quien desde su misionalidad va creando también servicios y modalidades de atención a los niños y niñas desde los seis meses y hasta los seis años.	

1975		Se suscribe un contrato entre el ICBF y el DABS, con el que se aumentó la cobertura en Bogotá a través de la creación de 14 centro de atención integral al preescolar CAIP, que acompañan el funcionamiento de 32 jardines que el DABS ya tenía en funcionamiento (Proyecto Pedagógico Red de Jardines Sociales, 2000).
1984	Decreto 1002, crea un plan de estudios para la educación preescolar en donde no se establecen ni grados ni áreas y da lineamientos para la realización de actividades integradas. Publica el Currículo de preescolar para niños de 4 y 6 años, donde se proponen cuatro estrategias básicas de trabajo: el juego libre, la unidad didáctica, el trabajo en grupo y la participación de la familia.	
1986	Se adoptó el programa de Hogares Comunitarios de Bienestar –HCB– del ICBF, como la principal estrategia de atención a los niños y a las niñas menores de siete años. Desde su formulación, el programa de hogares comunitarios incorporó, como propósito central, la perspectiva del desarrollo de la primera infancia, orientándose a los niños y niñas menores de 7 años en condiciones de pobreza, entre las cuales se propiciaría el desarrollo psicosocial, moral y físico.(Conpes Social 109. 2007).	
1988	Creación en el Ministerio de Educación Nacional el grupo de educación inicial, en donde aparece por primera vez este concepto, cuyo propósito es desarrollar y promover a nivel nacional estrategias y programas que permitieran atender a los niños desde la concepción y hasta los siete años. Algunas de las estrategias y programas que se propusieron en este marco fueron PEFADI, SUPERVIVIR y apoyo pedagógico a los hogares comunitarios de ICBF, así como también programas de cualificación del preescolar y articulación entre éste y el primer grado de la básica primaria.	
1989	El país suscribe la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño la cual posteriormente se adopta con la Ley 12 de 1991 y se	

	convertirá en la carta jurídica - política en la que se fundamentarán las políticas nacionales y distritales para primera infancia en la década del 2000.
1990	Se formula el Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario –PECC- para los hogares comunitarios y hogares infantiles del ICBF. Este documento estructura etapas de desarrollo, señala principios y momentos pedagógicos para el trabajo cotidiano con los niños y niñas
1992	Creación del Grado Cero como único grado obligatorio de la educación preescolar para los niños de 5 años. La propuesta pedagógica para este grado estaba basado en los planteamientos de la pedagogía activa y los enfoques constructivistas para proceso escritores y lectores así como de conocimiento matemático y se sugerían como estrategias para el trabajo pedagógico el trabajo por proyectos y la participación en comunidad.
1994	El MEN expide la ley 115 general de educación, señala que la educación preescolar se imparte entre los 3 y 5 años, y reafirma la obligatoriedad solamente para el grado cero (5 años).
1995	En coherencia con el PECC el ICBF, publica la Escala de Valoración Cualitativa de Desarrollo Infantil, una matriz que orientó la atención a los niños y niñas durante varios años, fue trascendental en el proceso histórico de la atención integral a la primera infancia, puesto que fue uno de los primeros ejercicios con los que se pretendió superar la visión asistencialista con la que fueron creadas las primeras instituciones de bienestar, concentrándose en el desarrollo humano integral de los sujetos. Esta escala junto al PECC se mantienen vigentes en las instituciones de ICBF.
1996	El MEN expide la Resolución 2343 en la cual se establecen los indicadores de logro curriculares para los grados del nivel preescolar en cinco dimensiones: corporal, cognitiva, ética, actitudes y valores y estética.
1997	El MEN expide el decreto 2247 reglamentando el nivel de preescolar, planteando sus principios, los procesos curriculares,

	reafirma que el oriente del trabajo con los niños y niñas son las dimensiones de desarrollo y cambia el nombre del grado Cero, por grado Transición.
1998	El MEN publica la serie Lineamientos Curriculares para el nivel de Educación Preescolar, fundamentados en los cuatro aprendizajes fundamentales de Delors: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Los lineamientos profundizan en las dimensiones propuestas en 1996.
2000	El DABS, publica el Proyecto Pedagógico Red de Jardines Sociales, documento que recoge la historia de la atención dada a los niños y niñas por esta entidad y se convierte al mismo tiempo en el primer documento de Línea Técnica elaborado por la Administración Distrital para los jardines infantiles de la Capital.
2001	La SED publica el documento Orientaciones para promover el desarrollo de competencias básicas en la educación inicial. El documento se presenta como una herramienta con aportes conceptuales, metodológicos y didácticos orientados al desarrollo de competencias básicas de lectura, escritura, matemáticas, ciencias naturales, formación en valores y desarrollo moral en los niños y niñas matriculados en el grado de Transición.
2003	El DABS, continúa sus construcciones en relación con el tema de primera infancia y publica el documento Desarrollo Infantil y Educación Inicial: avances del proyecto pedagógico del DABS. Este texto se convierte en el oriente de los jardines infantiles del Distrito Capital, dado que plantea el cubo pedagógico: está es una figura que a través de su tridimensionalidad propone que el trabajo con los niños y niñas se realice a través de tres componentes: <i>el qué</i> : las dimensiones de desarrollo, <i>el cómo</i> : estrategias de aprendizaje y <i>el con quienes</i> : los niños y niñas. Esta iniciativa lanza de nuevo una propuesta de trabajo dentro de los jardines infantiles capitalinos que guía y orienta a las instituciones del DABS, hasta el 2010.
2004	Se expide la Política Pública de Infancia y Adolescencia del Distrito

		Capital. Esta política surge como cumplimiento y ruta para la garantía de los derechos de los niños y niñas en la capital. Para lograrlo establece tres ejes estratégicos: la protección de la vida, la generación de escenarios propicios para el desarrollo y las condiciones para el ejercicio de la ciudadanía por parte de los niños, las niñas y los adolescentes. De los tres ejes se desprenden siete componentes en torno a los cuales se organizaron las acciones conjuntas del Estado y la sociedad bogotana para la garantía de los derechos de los niños y niñas, particularmente: <i>el inicio de una vida digna; la seguridad alimentaria; relaciones propicias para el desarrollo</i> , fueron los ejes de donde se desprendieron las acciones a la primera infancia en Bogotá. Esta política estuvo vigente hasta 2011.
2006	Expedición del Código de Infancia y Adolescencia Ley 1098. Esta norma sitúa la atención de los niños y niñas en un marco de garantía de derechos, establece y da claridad sobre el concepto de primera infancia y propone horizontes acerca de lo que se debe garantizar para su atención en esta etapa del ciclo vital de los seres humanos. De igual forma se establece la atención integral y la educación inicial como un derecho de los niños y niñas. Lo que convalidará durante los años siguientes a todos los gobiernos distritales, municipales y por supuesto nacionales a poner la primera infancia como una prioridad dentro de sus apuestas de gobierno. La ley también propone la garantía de los derechos a preservación del origen cultural a los niños y niñas dentro de los procesos educativos.	La SED publica Respuestas grandes para grandes pequeños: Lineamiento Primer Ciclo de Educación Formal en Bogotá de Preescolar a 2° grado. Este texto hace un esfuerzo por plantear un modelo pedagógico que articule las necesidades de los niños y niñas entre los cinco y siete años en el contexto de la educación de los colegios desde un contexto de garantía de las particularidades de los niños y niñas más pequeños.
2007	Se expide el Conpes Social 109 Política Pública Nacional de Primera Infancia. Esta política plantea principios y objetivos para la atención integral a la primera infancia. Establece los derechos, la atención integral, la equidad y la inclusión como perspectivas fundamentales dentro de los principios de la política.	El DABS (que desde el 2007 se convierte en la Secretaría Distrital de Integración Social –SDIS-), establece un nuevo documento: Calidad en la educación inicial: un compromiso de ciudad. En donde se profundiza en referentes acerca de la atención integral a la primera infancia, se puntualiza la labor de la ciudad en relación con este tema dejando sobre la mesa la perspectiva de atención que se abordaría desde entonces, en la Capital.
2008		La SED, publica la serie de documentos Colegios públicos de

	<p>excelencia para Bogotá: Orientaciones Curriculares por Campos de Conocimiento. Allí se presenta la propuesta para el primer ciclo en los campos de pensamiento matemático, histórico, comunicación, arte y expresión y ciencia y tecnología. Esta apuesta da otro tinte a la fragmentación por áreas y asignaturas y procura acercarse a la propuesta de dimensiones de los niños y niñas.</p>
<p>2009</p> <p>El MEN publica la Guía operativa para la prestación del servicio de Atención Integral a la Primera Infancia en la que se presentan los acuerdos entre la sociedad civil y el Estado acerca de los principios, objetivos, metas y estrategias para la educación y protección integral de los niños y niñas.</p> <p>En el mismo año publica el documento Desarrollo Infantil y competencias en la primera infancia. Este texto abordó algunas de las reflexiones que en el contexto nacional y distrital se estaban realizando acerca de desarrollo infantil, sin embargo, tuvo mucho cuestionamiento por la propuesta de competencias que plantea para la primera infancia.</p>	<p>La SDIS, continúa su fortalecimiento en la atención integral a la primera infancia y establece los Lineamientos y Estándares Técnicos de Educación Inicial. Documento que ofrece a la Ciudad cinco grupos de estándares (nutrición y salubridad, ambientes adecuados y seguros, proceso pedagógico, talento humano y proceso administrativo) para la regulación de los servicios de educación inicial y que son normatizados a través de los decretos 057 y la resolución 325 de 2009.</p>
<p>2010</p>	<p>La SDIS y la SED, publican el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito. Este documento recoge antecedentes acerca del proceso de educación inicial. Consolida una concepción sobre desarrollo infantil y educación inicial, y establece un Lineamiento pedagógico de Ciudad en donde se señala que existen unas formas primordiales a través de las cuales los niños y niñas se relación entre sí, con los adultos y con el mundo y que son base para el trabajo con ellos y ellas, los denomina pilares de la educación inicial: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. El lineamiento reafirma la postura de la ciudad en relación con asumir la EI desde el desarrollo humano es así como continúa con el trabajo sobre las dimensiones del desarrollo. Cognitiva, Comunicativa, Corporal, Personal – Social, Artística, las cuales se hacen vida para el trabajo pedagógico en un ejes de trabajo pedagógico y unos desarrollos a fortalecer por edades.</p>

<p>2011</p>	<p>Creación de la Estrategia Nacional de Cero a Siempre y la Comisión Intersectorial de Primera Infancia. Estas buscan transformar la manera sectorizada en la que se han suministrado los servicios de atención a la Primera Infancia el propósito es reunir políticas, programas, proyectos, acciones y servicios dirigidos a la primera infancia, con el fin prestar una verdadera Atención Integral que haga efectivo el ejercicio de los derechos de los niños y las niñas entre cero y cinco años de edad, se trabaja a través de la comisión integrada por los Ministerios de Salud y Protección Social, Educación, Cultura, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y el Departamento Administrativo de Prosperidad Social, entidades que llegan a la población y tienen desde su misionalidad la garantía de los derechos de la primera infancia.</p>	<p>El Distrito lanza una nueva Política de Infancia y Adolescencia. Reestructura su organización, establece tres ejes de trabajo cada uno con diferentes componentes en donde se reafirma el compromiso y acciones realizadas en el marco de la política de 2004, pero en donde se profundiza en las situaciones de la infancia. La política de infancia y adolescencia del Distrito Capital cuenta con el Comité operativo distrital de infancia y adolescencia CODIA- que es una instancia transectorial mixta, conformada por diferentes entidades distritales y nacionales que tienen responsabilidad o vínculo con la atención a la infancia y adolescencia en la Capital. La SDIS, publica el Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena en Bogotá, documento trabajado por dos años con diferentes poblaciones indígenas que habitan en Bogotá y el cual pretende ser una orientación para la labor pedagógica con los niños y niñas indígenas de primera infancia en el Distrito.</p>
--------------------	--	--

Cuadro 1. Hitos de las propuestas de atención a primera infancia en Bogotá y Colombia (1900 – 2011).

Fuente: La información en el cuadro referenciada es tomada del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (SDIS – SED 2011).

Para el 2011, puede decirse estos hitos proporcionan algunos acuerdos en relación con la comprensión de algunos conceptos fundamentales dentro de la atención a la primera infancia, en particular en lo que se refiere a este documento se señalará los tres de mayor relevancia: *Primera Infancia; Educación Inicial y Atención Integral*, el primero es asumido desde el código de Infancia y Adolescencia y las dos restantes desde las perspectivas institucionales que el Distrito a construido:

Para el primero se señala:

“Artículo 29. Derecho al desarrollo integral en la primera infancia. La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas.”(Ley 1098 de 2006. Código de Infancia y Adolescencia).

Para el segundo:

“Artículo 2: La educación inicial es un derecho impostergable de la Primera Infancia, dirigido a garantizar el desarrollo del ser humano a través del cuidado calificado y el potenciamiento del desarrollo de los niños y niñas desde su gestación y menores de seis (6) años. Se concibe como un proceso continuo, permanente e intencionado de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes, dirigidas a reconocer las características, particularidades y potencialidades de cada niño o niña, mediante la creación de ambientes enriquecidos y la implementación de procesos pedagógicos específicos y diferenciales a este ciclo vital. Esta puede proporcionarse en ámbitos familiares o institucionales y en todo caso serán corresponsables la familia, la sociedad, y el Estado.” (Decreto 057 de 2009. Alcaldía Mayor de Bogotá).

Y para el tercero:

“Por atención integral se entiende “el ‘conjunto de acciones’ pertinentes, suficientes y oportunas, ejercidas por la familia, la sociedad y el Estado dirigidas a la primera infancia, para garantizar el pleno desarrollo, el bienestar y los derechos de los niños, las niñas y sus respectivas familias”(Convenio 1536, 2006); como se ha señalado, la importancia de atender integralmente a la primera infancia repercute en el desarrollo de la sociedad y por ende en el desarrollo humano, atender integralmente a la primera infancia permite el desarrollo de sociedades más participativas y democráticas, contribuye a la disminución en las desigualdades sociales y a la generación de capital humano y social mejor formado. (Modelo de Atención Integral a Primera Infancia en Ámbito Institucional en el Distrito Capital - SDIS).

Para el caso específico de Bogotá debe decirse que sus desarrollos concretan la atención integral a la primera infancia en dos ámbitos: institucional y familiar. Para el primero se habla del servicio de jardines infantiles que desde hace más de 50 años se tiene en Bogotá y para el segundo un servicio que atiende a los niños, niñas y sus familias a través de encuentros grupales y domiciliarios, las dos atenciones son liderados por la Secretaría Distrital de Integración Social, es importante aclarar que en el Distrito Capital la Secretaría de Educación del Distrito también ofrece una atención a niños y niñas de primera infancia en los colegios distritales específicamente a niños y niñas desde los tres años pero particularmente a los de cuatro y cinco, así como el ICBF a través de los hogares comunitarios, sin embargo, por ser el centro de este documento la atención integral en jardines infantiles solo se describirá el funcionamiento de esta última modalidad teniendo en cuenta el liderazgo de la Secretaría Distrital de Integración Social.

La SDIS, para el primer trimestre de 2012 contaba con 347 jardines infantiles, en cuatro modalidades administrativas: Jardines Infantiles SDIS, Jardines Infantiles Sociales, Jardines Cofinanciados y Casas Vecinales: los primeros son administrados y financiados directamente por esta entidad, los segundos a través de un comité tripartita entre la SDIS, el ICBF y las cajas de Compensación Familiar (Colsubsidio, Cafam y Compensar), los terceros a través de convenios interadministrativos entre la SDIS y ONG'S o Fundaciones sin ánimo de lucro que tienen experiencia con la primera infancia y los últimos en contratos entre la SDIS y asociaciones comunitarias de las diferentes localidades del Distrito.

Según los Lineamientos y Estándares Técnicos de Educación Inicial (2009), todos ellos deben garantizar calidad en cinco componentes o estándares: *Nutrición y Salubridad; Ambientes Adecuados y Seguros; Proceso Pedagógico; Talento Humano; Proceso Administrativo*. A través de ellos los jardines infantiles ofrecen servicios de educación inicial desde una perspectiva de atención integral a la primera infancia en donde el cuidado calificado y el potenciamiento del desarrollo de los niños y las niñas son el eje central para la garantía de los derechos de ellos y ellas.

La SDIS 2010, se refiere al cuidado calificado como:

“las acciones requeridas para lograr el desarrollo armónico e integral de la primera infancia desde la promoción y verificación del ejercicio pleno de los derechos de niños y niñas, así como la prevención de situaciones de riesgo y vulneración de los mismos. El cuidado calificado cobra vital importancia en el modelo de atención integral, debido a que determina las condiciones y acciones requeridas para potenciar el desarrollo infantil, teniendo en cuenta las características del ciclo vital para la prestación de un servicio con calidad, desde la perspectiva de inclusión”.

El cuidado calificado traduce en las acciones que los jardines deben desarrollar en relación con las prácticas de cuidado, condiciones higiénico sanitarias que requieren los espacios para que los niños y niñas puedan estar durante la jornada en el jardín, así como los adecuados aportes nutricionales y la garantía de prácticas de manufactura en los alimentos que se les brinda en los tres momentos del día. También se refiere al conjunto de condiciones de la infraestructura para que esta cuente con medidas de seguridad, así como con las dotaciones que hacen del jardín infantil un espacio pertinente, protector, funcional y con la capacidad para albergar a los niños y niñas promoviendo su desarrollo.

También se incluye dentro del cuidado calificado la conformación de equipos de talento humano que aseguren idoneidad dentro de los procesos de atención integral a la primera infancia, los jardines infantiles cuentan con: Coordinador, maestras, auxiliares pedagógicos, psicólogos, educadores especiales, personal de servicios generales entre otras funciones necesarias para que la gestión y la organización del servicio sea adecuado y acorde con las necesidades de los niños y niñas.

En relación con el potenciamiento del desarrollo la SDIS 2010 señala:

“... este se propicia a través de acciones intencionadas, pertinentes, relevantes y oportunas, que se fundamentan en el reconocimiento de las características y particularidades de niños y niñas, derivadas de sus condiciones individuales. ... Para potenciar y favorecer el desarrollo infantil es necesario planear, diseñar y proveer experiencias en ambientes enriquecidos que inviten a los niños y niñas a actuar, pensar, construir y comunicarse desde las actividades propias de la primera infancia como el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio”.

Para este fin se plantean los estándares de proceso pedagógico en donde los jardines infantiles deben garantizar un proyecto pedagógico con identidad, coherencia, pertinencia construido participativamente desde los postulados del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, de tal forma que los pilares de la educación inicial y las dimensiones de desarrollo sean la carta de navegación para establecer estrategias y ejes de trabajo pedagógico para el actuar cotidiano con los niños y niñas, así como los procesos de seguimiento al desarrollo de ellos y ellas en el jardín infantil.

Esta apuesta de potenciamiento de desarrollo es el reto más grande e innovador del Distrito, puesto que si bien se refiere a formas, estrategias y posturas sobre el desarrollo que se venían trabajando desde hace ya algunos años en la educación inicial el Lineamiento Pedagógico y Curricular ofrece una organización pedagógica a los jardines infantiles en

relación con su labor pedagógica y especialmente los invita a pensar en la educación inicial como un escenario para el niño y niña menor de cinco años, desde su particularidad, viva el momento del ciclo vital en el que se encuentra como una etapa trascendental que le permite vivir ese momento con felicidad y promoviendo su desarrollo.

Los hechos señalados en la línea de tiempo así como en las anteriores definiciones y descripciones permiten evidenciar como el trabajo por la primera infancia ha tenido diferentes matices en Colombia. En algunos momentos es la nación quien ha jalonado los desarrollos, sin embargo, en la década del 2000, es el Distrito quien toma el liderazgo, pese a ello pareciera que al comenzar la segunda década de este siglo las cargas se equilibran, podría ser esto una consecuencia de lo emergente del tema en los últimos 30 años en Colombia y Bogotá, o tal vez fruto de los desarrollos de la región y otras naciones que señalan la necesidad de inversión en la primera infancia y la odiosa⁵ tendencia a vender la inversión en ésta por los beneficios de la tasa retorno que ofrece a los países, o las dos. Si bien este no es el tema central de esta tesis de maestría es un contexto valioso a tener en cuenta dado que a pesar de los desarrollos importantes para la primera infancia, las apuestas en relación con la particularidad de atención a niños y niñas de primera infancia pertenecientes a grupos étnicos y particularmente a etnias indígenas no son tan explícitas en los desarrollos descritos en el cuadro anterior.

Se parte del principio que dentro de las definiciones elaboradas a lo largo de los últimos años sobre primera infancia, atención integral y educación inicial, se incluyen a los niños y niñas indígenas procurando que reciban una atención que garantice sus derechos, sin embargo, no se evidencian normatividades, documentos, o apuestas que dejen claro el enfoque diferencial que requiere esta población en la atención integral a la primera infancia, solo Bogotá cuenta con el Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena.

Tanto la nación como el Distrito tienen experiencias con la primera infancia indígena: el ICBF a través de un informe de prensa del 2008⁶ referenciaba que atendía al 52% de los niños y niñas y adolescentes indígenas del país, a través de sus diferentes programas (como se señaló en los antecedentes de este documento las experiencias más destacadas son las Casas del Taita Payán en Cauca y el proyecto Ayatajirrawa en Guajira), Bogotá cuenta con la experiencia de Jardines Infantiles Indígenas, (propuesta que es el centro de análisis de este

⁵ Odiosa porque en algunos contextos se ha convertido en la excusa de inversión, la teoría de James Heckman, en donde se referencia que la tasa de retorno a la inversión de Capital Humano siempre será mayor si la inversión es en la primera infancia y no en otro ciclo vital. Estos postulados en algunos casos dejan de lado la importancia de inversión en esta población por el solo hecho de ser humanos que requieren desarrollarse en su tiempo y desde sus particularidades de ciclo vital y llevan a los gobiernos a invertir por el beneficio de desarrollo humano unas décadas posteriores.

⁶ Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2008). Boletín de Prensa: ICBF brinda atención especial a indígenas del país. Disponible en: https://www.icbf.gov.co/Noticias/doc_noticias/doc-sept-oct-08/boletinindigenasfinal.pdf . Última revisión marzo 2012.1

estudio y sobre el cual se ampliará más adelante), pero los logros en estas experiencias solo impactan la atención de los niños y niñas en primera infancia que se benefician de estos programas, puesto que tanto la ley de infancia de adolescencia, las políticas públicas de primera infancia e infancia y adolescencia del país y de Bogotá, siguen dejando por explorar y construir las formas, programas, rutas, atenciones que permitirían garantizar derechos como el de la identidad cultural, la lengua propia ancestral, el derecho a la alimentación propia, el derecho a la formación inicial desde las prácticas de crianza propia de los pueblos y que se convierten -como se develara en el capítulo de proceso de investigación de este estudio- en las preguntas eje o centro de la cotidianidad de ellas y ellos a la hora de intentar ofrecer una atención diferencial a la primera infancia indígena.

2.2 LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN BOGOTÁ

Colombia con la Constitución Política de 1991, crea un hito para los pueblos indígenas al decretar a la nación un territorio multicultural y pluriétnico. Desde entonces, las acciones en relación con la garantía de los derechos de los pueblos indígenas son una responsabilidad de las diferentes instancias estatales. Si bien, esta normatividad no ha resuelto las graves condiciones en las que diferentes pueblos se mantienen si ha permitido que se generen acciones en beneficio de sus particularidades.

Históricamente en el contexto Colombiano se ha definido el concepto indígena desde dos acepciones:

1. *“Como todo aquello que es relativo a una población originaria del territorio que habita, cuyo establecimiento en el mismo precede al de otros pueblos o cuya presencia es lo suficientemente prolongada y estable como para tenerla por oriunda (es decir, originario de un lugar). Con el mismo sentido se utiliza, con mayor frecuencia, el término equivalente nativo, presente en expresiones como "idioma nativo". También es habitual utilizar términos como pueblos originarios, naciones nativas o aborígenes. En sentido estricto y más habitualmente, se aplica la denominación indígenas a las etnias que preservan las culturas tradicionales no europeas. Con este alcance, se denomina indígenas a los grupos humanos que presentan características tales como: -pertenecer a tradiciones organizativas anteriores a la aparición del estado moderno, -pertenecer a culturas que sobrevivieron la expansión planetaria de la civilización europea.” (Wikipedia, 2012)*

y,

2: *“Dentro del conjunto general de pueblos indígenas del mundo, y en ausencia de otras referencias específicas, se entiende que el uso del vocablo «indígena» se refiere por antonomasia a las poblaciones de América que son continuidad de pueblos autóctonos que, desde grupos cazadores-recolectores amazónicos hasta altas culturas andinas o mesoamericanas con organización estatal, ya estaban presentes en el continente antes de la colonización europea iniciada el 12 de octubre de 1492. En este uso, los términos "amerindio" y, en menor medida, "indígena" han venido a reemplazar al antiguo y ambiguo término indio. Los europeos llamaron indios a los nativos de las islas del Mar Caribe debido a que, desde los viajes de Cristóbal Colón, creían que éste había llegado a la India, en Asia, generando un equívoco que perduró en el tiempo y que, posteriormente, daría lugar a que los territorios americanos fueran conocidos inicialmente como las Indias por los españoles recién llegados allí. (...). Entre numerosos movimientos nativos amerindios también ha perdido crédito la designación indígena en favor de términos de autoafirmación como "originario". De esta forma, muchos grupos que antes se identificaban genéricamente como indígenas ahora lo hacen como originarios o recurriendo directamente a etnónimos tradicionales o en sus lenguas vernáculas.” (Wikipedia, 2012)*

Este documento se centrará, en los pueblos indígenas de Colombia reconocidos como habitantes ancestrales de este territorio y particularmente hará referencia a aquellos que se han asentado en Bogotá. Según el censo Poblacional de 2005 la Capital cuenta con una población indígena de aproximadamente 15.032 (Dane, 2007), habitantes, todas y todos

ellos residentes del territorio Distrital⁷, es importante resaltar que a la fecha los datos estadísticos en relación con la cantidad de población indígena que habita en Bogotá no permiten tener cifras concretas en relación con la misma. Si bien el censo 2005 ha sido el referente para establecer las políticas, servicios y atención a esta población dentro de procesos particulares de algunos sectores del distrito como la Secretaría de Salud y de Educación se encuentran cifras que hacen pensar que aún la Capital no tiene claro ¿cuántos indígenas?, ¿de qué edades?, ¿de qué comunidades? habitan en Bogotá. Una muestra de ello son los siguientes datos:

Cuadro 2: Población indígena en Bogotá

PUEBLO	CENSO 2005 ⁸	SALUD ⁹
Muisca	2913	7754
Pijao	0	1163
Kichwa – Otavaleño	280	794
Inga	173	489
Emberas	168	250
Wounaan	15	55
Nasa	302	400

Fuente: Censo 2005 y Secretaria Distrital de Salud 2011

Al comparar estos datos es posible pensar que la población en seis años ha crecido considerablemente o puede entenderse que el censo de 2005 no contempló toda la población que está en la Capital o las dos. Las posibles causas están centradas en que no todos participaron del censo, algunos de ellos como el caso de los kichwa tienen personas migrantes que el censo no reconoce dado que son de nacionalidad ecuatoriana pero han entrado al país en condición de ilegalidad, ocurre también que muchas de las personas no se auto reconocen como indígenas ya sea por temor a la discriminación, censura o porque definitivamente no asumen procesos identitarios a pesar de tener los rasgos fisionómicos, los apellidos ancestrales y la pertenencia reconocida a clanes y comunidades indígenas, pero también sucede que ya muchas familias tienen arraigo en la ciudad y han aumentado su población con nuevos nacimientos.

7 Denominamos habitantes de este territorio a todas y todos aquellos que habitan la Ciudad y hacen de ella su nicho para la mejora de su calidad de vida.

8 Estos datos fueron tomados de la Tabla 5. Pueblos Indígenas que viven en Bogotá por sexo. Fuente: Censo general 2005 – Información básica – DANE – Colombia. Procesado con Redatam+SP, CEPAL/CELADE 2007 por la Dirección de Equidad y Políticas Poblacionales, SDP. En Formulación Participativa De La Política Pública Distrital Para El Reconocimiento, Garantía, Protección Y Restablecimiento De Derechos De Los Pueblos Indígena En Bogotá. Bogotá. SDIS. 2011.

9 Secretaría Distrital de Salud. Documento de Línea de Base para la Formulación de la Política Pública en Salud para las Poblaciones Étnicas Residentes En Bogotá D.C. Julio 2011.

Bogotá cuenta entre sus habitantes indígenas con la presencia de al menos el 70% de los 100 pueblos indígenas del país. La mayor población es de Muiscas quienes habitan la Ciudad desde el año 300 AP(antes de la era presente) y son caciques y dueños del territorio Bogotano, hasta el siglo XVI cuando se da inicio al periodo de conquista y colonización Europea (Dane 2007). Otros pobladores de la urbe han llegado a ella a causa del desplazamiento o conflicto armado, al que se han visto expuestos en los diferentes momentos históricos del país (en los años 30 llegan indígenas Ingas, en los años 50 los Pijao y en la última década se ha aumentado la presencia de Pueblos del Amazonas, así como indígenas Wayus, Kametsá, Kankuamos, entre otros y en el último quinquenio los indígenas Embera Katío y Chamí), también existen comunidades que se desplazan a Bogotá por las diversas posibilidades educativas que tienen los pueblos con la legislación del 1991 (Misak, Nasas, Arhuacos, entre otros), a su vez existen movilidades debido a las posibilidades de comercio como el caso del pueblo Ecuatoriano Kichwa, quien tiene presencia en la ciudad desde 1940, pero cuya situación socioeconómico es diferente a la de otras comunidades puesto que su movilidad no se debe al conflicto sino a las posibilidades de crecimiento de su actividad económica: el negocio de sus tejidos.

Como consecuencia de ello la presencia indígena tiene historia en la Capital, cada pueblo desde su llegada o instancia milenaria ha construido su camino en este territorio, algunos de ellos han logrado consolidar procesos económicos, políticos y sociales, lo que ha permitido que sus comunidades se instalen con gran fuerza en la Ciudad y que actualmente consoliden comunidades amplias, otros por su parte apenas comienzan el proceso de asentamiento. En ambos casos es necesario enunciar que los procesos indígenas que se dan en Bogotá tienen particularidades diferentes a las que se dan en los procesos culturales de los territorios de origen de los pueblos nativos, debido a que los procesos de fortalecimiento, preservación y estabilidad del acervo cultural de cada pueblo tiene matices y tendencias particulares en su vivencia cotidiana, social y económica dentro de la Capital, dado que esta última apenas empieza a comprender las diferencias, lejanías, cercanías o similitudes culturales que se tienen entre las culturas indígenas y la cultura mayoritaria mestiza de la Ciudad.

El que Bogotá cuente desde hace 90 años con indígenas de otros territorios, hace que hoy existan generaciones de diversos pueblos indígenas que convierten a la Capital en su lugar de refugio y desarrollo. Si bien las comunidades con mayor historia en Bogotá cuentan ya con organizaciones político-sociales como los cabildos¹⁰ o asociaciones indígenas, entre

¹⁰ Según lo estipulado en la Ley 89 de 1890 se define **Cabildo Indígena** como una entidad pública de carácter especial, cuyos integrantes son miembros activos de una comunidad indígenas, elegidos por ésta, con una organización sociopolítica tradicional, cuya función es representar legalmente a la comunidad, ejercer la autoridad y relacionar las competencias y funciones que le atribuyen las leyes, usos y costumbres y la ley de origen o derecho mayor o propio de cada comunidad. En Formulación Participativa De La Política Pública Distrital Para El Reconocimiento, Garantía, Protección y Restablecimiento de Derechos de los Pueblos Indígenas En Bogotá. Bogotá. SDIS. 2011.

otras, que les permiten tener algunos estudios y caracterizaciones de su vida en la Ciudad, la información que ha sido identificada en estos estudios censales realizados en Bogotá y el país, dificulta entrever características particulares de vida de estos pueblos y sus infancias en la Capital. Preguntas acerca de ¿cuántos son? ¿A qué comunidad pertenecen? ¿Qué edades tienen? ¿En dónde viven? ¿En qué trabajan?, siguen siendo interrogantes por abordar.

Respecto a la caracterización de la población indígena del país, por ciclo vital, el censo DANE de 2005 señala que:

“La población indígena es joven, el 40% de la población es menor de 15 años. El grupo de edad que presenta una mayor concentración de población es el de cero a cuatro años, seguido por el grupo de 5 a 9 años. Al comparar la población indígena con las demás poblaciones se observa que este grupo étnico cuenta con una mayor proporción de población joven y en consecuencia con una menor proporción de población vieja. Se evidencian altas tasas de natalidad y de mortalidad.”(DANE, 2007).

Al proyectar las estadísticas que dicho estudio plantea, se podría decir que Bogotá cuenta con alrededor de 6012 niños, niñas y adolescentes indígenas, lo que suscita preguntas como: ¿En dónde están? ¿Cuántos de ellos y ellas son niños y niñas en primera infancia? ¿A qué comunidades pertenecen?, ¿Quién y cómo garantizan sus derechos?, ¿Cuáles son sus necesidades?.

A lo largo de la última década diversas instituciones se han dado a la tarea de establecer algunos datos acerca de esta población: la Secretaría de Educación Distrital, por ejemplo, mostraba en 2007 el avance en el acceso a la educación de estos grupos étnicos:

“En 2003 se reportaban 23 indígenas estudiando en el sector oficial y en el 2008 aumentó a más de 2200 pertenecientes a 20 pueblos diferentes” (Molina, 2007).

La Secretaría Distrital de Integración Social por su parte en 2009 identificó a 350 niños y niñas menores de cinco años en el proceso de creación de seis jardines indígenas en Bogotá, sin embargo este es un dato restringido dado que solo incluye los niños y niñas pertenecientes a los pueblos Muisca, Inga, Kichwa, Pijao y Uitoto. De otro lado el estudio de ICBF de 2009 sobre los niños, niñas y familias Embera en Bogotá (citado en el capítulo de antecedentes) señaló una cifra aproximada de 400 niños y niñas de este pueblo.

Si bien existen estos esfuerzos por identificar y atender a la población, la ausencia de una línea de base acerca de los pueblos indígenas en la Ciudad y sus particularidades, continúa siendo una tarea que tiene pendiente el Estado, la Sociedad Civil y los mismos pueblos indígenas en Bogotá. Los datos aparentemente más claros están dados para los pueblos Muisca (este pueblo ancestral tiene presencia en diferentes localidades de Bogotá, las dos poblaciones más representativas se encuentran en Bosa y Suba), Kichwa, Inga y Pijao, cinco comunidades que desde el Ministerio de Interior y La Alcaldía Mayor de Bogotá son reconocidos como cabildos¹¹, es importante señalar que pueblos como el Uitoto, Misak, Yanacona, Nasa, Pasto, cuentan también con cabildos, sin embargo, no cuentan a la fecha con reconocimiento de Ministerio ni de la Alcaldía.

Los procesos históricos de estos pueblos en la Ciudad han sido particulares y cada uno tiene sus propias historias en ella, se hará referencia en este documento a los pueblos indígenas que participaron en el proceso de apertura de jardines infantiles indígenas puesto que son ellos el centro de este estudio.

Pueblo Muisca de Suba

La Comunidad Indígena Muisca de Suba se encuentra ubicada en la localidad 11 de Suba y según el Censo interno del Cabildo actualizado para el año 2011, está integrada por 2175 familias y 7510 personas. Estos núcleos-familias están compuestos por personas que descienden del linaje ancestral y otros son mestizos del intercambio cultural de los diferentes pobladores que durante la historia posterior a la colonia habitan este territorio.

“El proceso organizativo de esta comunidad se ha venido desarrollando desde los años 1988-1989 cuando 250 familias, a partir del hallazgo de un título del siglo XIX que registraba la disolución del resguardo colonial de Suba, hicieron rememoración histórica de su pasado colectivo e iniciaron la reconstitución de la afiliación indígena Muisca y el proceso de reconstrucción cultural alrededor del Cabildo como raizales (Carrillo, 1997), muisca contemporáneos (Gutiérrez, 2003) (Cabildo Indígena Muisca de Suba, 2000) o indígenas de Suba (Gómez, 1998). El reconocimiento estatal se obtuvo en el año de 1991 de manos del señor Alcalde Distrital, Juan Martín Caicedo Ferrer como el primer órgano de gobierno indígena urbano en Colombia, antes de la firma de la Constitución.” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011).

¹¹ Este reconocimiento se realiza anualmente por parte de estas dos entidades estatales posterior a una votación interna de la comunidad quien elige cada año a las nuevas autoridades indígenas de cada cabildo.

Pueblo Muisca de Bosa

Los Muisca de Bosa¹² se encuentran ubicados en jurisdicción de la localidad 7 (Bosa) y otras localidades de Bogotá, D.C. a lo largo del último tramo del recorrido que lleva las aguas del río Tunjuelito al río Bogotá. La composición actual de la comunidad del pueblo Muisca de Bosa al año 2009 es de 2287 individuos, repartidas en 605 familias, de los que 1149 son mujeres y 1138 hombres y cuyas proporciones de población menor de 15 años es del 25.14% y para población mayor de 60 años del 9% (Cabildo Muisca de Suba, Bosa, Ambiká Pijao, Kichwa, Inga y ASCAI. 2009).

“Para la historia oficial el pueblo muisca ya se extinguió, pero en el corazón y pensamiento de los Muiscas que resistieron a la invasión, aun permanece su identidad de ser indígenas. El 3 de enero de 1999, la comunidad muisca de Bosa, realizó la primera elección de autoridades tradicionales (según lo estipulado por la ley 89 de 1890) y se estableció la figura del Consejo de Mayores conformado por las personas de mayor edad de la comunidad. Posteriormente, el reconocimiento de la condición indígena de la comunidad de Bosa, se hace a través del acto administrativo No. 4047 de 1999 del Ministerio del Interior y de Justicia.” (Cabildo Muisca y cols, 2009)

Es importante señalar que si bien los MUISCAS son el pueblo indígena con mayor presencia en la Capital, se encuentran en un proceso de revitalización de su cultura, puesto que los procesos de colonización lograron que su lengua ancestral así como muchos usos y costumbres se extinguieran. Existen tensiones incluso contradicciones entre sus líderes y autoridades en referencia a su historia y ley de origen propia, lo que en ocasiones hace leerlos como débiles culturalmente. Es importante resaltar que el pueblo Muisca vivía antes de la conquista en todo el territorio que hoy se denomina Bogotá, así como en el altiplano Cundiboyacense, por tal razón el fortalecimiento de este pueblo está asociado no solo a las otras comunidades Muiscas que viven en Bogotá como el caso de los Muisca de Bosa y Suba, sino también a otras comunidades como la de Cota, Chía, Sesquilé, Fusagasuga, Sogamoso, Ráquira, Villa de Leyva municipios y ciudades de los departamentos de Cundinamarca y Boyacá.

Las actividades sobre las cuáles giran la recuperación ancestral están centradas en las principales actividades propias de los Muiscas antes de la Conquista, se refieren a la agricultura, el tejido de lana y algodón, la modelación del barro y creación de cerámicas, también es frecuente verlos trabajando sobre la música y la medicina ancestral y la recuperación de usos y costumbres propias sobre prácticas de crianza así como de organización comunitaria, mucho se ha escrito sobre los Muiscas algunas de las reflexiones señalan que muchas de las prácticas que hoy trabajan hacen parte de una recuperación en

¹² Los apellidos ancestrales que se encontraron en el empadronamiento de la comunidad son: Chiguasuque, Tunjo, Neuta, Fitatá, Garibello, Orobajo, Cobos, Alonso, González, Cantor, Díaz. Su lengua materna no se conserva. Cabildo Muisca Bosa.

trabajo con otros pueblos como el Arhuaco y Wiwa de la Sierra Nevada de Santa Marta así como algunos pueblos andinos como el U'wa, inga, kichwa, entre otros.

Los Muisca adoran al Sol y la Luna sus deidades son Bachue (madre del pueblo) quien se encargó de poblar la tierra, a través del nacimiento de la humanidad en la Laguna de Iguaque. Las lagunas son lugares sagrados para este pueblo en donde realizan sus principales pagos, su vida cultural y espiritual gira en relación con los cuatro elementales, el respeto a la naturaleza, sus deidades, tienen como lugar central de culto el *cusmuy*¹³, este pueblo celebra los cambios de tiempo identificados en los equinoccios y solsticios y tienen fiestas particulares para cada uno de estos tiempos.. El maíz, la sal, las cerámicas, la coca y las mantas, las esmeraldas eran sus principales recursos para el intercambio o trueque con otros pueblos, hoy alrededor de algunos de estos productos gira la enseñanza a los niños y niñas, así como la recuperación de su pensamiento ancestral.

Pueblo Pijao

El pueblo Pijao proveniente del sur del departamento del Tolima, principalmente de los municipios de Coyaima, Natagaima, Ortega, Chaparral, Saldaña y Prado. Son reconocidos como un pueblo de resistencia y lucha en contra de la invasión y el exterminio, además de la constante defensa y búsqueda de recuperación de su tierra. Sin embargo, al igual que los Muisca los procesos de colonización avasallaron con gran parte de su legado cultural, lo que hace que hoy no cuenten con lengua propia, así como con diferentes procesos de revitalización de sus usos y costumbres, este es un pueblo que promueve sus prácticas alimentarias y medicinales. Esta es una comunidad golpeada significativamente por el conflicto armado, lo que lleva a que muchas de las personas que están en la Capital sean víctimas de la guerra en Colombia. Según el censo interno del Cabildo para el año 2011 la comunidad está compuesta por 440 familias y 1.721 personas. Algunas de estas familias viven en la ciudad desde hace 60 años otras han llegado en las últimas dos décadas. La población más joven, niños y niñas en su mayoría nacieron en Bogotá. El pueblo Pijao se encuentra distribuido en las diferentes localidades de la ciudad, principalmente está concentrado en las localidades de Usme, Ciudad Bolívar también se encuentran familias en Rafael Uribe, Tunjuelito, Kennedy, Suba y Bosa entre otras.

¹³ El *Cusmuy* es una casa de pensamiento que se construye para el trabajo espiritual o comunitario de los miembros del pueblo muisca. Se trata de un diseño arquitectónico redondo en madera sostenido por cinco estantillos o columnas de árbol que simbolizan los cuatro elementales, en el centro se ubica el fuego y otros elementos sagrados para este pueblo, como alimentos, resinas y/o inciensos. En el proceso de recuperación ancestral se pueden encontrar *Cusmuy* de trabajo comunitario, de pensamiento masculino, femenino incluso en la construcción de jardines infantiles indígenas se innovó en uno para los niños y niñas. En todos los casos cuenta con un sabedor cuidador o cuidadora que se encarga del cuidado energético del *Cusmuy* en la mayoría de las casas de pensamiento la persona encargada de este rol fue quien lideró la construcción de la casa, es uno de los lugares más sagrados de reunión del pueblo por tal razón esta función se le da a un sabedor o mayor del pueblo que semeja a los sacerdotes de antiguo del pueblo muisca, quien debe conocer las tradiciones y vivir el pensamiento propio del pueblo. En la mayoría de los casos por el proceso de revitalización del pueblo Muisca se encuentran personas jóvenes entre los 30 y 50 años como sabedores cuidadores de estas casas, pues son ellos quien se han dedicado a la recuperación del pensamiento propio muisca desde que se dio inicio al mismo hace unos 25 años.

“... la Comunidad Pijao que desde la década de los noventa ha buscado soluciones a las problemáticas, se ha fortalecido para mantener viva la cultura propia y ha estableció un gobierno propio por medio de la elección de un Cabildo y autoridades legales y tradicionales. El 9 de noviembre de 2005, el Cabildo indígena Ambiká Pijao obtuvo la legalización por parte del Ministerio del Interior y para el día 18 de diciembre de ese mismo año, las autoridades indígenas tomaron posesión de sus cargos.”(Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011).

El pueblo Pijao era conocido como una familia de fuerza y guerra por lo cual se dice que resistieron con imponencia al periodo de la colonia lo que les llevo prácticamente a su desaparición dado que los colonos acabaron con sus hombres y esclavizaron a sus mujeres. Es un pueblo como el muisca cuya lengua es extinta si bien existen algunas personas que conocen vocablos no se halla pijao hablante dentro de sus comuneros. El pueblo pijao se distinguía por su trabajo orfebre, tenían un buen manejo del oro, en la actualidad ya no se cuenta con este recurso en sus tierras por lo cual a través del tiempo han potenciado otras de las labores ancestrales de su pueblo las más representativas son la agricultura, la alimentación propia, el tejido con fique, y la medicina tradicional a partir de su planta sagrada que es el tabaco. Este pueblo conserva algunas de sus prácticas ancestrales en la conformación social y en la relación con la naturaleza. Grandes hermanos de la naturaleza con grandes habilidades para la dominación de animales, el trabajo de la caza y la pesca. Por ser uno de sus grandes afluentes el río Magdalena hacía parte de su pensamiento propio y desarrollo social, se dice que el río les permitía desarrollar grandes habilidades motoras en relación con su conocimiento, cruce y habitabilidad. Sus mayores o sabios están centrados en el ser mayor llamado Muan o Mohán en honor a una de sus seres sagrados y a los médicos les llaman Teguas. Su pensamiento propio sigue la base del pensamiento ancestral indígena a través de la creencia en los elementos de la naturaleza.

Pueblo Uitoto

Los Uitoto están divididos en clanes y linajes patrilineales y exogámicos. Existen varias jerarquías entre los diferentes linajes, cada uno asociado a colores, plantas o animales. Tradicionalmente los propietarios de la Maloca¹⁴ estaban jerarquizados según el orden de nacimiento y cumplían funciones rituales específicas. En lo político se encuentran representados por el Cacique y, a partir de 1991, por un cabildo conformado por un

¹⁴ La maloca es la casa de los uitoto, su arquitectura es redonda construida en madera, con cuatro columnas que sostienen la estructura, cuenta con dos puertas una de ellas debe estar mirando hacia el oriente y la otra contrapuesta. Estas casas son de grandes en el Amazonas cuentan con un lugar para cocinar, vivir el juego de los niños y niñas, es liderada por el cacique líder de un clan quien cuida de todos sus miembros, cuentan las tradiciones que las malocas son grandes estructuras espirituales en donde el cacique no solo se comunica con los que están adentro sino con todos los seres vivientes que están afuera, algunos toman un rol como el de las arañas y tejen pensamiento y energía cuando todo el pueblo duerme y tejen una gran telaraña de protección sobre su clan y los seres vivos de su territorio comunicándose con todos hasta llegar a otra telaraña que es la del cacique del territorio cercano y así logran que todo el pueblo del Amazonas este comunicado. Bogotá ha liderado desde el Jardín Botánico José Celestino Mutis, la construcción de uno de estos espacios en sus instalaciones perteneciente al pueblo Uitoto que vive en Bogotá.

gobernador, un tesorero y un fiscal. Por lo general estos miembros pertenecen a una misma familia extensa que habita en la zona Sur del Amazonas Colombiano.

“Según datos encontrados e informaciones con los primeros residentes en la capital, los primeros Uitotos llegaron hacia los años 1970-1975, por diferentes motivos, muchas jóvenes llegaron como empleadas domésticas de colonos, otras como empleadas(os) de los misioneros y misioneras, otros llegaron a continuar estudios universitarios, otros buscando trabajos. En estas condiciones, muchos se quedaron definitivamente en la capital. En la actualidad según datos del censo poblacional, se encuentran inscritos 43 familias con 158 personas, que habitan en diferentes localidades de la ciudad; sobresalen en San Cristóbal, Santa fe, los Mártires, Suba, Fontibón.

Se ha constituido como un cabildo en Bogotá, para visibilizar nuestros derechos, buscamos la unidad en forma colectiva, fortaleciendo la identidad cultural, la territorialidad, la autoridad, autonomía y la autogestión, la utilización de las herramientas jurídicas, su aplicación y complementación todo esto para colaborar armónicamente al desarrollo social e integral de todos y cada uno de los pueblos indígenas, como también con miras a la defensa de los derechos e intereses especiales y colectivos que forman parte de ley de origen amparados en el derecho mayor de cada pueblo.” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011).

Los Uitotos están organizados en clanes y linajes, se autodenominan hijos de la coca, tabaco y yuca dulce, su pensamiento ancestral gira en torno a las bondades con estos tres seres vivos y sus seres supremos son el Moo-Buinaima padre creador y Buinaiño o Nofideño madre creadora. El trabajo con la coca y el tabaco está centrado en la medicina preparan con la primera el mambe y con el segundo el ambil dos medicinas que utilizan para que el pensar se conecte con el sentir y de esa manera se puedan descifrar, escuchar, los mensajes de sus seres supremos... En relación con la yuca es su alimento base junto al pescado de donde surgen preparaciones como la caguana (bebida de yuca dulce y piña) y la faraña (amasijo de yuca). Estos elementos junto a la maloca que es su casa tradicional son la base de su pensamiento el cual se trasmite a través de los caciques y abuelas mayores a todo el pueblo.

Pueblo Inga.

Actualmente en Bogotá viven un total de 489 personas que conforman 107 familias nucleares distribuidas en 11 localidades, se concentran principalmente en las localidades de Santafé (54 familias) y Ciudad Bolívar (22 familias). Hay informaciones dentro de los documentos de comunidad que referencian que son un pueblo con cabildo desde el año 1996, se señala que fueron el primer cabildo indígena de ciudad formado en el país y son reconocidos por otros pueblos como una de las organizaciones líderes y base en los procesos indígenas en Bogotá.

“Los Inga en su mayoría provienen del Valle del Sibundoy, Yunguillo y Condagua en el departamento del Putumayo. La explicación de la presencia de familias Inga en la ciudad se debe a dos hechos históricos que marcaron esencialmente al pueblo Inga del alto Putumayo: la primera tiene que ver con la expropiación de sus territorios llevada a cabo por colonos de Cauca y Nariño hacia los años 1920 y la segunda se relaciona con la decisión de asumir en forma autónoma una economía que hasta ese entonces sólo se manejaba como servicio al interior de la comunidad, el cual se encuentra en el potencial del saber médico, práctica que realizan desde tiempos incaicos. Este grupo indígena es reconocido en el ámbito de la antropología por su larga tradición migratoria que marca su identidad cultural y se evidencia en las aproximadamente cuatro generaciones Ingas que han nacido en centros urbanos y especialmente en Bogotá, donde se estima que llegaron hacia el año 1930 ubicándose inicialmente en los alrededores del barrio Voto Nacional en la localidad de los Mártires, insertándose en la modalidad de economía informal como curanderos vendiendo plantas medicinales y otros productos curativos, así como artesanías e instrumentos musicales.” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011).

Los indígenas Inganos son descendientes del de Huayna Cápac inca que se instaló en el sur del país para establecer su pueblo. Su linaje data de la época del imperio en donde eran reconocidas como comunidades militares agrícolas dedicadas al comercio exterior y la recopilación de información. Son buenos agricultores de maíz, maní, ají, calabazas, frijoles, en menor medida cazan y pescan. Su principal actividad tiene que ver con el comercio de la medicina ancestral, el tejido de chaquiras, lana y la talla de madera. Son reconocidos por el trabajo con su planta sagrada la Ayahuasca o yagé, que es el centro de su trabajo espiritual, los sinchi o taitas trabajan esta planta de diferentes formas la más conocida es a través de una bebida que al consumir ofrece a las personas diferentes tipos de visiones, curaciones, remedios o limpiezas.

El pensamiento de este pueblo gira en torno a las experiencias con esta planta que les permiten el encuentro con la madre naturaleza el mito de creación de sus pueblos y sus dioses. Con el periodo de conquista hubo un gran acercamiento de este pueblo a la región católica logrando establecer sincretismos culturales uno de los más evidentes tiene que ver con que su fiesta más importante que transcurre en el comienzo de la cuaresma con el miércoles de ceniza en el Kallusturinda o carnaval del perdón el pueblo se congrega a bailar, festejar y celebrar desde su pensamiento propio. Esta es una fiesta muy significativa para el pueblo y sobre la cual giran muchas de las actividades en el jardín indígena. Son reconocidos por su música el trabajo de elaboración de instrumentos musicales y la talla de madera. Tienen lengua propia derivada del quechua.

Pueblo Kichwa

La presencia de esta comunidad en Bogotá, D.C. se remonta hacia mediados siglo XX, en especial en la década de los años cuarenta.

“Los Kichwa que actualmente se ubican en el Distrito Capital, descienden en su mayoría de los cantones de Ibarra, Otavalo, Cotacachi y Atuntaqui, de la provincia de Imbabura, Sierra Ecuatoriana, pertenecen étnicamente al pueblo Otavalo, cuyo linaje es de Shyri-Incas. El pueblo Kichwa – Otavalo, desde épocas prehispánicas y dadas las habilidades para el comercio y la excelsa producción textil que los identifica, se ha caracterizado por ser un pueblo migrante y con fuertes tendencias a habitar en contextos urbanos, lo que no ha sido obstáculo para que mantengan profundas raíces de pertenencia a su territorio ancestral”(Cabildo Kichwa. 2007).

La comunidad Kichwa hablan Runa Shimi (lengua Kichwa) y el Castellano. Desde su llegada en los años 40 y hasta la fecha se habla ya de tres generaciones de indígenas kichwa nacidos en Bogotá y Colombia.

Según el censo interno del Cabildo kichwa de 2007, la población indígena kichwa cuenta aproximadamente con 1.250 personas conformadas por 275 familias. Estas familias se encuentran ubicadas especialmente en las localidades de Mártires y Engativá, pero también hay presencia kichwa en Santa Fe, Bosa, Antonio Nariño, Ciudad Bolívar, Rafael Uribe, Kennedy, Puente Aranda, Suba, Barrios Unidos, Usme, San Cristóbal, Tunjuelito y Fontibón.

“En Bogotá, hay un buen número de familias dedicadas al cultivo de la rica tradición musical Kichwa, así como a la manufactura y comercialización de sus tejidos, que desarrollan en talleres artesanales o en pequeñas fábricas, reafirmando su patrimonio cultural e intelectual, por el cual son reconocidos mundialmente. La comunidad Kichwa ha venido consolidando los procesos de organización internos inicialmente a través de la afirmación de sus fiestas tradicionales como el Inti Raymi hasta el reconocimiento jurídico del Cabildo Mayor Inga Kichwa de Bogotá (Camainkibo), por parte de la Dirección de Etnias del Ministerio del Interior y de Justicia en diciembre de 2005.” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011).

Los kichwas son una comunidad andina que orienta su pensamiento ancestral desde la organización de los cuatro tiempos dados por los equinoccios y los solsticios, sus festividades en relación con estos tiempos rigen su andar como pueblo. Las festividades se inician en el mes de septiembre con el Koya raymi o ritual de la luna y la tierra como elementos de la fecundidad. Un poco después del equinoccio de primavera, fecha exacta para celebrarlo, en la ciudad se festeja Yamor. Luego, en el solsticio de verano, el Capac Raymi un ritual que no se lo practica pero que aún permanece con vida en el conocimiento tradicional. En el mes de febrero-marzo, durante el equinoccio de otoño se celebra el Pawkar Raymi honor a las primeras florecencias del maíz y de otros alimentos cultivados. Finalmente llega el solsticio de invierno en el mes de junio cuando las comunidades indígenas celebran el Inti Raymi

como una muestra de agradecimiento a la madre tierra y al sol por la maduración de los frutos. Esta es la fiesta más grande que los indígenas celebran durante el año pues dura varias semanas, tiempo en el cual se pueden apreciar diversos eventos en distintas comunidades.

Tanto los ingas como los kichwa hablan su lengua ancestral Runa Shimi o quechua con algunas variaciones dialectales que se dan en cada etnia, por tener el mismo origen ancestral estos dos pueblos comparten tradiciones y principios tradicionales. Una parte significativa de sus poblaciones es bilingüe, es decir, manejan el español y su lengua ancestral, con el pasar del tiempo del surgimiento de nuevas generaciones ingas y kichwas nacidas en Bogotá se encuentra que este manejo lingüístico es parcial dado que no es muy alto el porcentaje de personas que es bilingüe coordinado, sino que hay una cifra importante de la población mayoritaria que tiene un bilingüismo subordinado¹⁵. De igual forma es frecuente tener familias en donde el abuelo o abuela habla la lengua se la enseña a sus nietos pero sus hijos e hijas solo lo entienden, conversando con algunas familias kichwas e inga, señalan algunas abuelas que a ellas les preocupaba más que sus hijos e hijas aprendieran español para que se defendieran en la ciudad que el que hablar quechua en este sentido se percibe un gran número de indígenas que entiende la lengua pero no la habla, este tipo de asuntos se vuelven en variables de debilitamiento en el proceso de fortalecimiento de la cultura particularmente en los niños y niñas de primera infancia, dado que no todos y todas se encuentran en un contexto bilingüe en donde puedan usar las dos lenguas de manera acertada para hablarlas, entenderlas y usarlas.

Como se puede ver en este apartado es en los últimos 15 años en el que las comunidades indígenas empezaron a tener un reconocimiento como organizaciones político-sociales, estas circunstancias no solo les han permitido tener mayor visibilidad en la Ciudad, sino que esta forma de aprobación a su gobierno les ha permitido en la última década ser un interlocutor válido para las administraciones distritales y desde allí gestionar la garantía de sus derechos. Se señala que a partir del 2004 y hasta la fecha estas organizaciones indígenas han logrado gestar importantes iniciativas en relación con su bien-estar en la Capital, de los más significativos está el Acuerdo 359 por el cual se establecen los lineamientos para la formulación de la política pública indígena que fue construida desde el año 2009 y hasta el 2011 cuando fue reglamentada a través de decreto 543 de ese mismo año. Paralelo a esta construcción los indígenas también lograron procesos de salud propia, así como de alimentación con la canasta alimentaria y la creación de los jardines infantiles indígenas de los cuales se profundizará más adelante.

¹⁵ Según Luz Piedad Caicedo se habla de bilingüismo coordinado cuando el hablante tiene separados los significados de las palabras equivalentes en las dos lenguas, de manera que cada significado remite a un concepto diferente en cada lengua. Hay bilingüismo subordinado cuando las palabras de una lengua dominada se interpretan desde los equivalentes de la lengua dominante. Tomado de : CAICEDO, L. Los Kichwa-Otavalos. en Bogotá. En: TORRES, A. Niñez Indígena en Migración. Derechos en riesgo y tramas culturales. UNICEF, CLACSO, AECID. Ecuador. 2010

2.3. LA PRIMERA INFANCIA INDÍGENA EN BOGOTÁ

La atención integral a la primera infancia y las propuestas de educación inicial con enfoque diferencial en Bogotá desde los escenarios públicos están enmarcadas en los procesos políticos-sociales que los pueblos indígenas han venido adelantando en la ciudad en la última década, la mayoría de ellas fueron logradas en las administraciones de Luis Eduardo Garzón (Bogotá sin Indiferencia-2004-2008) y Samuel Moreno – Clara López (2008 – 2012). Las más importantes y significativas para el presente trabajo de maestría están relacionadas con el desarrollo de la Política Pública para Pueblos Indígenas en Bogotá y la construcción y consolidación de los Jardines Infantiles Indígenas de la Capital.

La primera se estableció a través del Decreto 543 de 2011, posterior a un trabajo de aproximadamente tres años, en donde a través de diferentes procesos de diálogo, concertación y trabajo conjunto entre los pueblos indígenas y las diferentes entidades de la administración distrital. La política tiene su origen en el Acuerdo 359 de 2009, del concejo de Bogotá, por el cual se establecen los lineamientos de política pública para los indígenas en Bogotá, D.C. y se dictan otras disposiciones que se convierten desde entonces, en el oriente para la consolidación de la política en el 2011.

La política pública para los pueblos indígenas como todas las iniciativas de política, programas, proyectos, acciones, de estas administraciones distritales para las poblaciones étnicas se basaron en el enfoque de derechos y el enfoque diferencial.

El primero entendido como:

“aquel que implica el reconocimiento de la integralidad, interdependencia y complementariedad de los derechos humanos, fundamentales y colectivos de los pueblos indígenas como sujetos de derechos y su relación con el desarrollo orientado hacia el restablecimiento, protección y garantía, en aplicación del pluralismo jurídico que reconoce la vigencia armónica y complementaria de la Ley de Origen, Ley Natural o Derecho Mayor, de la Legislación Especial Indígena nacional y de la legislación general de Colombia.” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011).

Y el segundo:

“El enfoque diferencial para los pueblos indígenas está fundado en la identidad y en la interculturalidad como en la diversidad generacional, y aquellas que son propias de la vida social y cultural de los hombres y mujeres indígenas, es decir debe existir una igualdad y atención diferenciada que vaya acorde con el sentir, pensar y actuar de los pueblos indígenas. Este enfoque para la Administración Distrital se convierte en un imperativo político, histórico

y ético con el propósito de superar las brechas de desigualdades social, histórica y política con los pueblos indígenas” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011).

Teniendo en cuenta estos enfoques se propone como objetivo general:

“Garantizar, proteger y restituir los derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas en Bogotá, mediante la adecuación institucional y la generación de condiciones para el fortalecimiento de la diversidad cultural, social, política y económica y el mejoramiento de sus condiciones de vida, bajo el principio del Buen Vivir.” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011).

La materialización de este objetivo está orientado por seis principios –*Diversidad e integridad étnica y cultural, Interculturalidad y multiculturalidad, Representación colectiva, Autonomía, Participación, consulta y concertación y Equidad étnica.*– estos principios orientan los ejes o pilares de la política han sido denominados como Caminos por los pueblos indígenas, cada uno tiene unas líneas de acción que le dicen a la ciudad como desarrollar el trabajo con los pueblos:

Los nueve caminos y las líneas de acción que estableció la política son:

CAMINO	LÍNEAS DE ACCIÓN
CAMINO DE GOBIERNO PROPIO Y AUTONOMÍA	<p>Garantizar acciones para la pervivencia, permanencia y fortalecimiento de la autonomía para la gobernabilidad de los pueblos indígenas y sus instituciones representativas en la ciudad, de conformidad con el Derecho Mayor, la Ley de Origen y la Ley Natural en armonía con la Constitución y la ley.</p> <p>Garantizar la construcción de mecanismos de coordinación entre el sistema de justicia propia de los pueblos indígenas y el sistema de justicia ordinaria; de tal manera que se garantice, proteja, restituya y restablezca el derecho al ejercicio pleno de la autonomía, del gobierno y de la justicia propia indígena en la ciudad.</p> <p>Garantizar a las autoridades indígenas legítimamente reconocidas por sus pueblos de origen, Organizaciones Nacionales y Cabildos Indígenas en su calidad de entidades públicas de carácter especial, sus procesos de autonomía política, legislativa, jurisdiccional, jurídica, administrativa, fiscal y financiera de carácter interno en la ciudad, de conformidad con el Derecho Mayor, la Ley de Origen y la Ley Natural, en armonía con la Constitución y la jurisprudencia que rige el Distrito Capital.</p>
CAMINO DE CONSULTA PREVIA, PARTICIPACIÓN Y CONCERTACIÓN	<p>Garantizar la participación e interlocución de los pueblos indígenas en las decisiones administrativas y legislativas susceptibles de afectarlos en su plan de vida, a través de la aplicación del derecho fundamental y colectivo a la consulta previa, libre e informada, para garantizar su permanencia y pervivencia, la preservación de la integridad étnica, social, económica y cultural en el Distrito.</p> <p>Garantizar la participación entendida como acción política organizada de los pueblos indígenas en espacios de toma de decisiones y concertación política, cultural, social, económica y ambiental para que puedan incidir como pueblos milenarios en el conjunto de decisiones públicas, en pro de la pervivencia y permanencia cultural como pueblos en la ciudad.</p> <p>Garantizar instancias propias de participación e interlocución de los pueblos indígenas en lo distrital y local de conformidad con el marco de reconocimiento a sus derechos, espacios generados desde las instituciones representativas, sus autoridades y aquellos espacios que se creen de manera concertada entre autoridades distritales y gobierno propio de los pueblos indígenas.</p>
	<p>Implementación de acciones que promuevan, visibilicen y fortalezcan la identidad cultural, espiritual, la producción simbólica de las culturas indígenas, las formas de vida, los usos y costumbres y las tradiciones de los pueblos indígenas en la ciudad.</p>

<p>CAMINO DE IDENTIDAD Y CULTURA</p>	<p>Generación de espacios para la sensibilización y formación ciudadana frente al reconocimiento, respeto y valoración de los pueblos indígenas en el Distrito.</p> <p>Fomento a las prácticas culturales, recreativas y deportivas de los pueblos indígenas con autonomía y fundamento en sus planes de permanencia y pervivencia cultural.</p> <p>Promoción de procesos de investigación cultural para recuperar, proteger, preservar, mantener, transmitir y proyectar las prácticas y expresiones culturales de los pueblos indígenas, a partir de sus conocimientos ancestrales y saberes tradicionales, en coordinación y concertación con las autoridades de cada pueblo.</p> <p>Promoción y fomento de acciones para la recuperación, fortalecimiento, protección y salvaguarda de las lenguas nativas y la tradición oral y escrita de los pueblos indígenas.</p> <p>Implementación de acciones para la identificación, recuperación y preservación del patrimonio tangible e intangible de los pueblos indígenas, con el fin de salvaguardar la memoria ancestral y colectiva.</p>
<p>CAMINO DE EDUCACIÓN PROPIA E INTERCULTURAL.</p>	<p>Diseño e implementación progresiva del sistema de educación indígena propio - SEIP que permitan la permanencia y pervivencia de la identidad cultural de los pueblos indígenas.</p> <p>Construcción e implementación de un modelo de educación intercultural para los pueblos indígenas, que incluya niveles de educación propia, diseños curriculares, capacitación a docentes, diseño de material didáctico, investigación, seguimiento y evaluación.</p> <p>Desarrollo e implementación de procesos de investigación pedagógica concertados y consultados con las comunidades para permitir que las personas pertenecientes a los pueblos indígenas puedan adquirir, transmitir y compartir conocimientos propios y de la otra cultura para un buen vivir.</p> <p>Promoción de estrategias pedagógicas y comunicativas para la divulgación de los derechos diferenciales de los pueblos indígenas dirigido a servidoras y servidores públicos, autoridades de policía, fuerzas militares y ciudadanía en general.</p> <p>Adopción e implementación de medidas con enfoque diferencial con el fin de garantizar el acceso y permanencia de los indígenas en la educación inicial, básica, media, técnica, tecnológica y superior.</p> <p>Generación de procesos de construcción de interculturalidad con y entre los pueblos indígenas y la ciudadanía en general mediante el diseño y puesta en marcha de proyectos y estrategias educativas y de comunicación que propicien la convivencia ciudadana.</p>
<p>CAMINO DE ECONOMÍA</p>	<p>Fortalecimiento de los sistemas productivos propios de los pueblos indígenas de acuerdo con sus usos y costumbres, buscando un desarrollo sostenible y sustentable de economía y alimentación</p>

<p>INDÍGENA.</p>	<p>soberana. Implementación de estrategias que promuevan y garanticen la inclusión laboral de los pueblos indígenas, bajo un enfoque diferencial en el sector público y privado. Apoyo técnico y financiero para implementar y fomentar las actividades productivas y económicas tradicionales y contemporáneas, propias de los pueblos indígenas a través de la creación y fortalecimiento de famiempresas, microempresas, empresas asociativas y otras formas comunitarias de producción. Aplicación e implementación de medidas especiales para salvaguardar la propiedad intelectual de la producción de los pueblos indígenas, evitando la emulación, apropiación de su conocimiento y trabajo en forma indebida. Generación de canales de comercialización indígena atendiendo los procesos de producción, transformación, distribución y comercialización propios de los pueblos, de acuerdo con las dinámicas de mercado y economía indígena presentes en el Distrito y la región. Definición de estrategias de capacitación y formación para la inserción laboral y el óptimo desarrollo de las dinámicas productivas, partiendo de las características socioculturales de los pueblos indígenas.</p>
<p>CAMINO DE SALUD Y MEDICINA ANCESTRAL</p>	<p>Incorporación de las características culturales y particulares de la población indígena al Modelo de Atención Integral en Salud de Bogotá, D. C., y diseño de las rutas de atención que correlacionen la medicina ancestral y la medicina facultativa, y una vez aprobado el Sistema Integral de Salud de Pueblos Indígenas -SISPI-, por parte del Gobierno Nacional, el Distrito garantizará su implementación. Atención integral en salud y cobertura total del Régimen Subsidiado para la población indígena, exceptuando los casos definidos en el artículo 5 de la Ley 691 de 2001. Coordinar con los pueblos indígenas, su participación en los diferentes espacios de concertación del sector, con el propósito de garantizar su inclusión en las instancias de decisión, en los temas referentes al mejoramiento de su calidad de vida y salud. Prestación adecuada y oportuna de todas las actividades e intervenciones contenidas en el Plan Obligatorio de Salud -POS-; en cuanto a la ejecución del Plan de Intervenciones Colectivas PIC. Las acciones a desarrollar deberán concertarse con las autoridades y organizaciones indígenas y su ejecución se podrá realizar a través de convenios que realicen las ESE con las IPS indígenas, dependiendo de su naturaleza. Apoyo a procesos de estudios e investigación para la construcción y actualización de los perfiles epidemiológicos y el Plan Obligatorio de Salud indígena, bajo la tutela y dirección de los pueblos</p>

	<p>indígenas, en coordinación con los equipos de Análisis de Situación de Salud de las Empresas Sociales del Estado que contratan el Plan de Intervenciones Colectivas. En el caso de posibles modificaciones del Plan Obligatorio de Salud, las mismas deberán ser concertadas con el Ministerio de la Protección Social.</p> <p>Apoyo en el diseño y funcionamiento de la Institución Prestadora de Servicios de Salud (IPS) de los pueblos y autoridades indígenas de Bogotá en articulación con los procesos de prestación de servicios a la EPS pública distrital.</p> <p>Definición de mecanismos administrativos, de coordinación y control entre las instituciones de salud distrital, los Cabildos Indígenas de Bogotá y los territorios ancestrales, que permitan el aseguramiento y el derecho a la atención en salud de todos los indígenas presentes en el Distrito para lograr una cobertura total.</p> <p>Creación de estrategias de coordinación y control entre los sistemas de salud propia y el sistema distrital de salud para el uso de plantas y prácticas ancestrales de conformidad al Derecho Mayor.</p> <p>Apoyo a la creación y sostenimiento de cultivos de plantas medicinales de acuerdo con el pensamiento y prácticas ancestrales y sostenibles de los pueblos indígenas de manera permanente, para el servicio y necesidades en salud de las comunidades indígenas.</p>
<p>CAMINO DE PROTECCIÓN Y DESARROLLO INTEGRAL</p>	<p>Implementación de medidas de atención y protección integral a través de programas, planes y proyectos desde la cosmovisión indígena y sus derechos diferenciales a los grupos etarios de los pueblos indígenas, para prevenir y atender las situaciones de vulnerabilidad social.</p> <p>Desarrollo de acciones transectoriales y priorización para la atención integral de la población indígena en situación de desplazamiento.</p> <p>Implementación de las medidas que se definen en el marco de la Sentencia T-025 de 2004 y sus Autos de seguimiento, para la población indígena en Bogotá, en coordinación con el nivel nacional.</p> <p>Implementación de acciones concertadas entre los pueblos indígenas, el gobierno distrital y nacional para garantizar la atención integral diferencial a las víctimas de la violencia y a la población desplazada para el retomo, reasentamiento o ubicación definitiva en el Distrito Capital.</p> <p>Garantía para la implementación de medidas de protección integral que tengan en cuenta los derechos diferenciales de los sujetos de protección especial al interior de los pueblos indígenas, concertadas de acuerdo con sus particularidades culturales.</p> <p>Diseño e implementación de rutas de atención diferencial a los servicios sociales del Estado para los pueblos indígenas.</p> <p>Fortalecimiento y protección de la familia y el tejido social indígena, desde los derechos</p>

	<p>diferenciales mediante planes, programas y proyectos que permitan fomentar el libre desarrollo integral y la pervivencia cultural de los pueblos indígenas en la ciudad.</p> <p>Garantía para la protección integral de la primera infancia y niñez de los pueblos indígenas con atención diferencial, educación intercultural, nutrición y asistencia propia, de acuerdo con los usos y costumbres de los pueblos, asegurando la pervivencia y la transmisión de los estilos de vida propios.</p>
<p>CAMINO HACIA LA SOBERANÍA Y SEGURIDAD ALIMENTARIA.</p>	<p>Apoyo a programas, planes y proyectos de iniciativa de los pueblos indígenas, asegurando su articulación y priorización con los ejercicios de producción local, en vía a un ejercicio de soberanía alimentaria.</p> <p>Diseño e implementación de medidas en el aseguramiento de la calidad y eficiencia del sistema de abastecimiento del Distrito, promoviendo el no uso de productos o cultivos transgénicos en zonas rurales y urbanas en el Distrito.</p> <p>Creación de medidas que garanticen y fomenten canales de distribución y fortalecimiento de alianzas comerciales entre el Distrito y los territorios de origen, y la creación de centros de abastecimiento para la promoción y el acceso a los alimentos propios de los pueblos indígenas.</p> <p>Diseño e implementación de programas y proyectos que garanticen el acceso a los alimentos para los pueblos indígenas con mayor grado de fragilidad y vulnerabilidad social, bajo un enfoque diferencial.</p> <p>Apoyo técnico y financiero a procesos agropecuarios de los pueblos indígenas que estimulen la producción en el Distrito, teniendo en cuenta los usos y costumbres y su organización comunitaria y territorial.</p> <p>Generación de bancos de semillas, plantas y otras especies nativas para el fomento de su protección e intercambio, de acuerdo con el saber y la práctica ancestral de los pueblos indígenas.</p> <p>Adecuación de programas y proyectos distritales de Seguridad Alimentaria dirigidos a los pueblos indígenas de acuerdo con sus usos y costumbres y sus requerimientos culturales, mediante la apropiación de una cultura alimentaria.</p>
<p>CAMINO TERRITORIO</p>	<p>Promover y facilitar la participación de las organizaciones y pueblos indígenas legítimamente reconocidas/os en el Distrito, en los procesos de administración de las áreas protegidas del orden distrital a través de la inclusión de parámetros diferenciales en las normas aplicables y en los procesos de selección que correspondan.</p> <p>Garantía para la inclusión de la visión, derecho y prácticas ancestrales Muiscas en los instrumentos de planeamiento que desarrollen el Plan de Ordenamiento Territorial en los territorios que los afecten.</p>

Identificación, caracterización y resignificación del territorio indígena Muisca en la ciudad, con el fin de recuperar la memoria y práctica ancestral.

Garantía para la participación en la implementación de procesos de recuperación, conservación y preservación ambiental con los pueblos indígenas desde su cosmovisión, que permitan aportar a la construcción de una ciudad ambientalmente sostenible.

Reconocimiento y promoción de la producción social del hábitat propio de las culturas indígenas, con énfasis en oferta de vivienda con criterios de dignidad adecuados a las cosmovisiones, usos y costumbres de los pueblos indígenas, con enfoque diferencial en los criterios de asignación de subsidios de vivienda.

Garantía, fomento y apoyo de espacios colectivos adecuados para la realización de prácticas ancestrales y espirituales, como casas de pensamiento, y acceso a los espacios públicos para el fortalecimiento de la identidad cultural de los pueblos indígenas.

Cuadro 3: Caminos y Líneas de acción de la P Política Pública para Pueblos Indígenas en Bogotá.

Fuente: Política Pública para Pueblos Indígenas en Bogotá D.C. Decreto 543 de 2 de Diciembre de 2011. Alcaldía Mayor de Bogotá.

Cada uno de estos caminos y líneas de acción orientan las labores con la población indígena en el Distrito, todas ellas deberán verse explícitas en la garantía de derechos de los niños y niñas de primera infancia no solo en lo que aspectos educativos se refiere sino a todos los aspectos que retoma la Política Indígena.

Paralelo al proceso de consolidación de la política pública indígena la administración Distrital adelantó diferentes acciones con los pueblos, que le apostaron al fortalecimiento de la medicina, alimentación y gobierno tradicional, así como acciones en relación con procesos educativos. El de mayor visibilidad entre el 2009 y el 2011, es sin duda el proceso de atención integral a la primera infancia que se concreta en dos servicios especializados: 1. La atención integral a primera infancia en ámbito institucional o Jardines Infantiles Indígenas y 2. La atención integral a la primera infancia en ámbito familiar. La primera por ser el objeto de esta tesis de maestría, será descrita en el capítulo cinco de este documento.

La segunda trata de una modalidad de atención en donde los niños, niñas y sus familias interactúan con un equipo de profesionales dos veces a la semana, una de las interacciones es colectiva en grupos de hasta 25 niños, niñas con sus cuidadores y la otra es un encuentro domiciliario en donde los profesionales visitan la casa del niño o niña y realizan junto a la familia actividades que potencien la labor formativa de la familia. La atención además del componente pedagógico de los encuentros cuenta con componentes: de salud, nutrición y acompañamiento psicosocial. Esta es una modalidad reciente en los servicios de atención integral a la primera infancia en el Distrito y desde la SDIS atiende a los niños y niñas indígenas Embera Katío y Chamí¹⁶ que se encuentran en Bogotá.

Paralelo a la atención integral a primera infancia que ofrece el Distrito con los jardines infantiles indígenas y el ámbito familiar, en el marco de la construcción de la política pública el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, Regional Bogotá, constituyó 3 hogares infantiles indígenas para niños y niñas Embera. Los hogares están orientados desde el modelo AIPI del ICBF y atienden niños entre los 3 y 5 años de esta comunidad.

Con los servicios de ámbito familiar y hogar infantil también se encuentran programas que les apuestan a la atención integral a las familias gestantes y lactantes, en el caso

¹⁶ Como se enunció en el capítulo de antecedentes el Pueblo Embera Katío y Chamí, es un pueblo indígena en condición de desplazamiento en Bogotá. La descripción, reflexión análisis de las condiciones de la primera infancia de este pueblo son en sí mismas particulares y permiten el desarrollo de una tesis de maestría, por lo cual no se profundizará en ellos y ellas.

de la SDIS, la atención en ámbito familiar cuenta con procesos especializados para las mujeres gestantes y lactantes y en el caso del ICBF, se encuentran los FAMI¹⁷.

Jardines Infantiles Indígenas

Los jardines infantiles indígenas tienen su origen en el año 2007 cuando por iniciativa del Cabildo Inga de Bogotá y la SDIS, se abre el primer jardín indígena, éste tenía como propósito atender a los niños y niñas ingas, quienes a la fecha pasaban situaciones no tan favorables en la Capital, especialmente porque acompañaban a sus padres a los lugares de trabajo en calle y las particularidades de estas hacían que los niños y niñas tendieran a la vulnerabilidad de sus derechos, otras de las causas están relacionadas con el interés y proceso de revitalización cultural de este pueblo, en palabras de Antonia Agreda educadora inga que participó en la creación del jardín infantil, la creación de este tuvo tres grandes motivaciones:

Agreda (2010):

“Hacia el año 2006, la situación educativa de los niños y niñas inga que habitan en la Ciudad de Bogotá D.C. se complejiza, repercutiendo en los niños más pequeños. Las principales problemáticas surgen a razón del desmejoramiento de las condiciones de vida de sus familias, el debilitamiento cultural, la escases de ingresos, la incursión masiva de padres al alcoholismo y en algunos casos abandono de sus niños. (...)

(...) La primera razón por la que se inició el proceso de creación del jardín inga es el debilitamiento del uso de su idioma materno, aspecto que desde hacía 10 años, se evidencia en la población que oscila entre 0 a 20 años.

Otro aspecto relevante que influyó en la toma de decisión para la creación de un jardín de niños inga, es el creciente desmejoramiento de la calidad de vida, ingresos y abuso de alcohol que se presenta en algunas familias inga.

Otro aspecto esencial que impulsó de manera definitiva, la gestión y posterior creación del jardín infantil, fue la necesidad de abrir un espacio cualificado para la atención pedagógica, de manera integral, cultural y colectiva de los niños y niñas ingas. Cabe resaltar que en épocas anteriores los niños(as) menores de 7 años, siempre se encontraron al cuidado de sus padres, sin embargo, la situación de peligro que representaba trabajar en las calles Bogotanas, dio pie que también éste se constituyera en un factor de vulnerabilidad para los infantes ingas.

Un acontecimiento que marco de manera definitiva la creación del jardín inga fue el deceso por esos días de una menor de edad, evento que ocurrió según informaciones ofrecidas por la falta de previsión y cuidado en su salud, este menor fue reportado a su muerte con un alto índice de desnutrición, razón, por la cual, se concluyó que el

¹⁷ Esta modalidad de atención de ICBF busca apoyar a las familias en desarrollo en la cualificación de las relaciones intrafamiliares y el fortalecimiento de vínculos afectivos, para que apoyen el desarrollo de los niños y niñas desde su gestación, vinculando además a otros adultos para que participen de la crianza de los niños. Atiende prioritariamente a niños, niñas y mujeres gestantes y lactantes, ofrece una formación en diferentes saberes relacionados con aspectos de prácticas de crianza y ofrece un complemento nutricional, la atención trata de 80 horas mensuales entre formación y acompañamiento nutricional.

jardín infantil inda no solo pondría en práctica los principios de cuidado calificado, si no también asumiría como principio vital la protección integral, colectiva y cultural de sus niños (as)."

Wawitakunapa wasi¹⁸ abrió sus puertas a 52 niños y niñas del pueblo inga en el centro de Bogotá, convirtiéndose en el primer jardín indígena de la Ciudad, luego de un trabajo de construcción conjunta y concertación entre el cabildo y la SDIS. Dentro de estos acuerdos se estableció que la modalidad administrativa del jardín infantil sería JARDÍN COFINANCIADO, que como ya se enunció anteriormente es una figura en la que la SDIS, establece un contrato interadministrativo, en este caso con el cabildo inga, a través del cual se financia la operación del jardín infantil, bajo esta modalidad la atención de los niños y niñas ingas, es liderada por el cabildo quien es el encargado de comprar los alimentos, contratar al talento humano, así como orientar el proceso pedagógico del jardín infantil. Durante los tres primeros años Wawita fue desarrollando su proceso de atención a los niños y niñas, con algunas dificultades que se daban por la forma contractual en la que el jardín trabajaba, puesto que entre otras cosas el servicio se debía suspender cuando los contratos terminaban y solo se podía iniciar cuando de nuevo se establecía un contrato, lo cual podía tardar entre 3 o 4 meses situación que hacía cortar los procesos, generaba inseguridad en las familias y no permitía una sostenibilidad en el potenciamiento del desarrollo de los niños y niñas.

Mientras esto ocurría con Wawita Kunapa Wasi, durante el año 2009 a través del liderazgo de la Asociación de Cabildos Indígenas de Bogotá –ASCAI se establecen nuevos escenarios de trabajo y alianza entre los pueblos indígenas de la capital pertenecientes a esta asociación (Pueblos Muisca de Suba y Bosa, Kichwa y Pijao) y el Gobierno Distrital a través de la Secretaría Distrital de Integración Social específicamente desde la Dirección Poblacional y la Subdirección para la Infancia. Durante todo este año se establecieron mesas de trabajo que buscaban acordar y construir colectiva y participativamente el proyecto de jardines infantiles indígenas de Bogotá. Esta construcción tuvo consignas fundamentales que permiten que en la actualidad Bogotá cuente con seis jardines infantiles indígenas que lideran el proceso de atención diferencial a primera infancia indígena en el Distrito:

1. Garantía de derechos individuales y colectivos de los niños y niñas indígenas.
2. Construcción de un proceso participativo y colectivo de educación propia indígena en Bogotá cuya base es la primera infancia.

¹⁸ El nombre del jardín infantil es en lengua inga y en español se refiere a Casa de los Niños.

3. Creación de jardines infantiles indígenas de calidad durante el cuatrenio 2008 – 2011¹⁹ asegurando procesos de sostenibilidad de los mismos.
4. Establecer articulación entre las iniciativas para la infancia indígena la construcción de la política para pueblos indígenas en Bogotá, (como se enunció en apartado anterior el inicio de la elaboración de la política se da entre los años 2009 y 2011, tiempo en el que también surgen los jardines infantiles indígenas).

Estos cuatro elementos permitieron, entonces, que se estableciera una ruta de trabajo entre la SDIS y los pueblos. Para comenzar se estableció un equipo de trabajo conformado por las autoridades de los cabildos (gobernadores, sabedores, líderes del tema educativo) en el caso de las comunidades indígenas y del Director Poblacional y la Subdirectora de Primera infancia, así como de los profesionales encargados del tema étnico en cada una de estas dependencias SDIS.

Posterior a ello se acordó una agenda temática en relación a los puntos que requerían diálogo, concertación y que permitirían la apertura de los jardines infantiles indígenas, se estableció una metodología de trabajo en donde cada sector (indígenas – SDIS) presentaban en las mesas de trabajo los desarrollos con los que contaba en relación a los temas, así como las necesidades e **INNEGOCIABLES** de los mismos para el desarrollo de la propuesta, estos últimos se refieren a aquellos asuntos que para cada sector eran **INDISPENSABLES** dentro de la propuesta y que desde cada escenario no podrían ser diferentes puesto que se refieren a garantía de derechos de la primera infancia y a los derechos colectivos de los pueblos. Este trabajo consolidó posteriormente el horizonte del proceso en relación a la creación de los jardines infantiles indígenas además de orientar el enfoque diferencial de los mismos.

La agenda temática tuvo los siguientes temas y acuerdos entre los Pueblos Indígenas la SDIS.

¹⁹ Si bien en el momento en el que se establecen las mesas de diálogo y construcción del proceso, se pudo haber dado inicio a procesos de investigación que señalaran cuál era el mejor escenario de atención para los niños y niñas indígenas de primera infancia en Bogotá, la administración distrital decidió respetar y acompañar la decisión de los pueblos quienes argumentaban que contar con una institución educativa no solo les permitiría recuperar su pensamiento propio, si no consolidarse como organizaciones. Es importante resaltar que en esta iniciativa de los pueblos mediaba con fuerza el que ya el pueblo inga contará con un jardín infantil indígena.

TEMA	DESARROLLOS	NECESIDADES	ACUERDOS
AMBIENTES	<p>SDIS: Estándares y requerimientos de planta física para la atención de niños y niñas</p>	<p>PUEBLOS: Contar con espacios y objetos físicos que permitieran la vivencia y construcción del pensamiento indígena con los niños y niñas (sitios de ritual, chagras, dotaciones especializadas en el pensamiento del pueblo).</p>	<p>El jardín infantil indígena contará con espacios que tengan la opción de salas de pensamiento, chagra y las dotaciones que se requieran para garantizar la enseñanza – aprendizaje del pensamiento propio de cada pueblo, se propenderá por el cumplimiento de los lineamientos y estándares para la educación inicial en los casos en que algunos estándares limiten, vulneren o no cuenten con el saber de los pueblos deberán ser revisados y la entidad garantizar el proceso de garantía de los mismos.</p> <p>La búsqueda de predios se hará desde los pueblos y la entidad, se alquilaran predios que reúnan las características de atención de calidad y bien-estar de los pueblos.</p>
COBERTURA		<p>PUEBLOS: Necesidad de atender a todos los niños y niñas del pueblo sin importar si están en diferentes barrios.</p> <p>SDIS: Mínimo de 80 niños y niñas para abrir un jardín infantil en una localidad.</p>	<p>La comunidad propenderá por la asistencia regular de los niños y niñas al jardín infantil indígenas. Se garantizará transporte para los niños y niñas que se encuentren en la localidad o en barrios cercanos al jardín infantil indígena siempre y cuando el niño o la niña no pasen más de 45 minutos en el recorrido. Se garantizará desde los dos lugares las acciones necesarias para que menores de 2 años viajen seguros (sillas de seguridad o acompañamiento de familiar).</p> <p>Se establecerán estrategias de convocatoria para que las familias accedan al jardín infantil indígena, así como búsquedas activas de niños y niñas de la comunidad.</p>
	<p>INNEGOCIABLE: Los niños y niñas de primera infancia de las comunidades indígenas no podrán estar expuestos a situaciones de riesgo o vulneración de sus derechos, el jardín es un espacio para prevenir estas situaciones, por lo cual las familias propenderán el uso de este. Las autoridades y la entidad deben promover la asistencia de los niños y niñas al jardín infantil y establecer los mecanismos de acompañamiento a las familias que se nieguen a ello y que puedan exponer a sus hijos e hijas a situaciones de riesgo en el acompañamiento a trabajo en calle.</p>		

<p>TALENTO HUMANO</p>	<p>PUEBLOS: Experiencias de sus pueblos en territorio de vinculación de personal docente de los pueblos indígenas que enseñan el pensamiento propio.</p> <p>SDIS: Estándares y requerimientos de talento humano para la atención de niños y niñas</p>	<p>PUEBLOS: Garantizar presencia significativa de talento humano indígena en los docentes e inclusión en el trabajo pedagógico de los sabedores de la comunidad.</p> <p>SDIS: Garantizar talento humano cualificado para la atención integral a los niños y niñas de primera infancia.</p>	<p>Se consolidarán equipos de maestras mixtos en donde se cuente con maestras indígenas y no indígenas, las primeras pueden no tener la formación exigida por los estándares pero si demostrar manejo de su pensamiento propio para el trabajo con los niños y niñas. En el caso de las maestras de origen mestizo se debe garantizar formación especializada en primera infancia y experiencia con pueblos étnicos. En ambos casos el proceso de selección será colectivo entre el pueblo y la SDIS, respetando las formas y procesos que cada uno tiene para este tipo de acciones. Las maestras indígenas deberán con el paso del tiempo avanzar en su cualificación profesional.</p> <p>Se vinculará los abuelos y/o sabedores que cada comunidad considere desde un trabajo concertado entre SDIS y autoridades de cada comunidad y las maestras de los jardines infantiles</p> <hr/> <p>INNEGOCIABLE: Las y los coordinadores de los jardines infantiles indígenas deberán ser siempre indígenas líderes de educación del pueblo del jardín infantil indígena y tener la formación profesional que se requiere en este cargo. Se establecerán procesos de formación especializada por parte de la SDIS y los pueblos tanto para maestras indígenas como para maestras de otros orígenes étnicos, la selección es conjunta entre la SDIS y las autoridades del Pueblo Indígena.</p>
<p>PROCESO PEDAGÓGICO</p>	<p>PUEBLOS: Experiencias de etnoeducación de sus pueblos en los territorios ancestrales o en otras comunidades del pueblo como en el caso de los Muiscas quienes están en su territorio pero las experiencias previas son del Pueblo de Cota.</p> <p>SDIS: Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial y estructura de proyectos pedagógicos de los jardines</p>	<p>PUEBLOS: Garantía de procesos de enseñanza – aprendizaje del pensamiento propio de cada pueblo.</p> <p>SDIS: Garantía de procesos de potenciamiento del desarrollo de los niños y niñas de primera infancia</p> <p>PUEBLOS – SDIS: Garantía de procesos pedagógicos que permitan que el niño o la niña potencie su desarrollo teniendo en cuenta el contexto urbano en el que se</p>	<p>Construcción de un lineamiento pedagógico para la Educación Inicial Indígena en Bogotá, de manera participativa.</p> <p>Autonomía de los equipos docentes de los jardines infantiles indígenas para establecer los proyectos pedagógicos de cada uno, determinando saberes, estrategias pedagógicas, currículo entre otros aspectos de la cotidianidad pedagógica de la primera infancia.</p>

	infantiles del Distrito.	encuentra sin vulnerar el saber propio de la comunidad.	
FINANCIAMIENTO, SOSTENIBILIDAD	<p>SDIS: Modalidades de administración de los jardines infantiles del Distrito</p> <p>PUEBLOS: Experiencias en sus territorios ancestrales con la nación.</p> <p>PUEBLOS - SDIS: experiencia administrativa del jardín infantil indígena Wawita Kunapa Wasi del Pueblo Inga</p>	<p>PUEBLOS: Garantía de sostenibilidad en el tiempo del jardín infantil indígena y autonomía de las autoridades sobre los procesos de decisión del mismo.</p> <p>SDIS: garantía de calidad en la atención integral de los niños y niñas.</p>	Construcción de procesos de diálogo y concertación para que las decisiones sobre el jardín infantil indígena y su funcionamiento sean construidas, concertadas con las autoridades indígenas
<p>INNEGOCIABLE: La atención integral a la primera infancia en Bogotá es gratuita, pública y de calidad por tal razón todos las inversiones necesarias para el desarrollo, mantenimiento y sostenibilidad de los jardines infantiles indígenas son responsabilidad del Distrito, en este sentido desde que entren a funcionar hacen parte de los jardines infantiles SDIS, cuyos gastos hacen parte de la nómina de esta entidad.</p>			

Cuadro 4: Agenda Temática entre los Pueblos Indígenas y la SDIS para apertura de Jardines Infantiles Indígenas

Fuente: Actas de mesas de trabajo Subdirección para la Infancia – SDIS.

3. MARCO CONCEPTUAL

Para el proceso de relato de la experiencia de la apertura de los jardines infantiles indígenas se retomarán cinco conceptos generales: 1. Quién es la niña y el niño para los indígenas?, puesto que desde el pensamiento y prácticas propias de los pueblos este concepto tiene diferentes concepciones y significados que cruzan las propuestas pedagógicas de los jardines infantiles, puesto que según se comprende a los niños y niñas, se establecen las acciones de interacción y potenciamiento de su desarrollo. 2. Las Creencias un concepto que se desliga del Paradigma del Pensamiento del Profesor y que se aborda dado que en dos momentos en la construcción y recuperación de la experiencia se dialoga con maestras que trabajan con niños y niñas indígenas en primera infancia y ellas comparten sus *Creencias* acerca de esta iniciativa.

El proceso de apertura de los jardines infantiles indígenas surge en el proceso político de construcción de la política pública para los pueblos indígenas y la política pública de Infancia y Adolescencia del Distrito, en este marco las diferentes acciones emprendidas se movilizaban desde la perspectiva de inclusión social, sin embargo, en el proceso vivido con los pueblos indígenas se fueron elaborando -construcciones de significado en contexto- sobre tres conceptos que a la fecha son fundantes en el trabajo con la población de primera infancia indígena en Bogotá y que cobran vital importancia para el desarrollo de este estudio: 3. La Diferencia, 4. El enfoque diferencial y 5. La Interculturalidad. Estos temas tienen amplios desarrollos en el ámbito académico, desde diferentes perspectivas epistemológicas, en este apartado se busca compartir algunas de las reflexiones que motivaron elegir estos términos como fundantes y algunas pinceladas acerca de lo que a la fecha se comprende de cada una de ellas en el proceso de jardines infantiles indígenas.²⁰

²⁰ Seguramente lograr profundizar en estos términos podría generar una tesis de maestría por lo que para este documento se pretende señalar algunos pequeños puntos acerca de los conceptos, seguramente esta conceptualización se hace desde un lugar epistemológico, sin embargo, no es pretensión del documento exponerlo desde estas corrientes sino dejarlo sobre la mesa como lugares posibles para la consolidación de rutas, procesos y políticas de garantía de derechos a los niños y niñas de primera infancia de los pueblos indígenas en Bogotá.

3.1 ¿QUIENES SON LOS NIÑOS Y NIÑAS PARA LOS INDÍGENAS?

Entendiendo que esta tesis de maestría busca narrar la experiencia del proceso de apertura de los jardines infantiles indígenas, se hace necesario enunciar algunas de las comprensiones que en los pueblos hay sobre el concepto de infancia y/o niño o niña. Es importante resaltar que en relación con este asunto existen diferencias a la hora de significar dichos términos en contraste con las comprensiones del mundo occidental desde el escenario pedagógico, antropológico y social. Si bien no son muchas las investigaciones al respecto se encuentra alguna bibliografía al respecto, especialmente ligada a la descripción antropológica de los pueblos, y desde allí se enuncian algunas particularidades en relación con los niños y niñas indígenas²¹.

Algunas de las distinciones se dan en relación con el tiempo de este ciclo vital tanto para referirse al comienzo como al final, así como al género puesto que no es lo mismo ser niña o niño desde el mundo no indígena, a ser niño o niña en los pueblos originarios de Colombia que residen en la capital, en tal sentido los niños y niñas son definidos “ (...)por su lugar en el sistema social y político, así como por su género” (Montgomery, 2009 c.p. Díaz 2010).

Este significado está mediado también por los roles, aprendizajes y enseñanzas que las comunidades consideran deben experimentar y vivir los niños y niñas para irse constituyendo en los adultos de cada pueblo, estas experiencias se aglomeran en las prácticas de crianza propias que varían entre cada pueblo y que permiten evidenciar concepciones diferentes de la infancia.

Estas comprensiones son aún más particulares en el contexto de Bogotá, puesto que se mezclan esas concepciones de la ancestralidad propia de la comunidad y las nuevas formas de lograrlas en un territorio ajeno que tiene sus propias comprensiones sobre los niños y las niñas. Sin duda alguna la infancia es una construcción cultural, por ello no es extraño que en procesos interculturales como este, la concepción de infancia esté mediada por ese contexto socio histórico cultural de los pueblos al habitar en Bogotá y ligada a lo que estos consideran deben hacer y ser con sus hijos e hijas desde su pensamiento ancestral.

En la bibliografía se encuentran referencias en relación con estas comprensiones más desde la antropología y ligadas a los estudios sobre indígenas que dentro de los

²¹ Para el caso de este estudio se hará referencia a los desarrollos que al respecto se retomaron en la construcción del Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena. Si bien centrar la descripción de este apartado en estos aspectos limita las descripciones sobre los niños y niñas indígenas y desconoce de alguna manera los desarrollos que al respecto se han dado en la antropología nacional e internacional, se decide que la descripción de niño y niña indígena se realice desde este escenario teniendo en cuenta que es el que surge del proceso de construcción y concertación con los pueblos indígenas de Bogotá en el marco del Lineamiento.

escenarios que tradicionalmente se han encargado de la reflexión sobre la infancia. Particularmente para este apartado se retomarán las reflexiones de François Correa y Maritza Díaz dos antropólogos Colombianos quienes han desarrollado algunas definiciones sobre la infancia desde la mirada indígena a partir de su convivencia durante años con algunos pueblos indígenas y más recientemente el primero desde sus elaboraciones en relación con el trabajo infantil indígena y la segunda en relación con la construcción del lineamiento pedagógico para la Educación Inicial Indígena en Bogotá, en donde Díaz lideró una serie de conversatorios con alrededor de 30 pueblos que habitan en la Capital muchos de ellos centrados en las preguntas ¿quién es el niño y la niña?, ¿Quien desean que sea el niño indígena de sus pueblos?, ¿Cómo sueñan la educación para sus hijos en la Capital? Entre otros interrogantes que motivaron la construcción de este lineamiento²².

¿Desde y hasta cuando son niños y niñas?

Uno de los aspectos que mayor visibilidad tiene a la hora de establecer particularidades en la comprensión de la infancia desde los pueblos está relacionado al tiempo en el que se es niño o niña. Al igual que en otras culturas los indígenas reconocen la infancia como parte de uno de los ciclos de vida si bien el concepto de tiempo y ciclo de vida²³ es diferente en los pueblos indígenas la infancia es reconocida como el comienzo de un estar y ser en una forma determinada, que se transforma o pasa cuando hay cambios en los niños y niñas que les permiten asumir otras responsabilidades a las que usualmente desarrollan, de tal forma que la infancia termina cuando física o socialmente desde el pensamiento propio se está listo para asumir algunas responsabilidades del ser adulto ya sea porque en el caso de las niñas les ha llegado su primera luna²⁴ y se han convertido en mujeres o en el caso de los niños porque han aprendido y empezado a manejar con independencia las labores del adulto²⁵. En la mayoría de los pueblos este momento de la vida implica rituales o ceremonias con los cuales se celebran el cambio de rol y se da inicio a otra etapa en su historia.

²² Son alrededor de 40 preguntas utilizadas en los diferentes espacios de construcción con las comunidades. Si el lector desea profundizar en ellas puede consultar el anexo 1 del módulo uno del Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena en Bogotá.

²³ La vida no está limitada a la existencia actual sino que es un complejo que para algunos pueblos puede iniciar desde la creación misma de la etnia desde los seres sagrados y los diferentes tránsitos que cada persona ha hecho desde entonces. Es así como la vida o los ciclos de vida están relacionados con los diferentes tiempos en los que se ha transcurrido (las vidas que se han vivido) por ejemplo la muerte es parte de estos ciclos, la mayoría de los pueblos reconocen a esta última como el tiempo en el que se emprenden viajes o cambios de forma.

²⁴ Para los pueblos indígenas el ciclo menstrual es denominada ciclo lunar, puesto que su recorrido transcurre en una lógica cercana a los cambios del satélite cada 28 días. En tal sentido cuando se hace referencia a la primera luna se refiere a lo que se denomina en el mundo occidental como la menarquía.

²⁵ Algunas de las responsabilidades que se tienen en cuenta es el dominar animales, tejer, sembrar, estar a cargo de una cosecha, conocer los fundamentos del pensamiento ancestral del pueblo como los mitos de origen, la tradición frente al funcionamiento de la misma, poder responder por una familia desde el trabajo, asuntos que le permiten asumir la responsabilidad de una unión.

Al respecto Correa (2010) señala:

“(...) Ello se expresa a través de hitos de la vida cotidiana que suelen ser conmemorados con ceremonias y ritos, poniendo de manifiesto las transformaciones de la persona y sus relaciones con la comunidad, los ancestros, la naturaleza y el cosmos. Los rituales más complejos se llevan a cabo durante el nacimiento, la transición a la vida adulta y la muerte. Con la pubertad se considera que el individuo entra a la vida adulta y asume las responsabilidades propias de cualquiera de sus miembros. El matrimonio es un acto social que se espera de todo miembro de la comunidad, y su realización ratifica la adultez. Tradicionalmente no está acompañado de la complejidad que poseen otros ritos, sino precedido por la instrucción brindada por los padres y por otros adultos sobre las reglas sociales, morales y éticas, que informan el mutuo comportamiento de los cónyuges, así como la preparación de algunos requerimientos de la vida conyugal por parte de los esposos.”

En este sentido, clasificaciones como la de primera infancia o infancia y adolescencia establecidas en la Ley de Infancia y Adolescencia por ejemplo, no son propias de los pueblos se es niño y niña hasta que se está en capacidad de asumir responsabilidades de adulto, esto ocurre en lo que occidentalmente se ha denominado la pubertad o adolescencia, es por ello que en la mayoría de los pueblos se es adulto joven o se comienza a ser adulto sobre los doce o catorce años promedio tanto en las mujeres como en los hombres, esto varía teniendo en cuenta la organización social de cada pueblo, en algunos por ejemplo, tan pronto como la niña luna esta lista para ser madre por lo tanto es convocada al matrimonio, mientras que en otros por ejemplo al lunar se da inicio a la preparación para ser madre y el matrimonio, estado a los cuales ella llegará en uno o dos años.

Similar ocurre con los primeros años o lo que se denomina Primera Infancia, no hace parte de los conceptos propios dentro de los pueblos, si bien, si tienen clasificaciones y formas de ser y relacionarse con los niños y niñas desde la gestación, el nacimiento y los primeros años no existe una categoría que los clasifique como un ciclo particular dentro del ser niño o niña. Esto no quiere decir, que no existan particularidades en relación con la crianza entre los 0 y 5 años, las hay, específicamente a lo que se refiere a usos, costumbres y prácticas propias de crianza, que permiten que en ejercicios de interculturalidad como los que se pretenden en la Capital se puedan establecer comparaciones, congruencias o equivalencias entre las caracterizaciones que se han hecho en los últimos años sobre la primera infancia desde el mundo no indígena, sin embargo, es importante dejar claro que hacen parte de esos escenarios de diálogo entre culturas puesto que desde el ser y estar de los pueblos desde su pensamiento propio se es niño o niña cuando se comienza el tiempo posterior al nacimiento y hasta los cambios físicos y sociales que le permiten ser adultos, sin clasificaciones particulares para los más pequeños o los más grandes.

Al respecto Díaz (2011) señala:

“Lo anterior es aplicable a los pueblos indígenas colombianos, entre quienes hay diferencias en la concepción de infancia, incluso entre los indígenas que viven en territorios de origen y quienes han sido desterritorializados de los mismos e insertados en la vida urbana. El inicio mismo de la infancia es considerado de diferentes maneras ocurriendo que en algunas sociedades indígenas, la infancia se remonta a la gestación, mientras que entre algunas comunidades andinas ésta empieza con el nacimiento. Es igualmente diverso el estatus y la naturaleza otorgada al neonato y al aún no nacido, cuándo y cómo el niño y la niña son reconocidos como humanos, plantea límites entre embrión, feto y niño y niña que pueden llevar a establecer una distinción entre persona y no persona, entre la vida y la no vida. Existe también la concepción de la existencia de los niños y niñas como individuos en diferentes tiempos y espacios cosmológicos, que incluye la aceptación de la reencarnación de parientes o ancestros, con quienes se genera una relación, en otros casos, solo la adquisición del nombre de un antepasado genera una conexión vital con éste. Los nacimientos de gemelos son entendidos y tratados de diferentes maneras; en algunas sociedades no implican ninguna alteración, pero en otras, son considerados como un factor que amenaza el equilibrio necesario entre los recursos, la distribución de labores de los cuidadores y la atención adecuada de los niños y niñas. (...).

La consideración de los niños y niñas como personas es igualmente diversa. Entre algunas comunidades amazónicas se les considera como un ente que, sólo mediante los rituales que los conectan con el plano espiritual, adquiere el carácter de persona. Entre comunidades andinas del Cauca, desde el vientre ya son ‘una personita’. Así mismo, existe una relación entre las concepciones de niño y niña y la organización social, ocurriendo así que entre los Wayuu la ‘carne’ del niño en el vientre la aporta la madre, mientras que los ‘huesos’ los aporta el padre. Dentro de las relaciones de parentesco Wayuu, existe la categoría de ‘parientes por carne’, es decir por vía materna. Dicha concepción se relaciona a su vez, con la organización matrilineal característica de la sociedad Wayuu. Por su parte, para los Taiwano del Vaupés, la carne del cuerpo del niño es resultado del aporte de la sangre de la madre y los huesos del semen del padre. Los huesos se asimilan a las flautas de ‘yurupari’ que protagonizan el rito de paso de los varones a la vida social adulta y son distintivo del carácter patrilineal de esta sociedad. En las comunidades de la Sierra Nevada de Santa Marta, la infancia se inicia con la consulta que realiza el mamo, mediante su posibilidad de entrar en una dimensión y tiempo que le permite la conexión con los órdenes del universo. Entre los Kankuamo se reconoce la existencia de un niño o niña interior que siempre habita en cada ser. Cuando los Witoto desean un hijo piden consejo a los sabedores que pueden comunicarse con los ancestros y que orientarán el espíritu del ser que se ha de gestar.”

Paralelo a esto dentro del proceso de construcción de los proyectos pedagógicos de los jardines infantiles indígenas en Bogotá, se pudo evidenciar como algunas comunidades tienen desarrollos particulares sobre conceptos como la gestación, que pasan por establecer toda una preparación para la concepción de un hijo o hija. Como se referencia en la cita anterior algunas comunidades consultan con sus sabios el tiempo en el que fecundar, los alimentos, dietas, cuidados que deben tener los padres tanto

para fecundarse como durante el embarazo, el parto y los primeros meses del niño o niña, señalaban algunos pueblos por ejemplo, que la preparación para la concepción de un niño o niña inicia incluso en las consultas que realizan sus sabedores al momento de establecer la unión entre la mujer y el hombre, en teoría ellos deben consultar si ese matrimonio es conveniente para la creación de nuevos miembros del pueblo, puesto que si las personalidades o la descendencia según los clanes a los que pertenecen no son compatibles no se lograrán frutos (hijos e hijas) pertinentes para los pueblos.

Las comunidades cuentan también como hay una serie de prácticas fundamentales que giran en torno al parto y a los primeros días de nacimiento que son de obligatorio cumplimiento y que se asemejan a algunas de las que se reconocen como derechos fundamentales en las sociedades occidentales por ejemplo: el derecho a la identificación es una de las primeras garantías que se referencia se debe ofrecer a un recién nacido, en las prácticas propias de los pueblos el padre (quien acompaña el parto) debe tomar la placenta en la que el niño o niña se encontraba en el vientre materno y enterrarla en la casa (según el pueblo el sitio varía entre la tulpa - lugar del fuego o la chagra - lugar de la siembra, etc.), esto con dos objetivos básicos uno que el niño o niña sea presentado a la madre naturaleza y dos a que él o ella mantenga viva siempre su relación de pertenencia a un territorio, según los indígenas el enterrar la placenta establece un vínculo entre el sujeto y el territorio al que pertenece que será la base para su identidad, pertenencia social y vínculo con la comunidad, paralelo a ello en los primeros días los padres deben presentar a sus hijos o hijas a los mayores de la comunidad y a sus dioses en los lugares sagrados (lagunas, malocas, montañas, ríos, cusmuys...), como parte de los procesos de identificación de los niños y niñas en su comunidad y desde su pensamiento propio.

Es importante señalar que este tipo de prácticas propias se van desdibujando y su realización se hace cada vez menos frecuente no solo en los indígenas que viven en la ciudad, sino también desde la relación de los pueblos indígenas en general con la sociedad mayoritaria incluso en los territorios de origen. En esa idea de garantizar derechos se da inicio a la implementación de acciones desde una sola mirada y se desconocen algunas prácticas propias, esto no quiere decir, que no sea necesario que los niños y niñas indígenas no tengan garantizados los derechos de todo ser humano en la infancia, sino que además de ello el Estado debe garantizar aquellas acciones, prácticas que les permitirán ejercer sus derechos colectivos, es así como, además del registro de nacido vivo, el estado debería garantizar que los padres puedan realizar sus rituales de placenta entre otros en relación con el nacimiento, puesto que los derechos de los niños y niñas indígenas están compuestos por ambas esferas: los derechos individuales del sujeto y los colectivos del pueblo al que pertenecen.

Paralelo ocurre con la clasificación de tiempos o edades en los primeros años, a la hora de establecer nombres para los diferentes niveles o grupos dentro de los jardines infantiles indígenas se buscó que estos fueran en lengua propia por lo cual se convocó a las maestras, coordinadores y autoridades indígenas a hallar nombres que hicieran referencia a los niños y niñas desde las edades simples (0, 1, 2, 3 4 ,5 años), y el resultado evidenció que existen en los pueblos con lenguas propias nombres específicos para estas edades que al igual que con la clasificación en español corresponden a procesos básicos de cada una de estas etapas.

Algunos ejemplos:

Cuadro 5: Clasificación de niños y niñas según los pueblos Uitoto, Kichwa e Inga.

CLÁSICO OCCIDENTAL	UITOTO	KICHWA	INGA
Maternal	na + - urue: niño, niña de brazos y que gatea	Shushu wawa – Niño, niña tierno	llullu uauakuna Bebés o niños, niñas tiernos
Caminadores	urue makade- niño, niña caminando	Shukakuk wawa – Niño, niña que gatea	
Párvulos	urue cacade: niño, niña que escucha	Purikuk wawa – Niño, niña que camina con seguridad	uchulla uauakuna Niños, niñas muy pequeños
Pre - jardín	urue onode: niño, niña que conoce	3 - 4 Rimarikuk wawa – Niño, niña que domina el lenguaje o que habla	atun uauakuna Niños, niñas grandecitos
Jardín	urue nana onode: niño, niña que conoce y practica todo	4 - 5 Yachakuk wawa – Niño, niña que inicia el aprendizaje o que aprende	

Fuente: La información es tomada de los proyectos pedagógicos de los 3 jardines infantiles indígenas.

En el caso de los Muiscas y los Pijaos como ya se ha referenció no cuentan con lengua propia, lo que no permite que cuenten con nombres para hacer un equivalencia como en los pueblos del cuadro 5, sin embargo, cada uno de estos pueblos creo nombres para los niveles teniendo en cuenta los procesos de los niños y niñas en relación con actividades propias de su pensamiento como la siembra, la formación de la tierra o su concepción sobre niño o niña.

Cuadro 6: Clasificación de niños y niñas según los pueblos Muisca y Pijao.

CLÁSICO OCCIDENTAL	MUSICA BOSA	MUISCA SUBA	PIJAO
Maternal	Semillas Inocentes		Angelitos
Caminadores		Ga	
Párvulos	Semillas Creativas	Qa	Muchachitos
Pre - jardín	Semillas Exploradoras	Miqa	Güipas
Jardín	Semillas con Pensamiento	Hiistcha	Güambitos

Fuente: La información es tomada de los proyectos pedagógicos de los 3 jardines infantiles indígenas.

Así como ocurre con los nombres, pasa también con los procesos que se desarrollan con los niños y niñas, teniendo en cuenta sus prácticas de crianza establecen las formas, contenidos y aspectos a trabajar con los niños y las niñas en los jardines infantiles indígenas.

Otro de los aspectos en relación con el ser niño o niña en los indígenas que se comparte con las posturas de primera infancia tiene que ver con reconocer al niño y niña como un ser que requiere cuidado, protección, amor, afecto. Es común en diferentes contextos señalar al indígena como despreocupado de los niños y niñas, así como autoritario, director del destino de ellos y ellas, mucho se dice popularmente acerca de esto, sin embargo, dentro de la experiencia de construcción del lineamiento Díaz, enunciaba como en los encuentros con los indígenas salía de manera evidente e importante el reconocimiento que dan al niño y la niña como seres que requieren cuidados especiales, atenciones particulares, no solo desde el amor, cuidado y protección, sino también desde la forma en la que se les permite construir conocimiento a través de la exploración, la pregunta y el dejar ser de los niños y niñas en cada situación de su vida.

“Más allá de las diferentes concepciones y prácticas en torno a la infancia, el sentido de cuidado es expresado por miembros de las comunidades indígenas que habitan la ciudad de Bogotá. Se resalta que los niños y niñas tienen la necesidad de protección, de ser y sentirse amados y amadas. Los niños y las niñas son percibidos como seres que aprenden, a los que se orienta, se forma o se moldea de diversas formas; este proceso responde a la necesidad que tienen los niños y niñas de aprender ‘la cultura’ y al deber que tiene la comunidad de enseñarla. Mientras que para algunos se entiende que niños y niñas son moldeados por el mundo adulto por medio del ejemplo, las instrucciones o los consejos, también se concibe que los niños y niñas crean sus propios conocimientos y se les reconoce la capacidad de responder a la pregunta como camino de comprensión de las interacciones con el mundo.” (Díaz: 2011).

Son diversos los escenarios de coincidencia entre los sentidos y significados que se le da a los niños y niñas de primera infancia, uno donde mayores cercanías se encuentran tiene que ver con las creencias que se tienen acerca de lo que los niños y niñas

requieren en sus primeros años, de hecho si se hiciera un ejercicio de profundización en pueblos particulares puede encontrarse etnias indígenas que bien podrían ejemplificar un sentido “ideal” de la atención integral a la primera infancia.

¿Qué deben saber – aprender los niños y las niñas indígenas?

Otro de los escenarios desde donde es posible leer la particularidad de los pueblos indígenas para significar a los niños y niñas, tiene que ver con todas aquellas acciones, procesos que están involucrados en las relaciones de enseñanza – aprendizaje. Es claro para la gran mayoría de los pueblos que los niños y niñas deben aprender diferentes saberes propios de su pueblo desde muy pequeños, especialmente aquellas que tienen que ver con el rol que en la adultez desempeñaran dentro de su comunidad, a diferencia de la sociedad occidental los niños y niñas indígenas aprenden desde los primeros años los saberes que los irán convirtiendo con el tiempo en artesanos, gobernantes, médicos ancestrales, chamanes, curanderos, agricultores, pescadores, danzantes, etc.

“El aprendizaje de la cultura, la adquisición de herramientas para vivir en ella y el paso de una etapa de vida a otra, implican espacios y dominios particulares a cada cultura. Sin embargo, es posible identificar, en palabras de François Correa, diferentes dominios sociales de los procesos de transmisión del conocimiento. El conjunto de todas las formas de saber de las sociedades indígenas conforma el legado cultural que afectará la vida del niño o la niña desde su inicio, caracterizará su identidad colectiva y contextualizará la formación de su identidad individual. Tenemos entonces, entre los dominios de transmisión de conocimiento: ‘...en primer lugar, aquel al que todo individuo debe acceder para garantizar su propia sobrevivencia y la de su unidad de reproducción básica, que debe ser garantizado por la sociedad disponiendo el acceso a los medios básicos para producir, los recursos técnicos e instrumentales para llevarlo a cabo, y las destrezas específicas para realizarlo. Estos requerimientos indispensables para la construcción de la persona y su participación como miembro de la sociedad, ocupan buena parte del aprendizaje de la vida cotidiana durante los primeros años de vida transmitidos por sus padres y parientes cercanos. En segundo lugar, la capacidad y la competencia del individuo no sólo es reconocida sino estimulada y exaltada, y por ese camino convertida en modelo de comportamiento: hay, pues, destacados cazadores o pescadores, cultivadoras o ceramistas, y otras especialidades que no obstante son accesibles para todos, la disposición y destreza distinguen del común de las gentes. Éste conocimiento suele alcanzarse en la experimentación misma, en las actividades con los pares, y en la comunicación verbal que frecuentemente se ocupa de la reconstrucción de experiencias y conocimientos cotidianos e, incluso, en las reuniones colectivas que evocan relatos ancestrales.... Pero, hay prácticas y conocimientos que como especialidad desempeñan sólo ciertos miembros de la comunidad, particularmente asociados con el chamanismo y la religión, y el ejercicio de la política. Aunque entre algunos grupos étnicos estas y otras especialidades eran prerrogativa de ciertos linajes, hoy en día parecen estar al alcance de cualquiera, siempre y cuando se cumplan requerimientos específicos que incluyen prácticas iniciáticas y cierto aprendizaje bajo la guía de los mayores que detentan dicho

conocimiento. Entre los Kogi el aprendizaje del sacerdocio demanda noviciado, y entre otros grupos, además de la vocación que ilumina al chamán, le es indispensable el conocimiento especializado en manos de expertos. Mientras que el chamanismo y el manejo de los asuntos religiosos descansan en prácticas y conocimientos guiados por procesos de transmisión internos, en el caso de las jefaturas, originalmente a cargo de las cabezas de los grupos locales, la sociedad nacional ha promovido la conformación de líderes locales que progresivamente dependen de recursos individuales ganados en la sociedad nacional.’ (Correa, 2009 c.p. Díaz 2011).

Esta forma de entender las relaciones con el conocimiento indígena es uno de los retos más importantes en la garantía de derechos a los niños y niñas indígenas en los contextos propios como en los urbanos, puesto que las propuestas de atención integral y/o educación inicial tienen que hacer de los conocimientos comunes y específicos de los pueblos su centro de trabajo, lo anterior necesariamente convoca a que se piense no solo en las estrategias de trabajo, los contenidos sino en los actores que cotidianamente están con los niños y niñas estableciendo las relaciones con el saber, puesto que pese al lugar en el que este (territorio propio o ciudad) el niño y la niña debe tener acceso a sus mitos de origen, la historia de su pueblo, su lengua (en el caso de los pueblos que la conservan), así como los saberes que les permitirán transitar en su existencia hacia los roles propios de su pueblo como el tejer, moldear, danzar, entre otros saberes específicos de los pueblos que los convertirán en grandes artesanos, agricultores, chamanes, etc.

Es por ello que se hace necesario pensar los escenarios de construcción de conocimiento para los niños y niñas indígenas con diferentes actores; no solo las maestras, sino también los mayores, sabedores que de cada pueblo tienen quienes son los encargados de la enseñanza – aprendizaje de los conocimientos específicos a los que los niños y niñas deben tener acceso. Si se habla de unos saberes específicos, de personas que los enseñan pues en coherencia también se habla de ambientes; espacios, objetos que permitan que los niños y niñas establezcan esas relaciones de construcción de conocimiento sobre los saberes propios de su pueblo.

“El niño aprende a través de la interacción y la participación activa. Desde pequeño se le enseña a reconocer los lugares de su hábitat, se le permite participar en las labores cotidianas, en algunos de los ritos importantes de su comunidad y se le explica, de manera sencilla, complejas elaboraciones culturales consignadas en los mitos y en los ritos. Es en la interacción social que el niño o la niña reconoce a sus parientes y a otros miembros de la sociedad y es allí mismo cuando eventuales palabras oportunas y modelos de comportamiento le permiten comprender la diversidad de las relaciones sociales y su propio lugar al interior de la sociedad. El aprendizaje es un asunto social que, cada vez más, demanda conocimientos que se hallan en los otros. Aunque debe reconocerse la autonomía de los niños y su activa contribución a la producción social y cultural, su mundo no está separado del de los adultos de una manera tan tajante como en el caso de la sociedad occidental. Poco a poco, a medida que aprende a

realizar las tareas del adulto, su propia identidad se consolida en el intercambio con los otros. Todo indica que no hay dependencia sino una relación equitativa de intercambio recíproco de autonomías.

Se ha demostrado que el aprendizaje indígena se apoya en la observación y la experimentación, más que en la instrucción, demostración, memorización y repetición. Los pueblos indígenas no separan la experimentación de la abstracción, o como se ha resaltado en diferentes oportunidades, la acción y la simbolización. Con frecuencia, la experimentación se apoya en la abstracción de experiencias anteriores que se hallan codificadas en expresiones simbólicas. Este referente, la construcción del conocimiento a través de la experimentación atada a la experiencia anterior (condensada en expresiones simbólicas), conforma otro núcleo importante de la epistemología de los saberes indígenas. Es por ello que suele advertirse como característica paradigmática de su conocimiento que la experiencia no se halla separada de la cosmovisión. Se dice, por ejemplo, que los hombres kogi tejen su vida en los telares porque la simbología del telar representa el cosmos; con el tejido se recorre el lugar de la persona en el universo. Asimismo, en la construcción de las malocas amazónicas se reconstruye el cosmos representado en su arquitectura que da ubicuidad al constructor en el universo. También ocurre entre muchos otros grupos étnicos que la cerámica, la cestería o los tejidos, encuentren explicación en los mitos porque sus armazones y diseños son representación de diferentes seres que habitan el cosmos.

No olvidemos que la simbología da cuenta de la construcción de la persona desde su gestación, iniciación a la alimentación, relación con otros miembros de la sociedad y la naturaleza, y casi toda novedad de la vida cotidiana de la persona.” (Correa 2010).

¿Qué es ser niña o qué es ser niño?

Esta pregunta es otro de los aspectos que cobra importancia a la hora de significar los conceptos de infancia dentro de los pueblos indígenas puesto que las pautas de crianza, las enseñanzas, los saberes, que se ofrecen en los diferentes pueblos no son necesariamente los mismos para las niñas que para los niños.

Este es un tema sobre el que no es sencillo encontrar referencias menos en los que se refiere a las edades de primera infancia, sin embargo, se sabe que la formación es distinta para niños y niñas, dado que en la mayoría de los pueblos indígenas los roles femeninos y masculinos tienden a estar claramente diferenciados. Lo que no invita a pensar que:

“En general los pueblos indígenas colombianos poseen una limitada especialización y estratificación social. La relativa equidad social se halla, sin embargo, atravesada por diferencias de género y del ciclo de desarrollo del individuo relacionadas con la edad relativa y la generación. Frecuentemente han sido asociadas con la división social del trabajo pero, como se sabe, no sólo cubren actividades económicas sino que se extienden a las relaciones sociales, políticas y a la cosmovisión. Aunque la diferencia de género es una construcción cultural, sigue siendo asiento de la asimetría entre mujeres y hombres, que se traduce en diferencias sociales, religiosas y políticas (...). Así, la

diferencia de los géneros, las generaciones y la edad relativa otorgan cierta especialidad social a los niños y niñas, un dominio y diferente de los adultos.

Los pueblos indígenas establecen diferencias entre el niño y la niña que suelen señalarse con meticulosas categorías lingüísticas que describen las transformaciones de su desarrollo. Aunque se señalan momentos del ciclo de desarrollo de la persona, éstos no necesariamente coinciden de un grupo étnico a otro. Las denominaciones lingüísticas y el contenido de las clasificaciones socio-culturales de las diversas categorías evidencian la inviabilidad de un criterio unificado de distinción de los períodos, pero las diferencias de género, de generaciones y edad relativa, se ajustan a las expectativas del comportamiento y a la conceptualización de cada uno de los momentos, atendiendo a requerimientos emocionales, cognitivos, sociales y culturales. Sabemos que los niños y niñas serán llevados por sus madres, gatearán o caminarán, y que los diferentes momentos del desarrollo del individuo dependen de las tareas que debe desempeñar todo miembro de la sociedad según expectativas socio-culturales de la construcción de la persona. En algunos casos se espera que los hombres sean buenos cazadores, en otros, que mantengan el respeto a las leyes de la madre universal o que se conviertan en líderes comunitarios; o bien, que las mujeres mantengan una buena chagra, que sean buenas tejedoras o que se conviertan en chamánes o en “mayoras”.

Sin embargo, también depende de las capacidades y las disposiciones de los individuos, que no están predestinadas, de manera que las diferentes aptitudes, leídas en la experiencia social, son tenidas en cuenta y se expresan en cambios de la orientación personal. Así, niños y niñas parten de una situación relativamente equitativa y común que, sin embargo, puede cambiar a lo largo de su desarrollo.” (Correa, 2010)

Estas reflexiones que señala Correa son trascendentales a la hora de establecer propuestas de atención integral a la primera infancia con los pueblos indígenas, puesto que cuando se revisan informes sobre la situación de los pueblos a nivel de región latinoamericana lo que se encuentra es que las niñas y mujeres indígenas sufren muchas más discriminaciones que los niños y hombres indígenas, por ejemplo, son mucho más víctimas de violencias y maltrato tanto en la propia comunidad como por parte de los no indígenas en situaciones de conflicto, si bien este no es el tema de este estudio, si es una de las más altas preocupaciones dentro de los procesos de trabajo con la primera infancia puesto que es notorio incluso por su ausencia de reflexión que las niñas reciben una educación o formación particular que puede incluso estar excluyéndolas o negando sus derechos al interior de su comunidad como fuera de ella.

En la experiencia de Bogotá este es un tema que tiene diferentes matices, si bien, a la fecha no se encuentra una reflexión juiciosa y sistemática si existen muchas preguntas y reflexiones en las maestras, coordinadoras de los jardines, así como en algunas abuelas y mayores indígenas frente a qué se hace necesario reducir las diferencias en la enseñanza entre niños y niñas, muchas de las personas indígenas que hacen parte de los jardines infantiles indígenas en la cotidianidad hacen referencia a la necesidad de evitar las diferencias entre los niños y niñas por ejemplo una sabedora en alguna conversación de trabajo señalaba:

“a las niñas hay que enseñarles todo, aquí nada de eso que solo pueden saber algunas cosas del pensamiento del pueblo, la fuerza femenina nos da la sabiduría para aprenderlo todo y saberlo, además estamos en la ciudad y aquí tenemos que sabernos defender, entonces, que mejor que con los saberes propios”

Otras abuelas indígenas de los jardines infantiles indígenas también, señalan que el equilibrio de la vida se da entre otros muchos aspectos entre lo femenino y lo masculino, y por ello sostienen que los jardines deben enseñar a las niñas lo de las niñas y a los niños lo de los niños. Es sin duda este un asunto que requiere estudio y profundización tanto en las comunidades en sus territorios de origen como en los urbanos.

Las tres categorías referenciadas en este apartado en relación con los significados sobre primera infancia en los pueblos indígenas ponen de manifiesto las particularidades de los pueblos sobre los niños y las niñas sin embargo, no existen diferencias radicales en lo que se refiere al desarrollo de ellos y ellas, de hecho puede verse como en muchos aspectos son semejantes y complementarias las visiones sobre infancia.

“En la medida en que no hay una tajante distinción de la infancia en lo referente al desarrollo de la persona, y que este último es concebido como un proceso de crecimiento acompañado de la progresiva experimentación y conocimiento del entorno natural, social y cultural, los diferentes hitos y ritos que los grupos indígenas colombianos distinguen durante el crecimiento de niños y niñas aparecen como momentos de una continuidad a través de los cuales se estimula, promueve y fortalece la autonomía de la persona. Más que etapas, que se espera sucedan una tras otra hasta delinear al individuo y cuya falta podría causar inesperadas anomalías, la infancia aparece como un proceso de desarrollo de la persona que, por supuesto, atiende a las expectativas culturales, pero también respeta las potencialidades del individuo y promueve sus propias capacidades. Dicha autonomía es fundamental para su participación como individuo, puesto que todos los miembros de la sociedad deben desempeñar ciertas tareas básicas que son complementarias entre sí para garantizar la producción y reproducción de sí mismos y de la comunidad.” (Correa, 2010).

Seguramente uno de los temas que deja una alerta es el que tiene que ver con la perspectiva de género, sin embargo, este es un tema que en la cotidianidad de las propuestas de primera infancia se tiene que revisar no solo para los indígenas sino para la población en general. Otro de los aspectos que requiere mayor profundización tiene que ver con el qué ocurre con los significados sobre primera infancia indígena en contextos urbanos si bien, muchos aspectos se mantienen en relación con el pensamiento propio y las relaciones con el territorio, hay muchas prácticas y pautas de crianza que son transformadas incluso perdidas en la vivencia en lo urbano que resignifican o desdibujan el ser niño o niña indígena y que en coherencia afectarán, cambiarán o matizarán sus procesos de formación.

3.2 EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR Y LAS CREENCIAS

Las creencias se suscriben en el paradigma del pensamiento del profesor, este tiene su origen en las investigaciones de Jackson (1968), acerca de la forma como el docente comprende la vivencia de su clase. Los estudios de este autor se centran en caracterizar la forma como los maestros piensan la cotidianidad de su trabajo.

“Jackson, muestra la forma como los docentes piensan la inmediatez, la evaluación, la naturalidad, la autonomía, y la individualidad. Estas categorías son entendidas así: la inmediatez, dada por la premura en la que debe actuar y tomar decisiones; la evaluación, por ser el espacio dedicado a emitir juicios valorativos en torno al comportamiento y al aprendizaje estudiantil; la naturalidad, en cuanto a la necesidad de ser lo más espontáneo y natural posible; la autonomía, que se supone obtenida, luego de un largo proceso de objeciones, premios y castigos y, la individualidad por la preocupación constante de garantizar un entorno y un ambiente en donde emerja el bienestar en general, todos estos tópicos fundamentales en la labor educativa.

Las conclusiones de esta investigación, caracterizan una labor pedagógica algo contradictoria porque los docentes se comunican adecuadamente con sus estudiantes y padres de familia, pero, carecen de un lenguaje profesional docente que los destaque; despliegan todo su potencial intelectual a la hora de planificar, pero conceptualizan muy poco; responden al caos y la incertidumbre generada en el aula y la institución, pero, actúan de manera intuitiva y trivial, sin embargo, representan el conocimiento y la autoridad de la sociedad, tienen la capacidad de ser diplomáticos cuando de solucionar problemas escolares se trata, son profundamente humanos a la hora de alternar con sus estudiantes y, se abstraen de la realidad social y cultural, para atenderlos oportunamente.

En los planteamientos de Jackson (1968), no solo se hace un llamado a los investigadores a reconocer el papel de los pensamientos y creencias de los docentes, sino, que los invita a penetrar en ellas mismas y a considerar las consecuencias de sus actuaciones, ya que, el ambiente generado en el aula es causado, no por elementos mágicos dinamizadores al interior de sus discípulos, sino por el quehacer docente.

Esta investigación evidencia en sus búsquedas, las concepciones, los constructos y/o las creencias de los docentes, no legitimadas como en el discurso actual, pero, si de una manera incipiente, no consiente, ni siquiera denominadas, si inquirendo el trasfondo del pensamiento para saber lo que piensa o lo que cree un docente, porque La conducta del profesor en el aula no siempre revela lo que queremos saber. Las actitudes profesionales, los sentimientos de satisfacción y de decepción que acompañan al éxito y al fracaso, los razonamientos subyacentes a la acción y muchos otros aspectos de una actividad resultan escasamente perceptibles si no es a través de conversaciones con una persona que los haya experimentado. Y lo revelador no es solo lo que el profesor en ejercicio dice. Su manera de exponerlo e incluso las cosas que no

deja ver contienen a menudo claves sobre la naturaleza de su experiencia. Por tanto, es necesario hablar, sobre todo de los aspectos profesionales de la vida en el aula.” (Jackson, 1968 en Martínez 2011).

Paralelo a estos estudios en autores como Good, Morine, Slovic, Winer, Marx, Shulman (1975), intentaban caracterizar no solo la práctica docente sino el pensamiento con el que el profesor se movilizaba en la cotidianidad escolar. Estos autores se plantean el reto de describir la vida mental de los docentes.

“Tienen como concepción inicial que el profesor “es un agente, un clínico que toma decisiones, reflexiona, emite juicios, tiene creencias, actitudes, etc.” (Shulman 1987 en Martínez 2011).

Estas decisiones, juicios, creencias, actitudes inciden directamente en los diferentes momentos de su trabajo planeación, clases, evaluación, etc. Al hacer estas categorizaciones se van consolidando las tres tendencias de investigación del paradigma del profesor según Shulman (1975).

“El estudio sobre opiniones críticas y actitudes, consiste en mirar la experiencia vivida en clase, donde tiene que atender a innumerables aspectos y actuar según su sentir; el segundo en analizar la forma como resuelven los conflictos generados al interior del aula y la tercera, en función del recoger la manera como toman decisiones en términos de las características individuales y grupales de los estudiantes, de las tareas propuestas y de los recursos didácticos utilizados, todo a la luz de los procesos mentales del profesor, procesos en los que están incluidas sus creencias.” (Martínez, 2011)

En este sentido el paradigma del pensamiento del profesor es aquel escenario que se encarga de estudiar los procesos de toma de decisiones del docente en su práctica cotidiana, decisiones que cruzan por sus procesos mentales, creencias, expectativas y teorías en torno al mundo educativo, dotando de sentido su práctica diaria. Posterior a los avances de autores como Jackson (1968) y Shulman (1975), el paradigma continuó su desarrollo, llegando en la década de los 80 y 90 a establecerse desde tres lugares de investigación:

- A. Pensamientos durante la planeación.*
- B. Pensamientos durante la enseñanza interactiva.*
- C. Teorías y creencias del profesor.” (Martínez, 2011,53)*

En este último se suscribe, el planteamiento sobre las creencias del presente estudio, al ser estas sistemas de conocimiento sobre el asunto educativo resultaba interesante poder develar algunas de las creencias que las maestras que estaban cercanas al proceso de apertura de los jardines infantiles indígenas podrían tener sobre este, como aquel lugar que les permite relacionarse con los niños y niñas y dar vida a los procesos de atención diferencial para ellos y ellas.

Teniendo en cuenta los orígenes del paradigma se entenderá por Pensamiento del Profesor lo que Martínez (2011), señala:

“El término pensamiento de los profesores ha tendido, con justicia, a utilizarse por los investigadores de forma libre para referirse a procesos tales como percepción, reflexión, solución de problemas, manipulación de ideas, etc. Sin embargo, el término ha venido a integrar un cuerpo de investigación que aún partiendo de una variedad de distintos antecedentes y focalizándose en cuestiones educativas diversas, tiene una preocupación común que es la forma en que el conocimiento es activamente adquirido y utilizado por los profesores, así como las circunstancias que afectan su adquisición y uso (Fandiño, 20077).

Precisamente, los principios filosóficos del paradigma, consideran a un docente versado en su profesión, pues asiduamente, analiza los constructos que respaldan su labor pedagógica, los realiza, los evalúa y revisa el resultado de sus acciones para retroalimentar y cualificar su proceder permanentemente. En este sentido, Villar (2005) afirma que el docente es Capaz de concebir principios en su conocimiento implícito y silente y reflexionar sobre ellos, una vez hechos vocabularios; piensa sobre los niveles curriculares mínimos y los renivela, sin que los fundamente en grandes supuestos o verdades básicas; toma la estructura de la ciencia de su área de conocimiento y la reestructura a su situación de enseñanza-aprendizaje y a sus relaciones interpersonales y comunitarias (p. 44).

Así se reconoce, la importancia de considerar el pensamiento del docente a la hora de actuar, tal como lo afirman varios autores: Marcelo (1987, p. 19) “El modelo de investigación sobre pensamiento del profesor,... se centra en los procesos que ocurren en la mente del profesor, que organizan y dirigen su conducta”; Gallego (1991, p. 288) “la acción del profesor está directamente influida por la concepción que posee de su propio mundo profesional”; Shavelson (1983, p. 373) “...los profesores son profesionales racionales, que, como otros profesionales, tales como médicos, etc., realizan juicios y llevan a cabo decisiones en un entorno complejo e incierto”, Pérez (1989, p. 115) “el comportamiento es, en gran medida, el resultado del pensamiento del profesor: de sus conocimientos, de sus estrategias para procesar la información y utilizarla en la resolución de problemas y de sus actitudes y disposiciones personales”, todas estas concepciones con algunas diferencias particulares, coinciden en valorar el pensamiento del profesor como elemento importantísimo en la relación pedagógica.

Postulados centrales del paradigma

Para concretar, según Marcelo (1987), los principios fundamentales del paradigma de pensamiento del profesor, tienen que ver con:

- 1. Conocer “cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en su mente durante su actividad profesional”.*
- 2. Comprender al docente como “un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional”*
- 3. Considerar que “los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta”.*
- 4. Entender que “Los procesos de pensamiento de los profesores no se producen en vacío, sino que hacen referencia a un contexto psicológico (teorías implícitas, valores,*

creencias) y a un contexto ecológico (recursos, circunstancias externas, limitaciones administrativas, etc.” Clark y Yinger, (1979b) citado por Marcelo, (1987, p. 17)
Estos postulados significan concebir a los docentes como profesionales de su quehacer y no como meros reproductores de preceptos establecidos por otros, como en el caso de los técnicos o de los aprendices, se vuelve a redimensionar así, al docente y a su rol asignado por la sociedad.

Al reconocer que el profesor es un profesional, cuyo rol es estratégico en la sociedad, develar algunas de las creencias que las maestras tienen alrededor de los jardines indígenas se convierte en un asunto de importancia para el proceso de apertura de estas instituciones educativas, puesto que estas creencias orientan su relación con los niños y niñas, pero además van configurando la particularidad de la práctica pedagógica.

¿QUÉ SON LAS CREENCIAS?

Son variadas, amplias y a veces muy generales las definiciones que en la bibliografía del pensamiento del profesor se encuentran alrededor de las creencias. Esto lo develó Martínez 2011, quien desde su estudio sobre las *“Creencias de las Estudiantes-Docentes del Programa de Educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional sobre el concepto de número en Transición”*, realizó una revisión sobre el concepto desde diferentes autores del paradigma, encontrando que:

“Gallego (1991) centra su estudio en el tópico de las creencias y teorías del profesor, y señala que, conceptualizar creencias no es una tarea fácil, dado la multiplicidad de términos utilizados para referirse a ellas. Muchas investigaciones efectuadas en este ámbito (Clark, 1988; Flores, 1998; Gil y Rico, 2003; Llinares, 1991; Moreno, 2000; Pajares, 1992; Ponte, 1994; Vicente, 1995) intentan diferenciar entre conocimiento y creencias, pero terminan usando los dos vocablos de forma indistinta.

En este mismo sentido, Clark y Peterson (1990-1997) afirman al respecto que, expresiones como conocimiento práctico, teorías implícitas, perspectiva personal del docente, principios de práctica, son utilizadas indiscriminadamente y con un significado semejante. Con una orientación análoga, algunos teóricos parecen adjudicar a conocimiento y creencias igual significado, por lo que en sus trabajos, evitan proponer una definición que las diferencie. Y algunos autores consideran inoperante la indagación de diferencias entre conocimientos y creencias, expresan que mejor se explore sobre si las creencias emergen y de qué manera lo hacen e inciden en la práctica profesional. Sin embargo, hay autores que sin definir los términos, consideran las creencias, un componente importante del conocimiento del profesor, Shallert y Hare

(1991, p. 317), en su exploración sobre significados otorgados al conocimiento, las refieren como "un stock personal de información, destrezas, experiencias, creencias y memoria de una persona" (...) Gallego (1991, p. 297) afirma que "Es preciso posicionarnos en un sistema teórico de partida para el análisis de las creencias del profesor, ya que compite con otros términos (esquemas, perspectivas, concepciones...)" Cabe Señalar que Rokeach citado por Gallego (1991) define la creencia como "Una proposición simple, consciente o inconsciente, inferida de lo que una persona dice o hace, capaz de ser precedida por la frase <<yo creo que...>>" (p. 297).

Esto equivale a decir, que las creencias del docente, están referidas a realidades educativas concretas y expresadas en el aula a través del quehacer docente. Es evidente que, el contenido de una creencia denota la fuerza y el saber construido y al analizarlas, posibilita comprender los referentes mediante los cuales los docentes descubren, asumen y posicionan su acción pedagógica.

Los docentes recurren a sus creencias para explicar acciones, tomar medidas, deducir, anticipar y proyectar. Las creencias emergen cuando hay requerimientos de distinta índole, manifiestan un criterio personal sobre la visión de mundo y son fruto de una construcción propia que el docente hace de sus pensamientos, en el plano académico y social. Las actuaciones docentes, están determinadas por su historia de vida y específicamente, por su formación personal y profesional.

Los postulados de Rokeach, complementan su concepto frente a las creencias así: El contenido de una creencia puede: a) Describir el objeto de la creencia como verdadero o falso, correcto o incorrecto; b) Evaluarlo como bueno o malo; o c) Propugnar un cierto curso de acción o un cierto estado de existencia como deseable o indeseable. (1968, p.) Sin desconocer que las dos primeras, orientan hacia un actuar, le otorga mayor importancia a la última por la tendencia a posicionar una norma de acción. Desde este autor, emerge el concepto de "sistemas de creencias", referido al entramado general de creencias asumidas, tejidas en un urdiembre que constituye la visión de mundo de un ser humano, para este caso, los docentes.

(...)

Se trata de una idea que (la persona) ha heredado de otros y que acepta porque es una idea común, pero no porque haya examinado la cuestión, no porque su propia mente haya tomado alguna parte activa en el logro y plasmación de la creencia (p.24) Para Dewey (citado por Gallego, 1991) las creencias son como "prejuicios, es decir, ideas preconcebidas, no conclusiones a las que haya llegado como resultado de la actividad mental personal" (p.300)

En este sentido, comulga con las ideas anteriores al considerar las creencias construcciones personales, elaboradas en la interacción permanente con la realidad, sin embargo, discrepa de los planteamientos de Rokeach, (1968) quien afirma que si se valora "el objeto de la creencia", este ejercicio de por sí, implica "una forma de reflexión". Por el contrario, Fandiño (2007) señala que en los planteamientos de Dewey, se aprecia la importancia que le asigna a las creencias, lo reflexivo debe ser "el proceso mediante el cual se accede a ellas, es decir, su fuente. Lo que él propone y entiende como totalmente necesario, es que sea la reflexión y no otra cosa el fundamento de las creencias" (p. 36).

Para seguir con otras definiciones de creencias, citados por Marcelo (1987) Fishbein y Ajzen (1984), dicen: “Una creencia puede definirse como <<la información que tiene una persona enlazando un objeto con algún atributo esperado; la creencia está normalmente en interrelación con una dimensión de probabilidad subjetiva o conocimiento” (p. 3). Marcelo también presenta la definición de Wahlston y otros, en estos términos: “Es una declaración hipotética o inferencial acerca de un objeto capaz de ser precedida por la frase <<creo que...>>” (p. 107).

Analizando las ideas anteriormente expuestas, según Fandiño (2007, p. 37) se evidencia en Rokeach un significado de mayor profundidad en torno a las creencias, porque en ellas cabe “lo consciente y lo inconsciente”, orientan un curso de acción, se pueden deducir “de lo que la persona dice o hace” y obedecen a un sistema de creencias, que “representa el universo total de creencias de una persona acerca del mundo físico, del social y de ella misma”. (Rokeach, 1968 p.123 citado por Fandiño, 37) Para complementar esta postura, Spodek (1987) señala que los docentes adoptan medidas y actúan en aula a raíz “de sus percepciones y creencias, ya que los profesores reaccionan... ante las percepciones de esa realidad”. Es decir, la forma en que ellos piensan lo que es seguro para su actuar, está muy ligado a sus creencias sobre lo que les ofrece certezas en su radio de acción. Probablemente “las creencias de los profesores proporcionan una pantalla a través de la cual ellos ven el mundo y, por tanto, establecen las bases para sus acciones”. (Spodek, citado por Fandiño, 2007, p.37)” (Martínez, 2011).

Como lo señalan las últimas definiciones es la creencia una construcción de significado consciente o inconsciente que hace el profesor acerca de su realidad educativa, en donde sus formas de pensar, ser y estar en el mundo se ponen en juego a la hora de interactuar en el contexto educativo. Es por ello que hacer referencia a las creencias de las maestras en el proceso de apertura de los jardines infantiles indígenas cobra importancia para este estudio, puesto que son las creencias acerca de los niños y niñas, jardines indígenas y su cultura, los aspectos con los que ellas van configurando sus formas de relación con ellos, así como con las relaciones enseñanza –aprendizaje que establecen en su labor cotidiana.

Para este documento se asumirá el concepto de creencias de Martínez (2011):

“Ahora bien, teniendo en cuenta todo lo anterior y para efectos de este trabajo investigativo, se expresa la concepción de creencias asumida y que está de acuerdo con los planteamientos de Pajares (1992), Moreno (2001), y Llinares (1991):

Las creencias, son conocimientos subjetivos, poco elaborados, generados a nivel particular por cada individuo para explicarse y justificar muchas de las decisiones y actuaciones personales y profesionales vividas. Las creencias no se fundamentan sobre la racionalidad, sino más bien sobre los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos sobre el tema con el que se relacionan, lo que las hace ser muy consistentes y duraderas para cada individuo. (p. 37)

Y para precisar aún más la concepción, se caracterizan las creencias desde los aportes de muchos autores quienes coinciden en la mayoría de los aspectos: -Se forman en los primeros años de vida y se perpetúan, a pesar de las contradicciones temporales, cognitivas y escolares.

-Los seres humanos constituyen un sistema de creencias, que agrupa todas las creencias configuradas en el intercambio cultural vivido.

-Creencias y conocimiento están relacionados; la connotación afectiva, valorativa y circunstancial de las creencias, hace que se constituyan en un lente con el cual interpretar nuevos fenómenos.

-El sistema de creencias viabiliza la adaptación del ser humano, pues le da soporte al hacer posible la definición de sí mismo y del mundo que lo rodea.

-Cuando una creencia lleva mucho tiempo enraizada al sistema de creencias, es mucho más difícil poder cambiarlas.

-Es extraño que las creencias cambien con el paso de los años.” (Martínez, 2011).

Es precisamente esta connotación la que hace que el concepto de creencias tenga sentido en esta tesis de maestría puesto que son los pensamientos, ideas, que emergen en las maestras cuando se relacionan con los niños, niñas y familias indígenas las que explican, deducen, anticipan y proyectan, los criterios con los que se les está midiendo, situando y abordando los procesos educativos con ellos y ellas y que a través del diálogo en los grupos focales se ponen en evidencia. Sin embargo, no se trata solo de las creencias que de las maestras emergen sino de aquellos asuntos que surgen en otros actores del proceso de apertura de los jardines infantiles indígenas en donde no solo es necesario pensar el rol docente y lo que este genera sino también en aquellas estructuras que surgen de la forma en la que se explican las situaciones y las particularidades de las personas.

Las creencias en el caso de este estudio pueden convertirse en juicios discriminatorios o escenarios de estereotipación, señalamiento y construcción de significado de los otros desde una mirada que no los reconoce, no los válida. Es por ello que la visibilización y abordaje de las creencias de las maestras que interactúan con los niños y niñas indígenas es fundamental, no como el escenario para censurar su trabajo, sino más bien, como la excusa para develar esos aspectos que la escuela, la cultura y la sociedad le adeudan al maestro para que su labor pueda ser cada vez más cercana a la particularidad de los sujetos.

3.3 LA DIFERENCIA

Según la Real Academia de la Lengua, la Diferencia es: “1. f. Cualidad o accidente por el cual algo se distingue de otra cosa. 2. f. Variedad entre cosas de una misma especie. 3. f. Controversia, disensión u oposición de dos o más personas entre sí”²⁶. Pues bien, esa cualidad de distinción es hoy la motivación a las reflexiones y acciones que el Distrito tiene en cuenta para la atención integral a la primera infancia. Históricamente la distinción, la diferencia en edad, cuerpo, condición biológica, sexual, étnica, social o contextual, se ha convertido en una razón para la promoción de la desigualdad, la inequidad, el señalamiento y la censura. Tras el paso del tiempo se han generado brechas sociales que además de estigmatizar han atropellado la posibilidad de las diferencias, bajo premisas y parámetros de conformación de sociedades homogéneas en las que SE SEÑALA DE “DIFERENTE” a aquello que es opuesto a la masa o que esta por fuera de lo que la sociedad ha establecido como aceptado y válido. Hablar de diferencia requiere entender que es un concepto que vas más allá de las características individuales de los sujetos y que cruza por las relaciones que estos viven en la cotidianidad.

Al respecto Carlos Skliar (2005, p 16) señala:

“Me parece crucial trazar aquí un rápido semblante sobre esta cuestión, pues se viene confundiendo -digamos trágicamente la/s “diferencia/s” con los “diferentes”. Los “diferentes” obedecen a una construcción, una invención, son un reflejo de un largo proceso que podríamos llamar de “diferencialismo”; esto es, una actitud -sin dudas racista- de separación y de disminución de algunos trazos, de algunas marcas, de algunas identidades con relación a la vasta generalidad de las diferencias. Las diferencias no pueden ser presentadas ni descritas en términos de mejor o peor, bien o mal, superior o inferior, positivas o negativas, etcétera. Son, simplemente, diferencias. Pero el hecho de traducir algunas de ellas como “diferentes” y ya no como diferencias vuelve a posicionar estas marcas como contrarias, como opuestas y negativas a la idea de “norma”; de lo “normal” y, entonces, de lo “correcto”, de lo “positivo”; de lo “mejor”, etcétera. Lo mismo sucede con otras diferencias, sean éstas raciales, sexuales, de edad, de género, de lengua, de generación, de clase social, etcétera. Se establece un proceso de “diferencialismo” que consiste en separar, en distinguir de la diferencia algunas marcas “diferentes” y de hacerlo siempre a partir de una connotación peyorativa”

En este sentido no se trata de negar la Diferencia como una característica de los sujetos sino de entender que ésta es un punto de partida para la construcción colectiva, en donde el Reconocimiento del Otro, desde su complejidad y particularidad

²⁶ Consultado en: http://buscon.rae.es/draef/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=diferencia. Última revisión Noviembre 2011.

es el primer eslabón para la garantía de derechos, comprenderla desde este escenario, abre a un mundo de posibilidades y retos al interior de las relaciones entre los sujetos que implica un cambio de discurso, de acciones pero especialmente de relaciones. Es por ello que en propuestas como la de atención integral a los niños y niñas indígenas, no es suficiente con garantizar las acciones, de escenarios de simple acogida o acceso a servicios sino que estos deben estar diseñados para promover las particularidades de los sujetos además de ser iniciativas que los reconozcan como interlocutores válidos desde la misma preparación y diseño de las propuestas y/o proyectos definidos para su atención.

En este sentido es fundamental concebir que no se trata simplemente de un reconocimiento por el otro como DIFERENTE, sino de un “NOSOTROS” en esa relación con la particularidad, en donde es indispensable reconocer la propia, que pueden ser características que históricamente se han señalado como diferencias – para el caso de este estudio la condición étnica- o también formas de ver y relacionarse con los sujetos o las dos, pero en esencia es fundamental dar inicio a una relación en donde el otro deja de ser “otro raro-diferenciado” y pasa más bien a ser él o ella en su esencia con quien se establece una relación o interacción que reconoce esa particularidad como una condición que hace parte de la complejidad de las relaciones, en este contexto es fundamental que también exista una posición crítica, reflexiva desde quien se relaciona y aparentemente no tiene ninguna particularidad, puesto que es en ese reconocimiento del lugar desde donde me sitúo con respecto al otro que es posible construir unas nuevas formas de compartir, ser y vivir en el mundo. Por ejemplo es necesario que el maestro, revele aquello que es él cuando se relaciona con los niños y niñas indígenas, en donde juegan por su puesto sus creencias sobre ellos y ellas, pero también su propio proceso identitario, seguramente un maestro que no ha reflexionado acerca de su origen, que no cuenta con una pertenencia étnica, establecerá un tipo de relaciones con los niños y niñas que si cuentan con ella.

Es importante enunciar que en el caso específico de los grupos étnicos hay algunas tendencias y desarrollos epistemológicos contemporáneos que señalan que la diferencia con la que han sido señalados históricamente no es otra cosa que una forma más de verles desde la desigualdad. Históricamente se ha enunciado que los pueblos indígenas tienen una diferencia cultural que es evidente en su lengua, manifestaciones de vida, vestuarios, prácticas culturales, alimentación, territorio, entre otras, sin embargo, es el reconocimiento de estas como una diferencia cultural la que se señala y preserva la discriminación, según señalan autores como Walter Mignolo, de lo que se trata es de entender que estos pueblos tienen una diferencia colonial que desde este periodo les ha mantenido en desigualdad, censura y ha dado lugar a la discriminación,

el racismo y por ende a los procesos sociales que les hace mantener en constante situación de riesgo y peligro:

Aguerre (2011) refiriéndose a los postulados de Mignolo señala:

“A partir de la lectura de diversos autores dedicados a la temática del racismo, es posible distinguir un procesos de profundización y sistematización del pensamiento racista en conjunción con una esencialización de la noción de cultura, partiendo desde el período de la conquista, pasando por la formación de los Estados nacionales, hasta la actualidad. El momento inicial está marcado por la época colonial, en la que se inaugura un sistema social que involucra la clasificación racial/étnica de la población el mundo (Quijano 2000b, 2001); luego una etapa durante el siglo XVIII de conversión del racismo en un ideología que busca justificar la contradicción entre el universalismo y las prácticas coloniales de explotación (Mosse 2005, Bittloch 1996); posteriormente el afianzamiento del racismo científico o biologicista en el siglo XIX como una tecnología de poder que acompaña la consolidación de los nacionalismos europeos (Arendt 1951, Foucault 2006, Gellner 1998); paralelamente se produce en América Latina una recepción del racismo científico y de las ideas nacionalistas europeas, que coincide con la construcción de la “Nación” por parte de los distintos Estados de la región a lo largo del siglo XIX. A partir de mediados del siglo XX, tras las distintas Declaraciones y Convenciones internacionales posteriores a la Segunda Guerra Mundial, dichas teorías pierden legitimidad. Varios autores señalan una transformación del racismo fundamentado en supuestas pertenencias raciales fijamente determinadas a un “racismo cultural”, es decir un tipo de racismo de tipo culturalista y diferencialista que suplanta la noción de raza por la noción de pertenencia cultural, concibiendo a la cultura como un rasgo esencialista y prácticamente biologicista (Balibar y Wallerstein 1991, Fanon 1965, Grosfoguel 1999).

Este proceso puede comprenderse como un proceso de escisión de las identidades y de pertenencias que dio origen a lo que W. Mignolo designa con el concepto de “diferencia colonial” (Mignolo 2008). Por un lado, América Latina, por otro Europa y los Estados Unidos; por un lado la imagen nacional diseñada desde las élites al interior de los Estados nacionales, por otro la diversidad de lengua, de historias, de experiencias, de adscripciones culturales; en suma, una diferenciación y alterización fuerte, tanto a nivel nacional-local – es decir, dentro de los límites del Estado nacional – como a nivel global.

Con el concepto de “diferencia colonial”, Mignolo busca resaltar que la diferencia entre los distintos grupos involucrados en relaciones de poder desiguales al interior de los Estados latinoamericanos, y entre América Latina por un lado y Europa y los Estados Unidos por otro, no es una diferencia que pueda ser rotulada sin más como “cultural”, sino que responde a la ocupación de lugares de poder que la experiencia colonial y la colonialidad han determinado. Las relaciones de poder ejercidas en el trato colonial implicaron la construcción de una diferenciación entre colonizador y colonizado, y una inferiorización para justificar el trato desigual hacia determinados seres humanos y grupos sociales.”

Es precisamente la comprensión de esta diferencia como colonial lo que puede permitir que los procesos de atención diferencial generen otras posibilidades de relacionarse con los sujetos, en este caso los niños y niñas indígenas en donde no se trata de verles diferentes por su origen étnico, sino en donde se entiende que es precisamente una diferencia colonial la que los ha situado en un lugar de desigualdad que requiere ser ajustada, no solo porque históricamente han sido vulnerados por esta iniquidad sino porque reconocer y abordar esa diferencia puede permitir situar una relación o interacción con ellos mucho más cercana al respecto de lo que requieren, son y desean continuar -o no- siendo.

Es importante señalar que este ejercicio es un reto en las relaciones diarias, puesto que abordar la diferencia y la diferencia colonial en la cotidianidad y en los contextos de trabajo con los niños y niñas no es un ejercicio sencillo o sosegado, más bien está cargado de movimiento, de encuentros y desencuentros. El poner sobre la mesa las particularidades que componen a los humanos, vivir y construir sobre ello, implica necesariamente la presencia del disenso, la tensión, el conflicto y la contradicción. Estas manifestaciones de la interacción entre los sujetos se convierten en oportunidades para la vivencia de la diferencia y son símbolos afirmativos de que la tarea avanza por el camino indicado, por ello es indispensable asumir la diferencia desde una actitud de apertura, en donde la mirada sobre sí mismo se vuelve el primer paso para descubrir cómo acercarse a la diferencia y a su abordaje con aquellos con los que se comparte.

3.4 EL ENFOQUE DIFERENCIAL

Para hacer referencia a este concepto se retoman algunas de las elaboraciones que desde el equipo de inclusión social y enfoque diferencial de la Subdirección para la infancia se construyeron fruto del proceso de implementación de propuestas de atención diferencial a primera infancia²⁷. En donde el enfoque diferencial es entendido como parte del enfoque de derechos es decir, una sociedad, un estado que dice garantizar los derechos no puede hacerlo sin una apuesta por la garantía de estos desde y hacia la particularidad de los sujetos. (SDIS. 2012)

“En este sentido, el enfoque diferencial es ante todo un enfoque de derechos que nos permite repensar la lógica de los mismos, enfatizando el hecho que los derechos sólo pueden ser efectivamente universales si atienden tanto a un contexto determinado como a las experiencias reales de los sujetos individuales y colectivos, entendidos también como pueblos y comunidades (Mantilla, 2007) y ofreciendo respuestas integrales y diferenciales tendientes a compensar las desventajas históricas y objetivas.”(SDIS:2010).

Desde esta perspectiva el enfoque diferencial hace referencia a todas aquellas condiciones, acciones y realidades que se desarrollan al interior de los espacios e intervenciones para garantizar los derechos particulares y comunes de las poblaciones. Para tal fin el enfoque diferencial debe contar con orientaciones sociales, políticas, normativas, técnicas que se concretan en acciones que permitan hacer visibles y palpables las apuestas que para la atención integral a la primera infancia desarrollan las instituciones en aras de la garantía de sus derechos.

Al ser el enfoque diferencial la brújula que orienta las acciones con la población, éste requiere avanzar en la participación, el reconocimiento del otro y la construcción colectiva. En tal sentido se debe identificar el conocimiento de las diferencias, no desde la clasificación, ni en comparación con parámetros homogéneos que señalen ausencias, sino desde la comprensión de su particularidad, de tal forma que se encuentre cuáles son las acciones que permitirán avanzar en la validación, respeto de las diferencias y especialmente de lo que éstas tienen para aportar en los escenarios colectivos.

Reconocimiento del Otro: El reconocimiento del otro implica asumir que se está hablando de una relación entre sujetos que esta permeada por aspectos sociales, políticos, económicos y particularmente históricos que han configurado a través del tiempo los significados sobre la diferencia. Paralelo a ello son relaciones que permiten construir identidad, es decir, lo que configura a los sujetos es su relación con los otros, si en esta relación se continúa estableciendo parámetros de comparación o extrañeza sobre la diferencia, se preservaran los juicios de señalamiento que no permitirán promover el fortalecimiento de una identidad que reafirme la particularidad.

²⁷ Paralelo al proceso de atención a niños y niñas indígenas la Subdirección avanzaba en la atención a niños y niñas con discapacidad, víctimas del conflicto armado y habitantes de zonas rurales en Bogotá, esto hizo que durante el cuatrenio 2008 – 2012 la SDIS conformara un equipo de enfoque diferencial e inclusión social desde donde se tejieron algunos postulados para abordar el trabajo cotidiano con esta población especialmente en el escenario de los jardines infantiles de la Ciudad.

Participación: Hablar de participación se refiere al camino para la construcción de ciudadanía, una en la que es posible asumirse y desarrollarse como parte de un colectivo. Cuando se habla entonces, del reconocimiento del otro y el respeto a su diferencia es indispensable pensar las formas, rutas, caminos, horizontes que se deben prever y garantizar para que cada uno y una viva su propia ciudadanía desde su esencia, desde su particularidad y desde allí contribuya en la construcción de la Ciudad.

Construcción Colectiva: Hasta ahora se ha hablado del yo, del otro y de las particularidades de cada uno, sin embargo, es importante enunciar que el respeto, reconocimiento y celebración de la diferencia en la primera infancia esta marcado también por un NOSOTROS, una tercera persona constituida por la posibilidad de la construcción en colectivo. Como se enuncio algunas líneas atrás, la idea de construcción de ciudadanía desde la diferencia esta mediada por la relación de los sujetos y sus formas de establecer su identidad.” (SDIS:2012).

Desde la apuesta de la SDIS, entonces, el enfoque diferencial es ese camino, ruta, proceso que permite ir estableciendo condiciones de equidad a cada uno de los sujetos sin irrumpir, modelar, o trasgredir su particularidad o diferencia.

3.5 LA INTERCULTURALIDAD

La interculturalidad, se ha gestado en América Latina ligada al proceso de reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas, uno de los escenarios en donde esto se ha hecho más evidente es sin duda la educación. Mucho se ha dicho desde los indígenas, desde los no indígenas y desde la escuela al respecto, para esta tesis de maestría, se retoman algunos de los postulados de Catherine Walsh a la hora de conceptualizar la Interculturalidad, la autora ha señalado que en la actualidad se tiende a hacer diversas comprensiones de este concepto, no solo desde la construcción de significado sino también desde la vivencia de la misma, para ello habla de tres tipos de interculturalidad: relacional, funcional y crítica como aquellas tendencias en las que se vive hoy la interculturalidad y tal vez una hacia la que se debe avanzar.

La interculturalidad relacional: se refiere a las condiciones con las que la sociedad se ha movido y continúa moviéndose en relación con las diferencias culturales, es decir, se comparten espacios, lugares, escenarios, pero más allá de saber que se está allí no se avanza como sociedad, más bien se pueden desarrollar situaciones de exclusión en las que la particularidad del otro es señalada, rotulada o simplemente ignorada. Las sociedades viven actualmente en ellas y lo hacen desde siempre.

La interculturalidad funcional: se refiere a una serie de condiciones y visibilizaciones que se hacen en relación con la diversidad y diferencia cultural, en función de un sistema educativo, político, social ya existente, es decir, se establecen diálogos, convivencias y tolerancias en relación con las diferencias y su inclusión en estructuras sociales establecidas, sin embargo no se cuestiona la forma en la que se asumen dentro de estos sistemas las particularidades de cultura. Lo señala Tubino 2009 en Walsh 2009: “*la interculturalidad es “funcional” al sistema existente; no toca las causas de la asimetría y desigualdad social y cultural y tampoco “cuestiona las reglas del juego” y por eso, es “perfectamente compatible con la lógica del modelo neoliberal existente.”*”, bajo esta perspectiva la interculturalidad es fácilmente usada como una estrategia de dominación alejando las sociedades de la equidad y la igualdad en materia de culturas.

La interculturalidad crítica: invita a poner en el centro de la discusión no las diferencias o particularidades, sino los mecanismos, sujetos, estrategias, escenarios y estructuras en donde se desarrollan y viven las diferencias. Desde allí la interculturalidad se propone como un ejercicio que se construye con la gente, en este caso se pensaría que debe hacerse con los niños, niñas y sus familias, se trata entonces de establecer unas nuevas formas de *ser, estar, pensar, conocer aprender, sentir y vivir distintas* las diferencias en el jardín infantil, esta vez ya no solo centradas en los niños, niñas

indígenas, afrodescendientes, gitanos, sino también en los mestizos y los blancos, en cada una de sus particularidades, dado que la diferencia aquí se entiende como algo que todos poseen y que a través de una interculturalidad crítica permite la creación de nuevos mundos posibles en donde poder ser.

Si este es el reto y sin ánimo de promover el pesimismo Bogotá está aún distante de ser una ciudad intercultural, sin embargo, es posible que este avanzando hacia ello, ahora bien si este es el reto y el compromiso desde la primera infancia debe avanzarse de manera mucho más contundente acerca de la garantía de condiciones para construirse como ciudad intercultural.

Se hace necesario no solo generar condiciones físicas y de acceso a la población sino un proceso casi que emancipatorio de la educación hacia la desigualdad, al racismo, a la homogeneidad, a esos factores que implícitamente cada vez naturalizan más la diferencia como un tema de los “diferentes”, que los censuran y distancian de la posibilidad de construir en colectivo desde las esencias de cada uno. Puesto que es muy difícil hacer interculturalidad entendiendo esta como el diálogo verdadero de culturas si los interlocutores se consideran desde un lugar de menosprecio para el caso de los que se reconocen con una pertenencia étnica pero especialmente desde el no reconocimiento de la pertenencia a una cultura de aquellos que no manifiestan una pertenencia étnica, puesto que no es posible comprender y estar en un lugar equitativo de interlocución cuando no hay un reconocimiento de aquello que lo compone culturalmente y que se pone en interrelación cuando se vive cotidianamente, corresponde entonces, a la escuela y sus actores pensarse el lugar cultural –de origen cultural- incluso tal vez siguiendo a Mignolo el lugar colonial desde donde se sitúa, es seguramente la pregunta por el mestizaje, pero también por la pertenencia no consiente del maestro a una/s cultura/s que aparentemente lo hace ajeno o distante de esa diferencia del que señala una pertinencia étnica.

Surge entonces, la pregunta-reflexión acerca de si este enfoque diferencial que ha sido promovido no será tal vez tan necesario con aquellos que aún ni se preguntan por su origen, puesto que es una situación invisible, no son blancos, ni europeos -pero puede que se consideren-, no son mestizos, no son indígenas, no son afros, en definitiva no señalan pertenencia étnica pero si existe la tendencia a reconocerse en un lugar distinto que les permite definir, catalogar o decidir por aquel que si enuncia su pertenencia étnica, es claramente un lugar de desigualdad que requiere ser observado, estudiado y abordado con más detalle pero que implica de mirarse hacia adentro y revisar este asunto, si se quiere se trata de una mirada intracultural para hacer posible la interculturalidad.

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1 ENFOQUE METODOLÓGICO

El presente estudio se realiza desde un enfoque de investigación cualitativa, entendiendo esta como una metodología que se caracteriza por ser holística, inductiva e idiográfico. Latorre, Del Rincón y Arnal (1996) señalan que este tipo de investigación cumple estas características:

“Holístico, en el sentido de que estudia la realidad desde un enfoque global, sin fragmentarla ni seccionarla en variables. Inductivo, porque las categorías, patrones e interpretaciones se construyen a partir de la información obtenida y no a partir de teorías o hipótesis previas. E idiográfico, porque se orienta a comprender e interpretar lo singular de los fenómenos sociales dejando las explicaciones de las leyes generales para las ciencias monotéticas” (Latorre,1996).

En este sentido la investigación cualitativa acoge o usa la entrevista, la observación participante, la revisión de documentos y el diálogo con los sujetos como un mecanismo de recolección de información. Una información que hace parte de un mundo complejo, que tiene que ver con cómo las personas, viven, se ven, se reconocen, experimentan y construyen los significados de su mundo social. Este enfoque metodológico busca crear imágenes de los fenómenos sociales desde el estudio de sí mismos, con sus actores y de quienes realizan los procesos de investigación. Este enfoque pone de manifiesto que la caracterización o interpretación de los fenómenos cruza por la subjetividad de quien lo realiza, en este sentido el investigador no es ajeno, ni neutro a la hora de establecer las reflexiones que hace acerca de la información que recoge, podría decirse que un sentido ideal de las posibilidades de este enfoque metodológico la investigación cualitativa se vuelve el escenario para que el investigador a través de un tema observe su propios sentidos y miradas acerca de los fenómenos sociales que ha decidido estudiar.

Dentro del desarrollo de la investigación cualitativa se encuentran diversas tendencias, este estudio se identifica con la Etnometodología, como aquella corriente que se centra en el razonamiento práctico de las personas, es decir, en esos mecanismos que ellas utilizan para atribuir significados a sus acciones dándole sentido a sus prácticas sociales cotidianas. En este sentido se propone los siguientes principios:

“1. La “categoría de tipificación”, establece que los individuos cuentan con la capacidad para prever las respuestas que darán los otros a sus acciones.

2. El “presupuesto o idealización de la intercambiabilidad de los puntos de vista”, expone que la participación en situaciones cotidianas comunes conduce a los interactuantes a presuponer que existe una indudable correspondencia entre el mundo tal como se les presenta a ellos, tal como es y como lo perciben los otros. Este presupuesto se convirtió en un elemento clave y motor de la etnometodología, permite comprender la reproducción del orden social a partir de las mutuas expectativas de las personas.

3. La “diferencia entre conocimientos tácitos y prácticos y los discursivos y teóricos”, planteada desde la manera en que los ciudadanos conocen las normas, hace referencia a que su conocimiento es perceptible sólo en la medida en que los sujetos saben bien como actuar de acuerdo con ellas; situación que no implica ser capaces de enunciarlas discursivamente.

4. La “indexicalidad y las expresiones indexicales”, se refieren a la relación que existe entre el significado de los objetos, prácticas sociales y conceptos y el contexto en el que surgen.

5. La “capacidad de las personas para crear o atribuir un contexto relacionada con su conocimiento tácito del mismo”, significa que al mismo tiempo que los sujetos utilizan el contexto o situación, para atribuir significado a las prácticas, también cumplen con la función de capacitar a las personas para que creen o mantengan su sentido del contexto, y

6. Con respecto al “método interpretativo documental”, se establece que las personas desarrollan una marcada lealtad emocional hacia las normas y procedimientos implícitos que utilizan continuamente.” (Crespo: 2005)

La etnometodología se centra principalmente en cómo se desarrollan las realidades humanas; en los acontecimientos cotidianos y las influencias del conocimiento común en las ciencias humanas. Para ello aborda dos conceptos centrales: la indexicalidad y la reflexividad. La primera se refiere a que los contenidos no son invariables, definidos de una vez para siempre, sino que el significado de un cierto acto está en relación con el medio social organizado donde el acto tiene lugar y precisamente desde allí debe ser analizado. Lo que un acontecimiento, una palabra, una expresión significa en un momento dado, se decide por parte de los métodos rutinarios que los miembros de la sociedad usan para darle orden a la existencia. Es decir, que las características de las situaciones sociales son únicas y relativas a un contexto particular y por ello no pueden ser generalizadas por los analistas a otros contextos.

Y la Reflexividad en donde la etnometodología trata los hechos sociales como algo que sus miembros hacen a través de usar el razonamiento práctico en la vida cotidiana. El

uso cotidiano del lenguaje representa tanto una descripción de las escenas de la interacción social como un elemento de estas mismas que el lenguaje consigue ordenar. Así, las descripciones de la sociedad y su forma de funcionamiento resulta una parte de lo que se quiere describir convirtiéndolas en reflexivas.

En este sentido esta metodología no pretende abordar las realidades humanas o sociales desde cero, sino que usa, con prudencia, los recursos que la sociedad en cuestión le ofrece. Así, el trabajo de interpretación estará influido por instrumentos interpretativos locales, como categorías reconocidas, vocabulario familiar, tareas organizativas, orientaciones profesionales, cultura grupal y otros marcos conceptuales que le asignan significado a los asuntos en consideración y que cruzan por el lugar de enunciación de la investigación, cobrando vital importancia la perspectiva étnica, de género, de cultura y demás aspectos identificatorios, tanto del grupo social estudiado como del investigador.

Es necesario enunciar que dentro del proceso metodológico de esta tesis de maestría se acudió a dos técnicas de recolección de la información: los grupos focales y la recuperación de la experiencia. Para el caso de los primeros se establecieron encuentros en donde se hizo una entrevista grupal abierta y estructurada, con grupos entre 8 y 10 maestras ellas discutan alrededor de preguntas orientadoras que permitieron develar algunas de sus creencias sobre el proceso de apertura de los jardines infantiles indígenas. Para el segundo se recurrió a la escritura de la experiencia propia como líder del proyecto de atención diferencial a primera infancia étnica en la Subdirección para la Infancia de la Secretaría Distrital de Integración Social.

4.2 OBJETIVOS

Objetivo General:

Establecer un relato de la experiencia del proceso de apertura de los jardines infantiles indígenas de Bogotá.

Objetivos Específicos:

- ④ Identificar algunas creencias de las maestras acerca del proceso de apertura de los jardines infantiles indígenas.

- ④ Compartir algunas de las reflexiones subyacentes a mi participación en el proceso de apertura de los jardines infantiles indígenas en relación con la atención diferencial a niños y niñas indígenas en primera infancia.

5. PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Este estudio surge como consecuencia de la participación de la autora en el proceso de apertura de los jardines infantiles indígenas de Bogotá desde 2009 y hasta 2012 tiempo en el que se recoge la información que será analizada en este apartado.

Es importante señalar que se denomina proceso de apertura de los jardines infantiles indígenas al tiempo, vivencias y situaciones que transcurren desde el cuarto trimestre del 2009 cuando se inicia el acercamiento entre la SDIS y los líderes de los pueblos indígenas para establecer los acuerdos sobre la creación de los jardines infantiles indígenas, hasta el primer trimestre del 2012 en donde se cuenta con una experiencia de atención directa de más de un año en cada jardín infantil, para esta misma fecha el Distrito vive cambio de administración, lo que seguramente implicaría movimientos en el proceso, de tal forma que se considera que durante el comienzo del 2012 se cierra una primera etapa del proceso con algunos logros consolidados acerca de la atención diferencial a niños y niñas indígenas de Bogotá.

El proceso de investigación cuenta con cinco momentos diferentes, cada uno de ellos con una intencionalidad, interés y motivación particular orientado por lo que la autora se pregunta, reflexiona y le inquieta en cada parte del proceso, estos momentos ocurren en temporalidades distintas, en donde se conversa con diferentes actores acerca de las implicaciones y vivencias alrededor de los jardines infantiles indígenas, se consultan particularmente maestras y maestros indígenas y no indígenas de los jardines infantiles indígenas y de otros que históricamente han atendido a esta población en la SDIS.

El primer momento denominado *Conversares con maestras mestizas que han atendido a niños y niñas indígenas desde su saber, intuición y sentir, a propósito de la apertura de los jardines infantiles indígenas en Bogotá*. El cual está relacionado con el encuentro con maestras de dos jardines infantiles de la SDIS, que históricamente son reconocidos como espacios que han atendido a niños y niñas indígenas, estos encuentros se desarrollaron en diciembre de 2009, se buscaba con ellos recoger la experiencia de las maestras atendiendo a niños y niñas indígenas, establecer sus miradas acerca de la idea de jardines infantiles indígenas en la Ciudad, intentando ver que creencias se develaban al respecto, pero también que tipo de recomendaciones hacían al proceso del trabajo con los indígenas teniendo en cuenta

que ellas ya habían trabajado con ellos y ellas, de alguna forma era una de las experiencias más cercana a la entidad que podía ofrecer reflexiones acerca de los niños y niñas indígenas en los jardines infantiles de Bogotá²⁸.

El segundo momento denominado *Relatos: trozos del primer tiempo de cada jardín infantil indígena*, es el proceso de escritura de la historia del proceso de apertura de los jardines infantiles indígenas que se hace en el marco de la elaboración de este documento de tesis entre el segundo y tercer trimestre del 2012 y que recoge la experiencia desde la mirada de la autora acerca de las vivencias de cada jardín infantil indígena desde que se inicia el diálogo con la comunidad hasta llegar a las generalidades de los primeros años de implementación de la propuesta, se intenta hacer una descripción de los aspectos más significativos así como los de mayor coyuntura para los actores del jardín infantil, su comunidad y por su puesto la SDIS.

El tercer momento denominado *Conversares con maestras indígenas y no indígenas sobre sus jardines infantiles* que se da en diciembre de 2010, cuando se realizan encuentros con las maestras que participan en los jardines infantiles indígenas tratando de develar las creencias que están en juego en ellas, dentro de su rol de maestras indígenas o no indígenas, esta conversación se hace en el marco de un proceso de formación que recibían por este tiempo, (al cual se hará referencia más adelante), paralelo al diálogo con las maestras se tuvo dos grupos focales con las y los coordinadores de los jardines infantiles. Para esta fecha ya todos los jardines infantiles indígenas habían entrado en operación y la vivencia directa con los niños y niñas, así como el trabajo colectivo era el centro de la cotidianidad del proceso de apertura de los jardines infantiles indígenas.

El cuarto momento denominado *mis creencias*, elaborado en el tercer trimestre de 2012, en donde se busca recoger la experiencia de la autora como líder del proceso, intentando develar sus propias creencias sobre los indígenas, sobre el proceso y sobre su rol como líder del mismo.

²⁸ Es importante enunciar que en esta fecha no se retomó la experiencia del jardín Inga tan de cerca, de un lado porque se hizo revisión bibliográfica acerca de sus desarrollos y porque en ese tiempo la figura de jardín cofinanciado lo hacía distante y poco accesible a la entidad a su vez que para esta fecha el proceso comunitario, político y social del pueblo inga era muy independiente de los otros pueblos indígenas de la ciudad. Seguramente el trabajo tanto del proceso de apertura de los jardines como de este momento inicial del estudio hubiese sido más enriquecedor si se hubiera tenido un acercamiento directo a la experiencia de Wawita Kunapa Wasi.

El quinto momento es una síntesis reflexiva acerca de los puntos de encuentro y desencuentro de los cuatro momentos anteriores a la luz de las creencias y lo develado en el relato de la experiencia.

Es importante aclarar que las descripciones de los cinco momentos pero tal vez con mayor relevancia el momento dos hace que el presente estudio tenga una tendencia a los procesos de sistematización, sin embargo, no es ésta la pretensión, ni la intencionalidad inicial, para ese fin se requiere una apuesta rigurosa de diálogo con todos los actores del proceso, asunto que esta tesis no desarrolla. En realidad la pretensión de este momento es establecer desde el relato de la experiencia y de cómo se lee el proceso de apertura de jardines infantiles indígenas las creencias de la autora durante el proceso de apertura y las movilizaciones que estas viven desde el saber que construye en la vivencia del proceso.

También es menester señalar que los momentos uno y tres recogen la experiencia de los grupos focales que fueron grabados y posteriormente transcritos. Cada transcripción se ha denominado Registro, para el caso del momento uno se habla de los Registros 1 y 2 (grupos focales con los Jardines Infantiles Jorge Bejarano y Samper Mendoza) y en el tercer momento los registros 3,4 Y 5, (grupos focales con maestras y coordinadores de los jardines infantiles indígenas), estos registros se convierten en el insumo para la identificación de creencias acerca del proceso de apertura de los jardines infantiles indígenas, puesto que a través de los diálogos es posible identificar aquello que ellas piensan sobre el proceso, los niños y niñas indígenas y los jardines infantiles indígenas.²⁹

El lector o lectora se encontrará en este capítulo con dos formas de presentación y análisis de la información, asunto que posiblemente ruptura la narración, pese a ello se determino esta escritura por dos razones fundamentales:

1. Como ya se señaló anteriormente, los momentos uno y tres se dan en un tiempo particular (años 2009 y 2010), *comienzo del proceso de apertura de los jardines infantiles indígenas* y los momentos 2 y 4 se dan en otro (año 2012), *cierre de el proceso de apertura*, lo que necesariamente hace que las vivencias sean distintas y por tal razón el relato de las mismas.
2. Porque los momentos 1 y 3 fueron analizados a luz de las creencias del pensamiento del profesor y los momentos 2 y 4 si bien intentan acercarse a

²⁹ Para mayor comprensión del lector o lectora, dentro del proceso de categorización de estos momentos cita la intervención de la maestra y/o coordinador señalando el registro al que pertenece así como el número de párrafo al que pertenece, ejemplo: (r1, p2) que quiere decir que esta cita esta en el párrafo dos del registro 1.

este análisis, lograr más una descripción de la experiencia desde la vivencia de la autora.

Teniendo claros estos referentes, a continuación se realiza la descripción de cada uno de los momentos.

5.1 PRIMER MOMENTO. *Conversares con maestras mestizas que han atendido a niños y niñas indígenas desde su saber, intuición y sentir, a propósito de la apertura de los jardines infantiles indígenas en Bogotá*³⁰

Al iniciar el proceso de diseño, sueño y creación de los jardines infantiles indígenas, se quiso conversar con dos jardines infantiles de la SDIS, que históricamente³¹ han atendido a niños y niñas indígenas el Jorge Bejarano y el Samper Mendoza, los dos ubicados en la Localidad de Mártires.

El Jorge Bejarano es reconocido en la historia que viaja entre las maestras de los jardines SDIS, como el primer jardín infantil de la SDIS, en recibir niños y niñas indígenas, hace 25 o 30 años aproximadamente, este jardín infantil estaba ubicado en la plaza España y este era un lugar que indígenas Inga y Kichwa frecuentaban, seguramente por sus trabajo con el tejido y la medicina ancestral y además porque esta localidad siempre ha sido accesible a personas con pocas posibilidades económicas o que viven en alguna situación de vulnerabilidad, así como por sus condiciones sociales ha sido un lugar a donde todos aquellos que han sido o son excluidos encuentran un lugar de habitabilidad levemente tranquilo no porque sea una localidad “tranquila” (porque al contrario sufre de problemas de violencia, consumo de droga, trabajo sexual comercial), pero si es un territorio en donde la diferencia de las personas puede no ser tan discriminada o señalada³².

Se cuenta entre las maestras que el primer niño indígena que llegó al Jorge Bejarano puso en aprietos a la maestra puesto que lloraba durante todo el día, -todos los días-, ella decidió un día entonces, imitar a la madre del niño tomar una sábana y cargarlo a sus espaldas, como si se tratara de un hechizo mágico el niño inmediatamente deja de llorar y desde entonces, la maestra seguía sus intuiciones en relación con intentar establecer un ambiente donde el niño estuviera feliz. Seguramente desde su lugar ella iba gestando movilizaciones en el jardín infantil y por supuesto en las familias quienes pasaron de llevar a un solo niño e ir llevando cada vez más. Así fue como

³⁰ Estos conversares se dan entre los meses de noviembre y diciembre de 2009.

³¹ Si bien estos dos jardines infantiles son reconocidos por su atención a niños y niñas indígenas, debe señalarse que para el 2009, eran alrededor de 15 jardines infantiles en toda la Ciudad los que atendían a niños y niñas indígenas, sin embargo, los de mayor trayectoria son: Samper Mendoza y Jorge Bejarano, no solo porque ofrecen la atención desde hace algunas décadas, sino porque también contaban con una cobertura de más de 10 niños o niñas indígenas, en los demás no ascendía a más de 3 o 5 niños o niñas.

³² Los pueblos étnicos tienen que enfrentar en Bogotá el rechazo en algunas localidades en donde no se les alquila inmuebles por no tener fiador o una vinculación laboral formal, de tal forma que casi siempre encuentran la posibilidad de habitar en territorios en donde este tipo de requisitos no se piden y su condición étnica no es limitante para el arriendo de una habitación o apartamento.

históricamente este jardín infantil abrió sus puertas a los niños y niñas hasta la fecha. En relación con el Samper Mendoza tenía también algunas experiencias de niños y niñas indígenas, pero particularmente desde el año 2007, venía siendo centro de recepción de niños y niñas Embera, -que como se señaló en un capítulo anterior, están asentados en Bogotá en situaciones críticas desde el año 2005-. Con este marco se consideró que podría ser interesante conversar con estos equipos pedagógicos acerca de sus experiencias pero especialmente acerca de la idea de crear jardines infantiles indígenas, para ello se realizó un grupo focal en cada jardín infantil al que asistieron las maestras y la coordinadora de la institución. En los dos casos las preguntas con las que se orientaron los grupos focales fueron:

- ¿Cuántos niños y niñas indígenas tienen?,
- ¿Qué vivencias tienen con ellos?,
- ¿qué preguntas en el trabajo pedagógico, surgen al trabajar con ellos?,
- ¿Cómo funciona el proceso de socialización entre ellos y ellas?
- ¿Qué perciben ustedes de ellos y ellas?,
- ¿Qué piensan de crear jardines infantiles indígenas?

A través del conversar sobre estas se pudo develar algunas creencias de las maestras, que se presentarán a continuación en dos grandes categorías:

Cómo son los indígenas –niños, niñas y familias- y cómo los leen en su particularidad, aquí se pueden ubicar tres grandes creencias

- Los indígenas son raros o extraños,
- Tienen prácticas de crianza extrañas
- Los indígenas necesitan protección, son una población vulnerable y necesitan protección, que los cuidemos

Cuáles son las relaciones de los indígenas y la ciudad, en donde se encuentran las siguientes creencias:

- Al estar en la Ciudad hay que aprender lo de acá
- Los jardines infantiles indígenas pueden ser ghettos
- Nosotros podemos hacerlo si tenemos las herramientas

Creencias alrededor de cómo son los indígenas –niños, niñas y familias-

Son muchas las creencias acerca de quiénes son los indígenas la mayoría de ellos ponen de manifiesto esa lógica de ver al otro como algo **raro, exótico, extraño**, cuya manera de vestir, ser, hablar, comer, no es cercana, y que requiere acompañamiento, en algunos casos porque ese estilo de vida diferente es casi como “salvaje” y requiere ser “domesticado”, -más si van a quedarse a vivir en Bogotá- y de otro, porque al haber sido una población discriminada no ha tenido muchas posibilidades y ha llegado a la Ciudad para que los “protejamos, defendamos” –son muy vulnerables, ipobrecitos ellos!..., Pareciera que las creencias se mueven entre ver a los indígenas como seres salidos de todo parámetro que hacen cosas inexplicables con sus niñas y niños, hasta llegar a leerlos como personas que no saben cómo criar a sus hijos e hijas y por tanto se les debe enseñar, ilustrar, alfabetizar, etc.

- **Los indígenas son raros o extraños**

Esta creencia es una de las más fuertes en las maestras, no se trata de un señalamiento a priori, ni tampoco de juicios de valores, sin embargo, si trae consigo una carga histórica en relación a ver al indígena sea niño, niña, padre, madre, abuelo, abuela, como un sujeto lejano, que no solo viene de tierras muy lejanas, sino que sus formas de ser y estar son distantes de las de la ciudad, por no decir que contrarias. Esto puede verse cuando se describen algunas situaciones con los padres de familia:

“...y la relación también con los papás o sea con el que nos entendíamos era con Andrés, con el papá, porque con la mamá eso se sentía uno como marciano hablándole, hacía esa cara que hablaba en otro idioma. Tocaba llamar a Andrés para saber. Sí, de último opté por mandarle noticas al papá directamente, ya la mamá sabía que no y las hermanas por lo general eran las que siempre venían por él y tampoco entendían uno les decía algo y ellas hacían unas caras.” (r2, p19)

La expresión “**eso sentía uno como marciano hablándole**” pone en evidencia la tensión que vive la maestra al intentar explicarle cosas a la madre que habla en otra lengua, con la que siente que no puede comunicarse, es tal la sensación de la maestra que termina hablando solo con el padre. Este tipo de situaciones generan mucha reflexión, puesto que puede decirse que son de las cosas que motivan a preguntarse qué tan necesario son los jardines infantiles indígenas, por ejemplo, se podría creer que si la maestra es indígena, del mismo pueblo que la madre, donde tal vez son vecinas o incluso parientes la comunicación podría ser distinta.

Otra de las situaciones que tocan contundentemente a las maestras y que ponen sobre la mesa esa creencia de ver al indígena como raro y **necesitado de enseñanza occidental**, está relacionada con las prácticas de crianza en donde las maestras leen

profundas diferencias y situaciones que requieren mucha atención puesto que pueden incluso vulnerar a los niños y las niñas o donde ellos y ellas tienen comportamientos que requieren ser trabajados y transformados por ejemplo los niños y niñas **andan empelotos, se comen los piojos....**

“Si uno no sabe, a mi me pasó lo mismo cuando entro Verónica, ella estaba muy llena de piojos, era cundida, entonces yo pedí un shampoo y la limpié y ese día casi al medio día, toda la mañana la limpié, la sequé y la entregué limpiécita al señor, cuando el vino entonces, yo le dije, le dije que era que había sobrado ese shampoo que para que en la casa la bañaran, entonces, se puso furioso y cogió a esa niña y salió y se fue, yo me quedé pero esa niña pues pobrecita, yo me quedé, ya después nos enteramos que ellos se los comen, entonces, pues claro el señor obviamente se molesto conmigo pues el cogió la niña de una y se fue yo me quedé pero que, la niña ya tiene heridas de tanto y pues para ellos era bueno tenerlos ahí y se los comían y para nosotras la cultura es tener al niño limpio, ...” (r1, p17)

*“Sí en el caso de éste bebé digamos que era el hijo del líder de los embera desplazados, cierto? Yo los **vi en su estado natural** porque me tocó hacer cosas por allá y cuando salieron ellos de su alojamiento que vinieron aquí, yo pensaba esto va a ser terrible porque **estos niños en su estado natural, es que ellos no aceptan órdenes, ellos andan en pelota, no, no, no, yo decía estos niños no**, además que eran los hijos de Andrés esos niños no aceptaban órdenes, formas ni nada. (r2, p12)*

“...Para ir al baño ella si se me empelotaba, se quitaba medias, cucos y se quedaba empelota, entonces, pasaba al baño, eso sí se tuvo que trabajar pues no tanto, porque aparte de imitar ella ya se fue adaptando a la rutina de acá del jardín. ...” (r2, p29)

“ (...) Ella, yo no sé mucho, la cultura de ella todo lo que ella hacía por ejemplo ella decía que tener piojos, los cogía ellas se los sacaba a sí, (lleva las manos a la cabeza, imitando tomar un piojo) La Niña? Sí, la niña se sacaba los piojos así y se los comía y entonces yo empecé a hablarle con la mamá y le preguntaba y ella decía que los piojos eran la comida, que ellos comían sangre de uno y entonces, que uno los podía recuperar. A mí me daba escalofrío saber que eso pasaba pero pues igual respetarle porque era su cultura. ...” (r2, p8)

El tema de **los piojos** es sin duda una de las mejores muestras del tipo de creencia, - más allá de si es sano o no, comerse los piojos o no quitárselos a un niño o niña de primera infancia- causa para ellas todo tipo de sensación el que esto ocurra y claramente causa rareza, y solo se justifica al entender o asumir que hace parte de eso que los compone como extraños, es decir, muchos niños o niñas pueden comerse los piojos pero acá se censura o se aprueba desde la creencia de que esto pasa porque son raros.

Otra de las situaciones en donde se hacen presentes creencias acerca de lo extraño y/o raro es como se describe el proceso de vinculación de los niños y niñas, por

ejemplo, como se lee el comportamiento de los niños en el ingreso al jardín infantil, en el cual según las maestras tienen **un llanto desmedido y actitudes no comunes**.

“(…) años anteriores he tenido la posibilidad de tener también niños del Ecuador e igual que la profe Alexandra el proceso de integración es muy tenaz con ellos, ya por lo que ella comentaba el apego que ellos tienen hacia sus madres, entonces, fue una pues diferente a los otros niños porque uno sabe que esta etapa es de afectividad, de involucrar al niño en actividades, de distraerlo, pero con ellos fue diferente porque a pesar de que usted se esfuerza para hacer que la niña se vincule, pues es más complicado la niña tenía pues conductas muy diferentes a la de los otros niños, por ejemplo, se querían salir por las ventanas, unas pataletas y unos gritos impresionantes, eran terribles, pues fue cuando ingresaron, entonces, ellas dos terribles pero igual como manifestaron las otras compañeras nosotros trabajamos con ellos...” (r1, p19)

“(…) estaba en caminadores yo sí tuve al niño, a un emberita de un añito más o menos él llegó y cuando él llegó pues lloraba huy lloraba muchísimo, bastante lloraba, pero comer sí, o sea la única manera de estar callado era cuando él estaba comiendo, (...) de pronto era la única parte cuando él se callaba, no al principio no se sentaba en la silla de la mesa me tocaba darle parado, entonces, ya después yo lo fui sentando de a poquito y ya después él se sentaba en la mesa, aprendió a comer con la manito y después aprendió a manejar la cuchara. Al comienzo cuando lloraba tanto pues él se callaba siempre y cuando yo lo tenía de la mano, yo lo tenía que llevar al comedor, y no le gustaba ver las puertas cerradas o sea, él veía una puerta cerrada y se desesperaba y entonces, se le abrían las puertas y él ya como que podía pasar de ese lado para acá y miraba y ya se fue calmando, sí. Entonces al principio cuando se empezó a desprender ya no era necesario tenerlo de la manito entonces, digamos él se venía para éste lado pero iba y miraba si me veía allá se quedaba calmadito y sí no me veía entonces, empezaba a llorar a llorar por todo lado. El otro, lo del agua también, a él no le gustaba que lo bañaran eso pegaba unos gritos terribles: eh, cuando lo empezamos a sentar al vaso lloraba mucho, pero ya después de ver a todos los niños aprendió a quedarse sentadito, e, finalmente ya compartía juguetes con los niños, se subía al rodadero, no ya finalmente que también hacía hasta males, cierto?” (r2, p16)

Es importante ver como se categoriza de extraño lo que puede no serlo, por ejemplo, se señala que las pataletas son impresionantes, que tienen manifestaciones extrañas como salirse por las ventanas, que si no los toman de la mano se desesperan, podría preguntarse si esto solo ocurre con los niños y niñas indígenas solamente o si es una acción frecuente en los niños y niñas de primera infancia que acaban de llegar a un contexto no familiar –jardín infantil- que le limita y manifiestan su inconformidad de de esta forma.

Otra de las situaciones en donde estas creencias se hacen visibles tiene que ver en lo que las maestras descubren que ocurre en el **contexto familiar** y/o con las madres, donde se tiene a generalizar asuntos que pueden no serlo.

“(…), yo me encargo este año del nivel Jardín B, y ya llevo tres años consecutivos trabajando con la misma familia y pues tengo muchas inquietudes la primera es que la mamita es analfabeta y yo no sé uno hasta qué punto puede entrar a interrumpir su cultura porque yo inicie el proceso de alfabetización con la mamá, yo le ponía pues le enseñaba las vocales como a las dos semanas más o menos me dijo yo no vuelvo mas, le dije ¿por qué? ¿No tienes tiempo?, pero yo sentí que es más por su cultura, debe ser por, no sé si es una cultura machista no la entiendo (mmm súper machista) ellas son prácticamente ya Colombianas,…” (r1, p14)

“Además dentro de lo que decía Ana Lucía de que ellos son unos analfabetas, pues se le explica más ese apoyo a las familias por esa dificultad por decirlo de alguna manera, entonces, ellos han visto ese apoyo de las maestras, también pienso uno no puede exigirles igual que a otro papá por ejemplo, nosotros exigimos, les pedimos colaboración a los papás en trabajos en cosas, para las mismas actividades para los niños, pero al ver que ellos tiene esa dificultad pues le colaboramos de otra manera, mire mamá hágalo de esta manera, mire usted puede utilizar tal cosa, entonces en ese sentido, ellos también se sienten como con mas vínculos con ellos.” (r1, p44)

Es interesante ver la creencia que están en el fondo de las preguntas de las maestras por ejemplo en el párrafo anterior, la maestra siente que debe enseñar a la madre para que esta a su vez pueda ayudar en el proceso de la niña, sin embargo, se debate en saber si leer y escribir para un indígena es vulnerar su cultura, prima entonces, el imaginario de **la cultura indígena como no letrada no sabedora** de esos escenarios, incluso, tal vez no interesada en ellos. Por su puesto la maestra hace su mayor esfuerzo y este tipo de iniciativa antes de ser un juicio de valor acerca de lo que sabe o no la madre indígena, es un acción pensada en el niño y en ella misma, -puede existir incluso- un ejercicio de solidaridad de género en el que para la maestras es importante que la madre como mujer pueda leer y escribir, incluso tiene la intuición que la madre deja de asistir a las clases porque en su cultura eso no está bien para las mujeres.

Otra de las tendencias en donde se puede ver esta creencia del indígena como extraño, se evidencia en las lecturas que hacen las maestras de aquellos niños, niñas y familias que tienen comportamientos mucho más ciudadanos, y por esta misma razón son **“raros”, puesto que si son indígenas no podrían ser tan “normales”**

“Mi nombre es Luz Dary León, trabajé con parvulitos, con párvulos A, pues al principio con mi compañera sí tuvimos un niño, pero pues realmente no se le veía, si tenía pues su cabellito largo y todo pero pues hablaba normal como los demás niños, la alimentación también pues no, o sea el niño todo como normal, como todos los compañeritos ... ” (r2, p34)

“(…), tengo una niña ecuatoriana pero la niña nunca ha venido o sea vestida como ellos visiten y hable con los papitos me dicen que ellos nunca la han vestido así porque a la niña no le gusta estar vestida así, entonces por esa razón, ellos no la ponen, pero si me gustaría conocer más de esta cultura.” (r1, p15)

El no contar con la ropa o hablar el español, -comportarse como los demás niños, niñas o familias- se convierte en algo particular que no les permite clasificarlos en esa idea del indígena como el que hace cosas raras, este tipo de creencia le da posteriormente un matiz particular a la reflexión acerca de sí los indígenas en la ciudad deben tener servicios especializados para ellos o si no.

- **Los indígenas necesitan protección, son una población vulnerable y necesitan protección, que los cuidemos**

Son diversas las situaciones donde se pueden percibir estas creencias en donde el indígena está en un lugar –casi siempre por debajo- que requiere atención, rescate, en definitiva son seres muy vulnerables y requieren protección, esta creencia motiva acciones que de alguna manera terminan propiciando situaciones de discriminación y en definitiva donde la creencia de verlos menos que los demás sigue haciéndose presente. En el relato de estas maestras podemos ver cómo dar un lugar relevante a los niños y niñas indígenas en donde como enuncia una maestra –**son la sensación**- y por hacerlos ese centro de atención se les reconoce o asignan nombres, lugares, roles dentro de la cotidianidad que pueden estar más señalándolos que reconociéndolos.

“(..) para llevarla también me tocaba darle la manito, porque esa fue la atracción para nosotros, no solamente para mí personalmente, sino para todas las compañeras, partir de que llegara la familia embera era esa. Entonces, todo el mundo era los emberitas y nos daban alguna cosa: para los emberitas, porque fue la atracción....” (r2, p29)

“risas/- já sacaba todo, todos los juguetes. Le decían los niños embeíta y ellos lo cuidaban, porque se iba a salir y decían profe mie embeíta embeíta, se salía por acá y el caminaba, ya caminaba solito, corría por acá y ya no lloraba.” (r2, p17)

Se encuentran estudios en donde si bien las personas llaman o denominan a los indígenas sin ningún ánimo de discriminar, más bien lo hacen con afecto, usando palabras referentes a su condición étnica: -*Emberita, negrito, indiecito, moreno lindo, cholito, zambito*-, estas denominaciones terminan generando discriminaciones simbólicas no solo porque el niño o la niña no es reconocido por su nombre, sino porque además el niño crece con el peso que el contexto social le ha dado a esta palabra, generando al interior de ellos preguntas acerca de su condición étnico - racial, puede que genere hasta afectos y desafectos hacia la misma, de igual forma es

posible que se hagan la pregunta acerca de por qué a sus compañeros los llaman por sus nombres y a ellos no, por supuesto concluye que es por su condición racial o étnica y va tejiendo sus propias creencias al respecto. No con esto se dice que las maestras con la que se conversó ejercen este tipo de acciones de discriminación simbólica, más bien lo que se intenta es develar como se enfrentan a diferentes situaciones en donde se pone sobre la mesa las creencias que tiene la sociedad, el ambiente educativo que aún no ha hecho parte de sus agendas prioritarias el abordaje de las diferencias de los niños y niñas.

Paralelo a estas creencias están las relacionadas con los procesos identitarios, aquellas características que les hace pensar que no han perdido su identidad y que por ello se debe cuidar, también en esa idea de protección está el leerlos como seres tímidos, callados y por ello pueden requerir mayor protección, ayuda para vivir en Bogotá, pero de otro lado también está el interés de ellas por acompañar los procesos de los niños, niñas y familias indígenas, puesto que reconocen su valor, su importancia y desean participar en ese proceso de garantía de sus derechos, porque les preocupa su desaparición, pero especialmente que sus acciones contribuyan a la vulneración de su cultura.

“(...) llevo 19 años en este jardín y por mis manos han pasado muchos chiquitines, los que más recuerdo son los de la familia Jacanamijoy ellos sí, en un principio las niñas eran, las sobrinas de un celador y ellos si traían sus niñas con sus vestidos a diario, todos los días, ellos no habían perdido la identidad para nada, todos los días venían vestidos de indígena, ellas como eran grandecitas, como de cinco añitos entonces, se les preguntaba que si enseñaban el idioma de ellas, y ellas decían que no, que la mamá no les dejaba, pero ellos sí son como muy recelosos, decirle como qué quieren decir lo que ellos hablan en español, entonces nunca pudimos como tener ese contacto de que ellos nos enseñaran para poder enseñar, pero la cultura de ellos y la enseñanza si como decía la profe, después vinieron los otros como los primos y ellos si eran los varones con su trencita y todo eso, que hay que cuidar, proteger para que no se les acabe...” (r1, p20)

“...ellos tiene pautas de crianza diferentes pues de alguna manera a la de los otros niños y me parece que es importante también entrar a trabajar con ellos y no sólo con ellos sino con sus papás también, en cuanto a eso, no se ahí como se estaría guardando la cultura o si estaríamos de pronto guiándolos hacia unas pautas de crianza un poco más adecuadas para ellos, entonces, me parece que ese trabajo sería muy importante hacerlo pero entonces ahí entra el dilema si le estamos guardando o le estamos quitando su identidad o estamos guiándolos pues por una crianza para los niños. (r1, p16)

Esta tendencia protectora, podría señalar que las maestras tienen un interés, una preocupación por los procesos diferenciales de estos niños y niñas deja entre ver que no solo están preocupadas por el proceso de desarrollo de los niños y niñas,

sino que también ubican dentro de este el que continúen preservando sus saberes ancestrales, si bien, puede que lo realicen desde una mirada esencialista de la cultura, es significativo evidenciar como las maestras tienen una preocupación por el proceso cultural, dado que este puede llegar a ser un indicador para que su práctica y relación con los niños y niñas indígenas tenga un enfoque diferencial.

En el sentido que se viene señalando acerca de esas preocupaciones positivas de las maestras surgen otros pensamientos y sentimientos de ellas alrededor de las posibilidades de que los **niños y niñas indígenas pueden estar en riesgo por las prácticas de crianza de sus comunidades en el contexto de la ciudad** particularmente porque tienen que ver con situaciones de crecimiento y salud. Si bien los pueblos indígenas tienen sus propias prácticas de cuidado, crianza y seguimiento al desarrollo de los niños y niñas, las maestras perciben situaciones que podrían ser evitables y que generarían menos exposición de los niños y niñas a enfermedades, virus, que en la ciudad pueden llegar a ser más riesgosos para ellos y ellas que en su territorio ancestral.

El bebé llegó pequeñito no caminaba no, y lo difícil fue la desnutrición porque la mamá no aceptó nunca no darle, yo que he estado en el estado natural en el alojamiento sé que a ese niño no le dan comida, porque cuando estaban en el alojamiento nosotros les teníamos que conseguir la comida, digamos se conseguía arroz y atún al niño no le daban eso, al niño le ponía la mamá la teta, qué puede darle al niño con teta y ella embarazada, así mismo las diarreas fueron, nunca superó la diarrea.” (r2, p12)

“...de pronto la relación con la familia fue un poquito más complicada sobre todo con la mamá, la mamá uno le hablaba y ella le hablaba a uno en su lengua y uno: será que sí me está entendiendo? Y pues con ellos había que hablar porque el niño tenía muchas diarreas frecuentemente y la mamita estaba embarazada, sí? Entonces de pronto la mamita no atendía los consejos que nosotros le dábamos para que dejara de darle leche materna mientras estaba en embarazo, y pues ella le parecía no sé si muy normal, y ella seguía dándole mientras estaba en su embarazo. Entonces pues fue difícil, el niño todo el tiempo anduvo con sus diarreas, todo el tiempo el peso del niño era muy bajito, Con el papá después era mucho más fácil hablar con él, entablar una conversación, hacerse entender comprender, las cositas y así hablaba muy clarito y como que lograba entablar esa relación y poder hacerse entender y poder entender lo que nosotros estábamos diciendo, pero pues afortunadamente todo salió bien con el niño, el niño convive bien con sus compañeros, en los juegos está activo.” (r2, p11)

“Yo pienso que independientemente de las culturas hay que garantizarle los derechos de los niños pero sin ir a interrumpir, por lo menos cuando la varicela, ellos tienen unas formas muy diferentes de sanar esos granos y era muy molesto cuando a los niños les dio varicela, a las niñas, y les untan unas cosas y ella nos decía que ella sabía como, que a ella no le dijeran qué hacer porque ella sabía como, entonces uno sugiere llevarlos al pediatra

y que el pediatra pues dictamine sí es o no es, en nuestra cultura. Entonces, ella decía yo sé hacer cosas.”(r1, p52)

“y por qué eso? la verdad la tienen los médicos?” (r1, p59) “Quién sabe, yo dudo, yo pongo en duda las palabras de los médicos,” (r1, p60) “Pues también viene desde ya como la tolerancia de los médicos que le digan a la mamá qué hay que hacer cuando tienen varicela, que hay que guardarlos que hay que hacerles no se qué, entonces, todos los requerimientos también uno piensa un poquito más allá de la cultura. (r1, p61) “Lo que pasa es que nosotros solo tenemos nuestra cultura y creemos que es la verdadera.” (r1, p62) “Sí, digamos con las hierbas inclusive a veces sanan más que la medicina tradicional. (r1, p63) “Incluso los de los otros países quieren saber de los indígenas en el Amazonas porque nos lo quieren quitar, ¿por qué? Es muy valioso y nos quieren quitar para llevárselos porque saben que de ahí curan muchas enfermedades y nos la quieren devolver y aquí nos la roban y luego nos la devuelven empacada. Pero entonces, si sirve porque ellos saben que sirve.” (r1, p64)

“(…), pues lo que era que a pesar de que la niña tenía buen apetito, la niña era muy baja de peso, la niña de todas formas se le veía como su retraso físico, o sea, no era así re notable ,era muy delgadita, estaba como en esa cultura de o sea las actividades de salud no valen para ellos, entonces, más como lo que ellos llevan, tradiciones, la niña la traían muy desabrigada, entonces, de todas formas se hacía que la niña es tuviera en el piso para que ella tuviera su proceso motor, entonces, lo que yo hacía era abrirla, hasta que de pronto la niña se vio muy mal, muy mal, ella tuvo que acudir a los servicio de salud, estuvo muy mal, muy mal, después de eso sí la abrigó, ya tenía más cuidado, pero entonces, ellos se esperan a que realmente estén muy mal, muy mal, muy malita, parecía que no tuvieran un servicio, o sea, para ellos el servicio de salud no vale. Tuve el acercamiento también con el bebé, también era muy flaquito, muy flaquito y para atender los llamados nutricionales y de salud, o sea, ellos no usan, ellos también no crecen solos , o sea, no pueden estar solos, o sea que no tengan la presencia del adulto, es muy importante, porque él quería que uno lo tuviera en brazos, o Maicol también al principio también era que uno lo tuviera ahí como muy cerquita y él iba y exploraba y volvía a cerciorarse que uno estuviera ahí con él.” (r2, p35)

“No al principio abría las puertas y se salía, después aprendió a abrir las puertas, miraba y la cerraba, y con él pasó el día de las vacunas obviamente le faltaban muchas, muchas eran muchas, entonces muchos chuzones como cinco chuzones. La primera era la de las goticas y la mamá no se quiso sentar en la silla, en el piso se sentó y dejó al niño ahí para recibir las vacunas, nosotros: no mamita tranquila. Mmmm mmmm de ahí no se levantó y así descalza, lo empelotó y ahí sí nos lo entrego, pero ella no se quiso mover, bueno dejémosla ahí.” (r2, p36)

Es probable que más que creencias la salud sea un escenario de tensión dentro del proceso de atención a los niños y niñas, puesto que si bien las familias indígenas tienen sus propias formas de tratar la enfermedad, la percepción es que los niños y niñas corren muchos riesgos y viven situaciones que podrían ser evitables y mejorar su calidad de vida. La encrucijada en la que se debaten las maestras tiene que ver con respetar sus tradiciones porque de entrada creen que son buenas,

pero también en darse cuenta que en el contexto de la ciudad con lo que acá se vive no sea tan útil para los niños y niñas. Es una dicotomía en la que no solo se envuelven las maestras sino el proceso mismo de respeto a los derechos de los pueblos desde diferentes escenarios de la administración distrital puesto que a la final lo que se pone en riesgo es la vida de los niños y las niñas.

Existen también algunas pautas de crianza que para las maestras son particulares relacionadas con el cuidado del cuerpo y que no saben cómo asumir, hasta donde respetar, pero en las que especialmente sienten que **deberían aprender más sobre la cultura** de los niños y niñas indígenas

“Yo pienso que para ellos en este momento ya es normal, al comienzo los primeros días que fue cuando llegaron las niñas Remache, si preguntaban, por ejemplo, yo recuerdo que yo tuve que empezar el control de esfínteres con Verónica y ella me la traían con el paño (hace referencia a la falda del vestido de la mujer kichwa), entonces, era muy complicado, entonces, yo se la quitaba y trataba de ponérsela lo que mejor podía pero la mamá se enojaba porque yo no podía colocársela como ella se la colocaba porque no era sencillo.” (r,1 p24) “Ahí es donde hay que entrar con la mamá y que le enseñe a uno es el trabajo de las mamás.” (r1, p25) “Entonces, ella trataba de enseñarle a uno pero a uno le quedaba apretada, torcida y a ella le daba risa me decía venga le enseñe, entonces, ya hoy en día puedo colocársela mucho más fácil...”(r1, p26)

“(...) yo tuve el año pasado también a Yeina y este año tuvimos también a Luisa, pues Luisa también viene del Ecuador, realmente va sonar tonto, las tendencias que ellos manejan es muy distinta y nosotros de pronto abruptamente o sin querer entramos a establecer las cosas que nosotros tenemos, porque establecemos dentro de la cultura y atropellamos las de ellos, entonces cosas tan básicas como por ejemplo la ropa interior, ellas no usan ropa interior y nosotros sí, entonces nosotros somos los que los cuquitos bla, bla, bla, pero ellas por ejemplo no lo usan, entonces son cositas que uno pues poquito a poco va interrumpiendo en ellos y de pronto pues rompe los parámetros que ellos tienen y atropella su cultura, pero también sería bueno que nos dieran desde una capacitación de las diferentes pautas de crianzas de ellos y como es el mejor estilo para trabajar con ellos desde el aula integrándolos a los demás sin atropellar ni tanto a uno como al otro.” (r1, p10)

“(...) desde que ingresé al jardín he tenido la oportunidad de trabajar con los niños ecuatorianos, ya en tres oportunidades tuve que vivir el proceso de vinculación de ellos que es muy complicado, muy difícil porque, por su misma cultura ellos están acostumbrados a estar cargados, a tener esa cercanía de piel con piel con su mamá, entonces, es duro, pesado incluso hay que cargarlos mucho, hay que consentirlos mucho hay que hacer que sientan esa cercanía piel con piel que en ese proceso de vinculación es muy difícil porque uno tiene 15 o 20 niños en mi caso que eran caminadores, porque las niñas que tuve que vincular en ese proceso eran muy chiquitas entonces, había que estar con todos los demás y al tiempo con ellas ahí pegadas, enseñando porque uno no conoce de su cultura entonces era muy difícil saber, bueno qué le pasa por qué no juega con los

otros niños de alguna manera y es por el proceso que ellos tienen cultural que es totalmente diferente al de nosotros,..." (r1, p12) "Yo pienso que eso no debe depender de cargarlo, uno en nuestra cultura eso sería contraproducente para la columna." (r1, p48)

Son variadas las sensaciones, sentires y posturas de las maestras sin embargo, puede leerse en algunos momentos la tendencia a leerlos desde la carencia o la rareza tal vez desde esas creencias que sean instaladas históricamente en relación a lo indígena, sin embargo, es perceptible que la experiencia de estas décadas atendiendo a los niños y niñas indígenas les hace pensarlos desde su particularidad, tal vez no como la teoría social sobre el reconocimiento de la diferencia indicaría que es correcto pero si existe en la mayoría de ellas una constante a la pregunta acerca de qué tan prudente es lo que están realizando con respecto al respeto de su particularidad.

Creencias alrededor de las relaciones de los indígenas y la ciudad

Al conversar con las maestras también surgen otras situaciones que ponen en evidencia creencias que tienen que ver con aquello que las maestras sienten, intuyen deben promover en su trabajo cotidiano para la garantía de los derechos de los niños y niñas indígenas. Un poco estos ya más centrados en el trabajo pedagógico y en el enfoque que para ese entonces, se instalaba en la SDIS, frente al trabajo de las diferencias de los niños y niñas, de igual forma abren la discusión acerca de la propuesta de apertura de jardines infantiles indígenas y establecen algunas reflexiones acerca de lo que ellas consideran los indígenas debe también comprender, saber de la Ciudad, hay de fondo en estos relatos una creencia reina y es el que ellos y ellas -los indígenas- dejan o pueden dejar de serlo al vivir y estar en la ciudad.

- **Al estar en la Ciudad hay que aprender lo de acá**

Pese a que se reconoce que hay una necesidad de fortalecer la identidad étnica de cada niño y niña, también existe la preocupación frente a que se concentren solo en su cultura, porque están en un contexto cuya cultura es diferente, están aprendiendo de esta y necesitan defenderse en la Ciudad. Sin embargo sus reflexiones al respecto están mediadas por aquellas preguntas o necesidades que se hacen en su trabajo cotidiano para avanzar en el respeto de la particularidad de los niños y niñas indígenas.

"(...) yo pienso que la cultura y todas las costumbres y sus formas de vida las debemos conocer a través de los mismos papás, de las mismas familias y si tener de verdad como herramientas para poder hacer ese tipo de trabajo de investigar, de indagar, y de poder

uno meternos en esa cultura, o sea, porque uno no puede tampoco sin ser indígena tener un comportamiento totalmente indígena en medio entre comillas de la civilización, entonces, eso también es porque ellos van a sufrir también yo pienso sería como el equilibrio que ellos no pierdan sus costumbres, no pierdan su lengua, no pierdan su manera de vestir, su forma de vida, pero que sean más adecuadas, hacerlo de una manera que no sea tan atropellante, como lo hicieron los conquistadores acá cuando llegaron, díjame nos conquistaron hacían fuego, la guerra, entonces, hacerlo de una manera tal que de verdad mejore sus condiciones de vida, pero que a su vez ellos tampoco se sientan relegados, excluidos, ni que perdieron su cultura que al menos para presentar pues los grupos indígenas que se están acabando, aunque estos son ecuatorianos, pero los nuestros aquí hemos tenido, yo desde que estoy acá los que he visto son kichwas y que considero más inmersos en la cultura ellos son comerciantes, ellos se desenvuelven en el comercio y aquí viene y hacen lo mismo, son muy hábiles para el comercio, más hábiles que cualquiera de nosotros porque Luz Mila (mamá de uno de los niños) llega y eso extiende su estera o lo que sea y ahí saca cosas y dice, ya me voy de aquí, estoy acá en el Ricaurte y me voy de acá porque esta como malo me voy para tal parte, para la décima que está mejor, y así y son muy comerciantes y donde les vaya mejor, están.” (r1, p22)

“Pienso yo, igual como se está buscando eso de equidad y esa atención para los niños, sería importante que se pensara como en manejar talleres con los padres, porque es parte fundamental que los padres entiendan que sí su hijo está en un jardín pues, tienen que también poner de su parte para lograr esos procesos con los niños...” (r2, p68)

“...porque ellos obvio se vinculan y hacen lo que uno les ofrece pero ahí sí como dicen qué tanto bien estamos haciendo en ellos y qué tanto no como ellos también están inmersos en una cultura diferente, la familia entonces también es difícil lo que no aprenden acá, lo aprenden afuera.” (r1, p19)

“Qué pasaría si fuéramos nosotros allá lo mismo necesitaríamos con que defendernos Ellos mismos podrían decir lo mismo a nosotros.” (r1, p54) “Sí claro si nosotros vamos allá haríamos exactamente lo mismo.” (r1, p55), “Sí porque al otro lado es igual”(r1, p56) “Por eso es exactamente igual, sino que en estos momentos ellos están acá. Ellos están acá y sería importante evitar” (r1, p57) “Choque de culturas, la verdad sería un choque de culturas.”(r1, p58)

Es muy importante este concepto del choque de culturas, porque continúa evidenciándose la creencia de que una cultura está por encima de la otra y que esto está bien. Por ello deben darse elementos para evitar ese choque cultural, para que ellos y ellas puedan defenderse y puedan ir mejorando su calidad de vida, una calidad de vida que no tiene nada que ver con lo que ellos consideran calidad o bien-estar entre otras cosas. Paralelo a ello este es uno de los escenarios en donde puede verse claramente la necesidad de trabajar la interculturalidad, puesto que habría que preguntarse si se trata de dar elementos para defenderse en la ciudad o si más bien se trabaja en que la ciudad y su gente reconozca la particularidad de estos niños, niñas y sus familias y transforme aquellos escenarios que pueden convertirse en posibles lugares de vulneración a su particularidad.

Paralelo a este asunto para las maestras es muy llamativo que al ser de otra cultura en donde el jardín infantil no existe, los indígenas **no rechazan esta institución más**

bien disfrutaban de estar allí, es como si de alguna manera se adaptaran a sus dinámicas, las aceptaran y las incorporaran.

“Agradecidos, ellos son muy agradecidos, son muy gratos, y quieren traerse toda la parentela para acá” (r1, p39)

“Bueno y que pasa con ellos en cuanto a lo que veníamos manifestando desde el inicio, ahí preguntabas qué como ellos se comportaban frente al jardín y eso. Nosotros contestamos que ellos agradecidos incluso traían más familia porque les parece pero eso no es todo, porque además no estamos bien porque si eso es todo, es la muestra de que ellos están, cómo se dice, respetando sus costumbres.” (r1, p92)

“Además que con todo ese desplazamiento uno pensaría con los niños, van a llegar descalzos al jardín. Yo recuerdo una familia de desplazados que llegaron a ver si les dábamos almuercito o por lo menos una sopa, y logramos aunque fuera un plato de sopa, y ellos no quisieron, toda la gente venía descalcita y fijese que son conscientes de que si yo voy a ir al colegio o la escuela yo no voy a llevar a mi hijo descalzo. En el alojamiento andan descalzos, pero al jardín no. Los adultos que son responsables de los niños indígenas se vinculan a la cultura que les toca vivir en una ciudad...” (r2, p60)

Los relatos ponen de manifiesto el interés de las familias acerca de los jardines infantiles, aunque a las maestras les parece un poco raro, pues, es este uno de los mejores sitios para ver como los indígenas van dialogando sus prácticas con las de la ciudad, puesto que las motivaciones de los indígenas para llevar a sus niños y niñas a los jardines no distan de las demás familias, es decir, también les interesa un lugar seguro para sus hijos e hijas mientras trabajan, que a la final es una de las razones más importantes para la existencia de estas instituciones en la población indígena o no indígena.

- **La Educación Inicial Los jardines infantiles indígenas pueden ser ghettos**

No es tan claro si los niños y niñas indígenas requieren algunas condiciones particulares dentro de su vivencia en los jardines infantiles, pareciera que no requieren nada diferente porque merecen ser tratados como a todos los demás, generando equidad, sin embargo, también se aventuran a realizar acciones como la de invitar a la madre a contar relatos o preguntar por el vestuario de la niña, como elementos que intuyen deben propiciársele a los niños y niñas. Este tipo de acciones abren la discusión acerca de que creencias se hacen presentes cuando se hace la pregunta por los niños y niñas indígenas en la Ciudad, ¿cómo enseñarles?, ¿qué enseñarles?, ¿qué contexto se debe ofrecer?, ¿qué tensiones hay allí?, a ¿qué se ven enfrentados? y ¿cuál es el rol de la maestras y del jardín infantil en esto?. Estas reflexiones surgen mucho frente a la pregunta de cómo leen la idea de jardines infantiles indígenas en Bogotá.

“Pues ahí a uno le da cosita cómo ¿hasta dónde uno con las rutinas que hay acá, pues ellos llegan con su cultura, es muy el poquito de identidad que ellos logran tener acá, se

les va perdiendo cuando ellos llegan digamos al jardín, digamos los niños, y uno a veces se siente como desarmado, eh, eso sería bueno como tener una instrucción y como ciertas herramientas para un niño de esos, porque de todas formas por más que uno lo quiera integrar, sí, el niño se integra, eh, coge las rutinas del jardín, se apropia de ellas, bueno está inmerso en este mundo. Exacto! Pero entonces, el poquito de identidad con el que llega se va perdiendo y pues no sería, no sería del todo bueno, porque él tiene sus raíces y bueno sería que las siguiera manteniendo. Y ellos no enseñan su dialecto porque sería bueno aprenderlo” (r2, p21)

“De todas formas el choque va ser terrible porque los niños cuando están acá ellos adquieren ciertas habilidades para desenvolverse en otro medio, en otra cultura, con otra gente, aprenden otra lengua. Eso de alguna forma les da habilidades para que salgan adelante, igual en la escuela, no hay una escuela étnica, hay una escuela multicultural que hay una cantidad de niños y una maestra y no hay trato diferencial como en el jardín. No se tienen en cuenta esas diferencias y eso es un choque para ellas, eso se ve como ventaja porque están en su cultura, en su etnia, pero cuando entren a la escuela qué, va ser un choque cultural, decirle los vamos a llevar, van a ver algo no acorde a su cultura. Ahí empieza la decepción porque los papás se van a dar cuenta que aquí no tratan a mi hijo como en el otro lado y son niños que de una u otra manera quedan inmersos en una educación formal?” (r2, p65)

“Se interrumpe todo ahí, lo que yo decía antes, ellos están inmersos, si estuvieran en una cultura indígena total, pero es que ellos están inmersos en una cultura, esto es una ciudad cosmopolita, que hay de todo, entonces cómo los vamos a sacar, ahí sí que los vamos, a... la cagamos, ja ja. Porque ahí sí que los excluiríamos totalmente y el proceso no termina acá. Más bien esos apoyos que nos los traigan acá.” (r1, p103)

Uno de los aspectos que más ruido hace en las maestras en relación con los jardines indígenas radica en creer e imaginar este espacio como un lugar exclusivo para indígenas, algo así como un gheto, en el que pasan esas cosas extrañas, raras, con las que los han definido o los tienen representados y que al estar allí en un algo que pareciera una suerte de encierro puede generar mucha crisis cuando los niños y niñas cuando transiten a la primaria, puesto que esto ocurrirá en los colegios distritales en donde ellas suponen no podrán haber estos ejercicios de educación especializada en los pueblos indígenas.

Otra de las situaciones que se evidencia al conversar con las maestras tiene que ver con las tensiones que para ellas genera el hablar de un jardín infantil indígena, en medio de la apuesta que venía realizando en ese momento la SDIS³³, en relación a que los niños y niñas con alguna diferencia debían requerir procesos de inclusión y tener jardines indígenas bien podría considerarse como un ejercicio de exclusión puesto que se sacan de los jardines infantiles y se llevan a otro.

³³ Para esa fecha la SDIS, venía liderando un proceso de inclusión a niños y niñas con discapacidad desde donde se referenciaba y abordaba el trabajo de las diferencias como una necesidad urgente de incluir a los niños y niñas al jardín infantil. En este sentido la idea de jardines infantiles indígenas no solo causa extrañeza sino que se leía un poco contradictoria con el movimiento distrital que por ese momento se vivía en los jardines infantiles.

“en relación, de pronto para ellos tener el jardín atentaría contra la política de inclusión social, porque de pronto llevarlos al jardín les brindaría casi sólo cosas de su cultura y eso, pero no los excluiría de los otros niños, de las otras personas, a compartir a entablar una relación con otras personas? Lo que decía la profe es como llegar a Japón, yo llego a Japón y a mí no me aíslan, yo tengo que vincularme y ellos se tienen que vincular conmigo, yo tengo que aprender de ellos y ellos tienen que aprender de mí. Entonces, es complicado ese tipo de cosas, es difícil, por ejemplo cuando llegaron los emberitas, sí fue difícil por lo que normalmente uno hace, pero no por eso los apartamos, al contrario los incluimos, eran el centro de atención del jardín, entonces, fue un proceso muy bonito. Entonces, es como ¿qué tan bueno sería que hubieran esos jardines, para que esos pequeños vivieran bajo esas costumbres? No sé si sería mejor que las maestras tuviéramos una capacitación sobre esas culturas que podemos llegar a tener. Entonces, como mirar esas capacitaciones y mirar charlas sobre cada tribu, y bueno qué pueden hacer ustedes para vincularlo, para integrarlo a nuestra comunidad. Lo mismo que pasa con los niños en situación de discapacidad, porque ellos tienen sus lugares, sus centros, pero tenemos que adaptarnos para que ellos tengan su garantía de derechos.” (r2, p58)

“Yo también pienso que tener los jardines exclusivos para ellos sería un choque, porque el niño va a estar acostumbrado a su cultura, no van a haber escuelas especializadas para ellos, de alguna forma ellos se tienen que involucrar, ellos no van a estar sólo aquí en Bogotá ellos son una población, la cual hoy pueden estar aquí pero mañana no. Entonces de todas formas pienso que el problema no son los niños, no es la alimentación, no son los docentes, porque de alguna forma se trabaja con ellos, los niños logran vincularse a los compañeros, hacen lo mismo, ellos de todas formas van a seguir con su cultura, van a seguir trabajando su cultura independientemente. Pienso que lo que se necesitaría sería sensibilizar a los padres, en la alimentación frente a las otras miradas de las otras personas, frente a sus hijos, sería entonces, sensibilizar al padre de familia, de qué es lo que se está haciendo en el jardín, de qué es lo que requiere el niño, no nos vamos a meter con su cultura, no se la vamos a violentar, pero sí atiéndanos también a nosotros.” (r2, p59)

“Yo pienso, a mi modo de ver que haya uno o dos, pero que no nos encendamos con jardines indígenas, porque al fin y al cabo son niños, para evitar el choque me parece que sean equidistantes, a mí se me ocurre que tendrían que ser donde hay más asentamiento de indígenas, porque en otro lado para mí sería un gasto inoficioso, ya sabemos por tradición que se concentran en Mártires, en Santafé Candelaria, en los cabildos, en esos sectores que hay cabildos que haya jardín para ellos, pero que aquí que llegan desplazados pues que se les de acceso a un jardín donde más llegan desplazados.” (r2, p56)

El tema de jardines infantiles indígenas es sin duda un escenario en donde las creencias acerca de los indígenas se ponen en evidencia, causa mucho interés como estas tensiones, reflexiones y creencias que exponen las maestras se vivenciaron en el procesos de apertura de los jardines infantiles indígenas y cómo muchas de estas preguntas también las hacen los padres y madres indígenas, académicos, etc. Casi que existe un reclamo o temor tácito de las maestras a que les quiten a sus niños y niñas indígenas no solo porque ya los vienen atendiendo sino porque de alguna manera es también quedarse sin la posibilidad de seguir construyendo experiencia al

respecto. En tal sentido hay un sentir fuerte y casi generalizado a sugerir que aquellas inversiones o apuestas que se harían para los jardines infantiles indígenas se ofrezcan en sus jardines es decir, que se les brinde a ellas también herramientas para potenciar lo que ya hacen, en este oriente se encuentran el siguiente grupo de creencias.

- **Nosotros podemos hacerlo si tenemos las herramientas**

Las maestras son muy reflexivas y alcanzan a compartir algunas de las situaciones que desde su saber consideran serían fundamentales para acompañar el proceso de los niños y niñas, más allá de si tienen instituciones especializadas, algunas se centran en su labor y piensan en aquellos aspectos que podrían necesitar para poder asumir el proceso de los niños y las niñas indígenas cotidianamente en su labor. Muchas de ellas por supuesto son preguntas que se han hecho cuando se ven enfrentadas a la vivencia con los niños y niñas indígenas en el jardín infantil.

La mayoría al seguir sus intuiciones generan espacios para la tradición oral, los saberes que destacan a los indígenas como la música, la danza.

“... Una vez yo traté de traer a una de ellas acá para que nos contara historias de su cultura, pero son muy tímidas, son muy desconfiados y son muy retrecheros digámoslo así, no al fin no se pudo porque yo pensé que en algún momento se podían traer a contar historias, a hablar de su cultura y de pronto hablarles en su lengua, pero me dijo que sí, y siempre la abordaba y que no tenía tiempo, (...) pero si de verdad a nosotras nos hace falta mucho de conocimiento, uno no sabe y no tenemos como saber.” (r1, p8)

“Sabes que creo que de pronto ha servido mucho y por esto quieren tanto este jardín, que no se les exige como tal que traigan uniforme, ni los zapatos, acá antes los estimulamos para que traigan sus trajes, si acá no se le exige uniforme a nadie.”(r1, p42)

“...por lo menos para uno, para mí es muy emocionante ver a la niña que venga con su traje típico, o sea me gustaría que por lo menos, pues yo no sé si fuera una exigencia o algo casualmente no sacarlos de su contexto, sino que sigan con sus con sus atuendos (Pero eso se hacía perdón que interrumpa – interrumpe Emir coordinadora del jardín- porque las maestras estimulaban a la mamá para que vinieran con el vestido al jardín, las estimulaban para que vinieran con sus atuendos, con su ropa típica así como la mamá de ellos lo hacían o lo hacen porque ellas son así, porque los niños y niñas iban a perder su cultura su identificación en el vestuario, cuando hablábamos con Luz Mila- mamá de la niña- por ejemplo, ella era feliz que uno le dijera que trajera a la niña, pero todos los días no la podía traer así, pero si la traía muchas veces) (r1, p7)

Sin duda sus intuiciones las llevan a identificar algunos elementos que son entrada para garantizar el respeto por las particularidades de los niños y niñas, el vestuario, la tradición oral entre otras, sin embargo, pesé a que existe este ejercicio también

manifiestan algunas necesidades que ellas tienen para el trabajo con estos niños y niñas.

“...como manifestaron las otras compañeras nosotros trabajamos con ellos pues dentro nuestras posibilidades que podemos hacer con ellos , igual pasa cuando uno no tiene me imagino yo la formación y el trabajar con niños discapacitados y uno no tiene eso, pues uno trata de hacer dentro de las posibilidades lo que uno mejor cree con ellos, igual pasa con estos niños, entonces si se hace necesario que si nosotros estamos dentro de la institución estamos trabajando con esta clase de niños, sería conveniente que nosotros tuviéramos herramientas para poder brindar lo necesario dentro de lo que ellos necesitan, como otra cultura,...” (r1, p19)

“Lo ideal sería que nosotros pudiéramos tener algunas Señoras Quichwas acá, y sería más civilización y nos serviría acá de guía de apoyo eso sería muy provisional.” (r1, p75) “Pero entonces qué pasa si aquí empezaron a llegar Emberas, empezaron a llegar Arhuacos, empezaron a llegar, sí, no podríamos llegar a tener tantos.” (r1, p76) “Todas hablan y se ríen” (r1, p77) “Además es complicado para un niño colombiano de otra región, hay costumbres que no comen ensalada.” (r1, p78) Se ríen todas

La idea de una persona indígena en el jardín infantil que las apoye suena mucho entre ellas, sin embargo, sienten que es algo así como una idea loca que nunca se va a realizar, no solo por las limitaciones que se describen arriba, sino porque creen que la entidad no lo proporcionaría.

“Pues adicional a lo que las compañeras han planteado sería como conocer el tema muchísimo, como qué busca esa estrategia, ese nuevo reto para trabajar con los niños, porque sí da como cosita, no conoce la Secretaría y sí nosotras tenemos que conocer. Tenemos que saber, conocer instrumentos de esas culturas y así nosotras de acuerdo a lo que sabemos poder enseñar.” (r2, p67)

“Entonces, es como eso, como que nos brinden las herramientas para poderlos incluir en nuestro jardín, porque es muy bonito además, es muy bonito que ellos vengán y le hablen a un compañero sería muy bonito que les hablaran en su lengua y que otros niños compartan con ellos.” (r1, p104)

“Nosotros como maestros aprender más y respetar más, porque se irrespetaba la cultura, tocaría hacer la capacitación, hasta dónde podemos llegar, pero no, como dice Emir, comparto como dice ella que no es una cátedra de la universidad ni nada de eso si no tener unas herramientas, herramientas para no salir de esta porque es nuestra cultura, para no interrumpir en ellos su cultura, pero también tratando de que los derechos de los niños sean, porque hay derechos que se vulneran desde nuestra cultura, pero evitar que se vulneren los derechos de los niños, como el estar en la calle, corriendo incluso el año pasado a dos niños de los indígenas los atropelló un carro, eso fue en vacaciones y entonces, eso sería una vulneración a sus derechos, cierto? Pero qué tan cultural es, que los niños estén en esa situación, o sea, sí la cultura, que esto se ha permitido y hasta dónde llegamos nosotras como maestras como a intervenir esa intimidación de su cultura. (r1, p104)

“Lo más complicado es no conocer la cultura de ellos, porque si uno no conoce la cultura de ellos no se puede empezar a trabajar con ellos respetando su cultura. Sí, porque igual uno trata de lograr un trabajo, una vinculación con ellos pero sin conocer la cultura de ellos. O sea, yo creo que ahí lo principal sería conocer la cultura de ellos para poder trabajar con esos niños, implementar un método de trabajo que le sirva también a ellos.” (r2, p44)

“Si uno aprendiera a conocer esa cultura, al igual uno por decir algo, esto pasa por lo menos en algunas de la regiones del país nuestro, que lo debemos conocer pero no se llega a conocer totalmente una región, qué come, cómo duerme, que hay niños que están tirados en hamacas otros que no como lo hacían los indígenas, pero es conocerla para a partir del conocimiento de estas culturas y crear un punto ahí sí como dicen, como tocar un llaga ahí porque nosotros no sabemos que tanto nuestra cultura va a atropellar la cultura de ellos.” (r1, p87)

Es muy interesante ver como las maestras no se cierran en ningún momento a la vivencia ni la ven como algo imposible, de hecho podría creerse que sienten que si tiene la preparación podrían asumir el reto de trabajar con los niños y niñas garantizando el respeto de su cultura siempre y cuando la conozcan es esta la mayor necesidad tener a posibilidad de conocer la cultura.

Estas reflexiones y las creencias que acá se vislumbraron toman mucha relevancia al llegar al segundo momento de este estudio puesto que puede verse que muchas de sus preguntas, reflexiones acerca de los jardines infantiles indígenas se dan o establecen en el proceso de apertura de estos.

5.2 SEGUNDO MOMENTO. *Relatos: trozos del primer tiempo de cada jardín infantil indígena*

Como se señaló en el numeral 2.3 *La Primer Infancia Indígena en Bogotá* de este documento, los pueblos indígenas y la SDIS, establecieron acuerdos para la apertura de los jardines infantiles indígenas, se procuró que a medida que se iban estableciendo se fueran implementando de tal forma que se avanzara significativamente en la creación de los jardines indígenas, esto permitió que cada jardín infantil indígena fuera teniendo su propia agenda de trabajo para dar inicio a su apertura.

Los jardines infantiles indígenas fueron dando inicio a la atención en diferentes tiempos el primero que abrió sus puertas fue el jardín infantil indígena Uba Rhua del Pueblo Muisca de Bosa en febrero 2010, le siguió el jardín infantil indígena Makade Tinikana del Pueblo Uitoto en abril, seguido del jardín infantil indígena Semillas Ambiká Pijao del Pueblo Pijao en junio, posterior el jardín infantil Güe Atíquí del Pueblo Muisca de Suba en Julio y por último el jardín infantil indígena Wawakunapak Yachahuna Wasi del Pueblo Kichwha en octubre. Es importante resaltar que cuando inicia el proceso de apertura de los jardines infantiles indígenas el Pueblo Inga no participa, sin embargo, en el año 2010 establece un proceso de diálogo y concertación con la SDIS, estableciendo las garantías para que este jardín contará con el enfoque diferencial construido con los pueblos de tal forma que su modalidad administrativa cambia y a partir de diciembre de 2010 empieza a tener los mismos beneficios que todos los jardines infantiles indígenas de la Ciudad.

A continuación se describirá algunas vivencias, características, aspectos de cada uno de los jardines infantiles, siendo situaciones que marcaron su desarrollo y en donde se pone en evidencia la particularidad de cada uno, son estas experiencias las resultan importantes para el desarrollo de este documento, la descripción se hará en relación con 5 aspectos:

El nombre para los indígenas el nombre no solo los identifica sino que marca un camino, un derrotero en la misión de los jardines infantiles y en la relación de estos con los objetivos y desarrollos de los pueblos en sus procesos de fortalecimiento de pensamiento propio. *Los ambientes* que reúnen aquellas circunstancias que cada jardín vivió en la consecución de un espacio así como en la apropiación del mismo desde el escenario pedagógico. *Los actores* en donde se busca hacer un recorrido

rápido en relación a las personas más relevantes del proceso y la consolidación de los equipos pedagógicos de los jardines intentando describir algunas especificidades en relación a líderes, maestras, niños y niñas y familias. *Los proyectos pedagógicos* de los jardines infantiles los cuales tuvieron dos momentos de elaboración el primero desde el trabajo que cada jardín infantil iba teniendo en la creación de su identidad pedagógica alrededor del año 2009 y 2010 y el segundo cuando luego de contar con un año de implementación de apuestas pedagógicas (2011 -2012)³⁴, ambos momentos estuvieron orientados y matizados por las orientaciones que desde la SDIS, se cuentan en relación a los proyectos pedagógicos³⁵. *Las tensiones* que se vivieron en el proceso de origen de cada jardín y que si bien están relacionados con los aspectos antes mencionados se convirtieron en situaciones que marcaron horizontes en el proceso de creación de cada jardín infantil.

En todos los jardines infantiles hubo un ciclo de vivencia de estos aspectos que fueron enrutados por los acuerdos establecidos entre los pueblos y SDIS, y teniendo en cuenta las prioridades para lograr una pronta apertura de los espacios, en este sentido los ambientes y el talento humano fueron el comienzo posteriormente se entró a trabajar el tema del nombre del jardín infantil y su proyecto pedagógico.

³⁴ Para el desarrollo de la descripción de los jardines en este apartado se hará referencia al documento de proyecto pedagógico escrito entre los años 2010 y 2011 en el caso de los jardines infantiles: Muisca de Bosa, Uitoto, Pijao y de las versiones 2012 de los jardines Kichwa y Musica de Suba.

³⁵ Los Lineamientos y Estándares Técnicos de Educación Inicial en Bogotá (Decreto 057 y Resolución 325 de 2009), reglamentan que todos los jardines infantiles del Distrito deben contar con un PROYECTO PEDAGÓGICO avalado por la SDIS para dicha valoración se tiene en cuenta la coherencia pedagógica entre el énfasis o centro del jardín, los ejes de trabajo y las estrategias pedagógicas a abordar con los niños y niñas, así como la forma en la que hacen seguimiento a los procesos de desarrollo de ellos y ellas, de igual forma se debe evidenciar la relación que establecen con las familias.

Jardín Infantil Indígena Uba Rhua
Pueblo Muisca de Bosa
Localidad Bosa – Barrio San Bernardino

Uba Rhua quiere decir Espíritu de la Semilla en lengua Muisca. Este pueblo asumió el jardín infantil indígena como la posibilidad de potenciar su proceso de revitalización cultural desde los más pequeños. En la tradición ancestral de esta comunidad fue entregado a los indígenas Muisca de Bosa³⁶, la semilla del mismo para ser cuidada y sembrada en el momento que fuera necesario, así que la comunidad decide llamar así al jardín infantil como un símbolo de la misionalidad de esta institución: sembrar en los niños y niñas de su pueblo el pensamiento ancestral.

Esta comunidad delegó a cuatro personas para el liderazgo y diálogo con la entidad para la constitución del jardín infantil: el Gobernador (José Reinel Neuta, a partir del 2010 asume la gobernación Henry Neuta), un aprendiz de Sabedor (Jhon Orobajo Alonso), una mayor (Cecilia Chiguasuque) y una maestra de la comunidad (Gloria Orobajo Alonso), las tres, especialmente la maestra (quien posteriormente se convertiría en la coordinadora del jardín) lideraron las acciones de búsqueda de predios, maestras, sabedores y rutas pedagógicas para el jardín infantil.

Uno de los ejercicios más sencillos estuvo en la ubicación del predio, el cabildo tenía alquilada una casa en donde funcionaban sus oficinas y esta cumplía la mayoría de requerimientos para el jardín infantil, así que el cabildo se trasladó y en colaboración con la familia cabildante³⁷ dueña del predio, el cabildo y la SDIS, realizaron las adecuaciones pertinentes para la atención a los niños y niñas. Este espacio fue muy amable no solo con las necesidades básicas de la atención a niños y niñas, sino que contaba con unas características particulares que potenciaban la propuesta del jardín infantil. La casa se encuentra ubicada en el centro del actuar de la comunidad³⁸, al

³⁶ En algunos de sus relatos: líderes, sabedores y cabildantes señalan que en época de la conquista se les delegó sembrar la semilla de revitalización del pueblo, cuando fuera tiempo los muisca de Bosa deberían liderar los procesos de despertar, re-existencia y revitalización del pueblo Muisca (es este un asunto que ha ido pasándose de forma oral de generación en generación). A la fecha son reconocidos en diferentes escenarios indígenas y mestizos como voceros, interlocutores y hasta líderes de la revitalización del pueblo Muisca en el altiplano junto a pueblos como el de Suba, Ráquira, Sesquilé y Chía.

³⁷ Con el tiempo puede evidenciarse la importancia de que el espacio de los jardines infantiles pertenezcan a las familias del cabildo (cuando no pueden ser propiedad del jardín infantil), puesto que la posibilidad de adecuar a las necesidades de la comunidad son mucho más fluidas y significativas creando mecanismos de trabajo comunitario en donde el pueblo siente que puede hacer parte de la consolidación de la infraestructura del jardín infantil.

³⁸ La comunidad indígena Muisca de Bosa cuenta aún con algunas propiedades individuales que intentan hoy conservar como territorios colectivos, la zona rural de San Bernardino en la Localidad de Bosa, es

lado de los espacios comunitarios de cultivo, así como del Cusmuy (casa sagrada de encuentro ritual de los Muiscas), la casa que tienen para el trabajo de medicina tradicional y por supuesto las oficinas del cabildo. Paralelo a ello por las particularidades de esta zona rural, la casa cuenta con espacios abiertos para la siembra, los espacios de ritual, el cuidado de animales, etc.

Paralelo a la consecución y adecuación del predio, los líderes establecieron mecanismos de selección del personal que atendería a los niños y niñas. Convocaron a profesionales, técnicos, auxiliares y personas con experiencia en el trabajo con la primera infancia a que participaran en el proceso de selección desde su pensamiento propio que incluía recorrido a sitios sagrados del pueblo en la localidad, ritual de limpieza, trabajo de traspasado en donde al calor del fogón y en compañía de la noche se conversa con los abuelos y ellos desde sus saberes leen las posibilidades que estas personas tienen para realizar la labor necesaria, como resultado de este ejercicio se seleccionaron tres personas para participar en el proceso que fueron presentadas a la SDIS, viabilizando su contratación para que se contará con el equipo pedagógico. Sin embargo, por la cobertura del jardín (80 niños y niñas) se requería mayor personal y la SDIS asignó tres maestras mestizas desde sus procesos de selección, sin embargo, no se alcanzó a articular este proceso por lo cual al inicio de la atención se presentaron dificultades de trabajo en equipo, que con el tiempo y posterior a diferentes procesos de **armonización** que la comunidad llevó a cabo con algunos de sus sabedores fueron resueltos.

Proceso Pedagógico

El jardín infantil abre sus puertas el 19 de febrero de 2010, atendiendo a 75 niños y niñas muiscas con el pasar del tiempo completa su cobertura autorizada con niños y niñas mestizos que habitan en la zona y que fueron acogidos dentro del proceso particular de este jardín infantil, durante los primeros seis meses, Uba Rhua da inicio a la construcción de su propia identidad estableciendo espacios, dotaciones diferenciales y creando sus dinámicas pedagógicas y de atención integral, creando así la esencia pedagógica de Uba Rhua. Dentro de los aspectos de mayor trabajo estuvo la estructuración del trabajo cotidiano con los niños y niñas de tal forma que se estableció que la planeación y desarrollo de actividades estaba orientada por los ciclos ancestrales del pueblo con la naturaleza y la siembra, estos postulados se inspiran en la pedagogía Colibrí, que es liderada por los sabedores del pueblo especialmente los de Ráquira – Boyacá.

entonces, el espacio en donde se logran tener su espacio de encuentro comunitario, allí está ubicado Uba Rhua.

Los sabedores llegan a Uba Rhua formalmente a mitad del año 2010³⁹. Esta comunidad establece un mecanismo particular para el trabajo de los sabedores con los niños y niñas dado que por su proceso propio de revitalización cultural los sabedores o mayores no necesariamente son las personas de mayor edad, ni están dentro de la comunidad de Bosa, en este sentido crean una figura de aprendiz y sabedor, en donde el primero es una persona joven cabildante de la comunidad que se está formando para sabedor y que asistía semanalmente al jardín y apoyaba la labor del segundo que era un mayor del pueblo Muisca que puede ser de otros cabildos muisca, en este sentido Uba Rhua organizó el proceso de acompañamiento de sabedores así:

“John Orobajo apoyó al abuelo Waicala en la enseñanza de las diferentes prácticas culturales como: realización de ceremonias tales como pagamentos, bautizos y medicina, palabra de consejo y el uso de plantas medicinales.

Gloria Daza apoyó al abuelo José Pereira en la enseñanza de la medicina tradicional. El abuelo trabaja la medicina más desde lo espiritual, mientras que doña Gloria afianza el conocimiento de la medicina desde lo corporal. Estas dos aproximaciones se complementan, se alimentan una a la otra, para ser transmitidas a los niños y niñas del jardín.

Ferney Neuta apoyó a la abuela Lourdes Martínez en la enseñanza de la música, el canto y el tejido. Dentro del camino de la espiral, el arte se mueve en la vida misma, porque la vida es el mismo arte. Al tejer, bordar, cantar y tocar; se refleja lo que hay en el interior del ser.

Rigoberto Neuta apoyó el abuelo Jate Culchavita en la enseñanza de la agricultura. Comparten con los niños y las niñas el nombre de las plantas y su uso, el significado de la manera como se organiza la chagra y la representación del universo en el espiral.”⁴⁰

Particularmente los sabedores Jate Culchavita y Jose Pereira se vuelven los mayores del proceso del jardín orientando diferentes procesos pedagógicos, el primero invita a la implementación de la pedagogía colibrí y ayuda a estructurar la propuesta pedagógica desde un plano conceptual y el segundo desde un trabajo mucho más práctico fortalece la experiencia pedagógica desde el trabajo cotidiano con los niños y niñas, pero especialmente en el trabajo con las maestras, el Abuelo Pereira se vuelve fundamental en la resolución de algunas de las tensiones que se enunciarán más adelante.

En esta perspectiva establecen un proceso pedagógico en donde han desarrollado organizaciones del currículo que les permiten contar con sus propios pilares de educación inicial (estos dialogan con los que propone los lineamientos pedagógicos

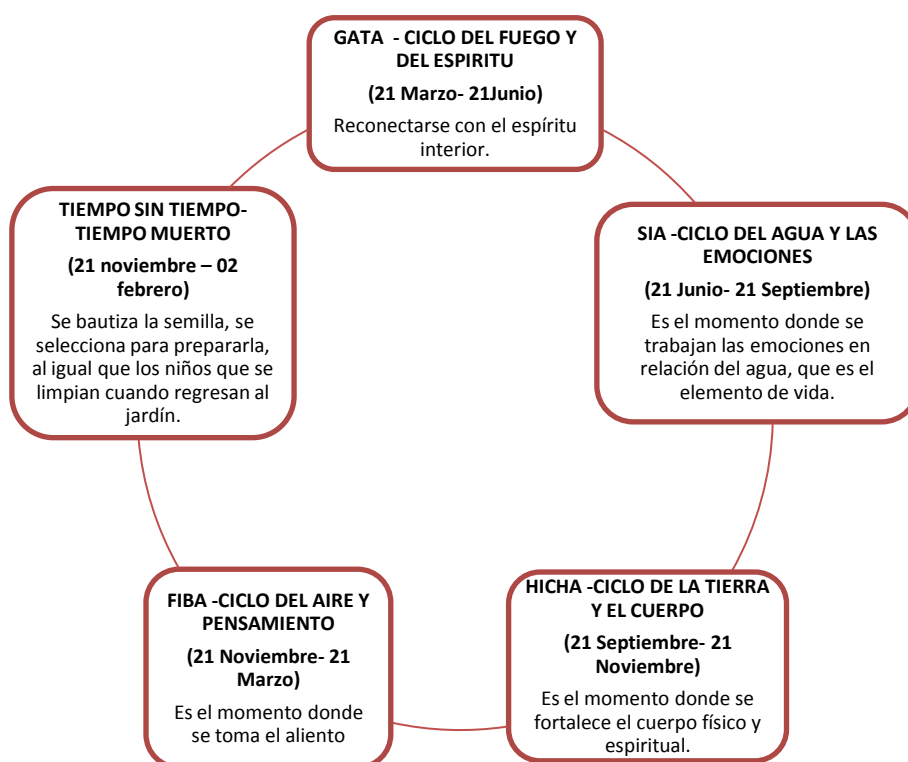
³⁹ Si bien Uba Rhua venía siendo acompañado desde el comienzo por diferentes sabedores, la vinculación formal de las personas que acompañarían a los niños y niñas se hace en este momento cuando la SDIS establece un mecanismo de contratación para que los sabedores estén en la cotidianidad del jardín infantil.

⁴⁰ Tomado del documento de sistematización de la experiencia de sabedores realizado por Leydy Dayan Neuta Palacios, cabildante de la comunidad.

para educación inicial de la Ciudad) y han construido unas matrices de trabajo que permiten que organizan la jornada diaria desde su pensamiento propio.

La matriz es la orientación que tienen las maestras para realizar la planeación de actividades y se ordena a través de los ciclos temporales de los Muisca y su relación con la tierra y la luna, a su vez la matriz cuenta con unos movimientos que son los ejes de trabajo pedagógico a desarrollar en cada uno de los ciclos establecidos dentro de la planeación. Es importante resaltar que Uba Rhua cuenta también con unos eventos que se refieren a la organización del tiempo diario dando prioridad al pensamiento propio en tal sentido el jardín cuenta con ciclos:

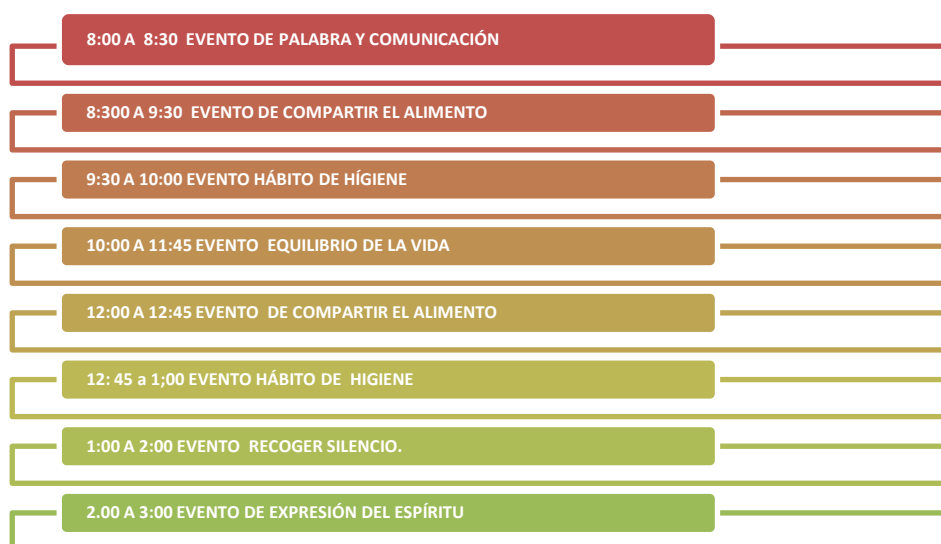
GRÁFICA 1: CICLOS DEL PENSAMIENTO MUISCA



Fuente: La gráfica es una organización de la información consignada en el Proyecto Pedagógico de Uba Rhua, documento borrador de febrero de 2010, es importante resaltar que el equipo pedagógico durante el año 2011 y 2012 continuó en la elaboración y cualificación del proyecto pedagógico, por lo cual es posible que a la fecha existan cambios al mismo.

Estos ciclos marcan el horizonte de la labor pedagógica, puesto que ordenan las temáticas a abordar de una manera intencionada desde el pensamiento ancestral. Cada uno se refiere como el gráfico anterior lo señala a un elemento de la naturaleza y desde allí se determinan unos procesos culturales de fortalecimiento individual de los niños y niñas.

GRÁFICA 2: EVENTOS



Fuente: La gráfica es una organización de la información consignada en el Proyecto Pedagógico de Uba Rhua, documento borrador de febrero de 2010

Estos eventos son utilizados por todos los grupos cada uno desde su particularidad trabajan diariamente lo que el ciclo orienta teniendo en cuenta los pilares y las dimensiones de desarrollo. Esta estructura curricular es organizada y reorganizada por el colectivo pedagógico: maestras y sabedores quienes planean sus acciones desde esta perspectiva pedagógica, buscando que en las horas de la mañana se realicen las acciones que requieren mayor esfuerzo y actuar colectivo, mientras que en la tarde se espera que se establezcan acciones de reflexión y creación mucho más personales. Este jardín tiene durante la semana un día de trabajo comunitario en donde se reúnen todos los grupos a trabajar en relación a los temas que los ciclos de marcan o que son orientados y pactados por el equipo pedagógico. En relación a los sabedores este jardín infantil cuenta con tres sabedores que trabajan: agricultura y la relación con la naturaleza, los saberes culturales como: tejido, canto, música, tradición oral, medicina tradicional y prácticas espirituales propias.

Tensiones en el Proceso de Apertura dde Uba Rhua

Dentro de las tensiones más relevantes que vivió Uba Rhua al comenzar su labor estuvo el reconocimiento y aceptación de los indígenas (líderes, maestras, sabedores, autoridades) a las maestras mestizas y su labor, existía desconfianza, incluso existieron situaciones de discriminación por su no pertenencia y no conocimiento del pensamiento del pueblo. Esta es una situación muy particular puesto que cuando las maestras intentaban acercarse a este saber, indagar, preguntar no se obtenían muchas respuestas, sin embargo, si las maestras lideraban procesos habían un freno

pedagógico en cuanto a señalar que sus prácticas no eran la apuesta de la comunidad en la formación de los niños y niñas, esta situación tardo algunos meses requirió del acompañamiento de sabedores que mediaran la situación y los malestares personales, así como una apuesta de construcción colectiva por la identidad pedagógica Uba Rhua, en la que se puso en diálogo los saberes pedagógicos de cada una de las personas y se empezó a tejer una especie de interculturalidad en la que se reconocen maestras con diferentes fortalezas que pueden ser complementarias para el trabajo con los niños y niñas. De esta forma se fueron estableciendo estrategias de trabajo semanal entre maestras, así como espacios para compartir sus malestares y formas de resolverlos desde los saberes tradicionales.

Otra de las tensiones se dio cuando el equipo del jardín infantil logra muchos más espacios de cohesión interna y desarrolla una autonomía de la comunidad y sus líderes y ellos empiezan a leer esta autonomía con desconfianza, pareciera en algunos momentos que los líderes comprendieran que el jardín infantil y sus profesionales no tienen poder decisión en relación a los procesos que desarrollan y que todo debe pasar por la consulta y dirección de ellos y ellas, la tensión se hace mucho mayor cuando el equipo del jardín abre esta posibilidad y las propuestas de los líderes carecen de fundamento y conocimiento sobre las necesidades de los niños y niñas de primera infancia, pero especialmente cuando empieza a darse por parte de algunos líderes un ejercicio de señalamiento a las personas y al trabajo que han ido construyendo como equipo, pareciera que los líderes sienten que son los jefes directos de las maestras y consideran que deben hacer lo que ellos y ellas señalan esta situación se hacía mucho más tensa en lo que tiene que ver con lo laborar puesto que quien tiene un vínculo formal con las maestras es la SDIS (ellas son contratadas por la entidad), esto permite que algunas tanto indígenas como mestizas actúen un poco independiente de la comunidad y en algunos casos estos lleguen a solicitar a la SDIS, que las maestras sean retiradas de sus trabajos, este es una tensión que ha tenido diferentes estrategias de abordaje, particularmente el trabajo de los sabedores como mediadores entre las autoridades de la comunidad y las maestras. Se hace fundamental, también las estrategias que con la entidad se tejen para un trabajo intercultural en relación a la toma de decisiones⁴¹, y esto permite mediar y bajar la tensión, sin embargo, es importante señalar que no está del todo resuelta.

A la fecha el jardín infantil indígena Uba Rhua es uno de los líderes en el proceso de atención diferencial a primera infancia indígena en Bogotá.

⁴¹ La SDIS en enero de 2012 logra consolidar unas orientaciones para la atención diferencial a los niños y niñas indígenas que recogen los acuerdos con las comunidades y buscan plantear algunas alternativas a este tipo de situaciones, para el caso particular de este documento se citarán al finalizar el apartado descripción del origen de los jardines infantiles indígenas.

Jardín Infantil Indígena Makade Tinikana

Pueblo Uitoto

Localidad San Cristóbal – Barrio Sosiego

Makade Tinikana quiere decir Caminar Caminado en lengua Uitoto y Carapana, el nombre fue elegido por la Asociación de Mujeres que lideraba el proceso y busca señalar como es una propuesta en construcción que se va haciendo en el caminar caminando en su estadía en Bogotá.

Este jardín infantil tiene un proceso de apertura cercano a los demás sin embargo, tiene algunas particularidades que lo hacen distinguirse del proceso de los otros cuatro. Para comenzar este pueblo se encontraba organizado de manera diferente a los otros, no conformaban en ese momento un cabildo sino una Asociación de Mujeres indígenas “AMISEP” quienes habían gestionado el proyecto desde los escenarios locales de Santa Fe – Candelaria, ya tenían algunas ideas sobre cómo dar apertura al jardín infantil y contaban con recursos del Fondo de Desarrollo Local para el mismo fin, esta búsqueda las llevan al proceso general de los demás jardines infantiles indígenas al que se unen al finalizar el 2009.

La definición del predio Makade Tinikana tuvo diferentes vivencias, al comenzar tuvo una sede transitoria en el Centro de Desarrollo Comunitario de la SDIS, de la Localidad de Santa Fe – Candelaria en el barrio Lourdes, puesto que no fue posible ubicar un predio en esta localidad. Las instalaciones no eran las más adecuadas se contaba con baños portátiles, la cocina y comedor era distante de los espacios donde los niños y niñas se encontraban, entre otras dificultades. Sin embargo, en coordinación con la comunidad se hizo necesario dar inicio a la atención puesto que las familias llevaban un año de espera y empezaba a dispersarse la población. Esta transitoriedad se extendió por casi un año hasta cuando la SDIS, logró un predio en una localidad cercana: San Cristóbal. Este predio estaba siendo ocupado por un jardín infantil de SDIS y contaba con las condiciones básicas para la atención de los niños y niñas, así que en concertación con los líderes se avanzó en el traslado de Makade Tinikana, al llegar a la nueva sede, el equipo pedagógico se tomó su tiempo para reacomodar los procesos pedagógicos que venían desarrollando en la anterior sede, en donde habían logrado consolidar diferentes ambientes para los niños y niñas. El más desarrollado era la maloca, espacio ritual de los pueblos amazónicos en donde se concentraban los abuelos del Makade a pensar y sentir el consejo que deberían entregar a las maestras para la labor diaria, la maloca contaba con un espacio de mambeadero, así como con la estructura para que los niños y niñas visitarán a los abuelos para recibir consejo.

En relación con los actores el proceso de apertura del jardín infantil Makade Tinikana fue dirigido por un indígena (Willer Giagrekudo) que la asociación había delegado como vocero no solo por ser líder de la comunidad sino también porque había sido coordinador de una experiencia de atención integral a primera infancia en Aldeas Infantiles, junto a él participaron dos indígenas que había trabajado en esta misma experiencia como maestras (Elcira Olarte y Emma Madero). Durante los primeros meses se dedicaron a conversar con la comunidad, recoger los listados de niños y niñas que requerían atención, en medio del proceso en el año 2010, contaron con la colaboración de una estudiante mestiza (Carenth Pinilla) de la Licenciatura de Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, quien no solo acompañó el proceso sino que lideró la construcción del proyecto pedagógico a través de una figura que podríamos llamar de escribana de los encuentros que se daban con los abuelos para tal fin, al dar apertura a Makade Tinikana, Carenth se hace maestra de la institución. La cobertura del jardín infantil requirió la contratación de tres maestras más quienes fueron asignadas desde la SDIS, sin previo proceso de concertación con la comunidad⁴².

Proceso Pedagógico

El Makade Tinikana abre sus puertas a 60 niños y niñas en abril de 2010, en relación con ellos y ellas, debió sortear diferentes situaciones, puesto que el ingreso de los niños y niñas del pueblo Uitoto o de pueblos Amazónicos no fue como la comunidad lo espera de un lado porque la mayoría de los niños y niñas habitaban en diferentes zonas de la ciudad que no se encontraban cerca al jardín, sino porque en el tránsito de creación del jardín infantil indígena los niños y niñas que la comunidad había identificado ya habían cumplido más de seis años y tenían requerimientos de atención que el Makade ya no podía asumir, frente a esta situación el colectivo pedagógico del jardín infantil orientado por el sabedor mayor de la comunidad se aventuró a recibir niños y niñas de otras etnias indígenas pero también niños y niñas Afrodescendientes y mestizos de los barrios en donde habita la comunidad indígena Uitoto, es decir, vecinos y vecinas de la comunidad. Esta es una experiencia muy importante para el Makade y la ciudad puesto que el énfasis de este es el pensamiento ancestral amazónico trabajado con niños y niñas indígenas pero también de otras etnias. Ha de saberse que en la Amazonía Colombiana existen alrededor de 26 etnias indígenas de diferentes familias lingüísticas que a través de tiempos milenarios han consolidado su pensamiento a través de la interculturalidad, esta vivencia que se traslapa en la vida de las maestras y sabedores indígenas y se convierte en la brújula que orienta el quehacer pedagógico del Makade Tinikana.

⁴² En el momento de selección de maestras la entidad no tuvo las posibilidades para que la comunidad participara en la elección de las maestras mestizas, esto generó dificultades en el proceso puesto que terminó siendo una acción impuesta, lo que ocasionó desequilibrio el proceso de concertación y acuerdos que a la fecha se habían desarrollado con las comunidades y que con el tiempo generó dificultades entre las maestras mestizas e indígenas, así como entre la entidad y la comunidad.

Dentro del proceso de creación, apertura e inicio de experiencia cobró vital importancia el rol de los mayores de la comunidad, si bien la vinculación de los sabedores se dio sobre la mitad del año 2010, este jardín infantil contaba con el apoyo del abuelo Felix Giagrekudo desde el comienzo del año. El abuelo Felix se convierte entonces, en piedra angular del proceso del jardín infantil puesto que lidera espiritualmente el proceso de tal forma que termina direccionando cada una de las acciones a desarrollar dentro del Makade Tinikana, este proceso lo hace desde sus prácticas indígenas propias desde allí define las temáticas a trabajar, las responsabilidades de los demás sabedores, así como los espacios con los que el jardín infantil debe contar, por su puesto pasando por crear las estrategias de trabajo con los niños y niñas, maestras, y padres de familia, en especial desarrolló unos mecanismos para que las familias indígenas se acercarán a la propuesta y fueran comprendiendo el sentido del Makade Tinikana. Una de las apuestas trascendentales que ayudó a que este ejercicio fuera fluido tuvo que ver con que más allá del origen o pertenencia étnica del niño o niña del Makade Tinikana (léase: uitoto, afro, mestizo, embera), todas y todos debían sentir a los abuelos como suyos, es decir, sentirse parte de la familia-comunidad, esto pareciera sencillo sin embargo, es solo la relación adulto-niño-familia, la que permite que ellos y ellas sientan que más allá de asistir a una institución en donde se educan están entrando a un lugar comunitario de una gran familia.

El abuelo Felix logra esto en colaboración con las maestras, el coordinador, pero también con los abuelos Eufrasia Herrera y el Abuelo Eli Andoke. Ellos se distribuyeron los saberes a trabajar con los niños y niñas según sus edades de la siguiente forma: El abuelo Heli Andoke Andoke, asumió la Palabra de Curación con los grupos Urue Cacade, Urue Onode y Urue Nana Onode (los niveles de tres y cuatro años), el abuelo Felix Giagrekudo, de la etnia Uitoto, asumió el Consejo de Palabra y Danza, con estos mismos tres grupos. La abuela Eufrasia Herrera, de la etnia Uitoto, asumió los arrullos y los masajes ancestrales, en los grupos Na+ Urue y Urue Makade (los niveles de 0 a 3 años). A la fecha Makade Tinikana cuenta con otros sabedores la rotación fue dada por solicitud de la comunidad y el equipo de maestras y coordinador en el caso de los abuelos Eli y Eufrasia y en el caso del abuelo Felix Giagrekudo se dio porque falleció - como dicen los indígenas su viaje hacia otras dimensiones dio inicio- al comenzar el año 2011.

En relación con su proyecto pedagógico se centra en los elementos fundantes del pueblo que son el reconocerse como hijos del tabaco, la coca y la yuca dulce y el pensamiento que a través de esta triada se teje en el Amazonas. Para orientarse entonces, tomaron el calendario ecológico del pueblo Amazónico y realizaron algunas adaptaciones para su proyecto pedagógico.

La figura circular representa de forma simbólica la vida del niño y la niña (Urue), que nunca avanza de manera lineal. Entonces en el centro está Urue. El siguiente círculo concierne a las diferentes edades. En el tercero aparecen los principales gestores de la formación del niño y la niña a lo largo de su vida, como sus abuelos y su madre. En el cuarto círculo está la identidad indígena como elemento fundamental a fortalecer, valorar y recuperar dentro la crianza y educación del niño y la niña. En el quinto círculo están el conocimiento y el lenguaje ancestral, la madre tierra y la abundancia, el desarrollo propio y el conocimiento significativo. El sexto círculo corresponde a la unión de estos cuatro elementos como espacios del conocimiento ancestral. El séptimo círculo muestra la participación de la comunidad en la educación de niñas y niños en los diferentes contextos cotidianos como la escuela, la calle y la casa. Y, finalmente, todo el pensamiento de la crianza y educación del niño y la niña está basada en la cosmovisión y los principios culturales del pueblo Uitoto, localizados dentro del calendario ecológico.

Para hacer vida esta apuesta pedagógica Makade Tinikana desarrolla unos espacios dentro del jardín infantil que son entendidos como escenarios de aprendizaje que facilitan y concretan muchas de las tareas y acciones educativas de niños y niñas, como elementos fundamentales de la relación con la palabra, el pensamiento, el saber y el conocimiento ancestrales. Para el año 2010 se definían cuatro⁴³:

Espacio del conocimiento y del lenguaje ancestral: Es el espacio del saber ancestral al que se llega a través de la tradición oral y del encuentro espiritual con la vida y la naturaleza. Dentro de este espacio, niños y niñas desarrollan su creatividad, imaginación e inspiración mediante la expresión de sus sentimientos, emociones y pensamientos por medio de la pintura, el dibujo, la música y la escritura. También conocen grandes obras artísticas, leyendas, cuentos, poemas míticos, instrumentos musicales y danzas de su cultura y de otras culturas.

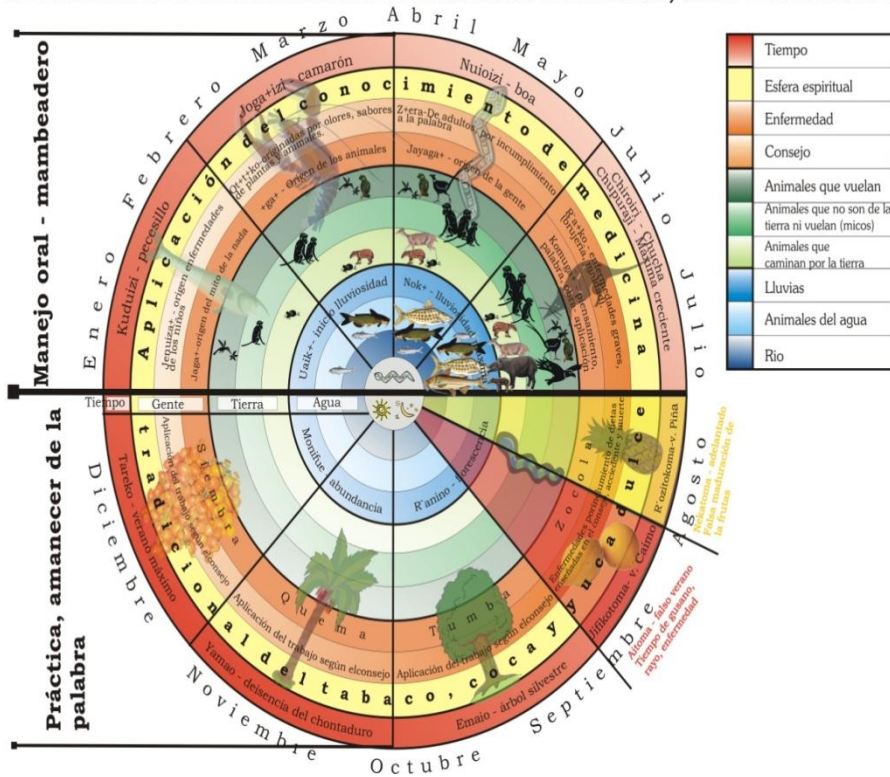
Espacio de la madre tierra y la abundancia: Es el espacio para conocer y relacionar el conocimiento sobre el medio ambiente y la cosmovisión étnica, a través de la siembra y el proceso de los alimentos, vistos desde su significado cultural y espiritual.

Espacio de desarrollo propio: Es el espacio de los juegos ancestrales y occidentales, que aportan a niños y niñas en su desarrollo cognitivo, social y cultural.

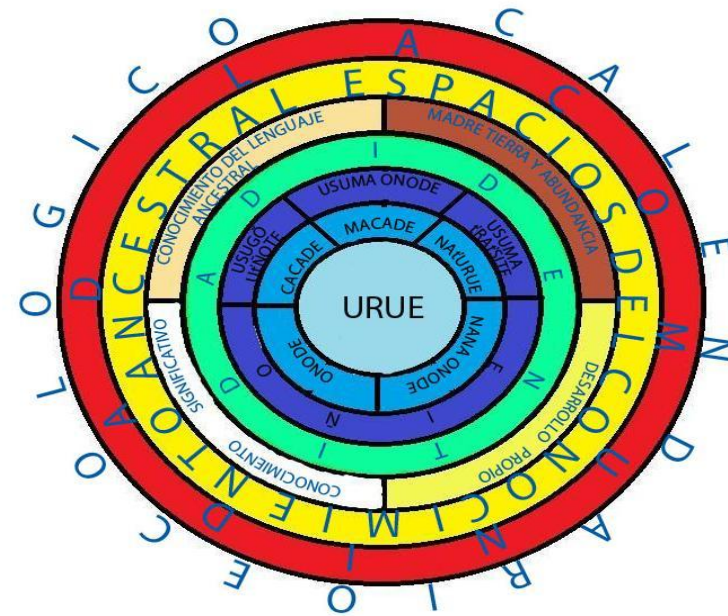
⁴³ Las definiciones de este fueron tomadas del documento de sistematización sobre la experiencia de los sabedores realizado en el segundo semestre del año 2010 por Ary Mendoza antropólogo Uitoto.

Espacio del conocimiento significativo: Es el espacio para trabajar con niños y niñas otros conocimientos, como los lógico-matemáticos, con ayuda de los abuelos, quienes en el círculo de palabra (espacio de asamblea), de una forma muy práctica y comprensible, les muestran cómo aprender desde su medio cotidiano y teniendo en cuenta el tiempo en el cual están dentro del calendario ecológico.

CALENDARIO DE MANEJO AMBIENTAL DE LOS HIJOS DEL TABACO, COCA Y YUCA DULCE



EL AMANECER DEL CONOCIMIENTO DE LA MADRE TIERRA



GRÁFICA 3: PROPUESTA PEDAGÓGICA JARDÍN MAKADE TINIKANA

Las gráficas son tomadas del documento Propuesta Educativa Intercultural: La Casa del Conocimiento Indígena Makade Tinikana – Caminar Caminando. Proyecto Pedagógico del jardín infantil Redactado y editado por Carenth Pinilla, Maestra del Jardín infantil 2010. Así como del documento de sistematización de la experiencia de sabedores en el jardín infantil en el año 2010.

Es importante resaltar que la implementación de estas apuestas y desarrollos pedagógicos ocurre a través del colectivo pedagógico: sabedores y maestras y particularmente no es una construcción e implementación terminada, por el contrario es todo un caminar caminando que Makade Tinikana continua construyendo.

Tensiones en el Proceso de Apertura del Makade Tinikana

Para enunciar algunas de las tensiones debe señalarse que Makade Tinikana al igual que Uba Rhua tuvo muchas dificultades al comenzar, entre el coordinador y las maestras mestizas, existía una sensación de desconfianza especialmente del primero hacia las segundas, esta situación rápidamente se convirtió en una bomba de tiempo, no solo porque habían restricciones para el trabajo pedagógico sino porque se dieron diferentes situaciones que llegaban a la vulneración y desconocimiento del trabajo de las maestras, lo cual generó desmotivación, incluso hubo un momento en que todas solicitaron cambio de jardín infantil. El centro de esta tensión estuvo relacionada en la desconfianza de los indígenas en la labor de las mestizas, más allá de presentarse esta tensión entre las y los sujetos específicos de Makade, es una tendencia en el trabajo de los jardines infantiles puesto que se partía del supuesto que las mestizas no podían enseñar el pensamiento ancestral por no poseerlo (asunto que tiene sentido), sin embargo, en la cotidianidad de los procesos de los niños y niñas no era tan claro como se podía enseñar “partido el mundo” de un lado todo lo concerniente a lo ancestral (en donde la labor era de los sabedores o maestras indígenas) y lo concerniente al mundo occidental (cuya responsabilidad estaba a cargo de las maestras mestizas).

Esta suerte de recelo hacia el saber generó desequilibrio y situaciones de choque personales, puesto que al mismo tiempo que se les decía a las maestras mestizas que no debían enseñar (porque no todo lo del mundo occidental debía enseñarse), se les negaba el acceso al saber propio de tal forma que ellas sentían que no tenían nada que hacer, además que no sabían si lo que hacían estaba bien o no, en el proceso de formación -diferencial de los niños y niñas-, esta situación unida a la tensión que ellas vivían en la cotidianidad con los niños y niñas al ver la diversidad de culturas con las que trabajaban se convirtió en una bomba pedagógica, que fue abordada en primer lugar por la necesidad de develar que si bien el jardín infantil es liderado por el pensamiento de una comunidad hay unos mínimos de respeto al relacionarse, así como fue vital asumir que para consolidar una buena propuesta se requiere trabajo en equipo y este solo es posible a través de la participación equitativa de todos los actores inmersos.

El abuelo Felix se convierte en una pieza clave para bajar la tensión no solo porque estableció diferentes espacios de palabra o confieso en donde cada actor podía comunicar

su sentir frente a las situaciones que vivían sino porque fue estableciendo estrategias de formación a las maestras mestizas del saber propio, descubriendo entonces, que si bien hay saberes que solo se pueden manejar si eres indígena, hay otros que pueden ser enseñados a las mestizas y estas a su vez a los niños y niñas: cantos, mitos de origen, prácticas de crianza, que permitirán una atención mucho más integral para los niños y niñas. Frente a estas situaciones el colectivo pedagógico de Makade Tinikana ha construido en estos tres años diferentes saberes en relación con cómo crear interculturalidad en la enseñanza-aprendizaje de la primera infancia⁴⁴.

Como se ha señalado anteriormente otra de las tensiones que aún no acaba de resolverse es cómo formar y establecer relaciones de enseñanza –aprendizaje sobre un solo pensamiento cultural cuando la población tiene diferentes orígenes, la pregunta mayor estuvo centrada por los niños y niñas de otras comunidades étnicas, especialmente la Embera⁴⁵ y la Afrodescendiente, esta no es una tensión que esté resuelta, sin embargo, el equipo del jardín infantil ha venido estableciendo algunas estrategias para abordar el saber propio de esas otras etnias, sin embargo, sigue en el colectivo la pregunta acerca de ¿qué tan diferencial es la atención que se le da a estos niños y niñas cuando el énfasis del jardín es distinto al de su pueblo de origen?, una pregunta explícita es ¿qué aprenden estos niños y niñas cuyo origen y relación con la tierra es el río y el nuestro es el tabaco, la yuca dulce y la coca?.

⁴⁴ La experiencia de este jardín infantil en relación con este tema valdría la pena ser recogido, sistematizado y analizado con ellos mismos, especialmente por que como se señaló anteriormente y lo han señalado algunos investigadores de estas culturas los pueblos Amazónicos tienen una predisposición positiva a los procesos interculturales dada la cantidad de etnias en el territorio.

⁴⁵ Como se señaló anteriormente en otro apartado los Embera desde el 2005 viven una situación compleja en la Capital, el pueblo Uitoto se solidarizó con algunos de ellos y ellas, especialmente con aquellas familias cuyos hijos e hijas habían sido puesto en medida de protección por diferentes causas y que podían volver a sus hogares si contaban con escenarios que garantizarán los derechos de los niños y niñas, en tal sentido, el Makade Tinikana se convirtió en acompañante a las familias cuyos hijos e hijas eran reintegrados al núcleo familiar, puesto que uno de los requisitos para que los niños y niñas volvieran a su hogar era asistir a un jardín infantil, dado que existe una tendencia de este pueblo a llevar a los niños y niñas al trabajo en calle a través de la mendicidad.

Jardín Infantil Indígena Semillas Ambiká Pijao
Pueblo Pijao
Localidad Usme- Barrio Comuneros

Semillas Ambiká Pijao fue el nombre asignado al jardín infantil del pueblo Pijao, el nombre recoge el nombre del Cabildo que es inspirado en el cacique Ambiká, líder indígena que se resistió a la conquista española y luchó por la conservación y Resignificación del gobierno propio indígena. A su vez esta comunidad recoge la metáfora del niño y niña como semilla de los pueblos indígenas y posibilidad de revitalización de la cultura.

Dentro de la búsqueda de predio para Semillas Ambiká se enfrentó a las dificultades físicas de la localidad de Usme, esta es una zona que no cuenta con casas amplias, ni disponibles lo que tardó el proceso de consecución de sede durante un tiempo considerable, viendo esta situación la comunidad propuso que se tomara la casa en donde ellos tenían sus oficinas, teniendo en cuenta el ejercicio que se había realizado con Uba Rhua, la SDIS apoyo la idea, sin embargo, este predio contaba con menos posibilidades frente a la atención de los niños y niñas y requirió adecuaciones considerables que tardaron aproximadamente seis meses de realización. Pese a que los propietarios de la casa (también cabildantes) hicieron su mayor esfuerzo con las adecuaciones, las condiciones arquitectónicas de esta localidad hacían que la casa tuviera diferentes limitaciones que ocasionaron dificultades en el proceso de implementación de la propuesta, carecía de espacios abiertos, las aulas y cocina eran pequeñas para la cantidad de niños y niñas que atendía, esto ocasionaba que en momentos críticos como epidemias de gripa o algún virus la situación del Semillas Ambiká fuera compleja a tal punto que en 2011 enfrentó dos cierres preventivos en los que los niños y niñas no asistían al jardín infantil previniendo que los virus se propagaran. Paralelo a ello el espacio con el que contaba Semilla Ambiká no era suficiente para la demanda de atención que tenía la comunidad, estas razones hacen que en Abril de 2012 el jardín infantil cuente con una nueva sede.

El cabildo Pijao desde el comienzo del proceso tuvo como interlocutor a tres personas: el Gobernador (Luis Enrique Tapiero), y dos maestras (Ana Milena Loaiza Otavo y Hermencia Tique Juanias), la primera se convirtió en la coordinadora del jardín infantil y la segunda en maestra del mismo. Entre los tres lideraron las diferentes actividades para dar apertura del jardín infantil. Tan pronto se definió la cobertura de Semillas se vincularon al proceso tres maestras más dos mestizas y una afrodescendiente. Debe decirse que la maestra Afrodescendiente desempeña un rol muy interesante en el proceso del jardín infantil puesto que desde su proceso de autoreconocimiento como Afro no solo potenció el trabajo en relación con la educación diferencial, sino que también en diferentes momentos llevó a la comunidad a reflexionar sobre sus propios saberes respecto a su cultura.

Proceso Pedagógico

Semillas Ambiká abre sus puertas a 70 niños y niñas de la comunidad en junio de 2010, todos ellos y ellas pertenecientes a la comunidad, la atención de este jardín infantil tenía una particularidad y es que comenzaba la jornada muy temprano aproximadamente desde las 6:30 a.m. puesto que los niños y niñas Pijaos están dispersos en tres localidades Bosa, Ciudad Bolívar y Usme, entonces, las rutas debían hacer recorridos amplios tanto en la mañana como en la tarde. Como parte del proceso de atención las maestras acompañan la ruta y realizan procesos pedagógicos allí desde el canto, la narración oral entre otras estrategias de trabajo. Una situación que también mantenía en alerta al jardín estaba relacionado con que no se alcanzaba a atender toda la demanda de la comunidad, durante el año 2010 y 2011 mantuvo una lista de espera de aproximadamente 15 niños y niñas.

Semillas Ambiká Pijao contó desde junio de 2010 con cuatro sabedores, para esta comunidad los mayores son fundamentales en la revitalización del pensamiento Pijao, puesto que incentivan el retorno al origen desde el recuerdo de la creación del mundo Pijao, rescatando el papel de dioses como TA (Sol), TAIBA (Luna) y CHUCUY (Arco Iris), así como el del Mohán y la Mohana (médicos/as tradicionales), entre otros elementos culturales que dan vida a las costumbres de la comunidad.

“En la cultura Pijao, el pensamiento ancestral es un sistema que permite conocer el principio y la aparición de los Pijao. Su misión en el jardín es la recuperación de las costumbres y prácticas olvidadas para entender, aprender y comprender la vida desde la trasmisión de la palabra y el sentir Pijao, en un contexto urbano y unas condiciones socioculturales disímiles a las del territorio de origen. Esta iniciativa debe garantizar la continuidad de las enseñanzas a través de la palabra de los mayores, de las abuelas y los abuelos que guardan en su saber la memoria histórica de la comunidad Pijao.

En cada grupo, la abuela y los abuelos desarrollan actividades semanales para el reconocimiento de los elementos culturales propios, en un contexto de ciudad, y el fortalecimiento de la identidad cultural. Durante el primer año se enfocaron en las siguientes líneas de trabajo para la enseñanza en el jardín: Gratiano Capera, en gastronomía propia y arte Pijao; Rodulfa Tique, en métodos de crianza Pijao, tradición oral, relatos y arte propio; Saúl Jara, en relatos sobre el medio natural y agricultura ancestral; y Gustavo Juanias, en música y danza Pijao”⁴⁶.

A la fecha los sabedores así como los saberes han ido rotando en relación con las necesidades pedagógicas que Semillas Ambiká ha tenido, así como por las orientaciones que los líderes de la comunidad han dado para el mismo fin.

Dentro de su propuesta pedagógica Semillas Ambiká Pijao, tiene como eje, objetivo e identidad las prácticas de crianza del pueblo Pijao, desde allí entonces centran la labor en los

⁴⁶ Tomado del trabajo de sistematización sobre la experiencia de los sabedores realizado en el segundo semestre del año 2010 por Any Catalina Gutiérrez Cruz, mestiza que colaboró con la comunidad.

métodos propios de crianza, el fortalecimiento de la tradición oral, el trabajo con la madre naturaleza, el arte como medio de expresión de la cultura, los juegos tradicionales y la lectura de la tierra estos se convierten en ejes de trabajo pedagógico del jardín infantil, cada uno de ellos es abordado según la especificidad de las edades de los niños y niñas, allí Semillas Ambiká ha venido explorando diferentes estrategias pedagógicas para el trabajo cotidiano con los niños y niñas, algunas de ellas son: la palabra dulce, la siembra, las salidas pedagógicas, y el desarrollo de instrumentos que permiten hacer seguimiento a los desarrollos del proceso. Una de las actividades que durante el primer año tomó la mayor parte del trabajo fue la construcción de la Enramada Pijao, que es el espacio ritual y comunitario de este pueblo, los niños y niñas dedicaron el tiempo a descubrir el origen de esta, así como la tradición oral que la sustenta. El aprendizaje de los mitos de origen quien es la Mohana y el Mohan son para el pueblo Pijao los estandartes de la formación de los niños y niñas. La exploración de estrategias y actividades de enseñanza de los saberes propios se convirtió en la ruta para que Semillas Ambiká avanzara en la consolidación de su proyecto pedagógico.⁴⁷

Tensiones en el Proceso de Apertura de Semillas Ambiká Pijao

Dentro de las tensiones que vivió Semillas Ambiká está el proceso de acomodación del equipo pedagógico, acá se presentó al igual que en Uba Rhua y Makade Tinikana, dificultades entre maestras y líderes indígenas con las maestras mestizas y Afro.

En relación con las tensiones internas entre maestras una de las más fuertes estuvo centrada en los procesos de autoregulación que hacen las maestras entre sí sobre su relación con los niños y niñas. Los Pijao son indígenas de carácter fuerte, ancestralmente son reconocidos como guerreros, es más la historia cuenta que una de las razones por las que su cultura esta tan debilitada tiene que ver con que se resistieron mucho en la época de la conquista y por ello fueron exterminados, este asunto hace que algunas de las maestras indígenas tuvieran una forma de relacionarse con los niños y niñas fuerte, dura, que en algún momento fue identificada como posible maltrato, esto generó mucha tensión con las maestras mestizas quienes eran las que cuestionaban este tipo de interrelaciones. Sumada a esta situación el ambiente de Semillas Ambiká se tornó en su momento muy tenso puesto que además de desconocer o ignorar las reflexiones de las maestras mestizas en relación al trato con los niños y niñas, existió también un rechazo fuerte por parte de los líderes hacia las maestras

⁴⁷ Es importante enunciar que el proceso pedagógico de Semillas Ambiká Pijao tomó más tiempo que el que utilizaron otros jardines infantiles, acá se hace referencia al documento que habían desarrollado de proyecto pedagógico en el año 2010, a la fecha este documento cuenta con otra versión que no se revisó para este documento.

mestizas, incluso se llegó a situación de discriminación racial particularmente con la maestra Afro⁴⁸.

En Semillas Ambiká puede verse de manera un poco más evidente como son muy delgados los límites de la comunidad a la hora de acompañar u orientar el proceso del jardín infantil, al comenzar el trabajo esta comunidad deseaba que las maestras indígenas, mestizas y afro, fueran también maestras en los espacios comunitarios del fin de semana, es decir, que estuvieran con los niños y niñas del jardín en sábado y domingo durante las actividades comunitarias que el cabildo previa, al comenzar las maestras acompañaron varios de estos encuentros, sin embargo, fue una situación que pronto requirió procesos de concertación porque dejaba a las maestras sin tiempo para compartir con sus familias y para el descanso necesario, para la comunidad no fue sencillo asumir que las maestras podían decir que no a esta solicitud, pareciera que el ser maestro de la comunidad o del jardín las hacía inmediatamente responsable de los niños y niñas en todos los espacios en que la comunidad estaba en colectivo, esto llama mucho la atención porque la pregunta es que creencias hay dentro de los líderes sobre las maestras, quienes son ellas para los líderes, es posible preguntarse si existe una clasificación en donde la maestras están por debajo de los líderes. Esta situación requirió de diferentes espacios y mecanismos de concertación entre el colectivo del jardín infantil, el cabildo y la SDIS. A la fecha se encuentra un ambiente mucho más tranquilo en relación a este tipo de situaciones sin embargo, dejó impactos considerables sobre el proceso pedagógico que tardó un tiempo significativo en consolidarse.

Al comenzar el 2012 en el marco del traslado de sede Semillas Ambiká Pijao vive algo así como un nuevo nacimiento en el que su propuesta pedagógica y su funcionamiento toman nuevos horizontes y caminos.

⁴⁸ En determinado momento se vivió una situación que requirió la mediación de la entidad y una disculpa a la maestra puesto que algunos líderes hicieron una afirmación racista en un encuentro comunitario en donde estaba presente la maestra. Si bien, quienes hicieron esta manifestación justificaron su acto con algunos procesos históricos en donde enunciaban que tenían algunas sospechas y desconfianzas con las personas Afro, por situaciones que habían vivido en el territorio con este pueblo, no dejó de sorprender y lastimar esta situación a la maestra y al proceso mismo de cohesión del colectivo pedagógico.

Jardín Infantil Indígena Ic kihisaia Gue Atyqiib

Pueblo Muisca de Suba

Localidad Suba – Barrio Bilbao

Ic kihisaia Gue Atyqiib está compuesto por dos palabras en muyskkubun, lengua muisca ancestral la primera (Ic kihisaia) quiere decir valle sublime, jardín resplandeciente o paraíso y la segunda casa de pensamiento, el mayor Gonzalo Gómez Cabiativa sabedor de la comunidad y estudioso de la lengua muisca propuso este nombre para el jardín infantil pues consideraba que era el más adecuado para el lugar donde estarían los niños y niñas, la idea de jardín es resignificada por esta comunidad puesto que es entendido como el lugar más lindo del mundo es comparable con el paraíso, de tal forma que así debe ser el espacio en donde estarán los niños y niñas, el más lindo, el mejor, el más bello: el paraíso.

El proceso de apertura de Ic kihisaia Gue Atyqiib fue liderado directamente durante el primer año por la Gobernadora del Cabildo (Luz Myriam Triviño Martínez), en colaboración con otras autoridades cabildantes (Betty Benavides, Claudia Cera) ellas lideraron la búsqueda de predios, maestras, coordinadoras y niños y niñas. En el mes de diciembre de 2009 el liderazgo del proceso lo toman dos maestras de la comunidad que asumirían como coordinadoras (Clara Yopasa y Sandra Torres Cabiativa). Es importante señalar que el proceso cultural de este pueblo es particular y reciente (como se describe en el apartado de Los Indígenas en Bogotá de este documento), esto hace que cuando la comunidad se sumerja en el proceso de apertura del jardín infantil sus referentes o bases no sean únicamente ancestrales o desde el pensamiento propio, hay un ejercicio de mestizaje, en donde se acude a personas de la comunidad que cuentan ya con experiencias de jardín infantil ya sea porque tienen instituciones o porque son maestras en ellas, este es el caso de Clara y Sandra, las dos coordinaban en ese momento jardines infantiles privados en Suba, esta es una variable que marca el destino de Ic kihisaia Gue Atyqiib de una forma particular puesto que a diferencia de los otros pueblos este contaba con una experiencia -si se quiere- no tradicional o ancestral acerca de los procesos educativos de los niños y niñas de primera infancia.

Esto impactó sin duda todas las esferas del proceso de apertura en lo que se refiere a la consecución de predios por ejemplo, al igual que con Uba Rhua y Semillas Ambiká una de las alternativas fue recurrir a predios de la comunidad, hallando entonces un predio en donde había ya ubicado un jardín infantil⁴⁹ y otro que podría ser viable con algunas

⁴⁹ Este jardín infantil lo coordinaba una de las personas que luego sería coordinadora del Ic kihisaia Gue Atyqiib, y el jardín se encontraba en proceso de cierre puesto que no lograba completar cobertura, pero además porque su financiamiento no le alcanzaba para dar cumplimiento de estándares de educación inicial, de tal forma que para la dueña del lugar no era una locura cerrarlo y usar las instalaciones para el Ic kihisaia Gue Atyqiib.

adecuaciones, se estableció entonces, que allí se daría la sede de los jardines infantiles⁵⁰. Durante el mes de diciembre de 2009 cuando se tenía previsto dar inicio a las adecuaciones se encontró que los arreglos superaban las posibilidades de los propietarios de los predios y de la entidad, se buscaron diferentes alternativas, planes de acción de obra que dividieran las necesidades en diferentes épocas del año, pero fue imposible, puesto que las adecuaciones debían ser asumidas por los dueños de los predios, -en ese año la contraloría determinó que la SDIS no podía hacer adecuaciones de infraestructura a predios que no son de su propiedad porque es detrimento patrimonial,- situación que dejó sin alternativas de predio a esta comunidad.

Al comenzar el 2010 se logró gestionar dos posibles alternativas transitorias para la apertura de los jardines infantiles, la primera era una casa de propiedad de la SDIS, que acaba de ser entregada a ésta y requería ser completamente adecuada para ser jardín infantil, la entidad se pone inmediatamente en este asunto y logra tenerla adecuada en julio del mismo año. Paralelo a ello la Subdirección para la Infancia gestionó una alianza con la Fundación Celestin Freinet de Suba, (con quien la SDIS, tiene un jardín cofinanciado), la alianza consistía en destinar 140 cupos del convenio a niños y niñas muiscas, de esta manera esta entidad da inicio a la atención con el apoyo y participación de las maestras del Ic kihisaia Gue Atyqiib, la atención a los niños y niñas en Celestin Freinet dio inicio en marzo del 2010.

Al terminar las adecuaciones del predio propio se traslada a 80 niños y niñas a la sede adecuada ubicada en el barrio el Rincón y se quedan 75 niños y niñas en la sede de Celestin Freinet en el Barrio la Toscana. Al comenzar el año 2011 la SDIS concluye las construcciones de un megajardín⁵¹ en la localidad de Suba, este jardín tenía una cobertura disponible para 300 niños y niñas, así que se le propone al cabildo que se traslade a esta sede y acoja a niños y niñas mestizas para completar la cobertura disponible en esta infraestructura. La sede del megajardín no solo era amable en relación con poseer espacios nuevos pensados y diseñados para los niños y niñas, sino que contaba con ambientes abiertos y verdes que permitirían que las prácticas relacionadas con el trabajo con la tierra y la agricultura, -actividades propias de la comunidad se hicieran presentes- en la cotidianidad del trabajo con los niños y niñas muiscas. De esta forma la comunidad decide asumir el reto y trasladarse a esta nueva infraestructura.

⁵⁰ Al identificar los niños y niñas que requerían el servicio se decidió que esta comunidad contaría con dos jardines infantiles puesto que la demanda ascendía a 150 niños y niñas y lograr ubicar un predio en esta localidad para esta cantidad era muy complejo, así que se decidió que se establecerían dos sedes.

⁵¹ En la última década Bogotá apuesta por la construcción de jardines infantiles gigantes con coberturas desde 250 hasta 800 niños y niñas, a estos se les conoce como Megajardines, los primeros fueron creados en la Administración de Enrique Peñalosa y eran administrados por cajas de compensación familiar en lo que se denomina la modalidad de jardines infantiles sociales, sin embargo, durante los años 2010 a 2012 estas construcciones fueron destinadas a jardines infantiles en la modalidad SDIS.

Para hablar del talento humano la selección de las maestras se dio por convocatoria abierta del cabildo Muisca de Suba, allí se presentaron diferentes hojas de vida y entre la gobernadora y la SDIS, fueron elegidas teniendo en cuenta perfiles y experiencia, como se enunció anteriormente este cabildo cuenta con procesos de desarrollo de sus cabildantes diferente a los de otros pueblos en lo que se refiere a acceso a educación superior, lo que permitía que se contará con personas profesionales que cumplieran el perfil establecido en los estándares, de esta forma se vincularon las dos coordinadoras, 6 maestros indígenas muisca, una maestra indígena kmentsa⁵² y dos maestras mestizas, las últimas tres pasaron por la consulta de la comunidad. Al vivir las limitantes de la consecución de los predios estas maestras pasan el mes de diciembre de 2009 y los dos primeros del 2010 en trabajo de cohesión de equipo, en este colectivo se da una situación particular referente a que las maestras indígenas Muisca se reconocían a sí mismas como débiles en su proceso identitario, -la mayoría de ellas señalaban que eran indígenas porque tenían los apellidos, pero que no habían vivido como indígenas nunca, así que su propósito era despertar su esencia indígena a través del proceso del jardín infantil- de tal forma que entre todas y en particular lideradas por la indígena kmentsa establecen estrategias de reconocimiento del pensamiento ancestral Muisca que incluyen conocer los sitios sagrados de Suba, los mitos de origen, trabajar con los sabedores, entre otras acciones que les permitieron hacerse un panorama general acerca del proceso de aculturización y mestizaje que tiene la comunidad y ver hacia dónde podían avanzar pedagógicamente para el fortalecimiento del pensamiento propio de los niños y niñas en el Ic kihisaia Gue Atyqiib. Al hacer el tránsito hacia la nueva sede se hizo necesario vincular más personal la selección de este se dio en colectivo y se eligieron maestras de la comunidad y mestizas.

Proceso Pedagógico

Como parte del proceso a partir de junio de 2010 el Ic kihisaia Gue Atyqiib, cuenta con la participación de tres sabedores quienes acompañan las labores de jardín infantil en la sede del Rincón y van orientando el trabajo frente algunos saberes ancestrales.

“La Abuela Blanca Nieves Ospina Pacheco quien trabajaba los saberes de tradición oral. terapias de medicina tradicional, tejió, trabajó con barro y enseñó cantos y arrullos. La Abuela Anatilde Bulla Nivia quien trabajaba la siembra y la identificación de plantas. Y Gonzalo Gómez Cabiativa⁵³ quien trabajaba todo lo relacionado con cantos, música, tradición oral y danza. Don Gonzalo es reconocido en su comunidad como una de las personas que más ha trabajado en la recuperación de la lengua muisca, así que trabajo con los niños y niñas mucho este aspecto de la identidad Muisca.”⁵⁴

⁵² Kmentsa, es una etnia indígena del Sur de Colombia, este pueblo tiene su nicho central en el Valle del Sibundoy en Putumayo. Es una comunidad culturalmente fortalecida posee aún la lengua ancestral y muchas de sus prácticas culturales.

⁵³ Gonzalo Gomez Cabiativa, quien conoce la lengua e historiador de la comunidad, no es abuelo porque para la comunidad se es abuelo después de los 60 años.

⁵⁴ Tomado del trabajo de sistematización sobre la experiencia de los sabedores realizado en el segundo semestre del año 2010 por Yolanda Bulla Yopasa, maestra muisca.

Al ampliar la atención de los niños y niñas en la nueva sede se amplió la cantidad de sabedores a cinco intentando cubrir muchos más aspectos de la identidad Muisca de esta forma se vincularon al proceso sabedores de Cota y otros de Suba. Al igual que con otros jardines infantiles a la fecha se ha dado rotación de sabedores según las necesidades pedagógicas del Ic kihisaia Gue Atyqiib y las recomendaciones de las autoridades del pueblo.

En relación con el proceso pedagógico el Ic kihisaia Gue Atyqiib ha realizado un trabajo muy riguroso en el que ha configurado su identidad desde sus tradiciones y mitos de origen pero específicamente entendiendo el proceso de potenciamiento de desarrollo del niño y la niña desde las diferentes etapas que vive y haciendo uso de su tradición y comprensión acerca de las fases de la tierra para formarse, en este sentido:

“...en Ic Kihisaia'b los niños y niñas desarrollan y potencian habilidades propias de la cultura Muisca, teniendo en cuenta la relación de la creación y la evolución de la Hyscha Guaia y el proceso evolutivo que realizan ellos y ellas de acuerdo a sus dimensiones, esto quiere decir, que el niño y la niña, al igual que la madre Tierra, pasa por unas fases de desarrollo como son Ga, Qa, Miqa e Hyscha⁵⁵ y va creciendo junto con el proceso de la madre Tierra. Esta enseñanza, sobre las fases de evolución de la Hyscha Guaia o Madre tierra, se hace a través de un Hoqabiga o enseñanza particular, que indica una forma de explicar cómo fue este proceso.

*Cuando la Tierra está en **Ga** (primera fase de la creación, proceso de enfriamiento para el desarrollo) el niño y la niña desde su concepción y aproximadamente en sus primer año de vida, se prepara y recibe todo estímulo necesario para su proceso de desarrollo físico, emocional, cognitivo y comunicativo, aquí juega un papel preponderante la familia (la madre, el padre, el/la abuelo(a), los/las hermanos (as) y demás familia), quienes son la base, los pilares de su crecimiento personal y espiritual.*

*Luego al transcurrir cierto tiempo pasa a la siguiente fase de la Madre Tierra, **Qa** (la bola de fuego va tomando forma de acuerdo al poder del pensamiento y la palabra), el niño y la niña alrededor de los dos años de edad, va construyendo una personalidad, unas características propias, una singularidad tanto en su palabra como en su pensamiento, gracias a las vivencias cotidianas, experiencias y situaciones que le rodean.*

*Ya alcanzada cierta madurez va llegando a la siguiente fase: **Miqa** (la Tierra tiene su órbita y el satélite Chía “Luna”) en donde el niño y la niña, que predomina alrededor de los tres a cuatro años de edad, tiene un terreno más cosechado, presenta una esencia más autónoma y propia, resaltando el espíritu de observador, indagador, curioso en su ambiente natural y físico, es por eso que aquí el niño y niña tienen sus dos ojos abiertos en el universo, explora su mundo con todos sus sentidos y energía total.*

*Finalizando la fase de la evolución de la Tierra, comparándola con los niños y niñas aproximadamente sobre los cuatro años en adelante, es la etapa de **Hyscha Guaia** (Madre Tierra, el olor del creador en su obra) es donde el niño y la niña es toda su esencia, el fruto germinado con todo su valor y resplendor, las cuales son la gran cosecha de esas siembra preciosa u oro esplendente depositado en Ic Kihisaia, quienes además poseerán semillas valiosas con el propósito de continuar, afianzar, promover y defender el pensamiento ancestral, el valor de la Hyscha Guaia o Madre tierra.”⁵⁶*

⁵⁵ Fases del desarrollo de la Hyscha Guaia (Madre Tierra), según la ley de origen.

⁵⁶ Tomado del proyecto pedagógico del Ic kihisaia Gue Atyqiib 2012.

Para alcanzar el potenciamiento de desarrollo de los niños y niñas en cada una de sus etapas el Ic kihisaia Gue Atyqiib apuesta por lograr en el niño y niña una integralidad que permita que cada sujeto al salir del jardín sea un ser: artístico, conocedor y defensor de su territorio, así como un sujeto fuerte espiritualmente desde el pensamiento propio y en cuya vida el lugar de la palabra sea una consigna para la revitalización del pensamiento de su pueblo. Estos objetivos se logran a través de un plan de vida que los niños y niñas tienen dentro de su estancia en el jardín infantil, que se fija teniendo en cuenta su desarrollo y las propuestas, estrategias y temáticas que las maestras y sabedores desarrollan para potenciarlo.

Tensiones en el Proceso de Apertura del Ic Kihisaia Gue Atyqiib

Dentro de las tensiones que el jardín infantil vivió la más coyuntural al comienzo estuvo centrada en su estadía en la sede transitoria del Celestin Freinet, al compartir el espacio se vivieron muchas situaciones que limitaban la autonomía de los procesos que las maestras muiscas querían adelantar, así como se fueron presentando diferentes situaciones en donde no se contaba con materiales de trabajo, se señalaban algunas de sus prácticas como poco adecuadas, una de las situaciones más difíciles era el seguimiento al trabajo pedagógico puesto que cada jardín (el Ic kihisaia Gue Atyqiib y el Celestin Freinet) tenían un modelo de pedagógico que no necesariamente dialogaba o era compatible. Paralelo a ello se vivieron diferentes situaciones que bien podrían llamarse de discriminación simbólica en relación a que no les entregaban materiales, para la entrega de alimentos siempre los dejaban de últimos, los salones que les entregaron quedaban cerca a los baños y el aseo no era frecuente lo que hacía que el ambiente fuera complejo para las maestras, los niños y las niñas.

Ya estando en la nueva sede la tensión se dio entre las maestras antiguas y nuevas, en especial de las segundas a las primeras en relación a cómo se comprende la enseñanza de los niños y niñas desde el pensamiento ancestral, este –el equipo de maestras antiguo- era un colectivo de mucha iniciativa, de trabajo creativo y exigente y tenían mucha expectativa al estar en el nuevo espacio, sin embargo, las maestras que llegaron venían de otras experiencias pedagógicas con unas formas y estrategias definidas que no dialogaban mucho con las que las maestras nuevas estaban experimentando, esta situación requirió muchas intervenciones por parte de la entidad y de los mayores quienes desde su trabajo interno fueron poco a poco mediando las diferencias, este sigue siendo un trabajo importante hasta la fecha.

Paralelo a estas dificultades en el año 2011 el cabildo Muisca de Suba tuvo cambio de autoridades y las nuevas se acercaron al proceso del jardín infantil desde su visión, desconociendo un poco el proceso y generando situaciones muy parecidas a las que en su

momento generaron tensión en Uba Rhua y Semillas Ambiká, acá los sabedores como en los otros jardines infantiles cobran un importante ejercicio, sin embargo, lo más contundente estuvo relacionado con la confrontación que hacen algunas maestras a las solicitudes o juicios de las autoridades, con el tiempo las maestras y las autoridades han ido encontrando puntos medios de resolución de sus conflictos. Como si esto no fuera suficiente en este mismo año también se generan tensiones con la SDIS a nivel local⁵⁷, puesto que la Subdirectora tiene una propia imagen sobre lo que es y debería ser el Ic kihisaia Gue Atyqiib y desde su lugar de autoridad tiene a imponer su visión generando crisis al interior del colectivo pedagógico, esta situación se resuelve en el año 2012, con el cambio de esta persona.

El Ic kihisaia Gue Atyqiib, no solo se va consolidando como el jardín infantil indígena más grande de la Ciudad sino que con el paso del tiempo ha ido liderando diferentes iniciativas y procesos sobre cómo asumir y entender la formación diferencial de los niños y niñas Muiscas en Bogotá.

⁵⁷ La Secretaría Distrital de Integración Social cuenta con unas Subdirecciones Locales en cada territorio, es un equipo de trabajo desde las diferentes áreas que tiene la SDIS, para la atención a la ciudadanía, en este sentido hay un equipo que acompaña los procesos de los jardines infantiles desde la Subdirección Local.

Jardín Infantil Indígena Wawakunapak Yachahuna Wasi
Pueblo Kichwa
Localidad Engativá – Barrio la Estrada

Wawakunapak Yachahuna Wasi es en lengua kichwa Casa de Enseñanza para Niños y Niñas. Este nombre tuvo mucha reflexión por parte de las personas inmersas en el proceso de apertura del jardín infantil puesto que se señalaba que era muy largo y sería de difícil pronunciación para los niños y niñas, sin embargo, fueron más fuertes los argumentos de las personas que lo propusieron señalando que era prudente que el nombre recogiera la idea de casa de conocimiento evocando las tradiciones ancestrales de este pueblo en relación con que el lugar donde los niños y niñas construyen conocimiento tiene que ser lo más parecido a sus casas.

El proceso de apertura de Wawakunapak Yachahuna Wasi, fue liderado por el Gobernador (Luis Alfonso Tuntaquimba) y dos cabildantes (Susana Teran y Nelly Albancando), en especial las mujeres realizaron la labor de búsqueda de predios, niños y niñas, así como las diferentes convocatorias para el talento humano del jardín infantil. Nelly particularmente asumió el liderazgo y responsabilidad de cada una de las dinámicas necesarias para garantizar el proceso de apertura del jardín infantil, al dar apertura de éste, ella se convirtió en maestra.

Para hacer referencia a la búsqueda del predio debe decirse que fue una de las situaciones más difíciles para la comunidad, se realizaron muchas búsquedas, recorridos pero no era posible conseguir una infraestructura en donde ubicar el jardín infantil, este proceso tardó aproximadamente año y medio, hasta agosto del 2010 se logra encontrar una casa en la zona donde la población tiene a la mayoría de sus niños y niñas, al igual que con el Makade Tinikana, este predio estaba siendo usado transitoriamente por un jardín infantil de la SDIS, que se trasladaba a su sede original, este hallazgo devolvió la credibilidad en el proceso puesto que luego de dos años de espera la comunidad comenzaba a perder la confianza en el éxito de la apertura. El predio era una casa amplia -ubicada en el barrio la Estrada de la localidad de Engativa-, que si bien no contaba con espacios abiertos, tenía espacios en donde poder recrear algunas de las prácticas propias de este pueblo, con el paso del tiempo el colectivo pedagógico fue cargando de identidad kichwa al Wawakunapak Yachahuna Wasi en este predio.

Frente al talento humano el cabildo buscó una persona que cumpliera con el perfil de coordinador hallando un indígena Ecuatoriano (Mario Eduardo Nacimba Paucar) de la comunidad Kitu kara del Educador, quien contaba con experiencia en procesos educativos en diferentes territorios colombianos y ecuatorianos. Como ya se enunció Nelly Albancando participaba como maestra y por la cobertura se requería de dos maestras más, la comunidad

en el proceso de concertación a diferencia de los demás pueblos manifestó su deseo de contar con personas mestizas que pudieran potenciar el trabajo del jardín infantil, pero especialmente reconociendo que el funcionamiento de su comunidad es particular –este es un pueblo que se dedica al comercio de tejidos- y no contaba con personal formado en áreas de docencia. Con estas premisas la SDIS, realiza una convocatoria selecciona algunas maestras y las presenta a las autoridades de la comunidad quienes hacen un proceso de selección y se vinculan dos maestras mestizas. En el año 2011 la cobertura del jardín infantil aumenta haciéndose necesario la vinculación de tres personas más, para esta fecha la comunidad ya cuenta con personas kichwa con formación profesional que desea participar en Wawakunapak Yachahuna Wasi y se vinculan tres indígenas a ser parte del proceso.

Wawakunapak Yachahuna Wasi da inicio a la atención con 40 niños y niñas kichwa, lograr una cobertura amplia de niños y niñas implicó un esfuerzo gigante por parte del colectivo pedagógico, de un lado porque para esta comunidad -más que para cualquier otra de las radicadas en Bogotá desde hace más de 20 años- cuesta dejar a sus niños y niñas en un lugar donde sus madres no estén y porque como ya se ha señalado la actividad de estas familias es la venta en calle de tejidos, entonces, el horario del jardín infantil no se acomodaba a los horarios establecidos en el funcionamiento de trabajo de las familias. De otro lado porque el pueblo kichwa de Bogotá está ubicado en dos grandes grupos los que habitan en la localidad de Engativá y los que viven en la localidad de Mártires, en especial estos últimos tienen algunas distancias con el proceso del Cabildo lo que los hacían familias mucho más reticentes a llevar sus niños y niñas al jardín infantil, sin embargo, con el paso del tiempo fueron accediendo al servicio y haciendo de Wawakunapak Yachahuna Wasi un espacio para el bienestar de sus hijos e hijas y el fortalecimiento de sus desarrollo identitario. Paralelo a estas dificultades la cobertura de este jardín también está mediada por los viajes que las familias realizan a lo largo del año, el pueblo kichwa se moviliza mucho y viajan en diferentes momentos del año, especialmente en los tiempos de sus fiestas rituales. Otra de las situaciones que en relación con cobertura se vivieron tenía que ver con la ausencia de documentación de algunos niños y niñas quienes pueden no tener registro civil ya sea porque son nacidos en el Ecuador o porque sus padres no tienen su situación de extranjería resuelta en Colombia y no pueden registrar a sus niños y niñas nacidos en el país, este es un proceso en el que trabaja continuamente Wawakunapak Yachahuna Wasi, en alianza con el cabildo para que los niños y niñas tengan garantizado el derecho a una identidad civil. A la fecha se cuenta con una cobertura de 80 niños y niñas en promedio, el doble de los que había cuando se empezó, esto se debe a que la confianza de las familias aumento al ver la implementación de la propuesta.

Proceso Pedagógico

A partir del segundo semestre del 2011 Wawakunapak Yachahuna Wasi contó con la participación de sabedores en el trabajo cotidiano del jardín infantil. Durante todo el proceso de apertura el consejo de mayores del pueblo kichwa acompañó a las personas que

lideraban la iniciativa, sin embargo, es solo hasta este tiempo cuando se da espacio para el trabajo de los mayores con los niños y niñas, para tal fin se vincula al jardín a tres personas:

Mayor Alfonso Teran Cachinguango, quien lidera todo lo relacionado con los procesos de agricultura, siembra, costumbres propias y relatos de origen. Mercedes Tuntaquimba, quien acompaña a las maestras en los procesos de prácticas de crianza de los niños y niñas más pequeños así como todos los procesos relacionados con lengua materna kichwa y tejidos. Y, William Albancando quien acompaña los procesos de música, canto y formación artística del pueblo kichwa.

En lo que tiene que ver con el proyecto pedagógico, se puede decir, que Wawakunapak Yachahuna Wasi, tiene un trabajo muy riguroso que ha venido construyendo desde el 2010 desde la investigación del colectivo pedagógico en relación con la formación de los niños y niñas de primera infancia desde el pensamiento kichwa. Ellos centran su trabajo en la formación de sujetos que potencien su desarrollo desde los principios éticos del pueblo⁵⁸:

“AMA KILLA – NO SER PERESOSO, AMA SHWA – NO ROBAR, AMA LLULLA – NO MENTIR: *Es un código ético inmerso en el pensamiento profundo del ser Kichwa, es una trilogía que convoca al buen vivir es decir a una convivencia fundamentada en la paz, la armonía entre naturaleza, cuerpo y espíritu, contribuir a la producción y generar solidaridad dentro y fuera de la comunidad. Estos códigos deben ser un patrón para forjar, el pensamiento, la personalidad y conducta de los seres, por eso es muy importante que desde la práctica pedagógica en el jardín Kichwa se haga énfasis en estos principios.*

PRINCIPIO DE LA INTEGRALIDAD: *Considera que el individuo está en relación integral con todos los elementos que conforman la totalidad del cosmos.*

PRINCIPIO VIVENCIAL SIMBOLICO: *Hace referencia a los mitos fundamentales, las festividades rituales, la gestualidad, el lenguaje simbólico y los juegos sagrados íntimamente relacionados entre sí y con las actividades cotidianas que permiten estar siendo y la cohesión comunitaria para reafirmar la identidad cultural.*

PRINCIPIO DE RECIPROCIDAD O AYNÍ: *Todo acto que concreta el runa kichwa (ser kichwa), en su convivencia con el Jawa Pacha (cosmos), cumple con su finalidad cuando es correspondido con un acto equivalente. Para el runa, los intercambios, dones y favores son factores que permiten vivir en completo equilibrio con la naturaleza y los seres humanos.*

PRINCIPIO DE DUALIDAD COMPLEMENTARIA O KARYARMIKAY: *Hace referencia a una forma particular de entender la realidad, la presencia de un polo opuesto en la sabiduría indígena implica necesariamente la presencia del otro, los opuestos resultan ser complementarios y no contradictorios (Jary-Warmi (hombre – mujer), Chiri-Cunu (frío – caliente); Tuta-Punlla (noche – día), Inti-Killa (sol – luna) entre otros).*

PRINCIPIO DE LA RELACIONALIDAD: *Este principio en el mundo indígena, sostiene que todos los elementos que conforman la totalidad: JAWA PACHA (cosmos), CAY PACHA (mundo presente) Y UKU PACHA (mundo de abajo – subsuelo), están íntimamente relacionados entre sí, son seres animados que se complementan, relacionan y autorregulan. Bajo estos supuestos los pueblos indígenas construyeron una relación de respeto mutuo, donde no existe*

⁵⁸ Es importante señalar que los kichwa descienden de los pueblos incaicos de tal forma que sus principios éticos y su lengua es muy cercana por no decir que igual a los del pueblo inga y viceversa.

supremacía y las partes cumplen un papel de co-constructores del entorno.” (Jardín Kichwa, 2012).

Estos principios tienen un eje articulador en la propuesta pedagógica de Wawakunapak Yachahuna Wasi y es la enseñanza y potenciamiento de la enseñanza de la lengua materna, una de las estrategias que tienen para el trabajo de esta en el jardín infantil está relacionada con establecer el desarrollo de la cotidianidad pedagógica alrededor de las fiestas del pueblo kichwa:

Cuadro 7. FESTIVIDADES DEL PUEBLO KICHWA.

FESTIVIDAD	ESTACIÓN	FECHA
Koya Raymi	Equinoccio de primavera	22 de septiembre
Kapak Raymi	Solsticio de verano	21 de diciembre
Mushuk Nina	Equinoccio de otoño	20 de marzo
Inti Raymi	Solsticio de invierno	21 de junio

Fuente: Tomado del Proyecto Pedagógico del Jardín Infantil Indígena Kichwa, Wawakunapak Yachahuna Wasi. 2012.

Estas fiestas marcan el horizonte de los ejes del trabajo pedagógico que las maestras y sabedores desarrollan con los niños y niñas. En relación con estos el colectivo pedagógico desarrollo los que orientan su labor de la siguiente manera:

*“Los ejes de trabajo estarán definidos desde cinco actividades básicas cotidianas representativas del pueblo Kichwa las cuales son: **juegos y deportes, agricultura y medicina tradicional, tradición oral, cultura alimentaria y salud y bellas artes.** (...)”(Jardín Kichwa, 2012).*

Para el desarrollo de los mismos implementan estrategias pedagógicas como el proyecto de aula, el taller, la asamblea, los rincones de trabajo, el conversemos (que es una estrategia centrada en la promoción de la lengua materna) y los ambientes de aprendizaje que son cuatro espacios que Wawakunapak Yachahuna Wasi, organizó en el segundo piso de la casa donde se encuentra el jardín infantil y que recrean los espacios de la Tullpa (lugar de la cocina y la palabra), el Ahuana uku (lugar del tejido), el Takina Uku (lugar de la música) y la Chakra (lugar de la siembra), estos espacios son potenciales dentro del jardín infantil y si se tratara de buscar una homologación con los procesos educativos de occidente se podría decir que son muy cercanos a las aulas especializadas puesto que son espacios que cuentan con los recursos necesarios para la promoción de estas actividades propias a los cuales los niños y niñas asisten teniendo en cuenta la planeación pedagógica que tienen sus maestras y sabedores según la edad y según el tiempo cósmico en el que se encuentren.

Tensiones en del Proceso de Apertura de Wawakunapak Yachahuna Wasi

Dentro de las tensiones a las que se enfrentó este jardín infantil estuvo, sin duda la demora en la consecución del predio, no solo por el tiempo que la población tuvo que esperar para recibir la atención, sino porque para las maestras y líderes fue un desgaste, puesto que en el caso de las primeras debieron repartirse por diferentes jardines infantiles mientras el kichwa entraba en operación y en el caso de los segundos porque eran quienes hacían frente directo a las familias kichwa y fueron quienes eran señalados como incumplidos y mentirosos, asunto que en esta comunidad es muy delicado, - como se ve en la descripción pedagógica ser mentiroso es vulnerar el pensamiento propio, es no ser un buen indígena-.

En este jardín infantil también se presentó la tensión entre mestizos e indígenas, sin embargo, fue más leve y de forma contraria puesto que en algún momento el coordinador priorizó las ideas o propuestas de las maestras mestizas por encima de las de las indígenas y ellas se sentían un poco vulneradas, esta tensión fue transitoria en contraste con lo que tardó en los otros jardines infantiles y fue resuelta a través de la mediación y la distribución de responsabilidades de las personas. Es importante resaltar que este es el único jardín infantil que en ninguno momento presentó diferencias o tensiones con las autoridades del cabildo, siempre se destacó por tener un apoyo y respeto incondicional de estas por las maestras, los sabedores, el coordinador y la labor que desempeñaban.

El Wawakunapak Yachahuna Wasi, ha venido consolidándose como una gran experiencia en lo que se refiere a los jardines infantiles indígenas en Bogotá.

Algunos Procesos Paralelos que Acompañaron y Potenciaron el Proceso de Apertura de los Jardines Infantiles Indígenas.

Como se enunció en capítulos anteriores paralelo al proceso de apertura de los jardines infantiles indígenas se dio el proceso de construcción del *Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena en Bogotá*⁵⁹, que fue liderado por una alianza entre la Organización de Estados Iberoamericanos –OEI- y la SDIS. El proceso de escritura del Lineamiento estuvo a cargo de Maritza Díaz y Fabián Molina, quienes lideraron un proceso participativo de investigación alrededor de los procesos de educación inicial indígena en la Capital. El lineamiento hizo diferentes procesos de consulta a las comunidades, se reunió con autoridades, sabedores, cabildantes, familias, niños y niñas en su primera etapa, en la segunda se consultó a delegados representantes de las comunidades con las que se venía trabajando el proceso de apertura de tal forma que a la vez que los líderes y maestras trabajaban en la consecución de predios, búsqueda de talento humano, tenían encuentros para soñar cómo desearían que fueran los jardines infantiles -que fue una de las preguntas que orientó el proceso de construcción de este documento- y una tercera fase en la que delegados leían y hacían aportes al documento, en este último momento algunas de las maestras que ya empezaban a vincularse a los jardines infantiles indígenas, también hicieron algunos aportes.

El lineamiento se convierte entonces, en la puerta de entrada a las diferentes reflexiones que luego se fueron tejiendo en la apertura de los jardines infantiles indígenas, preguntas como: ¿los jardines infantiles son solo para niños y niñas indígenas?, ¿son solo para una comunidad?, ¿deben ser solo maestras indígenas las que enseñen?, ¿son gethos?, ¿qué se enseña?, ¿cómo deberían ser físicamente?, ¿Cuáles son los materiales pedagógicos?, ¿cómo hacer de esta educación una educación intercultural?, ¿cómo enseñar lo propio y lo de la ciudad?, fueron tomando vida al abrir los jardines infantiles indígenas.

A la fecha el Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena en Bogotá no ha contado con un proceso de implementación riguroso que permita ver cuál es su aporte e impacto en los jardines infantiles indígenas, está en deuda por ejemplo la relación de los postulados del lineamiento con los proyectos pedagógicos de los jardines infantiles indígenas, si bien, el lineamiento fue clave en el proceso de apertura de los jardines específicamente en el proceso de inicio y acuerdo entre comunidades y entidad, y permitió que esta última y sus funcionarios se acercaran a las comunidades como lineamiento

⁵⁹ En este apartado solo se hace mención general al proceso participativo de construcción del lineamiento y sus aportes en el origen de los jardines infantiles indígenas. El lineamiento tuvo una descripción más amplia en el apartado de Antecedentes de este estudio. Si el lector quiere profundizar lo puede hacer en este link: Última revisión Septiembre 2012.
<http://www.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/descargas/DEFINITIVO%20LINEAMIENTO%20PEDAGOGICO%20INDIGENA.pdf>.

pedagógico tiene todo por desarrollarse en la práctica pedagógica con los niños, niñas y comunidad en general del jardín infantil indígena.

Vinculación de Sabedores y Adquisición de Dotaciones Especializadas en Pensamiento Ancestral

Dentro de los acuerdos establecidos con las comunidades en 2010 uno de los puntos más importantes para ir haciendo vida a la atención diferencial estaba concentrado en garantizar actores y ambientes propios de la cultura de los pueblos y que ejercen mediaciones trascendentales en la construcción de saber propio en los niños y niñas, de esta forma se establecieron dos contratos interadministrativos con la Asociación de Cabildos Indígenas –ASCAI-, el primero en el año 2010 en donde se vincularon los sabedores de los jardines infantiles de Uba Rhua, Semillas Ambiká, Makade Tinikana y Ic kihisaia Gue Atyqiib y se compraron las dotaciones especializadas para estos mismos jardines infantiles indígenas y el segundo en 2011 para la adquisición de las dotaciones de: Wawakunapak Yachahuna Wasi, Wawita Kunapa Wasi y Ic kihisaia Gue Atyqiib (en su nueva sede).

En relación con los sabedores se estableció esta modalidad contractual a través de ASCAI, puesto que dentro de las vinculaciones que realizaba la SDIS, a 2010 no se contaba con la figura administrativa para hacer esta contratación de manera directa, paralelo a ello no era muy claro para las comunidades a ¿quiénes vincular? y ¿cómo hacerlo?, al comienzo las comunidades señalaban que debían asistir todos los sabedores rotarse en los días y los grupos de los jardines, también se conversaba mucho acerca de debían estar todo el tiempo en el jardín o solo asistir algunos días, en este sentido la apuesta fue dejar que cada jardín infantil indígena decidiera la forma en la que participarían los sabedores, debían garantizar unas condiciones mínimas como establecer de tres a cuatro personas que estuvieran vinculadas legalmente a través de un contrato de prestación de servicio, cubrir a todos los grupos y/o niveles del jardín infantil indígena es decir, todos los niños y niñas tendrían acceso al trabajo con los abuelos y establecer un plan de trabajo en concertación con el colectivo pedagógico del jardín infantil indígena. De esta forma se vincularon los sabedores a los que se hizo referencia en la descripción de cada jardín infantil indígena anteriormente.

Como este era un proceso sui generis no solo para la entidad sino también para los jardines infantiles indígenas se acordó realizar un proceso micro de sistematización en donde un escribano elegido por la comunidad acompañaría el trabajo de los sabedores intentando hallar algunas características acerca de su labor en el jardín develando: potencialidades,

reflexiones, necesidades, dificultades, rutas de trabajo, de su interacción con los niños y las niñas entre otros aspectos. Las y los sistematizadores (uno por cada jardín infantil indígena), acompañaban dos veces por semana como mínimo el trabajo con los sabedores (la mayoría de ellos acompañaron todas las intervenciones de los abuelos durante el semestre 2 de 2010), realizaron entrevistas a los sabedores sobre su formación y experiencia como sabedor, pero también sobre su sentir y pensar acerca del trabajo con los niños y niñas, así como también se dieron espacios de consulta con padres y niños y niñas, con estos insumos cada sistematizador construyó un documento de caracterización y reflexiones del trabajo de los sabedores en los jardines infantiles, estos se convirtieron en insumos fundamentales para la vinculación de los sabedores en el año 2011 y para la definición de su rol y trabajo en los jardines infantiles indígenas en un futuro.

Dentro de las reflexiones más importantes se encontró que los abuelos poseen una gran experiencia y saber que es fundamental en la formación del trabajo con los niños y niñas, sin embargo, no todos los sabedores, cuentan con la experiencia para el trabajo con grupos de niños y niñas de primera infancia, algunas de sus metodologías y estrategias pedagógicas no eran las más exitosas con ellos y ellas, por lo cual el acompañamiento de la maestra era vital para hacer mucho más asequible lo que los abuelos querían enseñar o promover, en el marco de este ejercicio también se descubrió que como parte de este proceso colaborativo era indispensable que el sabedor y la maestra planearan juntos las actividades a desarrollar con los grupos. En esta misma perspectiva fue evidente que el trabajo de los sabedores en los jardines infantiles indígenas no se limita a los niños y las niñas, sino que requería un espacio para el trabajo con las maestras, con las familias y con las autoridades.

El o la sabedora por su rol de mayor de la comunidad y por su experiencia y saber tiene la potestad para ser escuchado por diferentes actores, en este sentido se convierte en un sujeto vital para el desarrollo del jardín infantil indígena puesto que puede ser el centro o eje de la labor orientando el horizonte del proceso pedagógico, también mediador de conflictos internos, pero ejerce como consejero a las familias en situaciones complejas que perjudican el proceso de potenciamiento de desarrollo de los niños y niñas, en un sentido general es el soporte ancestral de la propuesta. Su nombre lo indica todo es el abuelo de la gran familia del jardín infantil indígena. Otro de los hallazgos en la sistematización es la necesidad de la presencia femenina dentro del equipo de sabedores, si bien todos los jardines infantiles indígenas contaban con una abuela, fue ratificado en el proceso de observación el rol de la mujer como parte de la formación de los niños y niñas, la mayoría de los pueblos sitúan su rol más importante con los niños y niñas de 0 a 2 años, desde las prácticas de crianza iniciales como sobos, masajes, cantos, arullos, entre otros.

Paralelo a ello también se encontró que para un mejor desarrollo y garantía contractual, la vinculación de los sabedores debía ser directa con la entidad puesto que esto ofrecía mayores garantías para ellos y ellas en relación con los tiempos de vinculación, así como en la entrega a tiempo de sus honorarios entre otras obligaciones laborales, asuntos que eran más débiles al hacer la contratación a través de un tercero.

Este ejercicio permitió que en 2011 la SDIS, creará el cupo de contratación SABEDOR dentro de sus procesos contractuales, en un ejercicio de coherencia con los procesos diferenciales que venía construyendo con los diferentes grupos étnicos. De esta forma vincula 20 sabedores y sabedoras, tres por cada uno de los jardines Uba Rhua, Makade Tinikana, Semillas Ambiká Pijao, Wawakunapak Yachahuna Wasi, Wawita Kunapa Wasi y cinco para Ic kihisaia Gue Atyqiib, por su amplia cobertura.

El contrato de cada uno de ellos tiene las siguientes características:

Cuadro 8. CARACTERÍSTICAS CONTRACTUALES DE LOS SABEDORES.

<p>Objeto: Prestar servicios como mayor o sabedor tradicional indígena dirigidos a la implementación de los proyectos pedagógicos propios de los jardines infantiles indígenas de la SDIS, acorde a las prácticas de enseñanza tradicional de su comunidad y según las Orientaciones Diferenciales para la Atención Integral a la Primera Infancia Indígena.</p>
<p>Estudios: No requiere</p> <p>Experiencia requerida: 36 meses de experiencia. Reconocimiento como sabedor/a – mayor/a o líder de su comunidad por una organización indígena en un saber específico de la comunidad.</p> <p>Alcance del objeto: El o la contratista desarrollará acciones con niños, niñas y maestras que asisten a los jardines infantiles indígenas, dirigidas a enseñar y fortalecer el pensamiento propio y la identidad cultural que promueve el jardín infantil indígena y su comunidad.</p>
<p>Obligaciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Atender y enseñar lo tradicional de su saber a los niños y niñas de primera infancia del jardín infantil en la comunidad. 2. Acompañar a las maestras del jardín infantil de su comunidad en el fortalecimiento de pensamiento propio. 3. Apoyar intervenciones pedagógicas que promuevan el fortalecimiento y recuperación cultural de los pueblos indígenas con los que trabaja, a través de la promoción de las prácticas culturales de la comunidad y su lengua materna. 4. Dialogar y articular los procesos pedagógicos con los sabedores de otros jardines infantiles indígenas. 5. Apoyar el proceso de transito de los niños y niñas de jardín al colegio. 6. Contribuir el fortalecimiento del proyecto pedagógico propio del jardín infantil de su comunidad. 7. Informar oportunamente sobre imprevistos o eventualidades presentados en el desarrollo de las actividades como sabedor - mayor. 8. Otras que sean necesarias y requeridas para la ejecución del objeto contractual.

Fuente: Estudios previos y minutas de Contratos de Sabedores en la SDIS. 2011

Durante el segundo semestre del año 2011 y el primer trimestre del 2012, las y los sabedores empezaban a establecer y orientar procesos no solo al interior de sus jardines infantiles indígenas sino también en el proceso distrital de los mismos, consideraban que como sabedores debían tener encuentro inter jardines infantiles indígenas, poder conocer el trabajo de las otras instituciones, acompañarlo, aconsejarse entre ellos y construir estrategias de trabajo colectivo como pueblos indígenas que fueran creando cada vez más alianzas y hermandades indígenas entre sus pueblos.

Dotaciones Especializadas

En cuanto a los procesos de adquisiciones de dotaciones especializadas cada jardín infantil indígena tanto en el año 2010, como en el 2011, realizó el proceso de selección de los materiales necesarios, el procedimiento era que las maestras en un ejercicio de consulta a sus autoridades y sabedores establecían un listado de necesidades de objetos y materiales necesarios para el trabajo propio con los niños y niñas, el listado era entregado a ASCAI, quien debía entregar a la SDIS, tres cotizaciones por cada objeto, se pretendía entonces, que los objetos fueran propios de la comunidad, por tal razón las opciones de compra debían ser en la mayoría de los casos artesanos de las comunidades, posterior a este ejercicio en un encuentro entre el coordinador del jardín infantil indígena, un delegado del cabildo, uno de ASCAI y uno de la SDIS, se decidía el proveedor de cada objeto solicitado por el jardín infantil indígena y se daba inicio a las compras y entregas a la institución.

En la mayoría de los casos las compras se dieron con éxito, sin embargo, en el caso de dos jardines infantiles indígenas, se presentaron dificultades especialmente entre las autoridades y ASCAI, puesto que este último, no realizó las compras directamente sino que le entregó los recursos a los líderes de la comunidad quien iniciaron las compras de objetos que desde su saber consideraron eran importantes pero estos no coincidían con los requerimientos hechos por los jardines infantiles indígenas, si bien, se llegaron a acuerdos la situación además de desgastante para el proceso de adquisiciones puso en evidencia algunas de las dificultades de comunicación que existían entre los cabildos y el jardín infantil indígena, así como el desconocimiento por parte de los primeros del trabajo de los segundos.

En todos los casos los objetos que se adquirirían estaban relacionados con sillas de pensamiento, hamacas, instrumentos musicales, semillas, objetos para el tejido, telares, la escultura, moldeadores de cerámica, atuendos propios, semillas, tintas naturales, entre otros. Si bien esta fue una gran oportunidad para los jardines infantiles indígenas y el trabajo diferencial que desarrollan con los niños y las niñas existe la pregunta por la regularidad de estas dotaciones, muchas de ellas son de consumo cotidiano y requieren ser reemplazadas, pero hasta el primer trimestre del 2012 era un asunto por definir en la SDIS.

Diplomado en Educación Inicial y Diversidad Cultural dirigido a maestras y maestros de los jardines infantiles indígenas

Como se señaló en el cuadro N° 5 de este documento uno de los acuerdos con las comunidades era ir estableciendo procesos de formación para las maestras indígenas que permitieran avanzar en el proceso de cualificación de aquellas que no contaban con el perfil estandarizado para la atención integral a niños y niñas de primera infancia, pero también como un medio para fortalecer el proceso pedagógico que se había abierto con la construcción del Lineamiento Pedagógico Para La Educación Inicial y como complemento a las vivencias que cada maestra vivía en el día a día con los niños y niñas.

Es así como en diciembre de 2009 se establece una alianza con la Universidad Distrital Francisco José de Caldas – UDFJC- , Facultad de Ciencias y Educación, Programa de Educación Infantil, quienes diseñan e implementan un proceso de diplomatura especializado en las particularidades del proceso de los jardines infantiles indígenas, este proceso es orientado por 4 docentes del programa en mención (Ingrid Delgadillo, Betty Sandoval, Diana García y Maritza Pinzón).

Las docentes durante el primer semestre de 2010 realizaron un proceso de consulta con las comunidades de los jardines infantiles indígenas para tener allí un insumo de las necesidades, potencialidades y requerimientos de estas en el proceso de formación, teniendo en cuenta este trabajo de campo y sus indagaciones investigativas en relación al tema fijaron una propuesta de formación que incluyó una estructura temática y enfoque metodológico.

La primera estuvo organizada en dos grandes bloques.

1. Seminarios Taller de temáticas globales: *Interculturalidad, Infancia y Lenguajes y Lengua Materna*. Estos espacios fueron orientados por académicos occidentales que propiciaron a las maestras una fundamentación teórica con respecto a estos grandes temas que envuelve el quehacer pedagógico en los jardines infantiles indígenas.
2. Seminarios Taller de ejes temáticos: *Artes y Espiritualidad, Juego y Vida: Recuperación Cultural, Madre Naturaleza, y Palabra de Origen*. Estos espacios estuvieron a cargo de duplas docentes conformadas por un sabedor (todos ellos de diferentes pueblos) y un académico de la Universidad. Estos seminarios buscaban que las maestras se acercarán a saberes muchos más concretos de la cotidianidad

pedagógica, desde las potencialidades de los saberes ancestrales de las comunidades.

En relación con el enfoque metodológico la UDFJC propuso el diálogo cultural como elemento fundante de la propuesta de formación, teniendo en cuenta ello establecen los *Encuentros de Construcción de Saber* como los escenarios para el desarrollo de diplomado. Estos encuentros se desarrollan desde tres estrategias que dinamizan el quehacer del Diplomado: *la Recuperación y Resignificación del Saber, la Revaloración de las Prácticas y el Fortalecimiento Pedagógico*. Estas estrategias se concretan entonces, en los espacios en los que se vivenció el Diplomado, los *Seminarios Taller, Círculos de Palabra*⁶⁰ que se realizaban para cerrar cada uno de los seminarios taller y el *Acompañamiento in Situ* que los diferentes docentes realizaron a algunos procesos individuales y colectivos de los estudiantes.

Desde el segundo semestre del 2010 y hasta abril del 2011, se desarrolló el proceso de formación, este tiempo el Diplomado no solo fortaleció los procesos de las maestras y los jardines infantiles indígenas, sino que contribuyó a las reflexiones que el proceso mismo iba tejiendo. Evidenció con claridad la necesidad de la formación especializada a maestras que cotidianamente se enfrentan a eso de la diferencia cultural, las preguntas, reflexiones y confrontaciones que está supone, entre otras muchas reflexiones.

El diplomado concluye su formación con dos publicaciones: 1. *Tejiendo la Interculturalidad desde la Formación de Maestras y Maestros*⁶¹ y 2. *Tendiendo Puentes entre Culturas: Recuperación de una Experiencia de Formación de Maestras de Jardines Infantiles Indígenas de Bogotá*⁶². La primera buscaba ser un complemento al proceso de formación de las maestras y también un insumo de autoformación para las maestras que no participaron de este proceso de formación y el segundo recoge la experiencia del diplomado en un ejercicio de sistematización.

⁶⁰ Los Círculos de Palabra son una práctica de la mayoría de los pueblos indígenas en donde a través del compartir comunitario se establecen escenarios de diálogo y son usados para diferentes momentos, rituales, resolución de conflictos y construcción de conocimiento. Los círculos de palabra son una práctica habitual dentro del proceso de creación y desarrollo de los jardines infantiles indígenas, no podría decirse que es la rutina pero si es esa estrategia frecuente y constante de todos los procesos de creación, construcción y concertación colectiva.

⁶¹ Para consultar visite:

<http://www.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/centrodedocumentacion/TEJIENDO%20INTERCULTURALIDAD.pdf> . Última revisión: Septiembre 2012.

⁶² Para consultar visite:

<http://www.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/centrodedocumentacion/TENDIENDO%20PUENTES%20ENTRE%20CULTURA%20S.pdf> . Última revisión: Septiembre 2012.

Nutrición en los jardines infantiles indígenas

Asociado a estos procesos en el segundo semestre del 2010 los jardines infantiles indígenas dan comienzo al trabajo en relación con la alimentación en las instituciones, como se ha enunciado anteriormente los niños y niñas están en el jardín más de 8 horas aproximadamente, por lo cual se dio inicio al proceso de creación e minutas diferenciales que recojan no solo los alimentos tradicionales de los pueblos, sino de sus preparaciones así como de sus prácticas de manufactura. Este no es un trabajo sencillo básicamente porque no es tan fácil conseguir los alimentos de los pueblos en Bogotá lo que hace que el acceso a los alimentos no sea fácil y paralelo a ello que en las familias no se consumo, entonces, se requiere de un trabajo particular con las familias para lograr este procesos pero especialmente para revitalizar las prácticas de enseñanza que alrededor de la cocina tienen algunos pueblos indígenas.

De igual forma este es un tema que causa mucha desconfianza en los funcionarios que están a cargo de los procesos nutricionales quienes referencian que tener minutas diferenciales no es tan sencillo puesto que pasa por una serie de procesos en relación con la adquisición y preparación de los alimentos que no se puede garantizar. Se espera que este proceso siga tomando rumbo y consolidándose para el bien-estar de los niños y niñas indígenas.

5.3 TERCER MOMENTO. Conversares con maestras indígenas y no indígenas de los jardines infantiles indígenas

Este tercer momento ocurre en diciembre de 2010, en este tiempo se tienen dos encuentros con 10 maestras de los jardines infantiles indígenas: Makade Tinikana, Ic kihisaia Gue Atyqiib y Uba Rhua, cinco maestras indígenas y cinco maestras mestizas., así como se graban dos sesiones de los encuentros semanales de los coordinadores de los jardines infantiles indígenas en donde se conversa alrededor del balance general que hacen del proceso. Estos diálogos se dan en medio del Diplomado en Educación Inicial y Diversidad Cultural y al primer año de apertura de los jardines infantiles indígenas por lo cual las intervenciones de las maestras están relacionadas con lo que en estos escenarios se está viviendo.

En un comienzo se tuvo la pretensión de hacer algunas preguntas que dialogaran con las que se habían hecho a las maestras del primer momento, sin embargo, se priorizó en este diálogo el sentir de ellas frente a la vivencia en el jardín infantil indígena, se indagó por las creencias con las que llegaron a este espacio y cómo a la fecha estos se habían movilizado.

Algunas de las preguntas orientadoras de las conversaciones fueron:

- ¿Cómo se sienten en la experiencia?
- ¿Qué pensaban al llegar, qué piensan ahora?
- ¿Cómo ven esto de la educación inicial indígena en Bogotá?
- ¿Quiénes son los indígenas para ustedes?
- ¿Qué expectativas tienen?
- ¿Quién es la maestra de los jardines indígenas, cómo debe ser su trabajo?

A través de este conversar se develaron algunas creencias de las maestras, clasificadas en tres categorías:

Creencias alrededor de qué es y qué pasa en un jardín infantil indígena

- Todo es diferente
- Quienes son los indígenas

Creencias alrededor de cómo se construye y vive la propuesta de jardines infantiles indígenas al interior de estos:

- Depende de los actores y sus procesos étnicos
- Los sabedores son fundamentales enseñan la cultura
- Lo que se enseña de la cultura
- Quien es la maestra

Y, Creencias alrededor del concepto de Educación Inicial Indígena en Bogotá

- Relación con la Ciudad
- Los padres tienen susto de que sea solo indígena
- Definiciones y cimientos de la Educación Inicial
- Eso de la interculturalidad no es tan sencillo

Creencias alrededor de qué es y qué pasa en un jardín infantil indígena

Al hacer las preguntas acerca de cómo se sienten, qué han vivido, cómo leen hoy la propuesta, las maestras ponen sobre la mesa muchos sentires, particularmente una de las palabras que más surge en la conversación es “me lo imaginaba diferente”, esta frase junto a los argumentos de las maestras convoca a pensar que tal vez la creencia que allí se moviliza está relacionada con el imaginario del indígena y su mundo como algo diferente, raro, puede que también extraño, tal vez acá no se piense desde la carencia, sino más desde el otro extremo, el mundo indígena como algo muy poderoso, con mucho saber, que seguramente si está proponiendo un jardín infantil indígena es porque tiene muchas claridades con respecto a qué es y qué pasa allí.

En relación con las maestras no indígenas, ellas sienten que la propuesta no solo les trae retos en relación a no conocer de la comunidad, sino que también siente algunos temores frente a los que les tocara vivir teniendo en cuenta la vida de los indígenas, sus prácticas y costumbres, particularmente se hace referencia a los hábitos alimenticios y las formas de vestir.

“Pues realmente yo me lo imagine, cuando estaba en semana de inducción para escuchar los lineamientos, si escuchaba que trabajaban con niños indígenas, entonces, pues la verdad no me ponía en los zapatos de estar ahí teniendo esa experiencia, me parecía chévere, pero no me imaginaba que yo la iba a tener. Ya cuando me dijeron que iba para un jardín indígena me lo imaginaba muy diferente, me imaginaba que más iba a ser como la parte de siembra, tratar de tener más costumbres allá de la cultura indígena, pues eso es como el ideal pero ahorita no se ha desarrollado tanto así, me imaginé que iba a ser como un cambio muy fuerte, que iba que tener que consumir de pronto algunos alimentos que nunca he consumido, porque pues si yo le iba a enseñar a los niños yo tenía que dar de mi parte, entonces, me pareció un poquito aterrador.” (r3, p13)

“Yo también tenía muchas expectativas al respecto, cuando me dijeron que me correspondía trabajar en un jardín indígena y yo me imagina todo, desde las instalaciones que todo iba a ser diferente, los niños, físicamente, en su forma de vestir, creí que era diferente, también con respecto a la alimentación, yo pensaba que iba a ser algo totalmente opuesto a lo que venía acostumbrada en cuanto a alimentación, en cuanto a la temática, al espacio, a la comunidad.” (r3, p14)

“Cuando a mí me dijeron que me tocaba en un jardín indígena me sorprendí muchísimo, dije me toca hacer una transformación porque lo que uno ha escuchado de los indígenas a lo que uno realmente es, es totalmente un mundo diferente, yo decía los niños cómo van a ser, las compañeras cómo van a ser, será que nos van a recibir normal, todas esas preguntas me las hice la noche después de la entrevista con Emily ese lunes que tuvimos con ella y el martes me

correspondía estar en el jardín, ese día le decía a mi esposo mi amor me correspondió en un jardín indígena cómo será eso, y él me decía le va a tocar vestirse como indígena, y me molestaron mucho con eso, pero ya llegué allá, pues es un mundo muy bonito y es una experiencia que uno no la adquiere en otro un jardín privado, ni en ningún otro lado es una experiencia muy bonita con todos sus inconvenientes, pero es algo muy bonito.” (r3, p15)

“Me lo imaginaba el espacio algo como la selva, que se iba a traspasar algo de la selva acá, que de pronto la maloca iba a estar con los árboles, la chagra, todo como esta en la propuesta, me imaginé que los alimentos que iban a consumir eran de allá, me imaginé por ejemplo de la culebra del gusano ese que se come, yo me imaginaba que la comida y todo se iba a hacer en ese ambiente y me imaginé que los niños iban a consumir eso, preparados por los indígenas, pero pues ahorita ha sido como un proceso queremos llegar a eso, que tengan su chagra, sus árboles, su maloca, que tengamos todos los espacios.” (r3, p18)

Si bien, la propuesta de jardines infantiles indígenas siempre fue clara al decir que estaba en construcción las maestras no indígenas imaginaban el jardín infantil como un espacio de simulación del contexto del pueblo con el que trabajan, es esta una creencia muy interesante puesto que está ligada a la idea de comprender que los procesos identitarios corresponden a vínculos de territorio, o de escenarios, espacios y lugares propios de la comunidad, esta es una idea que en el desarrollo de los jardines infantiles indígenas genera mucha tensión, paralelo a ello se manifiesta en estas creencias una idea del indígena como raro, perteneciente a un mundo extraño donde se viste extraño, se come extraño y esto es lo que genera el temor de las maestras no indígenas al iniciar el proceso.

Otro de las creencias ligadas al ¿qué es? y el ¿qué pasa?, tienen que ver con quienes son los indígenas, cómo se ven las maestras indígenas y cómo leen a los niños y niñas desde su esencia indígena.

“también algo personal que he aprendido mucho es que el ser indígena no es solamente por linaje y no es solamente por pertenecer a un cabildo sino que el ser indígena va más allá, a veces nos representa Gloria y va hablar por los indígenas, está asumiendo el nombre y posición como muisca, como indígena y creo que el lazo que nos une como indígena es ese equilibrio, equilibrio personal y equilibrio con el medio y con los otros, entonces creo que ser indígena en este momento yo creo que no es la definición antropológica de que son unas personas con unas costumbres diferentes y que compartan un territorio y tengan unos usos y costumbres diferentes, para mí esa concepción dio un vuelco total, creo que ser indígena en este momento para mí en este proceso que hemos caminado, es la decisión de volver a un equilibrio, que es volver a escuchar al otro y es volver a escuchar a la madre tierra, pero también volver a encontrar que todos somos iguales y no hay nada más ni nada menos, no como esa concepción que el hombre es dueño de todo, sino que todos somos dueños de ella y todos tenemos que cuidarla porque todos partimos del mismo ser” (r4, p18)

“y de pronto para mí algo que sí ha sido doloroso es ver como a veces nuestras comunidades indígenas no fortalecen el pensamiento verdadero sino que nos quedamos en bagajes, nos quedamos en formas, me duele mucho que los pueblos indígenas piensen solamente en usos y costumbres, cuando detrás del uso y costumbre hay todo un significado, una forma de concebir el mundo, de vivir, de pensar, lo que a veces también duele es que a veces somos los indígenas los que desvalorizamos la palabra, decía Mario ayer es que nosotros mismos nos vendimos para

estar trabajando en esto del mercado, como uno mismo hace la opción y algunos pueblos indígenas han optado por decir soy indígena pero no vivir todo lo que significa ser indígena, y creo que es lo que hemos tratado de hacer como dice Clarita con los niños, no sólo que se vistan de una forma, o hablen de una forma, o vayan a un sitio, sino que así no se vistan diferente recuerden que tienen esa conexión con este territorio, que tienen conexión con el hermano, que hay que cuidarlo, hay que respetarlo, que uno no puede estar insultándolo porque le está haciendo daño no solo al otro sino a uno mismo” (r4, p19)

Para las maestras indígenas el qué es y qué pasa en un jardín infantil indígenas, cruza por reconocerse indígenas y reconocer el propio proceso de sus comunidades, sin duda alguna se da al jardín infantil la responsabilidad de fortalecer el proceso identitario de los niños y niñas, sin embargo, empiezan ellas a ver en esta parte del proceso que no solo se trata de trabajar con los niños y niñas, sino que el éxito del jardín infantil depende del proceso identitario de la comunidad.

Dentro de esas creencias sobre qué es y qué pasa, las maestras conversan mucho en este momento, acerca de cómo lo imaginan en un futuro...

Las maestras indígenas lo imaginan como:

“un jardín grande Con la huerta, zona verde, con la maloca, con una casa grande,” (r3, p65)
“que los alimentos que los niños reciban en el jardín sean propios, que rescatemos es parte, ya tenemos zonas verdes, la cansamaria, la chagra, los espacios son agradables, tenemos algunos animales, tenemos espacios apropiados que permiten que rescatemos las tradiciones.” (r3, p67)
“Compartir con los jardines conocimientos, visitarlos, compartir con los niños, aprender de ellos, enseñar cosas, aprender de ellos estar con otros niños de pronto un día, mirar cómo trabajan con los niños, compartir con ellos y compartir de uno porque yo solo sé de mi cultura, solamente y es chévere saber de la demás.”(r3, p69)
“Enseñar una verdadera una educación muisca, porque este año fue el primero entonces, fue como el que por encima, el de que todavía no sabemos bien como es, pero pues ya tenemos más conocimiento entonces, enseñarle a los niños más conocimiento, todo le conocimiento que hay, de una forma donde ellos aprendan y lo lleven para toda la vida no solamente en la educación inicial, también sueño con un grupo de trabajo que uno tenga como ese apoyo, ese compañerismo, el interés por el otro, tener el apoyo de todas las compañeras.” (r3, p70)
“yo sueño con una unión de la comunidad música porque pareciera que Bogotá fuera de dos una de Suba y una de Bosa, una unión de las dos comunidades muisca, que seamos más unidas las dos comunidades, que sea sola una comunidad, sueño unas instalaciones donde los chiquitos puedan correr y jugar, zona verde, sueño con ese lugar, porque no hay

Al respecto las no indígenas señalan:

“hoy entonces, me imagino a esos chiquitos todos estresados a mitad de año próximo entonces, si sueño con un lugar que tenga zona verde para poder sacarlos a correr, porque el más cercano esta en lugar alto y con los niños demoramos como media hora siempre caminado, entonces, si sueño con ese lugar.” (r3, p71)
“Cambiar las instalaciones, que tengan más espacio los niños, que cada profe podamos estar en un salón, que haya un mejor espacio y que cada día fortalezcamos nuestro conocimiento y enseñarles a los niños a fortalecer su cultura y la otras culturas que manejamos en nuestro

jardín, porque allá hay varias culturas hay Uitoto, zenus, emberas, afros y niños occidentales, fortalecer nuestros conocimientos.” (r3, p73)

Las creencias de las maestras en relación al futuro de su labor en los jardines infantiles indígenas están relacionadas con cómo se ven ellas, lo que quieren aprender, lo que quieren enseñar, cómo quieren trabajar con sus equipos. Pareciera que es como señalan algunos mayores indígenas y solo es posible hacer nuevos caminos empezando en el de uno.

Creencias alrededor de cómo se construye y vive la propuesta de jardines infantiles indígenas al interior de estos

Para hablar de las creencias que acá develan las maestras, se señala que depende de los actores y sus procesos étnicos por ejemplo, señalan algunas maestras indígenas que por sus propios procesos no creyeran que fuera posible una experiencia de atención diferencial en su jardín infantil.

“Al comienzo nos imaginamos que el proyecto no se iba a llevar a cabo, porque como nosotros estamos muy occidentalizados. Hemos perdido mucho nuestras costumbres, tradiciones, fue siempre duro encontrar los abuelos, los sabedores, gente que ya tenía conocimiento sobre la cultura, pero ver hoy en día como estamos llevando el proyecto ha sido muy gratificante, todas las investigaciones que se hicieron, todo lo que nosotros hemos pensado, hasta el momento no se han llevado a totalidad pero creo que vamos por buen camino.” (r3, p16)

“si es verdad, así como dijo Martica el inicio de esta experiencia fue bastante tedioso, me acuerdo muchísimo de la maloca cuando nos reunimos por primera vez nosotras, fue una experiencia en mí sentía nervios, todo mi trabajo siempre ha sido occidental, esta ha sido la primera experiencia trabajar lo propio con mi comunidad, poder ayudar para fortalecer todos nuestros conocimientos, que en ocasiones unos trabajan a un lado, otros a otro lado, pero llegar a consolidar en este momento el jardín como es, si es como si estuviéramos todos trabajando de la mano y mirando hacia un punto fijo, ha sido una experiencia muy gratificante, es un logro que se está alcanzando poco a poco.” (r3, p17)

“Cuando salí favorecida para trabajar en el jardín, yo soy indígena Cubea y me dijeron que el jardín se iba a enfocar en la parte de los indígenas Uitoto, yo decía y ahí cómo voy a trabajar, cómo voy a hacer si yo soy Cubeo, porque algunas culturas son similares pero no todas, yo me vine muy pequeña de mi comunidad, prácticamente algunas cosas ya se me han olvidado, mi lengua, las historias, se muy pocas, entonces eso era lo que más me preocupaba, yo decía cómo voy a trabajar ahora, pero al ver que hablaron de los abuelos sabedores que nos iban a acompañar en el jardín, con ellos yo he recuperado mis conocimientos y ha sido una experiencia muy bonita con ellos porque lo que yo veía cuando era pequeña como que he aprendido más con ellos, muy pocas veces acompañó a las profesoras porque trabajo más que todo con el apoyo al coordinador la mayoría del tiempo, y la experiencia ha sido muy bonita, trabajar así como profesora indígena.” (r3, p20)

“Mi expectativa hacia el jardín al principio fue de angustia, de mucha duda porque mis dos años anteriores de trabajo primero fue en un colegio privado y fue con niños grandes una experiencia muy occidental muy normal, al siguiente año trabajé con niños más chiquis pero con un colegio cristiano, la educación era diferente, cuando ya asistí a las asambleas escuchaba acerca del jardín, yo decía pues esto no se va a realizar porque siempre dicen algo y siempre queda en veremos, cuando ya se hizo realidad dije cómo va a ser la enseñanza, cómo voy a ser como

maestra indígena, lo indígena ya es muy poco porque lo he perdido, ya toda soy muy occidental, yo decía ahora qué hago, me metí en la boca del lobo, pero dije no me voy a dejar ganar por mis miedos y voy a fortalecer mi cultura,..." (r3, p21)

El reconocimiento de sus limitaciones como maestras indígenas las hace reflexionar acerca de cómo es vital en la experiencia mirar para adentro de cada una y ver su propio proceso de fortalecimiento cultural.

Paralelo al proceso de identificación de sus limitaciones se avanza en el reconocer el acompañamiento de los sabedores como fundamental para el trabajo con la cultura.

Paralelo a esto otro de los lugares para evidenciar creencias en relación con el cómo se construye y cómo se vive en los jardines infantiles indígenas, se hace presente las preguntas, las creencias acerca de qué se enseña de la cultura en el jardín infantil en donde las maestras indígenas dicen:

"Yo imaginé, yo siempre soñé con un jardín indígena, con esto, con sus instrumentos de danza, instrumentos de crianza, los alimentos, todo, ahora no lo tenemos todo pero sí estamos empezando, ya tenemos lo que es instrumentos musicales, instrumentos de danza, lo que uno siempre ha soñado y eso ya se está dando poco a poco en la práctica, porque digamos los bebés, los niños que yo tengo, ya han aprendido a tocar los instrumentos musicales, ya han usado los trajes típicos, ya hemos presentado, ya saben para qué es el traje, los instrumentos, cuando tocan todos, igualmente los bebés, los han utilizado, lo único que nos falta son los alimentos tradicionales de allá, que aún no hemos tenido la oportunidad de tenerlo en el jardín, pues para que las profes también los prueben, porque van a tener un cambio porque es rico, cambia el pensamiento, es delicioso el mojoy (gusano), lo que se fabrica de la yuca, yo siempre soñé con un jardín indígena y pues ahora se está llevando a cabo." (r3, p19)

"...preguntar las cosas que uno quiera aprender o enseñarle a los niños depende de la edad que uno tenga, digamos con los abuelos les pregunto mucho las canciones, los pasos de la danza, los cuentos o historias, me acercó mucho al abuelo Andoque porque no domino los pasos bien, como soy Uitoto me facilita más eso. En la semana hemos estado trabajando tres días y también trabajamos la parte occidental, que los niños compartan tanto lo occidental como lo ancestral." (r3, p31)

"Creo que también sería importante que la enseñanza que imparta los niños sea muy vivencial, así como es vivencial para el niño también lo debe ser para el docente, porque enriquece su conocimiento y así lo puede transmitir fácilmente porque nosotros somos como una semillita vamos creciendo y poco apoco vamos como escalando." (r3, p32)

"Entonces, acariciar es esencial, querer es esencial, sentarse al otro a escuchar es esencial, pero se nos había olvidado, como que metidos en este contexto se nos había olvidado eso dialogar, y nos habíamos dejado llevar por el papel, entonces todo tenía que ser escrito, y nuestra fuerza de palabra dónde está, entonces creo que hemos vuelto a lo básico, o sea, no ha sido que cambiemos, sino ha sido retornar, recordar cosas que estaban en nosotros, cuando uno era pequeño la mamá cogía y lo sentaba y lo abrazaba, lo mecía, lo cuchichaba un rato, y creemos que eso es lo que estamos volviendo a hacer, volver a lo esencial que no le dimos el lugar o que creíamos que no era importante, y que ahora volvemos a decir, es importante porque eso es lo que ayuda a construir seres." (r4, p4)

En este momento del proceso no era tan visibles, los objetivos, las apuestas pedagógicas, sin embargo, en el ejercicio de construcción de los proyectos pedagógicos las maestras logran establecer cuáles son los saberes de la cultura que se deben abordar en el jardín infantil indígena.

Paralelo a ello es imposible hablar del cómo se construye sin que se dé lugar a la maestra, al rol de ella ya sea si son indígenas o si no lo son:

Al respecto las indígenas comentan:

“Apoyo lo que mis compañeras dicen, pero también una maestra debe saberse sentir y querer a sí misma y a la comunidad, sentirse indígena, aprovechar los dones que le ha dado la vida, por ejemplo yo no soy muy buena en el tejido, pero soy muy buena en la danza, entonces como aportarle eso a los niños, no solo para mí sino para los demás.” (r3, p26)

“Debe ser una persona dispuesta aprender y al tiempo que aprende costumbres poder enseñarle a los niños, una maestra que no imponga, sino que enseñe a los niños lo que ellos quieren y no lo que ella quiere enseñar.” (r3, p27)

“como descendiente indígena pienso que también debemos ser muy humildes, amorosas, cariñosas y respetar lo que el niño quiere, lo que el niño desea y estar muy compatibles con ellos, enseñar de corazón, ser indígena de corazón.” (r3, p29)

“Una maestra indígena es un ser total porque es conocer, respetar y amar a la madre naturaleza, a los niños, ser líder de una comunidad y colaborar también a la comunidad, a los padres de familia, una maestra indígena es también un proceso que se va haciendo porque hasta ahora está aprendiendo a ser maestro, es un caminar, pienso que es esencial valorar y respetar a esos chiquitos, darle lo mejor para que puedan crecer conjuntamente y llegar a ser buena gente.” (r3, p30)

“Yo pienso que una maestra indígena debe amar lo que hace, ser muy entregada, hablo porque soy indígena, primero que todo transmitir los conocimientos que tiene, la cultura, a los niños, a las otras maestras y como dijeron las compañeras ser muy investigativa.” (r3, p35)

Y las no indígenas:

“La maestra es aprendiz porque está también construyendo a partir del saber de los abuelos y sabedores, entonces, es aprendiz, también es guía encargada de reunir todos esos saberes y empezar a construir un aprendizaje significativo con los niños y niñas, debe saber todo lo relacionado con la comunidad, eso lo aprende de los abuelos, debe ser una guía para los niños y niñas. Aprendiz porque en mi caso que vengo de un saber occidental pues soy aprendiz y después construyó con los niños desde la agricultura, la danza, la música, para rescatar las costumbres y las tradiciones de la comunidad.” (r3, p24)

“Una maestra en un jardín indígena debe ser líder, una persona íntegra en el sentido de la convivencia, sobre todo que debe tener claro su pedagogía, tener lo que está haciendo, amar lo que está haciendo porque si uno no ama lo que hace no lo hace con agrado, enseñarles a los niños de acuerdo a lo que uno le enseñan, los conocimientos que los abuelos y los sabedores nos están compartiendo, compartirlos con los niños, no solamente escucharlos y no cumplirlos sin realizarlos con los niños, también una maestra tiene que tener buenas relaciones afectivas con

todos sus compañeros para poder brindarle a los niños un lazo de compañerismo entre ellos, debe ser una persona que realmente tiene que saber lo que está haciendo y querer lo que está haciendo para así poder ejercerlo.” (r3, p25)

“Debe ser muy buena observadora, yo creo que cuando uno observa a un niño encuentra muchas cosas, muy abierta a aprender cosas, aprender de los abuelos y las compañeras indígenas y no indígenas porque todos tenemos que compartir.” (r3, p28)

“Debe enseñar a su equipo pedagógico lo que sabe para que aprendan de la cultura de uno y ellos que también le enseñen a uno, igualmente enseñarle a los niños lo indígena y lo que uno sabe practicarlo con ellos, ya que uno tiene la oportunidad de que los abuelos estén junto a nosotros, ser como muy investigativas, aprender más,” (r3, p31)

“Es difícil la pregunta porque cuando se habla de maestra todas remontan a ser indígena, pero yo digo que es una maestra que esta siempre reflexionando y cuestionándose siempre, siempre esta como en esa reflexión y siempre se está preguntando por los niños y por la educación de esos niños, pero es una maestra que se está cuestionando siempre, reflexiona y se cuestiona pero desde una educación diferente, en la que se sale del esquema en que estamos siempre acostumbrados en una educación occidental o normal, creo que es una maestra que siempre está pensando en ser creativa y tratando de innovar, que siempre está pensando en una educación para y con los niños indígenas y no indígenas y tratar de transmitir unos conocimientos que como maestra hasta ahora uno los está interiorizando y para que sean aprendidos por los niños y para que en un futuro sean más que recuperados, valorados.” (r3, p38)

Las creencias de las maestras acerca de su rol son particulares y están mediadas por las situaciones que viven en ese momento en el jardín infantil indígena en el que trabajan, por ello es fácilmente identificable como uno de los aspectos que señalan como básico está centrado en las relaciones interpersonales. Paralelo a ello empieza a ver como algunas maestras no indígenas se preguntan por su rol, consientes que no pueden actuar igual que las indígenas si empiezan a ver como más allá de una pertenencia étnica la maestra debe garantizar otros aspectos en el trabajo dentro de esta propuesta.

Creencias alrededor del concepto de Educación Inicial Indígena en Bogotá

Cuando se habla de este grupo de creencias debe señalarse que dentro del momento histórico en el que se da apertura a los jardines infantiles indígenas, la ciudad estaba implementando el Lineamiento para la Educación Inicial en el Distrito, y estaba construyendo el Lineamiento Pedagógico Indígena, entonces, se acuñó el término Educación Inicial Indígena al proceso, sin embargo, este no tenía mucha reflexión acerca de si podría o no estar recogiendo lo que al interior del proceso se vivía y se quería ir viviendo con los niños y niñas.

Pese a ello en esta categoría se pueden encontrar creencias en donde se muestra como el choque cultural, ese vivir en la ciudad también inquieta a las maestras indígenas y no indígenas.

Maestra no indígena

“es un proceso de construcción que desde hace mucho veníamos construyendo, inicialmente el jardín era algo que estaba en el pensamiento y en algo escrito, pero realmente era como algo que de pronto no se iba a dar, pero nos dimos cuenta que si iba a pasar algún día, el momento llegó y estábamos fortaleciendo la propuesta con el jardín Uitoto, cuando llegó el momento nunca imaginé que iba a ser parte del equipo pedagógico y fue un choque porque una cosa es decirlo pero la práctica es otra, saber que tienes que enseñarle a los niños, pero no sabes de qué forma, a pesar de que dices que va a ser una educación intercultural pero si se va a dar?, y más en el momento en que no están como las condiciones físicas para poder hacerlo, donde todos soñamos con unos espacios como el del cultivo, que todos queremos, materiales didácticos en lengua Uitoto un diccionario y desde ahí fue como un choque que no imaginaba porque uno cree que ya va a estar todo, otro choque fue también, que tal vez cambio mi forma de percepción cuando, pensé que era un jardín indígena solamente dirigido para una comunidad indígena que eran los Uitoto pero nunca me llegue a imaginar que iba a ser para niños no indígenas y sobre todo niños afro y ahí todavía surge la incertidumbre de cómo se va a educar a esos niños, desde qué percepción, desde qué pensamiento, sí solamente va a ser el Uitoto o un solo pensamiento, todavía es como el reto.” (r3, p22)

Maestra Indígena

“con recuperar las prácticas de crianza muiscas, no sé cómo son, hay varias versiones pero acogen mucho a lo occidental, siempre he tenido esa duda, y eso es lo que sueño averiguar bien eso” (r3, p66)

Una de las cosas con las que se enfrentan las maestras tiene que ver con esa vivencia de ser indígena o trabajar con ellos y estar en la Ciudad.

Maestras Indígenas

“Pienso que una maestra indígena aquí en Bogotá tienen que estar en los dos bandos, tanto en su pensamiento ancestral como en lo occidental en lo que se encuentra en este momento.” (r3, p37)

“Un paso en mantener las costumbres, no dejar las costumbres para que no mueran nuestros antepasados, nuestros orígenes.” (r3, p40)

“Yo pienso que es fortalecer nuestra cultura, identidad, nuestras costumbres e igualmente acá en la ciudad que los niños indígenas sepan cuál es su cultura para no perderla.” (r3, p54)

Maestra no indígena

“También es como recuperar la identidad de uno mismo, somos occidentales pero también venimos de algo atrás, mestizos, tenemos algo indígena.” (r3, p47)

Durante las conversaciones las maestras comparten algunas de las preguntas que se hacen en relación con los procesos pedagógicos de los niños y niñas, de las cosas que más las inquietan está lo que enseñan de la cultura no ancestral y cómo preparan a los niños y niñas para el tránsito hacia un colegio que no trabaja su particularidad

Maestras indígenas

“y eso es lo que estamos viendo por lo menos ahorita los jardines cuando empezamos el proyecto nos preguntábamos, si no enseñamos a leer y escribir?, entonces qué va a pasar

cuando lleguen a un colegio, ahorita que ya llevamos un año con esto, nos damos cuenta que las cosas son diferentes.” (r5, p7)

“y bueno tomando en cuenta que nosotros estamos pensando, ideando nuevas cosas, por ejemplo aquí hay una crítica muy fuerte, por ejemplo dice cómo es posible que el mundo que yo conozco, dice una parte a otra parte del océano se hagan con plumas, se cortan plumas de piezas de ropa alrededor de un tubo de papel higiénico y lo estamos haciendo en los jardines indígenas, o sea hasta dónde nosotros tenemos que abolir esas prácticas del dibujo relleno lo que tanto crítico sí” (r5, p8)

“porque a veces uno dice bueno esto para qué le va a servir, pero uno a veces se cuestiona mucho porque bueno las plantas para qué le van a servir a los niños, y yo decía será que es que no, que la estamos embarrando, pero cuando uno se da cuenta luego las conversaciones que ellos manejan y ya se dan cuenta que ellos dicen bueno es que tal niño está enfermo, entonces hagámosle esta aguita o hagamos esto, entonces, uno dice bueno el niño si está aprendiendo porque lo utiliza en cosas normales o sea cualquiera nos enfermamos y es normal y ya el niño no piensa en la pastilla como la única solución sino que la piensa como también involucró eso que la enfermedad va a estar siempre o sea no solamente es de pequeños que podemos tomar aguitas o solamente de pequeños que reconozcamos sino cómo eso le va a marcar y va a ser un cimientito para luego, para una forma de pensar, porque ya cuando grande se va cuestionar bueno me tomo esto , por lo menos va a haber esa inquietud de que esto me favorece o esto no” (r5, p14)

La definición de los contenidos, así como sus formas de abordaje, las metodologías, son asuntos que angustian mucho a las maestras indígenas, se preguntan si en realidad ese saber suyo el propio es útil para los niños y niñas, no consideran que no lo sea pero en la cotidianidad si sienten angustia en relación con lo que pasa con los niños y niñas. Si bien, no es tan evidente pareciera que existiera la pregunta acerca de si es pertinente privilegiar un saber por encima del otro (occidental, ancestral o viceversa), o cómo es que funciona el diálogo entre estos saberes en los procesos de construcción de conocimiento de los niños y las niñas.

En medio de estas preguntas algunas maestras se aventuran a definir la educación inicial indígena y al respecto señalan:

Maestras Indígenas:

“Yo defino la educación indígena como una reconstrucción del pensamiento que se ha venido perdiendo a través del tiempo, es como recopilar todo aquello que nuestros abuelos, nuestros antepasados hicieron y que dadas las circunstancias a través de toda la modernidad se ha venido perdiendo ese pensamiento bonito de todas las personas, de esa forma de ver el mundo desde otra perspectiva espiritual, pienso que es como una reconstrucción de lo que se perdió.” (r3, p44)

“La educación inicial indígena es una educación propia, única, auténtica, que fortalece nuestros usos, costumbres, tradiciones para seguir construyendo nuestro caminar, nuestro propio ser, nuestro sentir.” (r3, p48)

“Reconstrucción y fortalecimiento de las raíces y la tradición de la comunidad.” (r3, p51)

“La educación inicial indígena es como una búsqueda de lo que se perdió, de lo que nos expropiaron al perder el territorio, una búsqueda, un rescate de todo lo que se perdió.” (r3, p57)

“Un recordar, un revivir y un re sentir, tanto de adultos como de niños y niñas.” (r3, p60)

“Bueno para mí ha sido, es que los abuelos dicen que el camino de aprender a ser gente, entonces, creo que esto es un camino de aprender a ser gente para las maestras, los niños y también para la sociedad, cuando empezamos éramos personas que habíamos vivido y caminábamos nuestra historia de vida separados hacíamos nuestro camino separados y hicimos lo que dicen los abuelos, fuimos a la matriz y resultamos todos danzando al mismo tiempo, pero cada uno con un pensamiento y es que somos culturas diferentes, que nos comparte una gran cobija y es que somos pueblos indígenas pero que así como somos pueblos indígenas tenemos una ley de origen diferente y esa es la diversidad, ...” (r4, p3)

En medio de este tratar de definir la educación inicial indígena, surgen algunas creencias acerca de la diversidad cultural, sobre la educación intercultural desde las maestras indígenas.

“Bueno, yo voy a la parte étnica de situaciones que hemos compartido y nos ha tocado vivir, por ejemplo para nosotros los kichwas no debemos en las épocas de julio, en las épocas de marzo, el 21 cuando ocurre el solsticio nosotros no podemos dar la espalda al sol, entonces cuando por ejemplo entramos al Cusmuy ustedes dicen entramos de espalda y el sol está al poniente, le damos al sol la espalda y estamos cometiendo un error en nuestro caso, y un ritual que hubo también hace tiempo era a las dos de la tarde y el sol ya estaba al poniente, y entonces yo me sentí como incómodo de entrar de espaldas, por qué, entonces a la salida si tenía que salir de frente porque el sol estaba a ese lado, y digo pero entonces aquí lo que estamos es tanta diversidad que a veces se contraponen ciertos rituales, por ejemplo seis de la mañana y ahí si entra mirando porque está en frente mío, esas cosas así también tenemos que pensarlo somos los pueblos indígenas pero adentro nuestro también somos muy diferentes” (r5, p27)

“creo que ahorita somos un poco más mezclados, no somos tan indígenas, a veces uno dice es una propuesta indígena quisiera entonces, encontrárselos a todos pensando igual y haciendo el mismo ritual, sino que a veces se encuentra con que los niños también cantan canciones occidentales pero es porque estamos en un mundo intercultural, no estamos diciendo acá todo es indígena o acá todo tiene que hacerse así porque así lo piensan los abuelos, sino porque esos niños y esas niñas están en otro contexto, y nos toca también cómo lo acercamos a ese contexto sin satanizarlo sin verle lo malo, sino cómo le vemos lo que le pueda aportar como ser humano.” (r4, p21)

5.4 CUARTO MOMENTO. Mis Creencias

Este apartado se describe a través de cinco lugares de narración que recogen las experiencias más relevantes de la autora en el proceso de apertura de los jardines infantiles indígenas, el primero como el lugar de las evocaciones que el tema indígena provocó, luego el cómo llegó al proceso, para pasar a la enunciación de las creencias que identificó movilizan mi actuar, pasando a la reflexión sobre estas, terminando con las transformaciones que estas ocasionan en mi proceso de construcción de saber sobre la primera infancia indígena en la Ciudad.

La Ancestra que se Aviva Cuando me Acercó a lo Indígena

La habitación era ¡grande!, grande como pueden ser los tamaños grandes en los ojos de un niña de cinco o seis años, era un lugar largo, muy largo separado por un armario alto, muy alto (perfecto de escondite), al costado izquierdo de ese lugar había un tocador, con un espejo clásico y en la parte baja de este, un mueble grande de madera con varios espacios que se descubrían tras dos puertas de correr: una a cada lado como la mayoría de los muebles de las épocas de antes –de donde usualmente, siempre salían sábanas, trapos blancos o de colores que servían para alguno de los ajustes que habían que hacerle a los visitantes-. Al contrario de lo que ocurría con las demás habitaciones femeninas de la casa, este tocador no tenía sobre sí objetos típicos para la promoción de la vanidad femenina, bueno!!! Si hablamos de objetos clásicos de esos que hemos significado históricamente como artículos para la vanidad femenina, porque si bien no había crema Pond's para la cara o aceite Johnson para retirar el maquillaje, neceseres con pulceritas, collares, perlas y demás maricaditas que nos colgamos las mujeres, si había un sin número de frasquitos, tarritos, cajas redondas de pomadas, rectangulares con agujas, de cartón con semillas, piedritas y pepas que bien podrían parecer el tesoro de una princesa.

Doña Leonilde como le llamaban la mayoría de sus visitantes, era la dueña absoluta de este hermoso territorio, permitía que jugáramos con todo, menos con los frascos grandes de colores raros que tenían matas por dentro y con las cajas de las agujas, decía que estos eran los objetos que le permitían cuidar, sanar, mejorar o resolver los asuntos del montón de gente que cruzaba todas las tardes por la casa en busca de alivio a sus dolencias. Mientras que cada uno de esos frascos se convertían en jabones, granos, botellas de gaseosa en el juego del supermercado, -Leo como le decía el hombre que ella más amosaba cada cosa para un fin específico, el frasco con la pata de conejo era un aceite para los males de panza, la botella de líquido verde se suponía era de algo con rosas, sin embargo, no olía como la flor, era más rico y lo colocaba sobre las cabezas de las personas o en sus manos, -sobre todo a las mujeres- y en su mayoría y sin excepción alguna a

cualquiera de los bebés que nacieran en la cama que se encontraba tras el armario grande.

Fueron muchos los llantos de recién nacido e incontables los emplastos de hierbas dulces que amarraba a las panzas de las mujeres que desean ser madres y tenían su vientre frío y no se les hacía el milagrito, así como innumerables los niños y niñas parados de cabeza viéndome, porque usualmente yo debía distraerlos mientras ella frotaba su pancita con fuerza y les ponía un fajero porque su estómago estaba fuera de lugar, -lo que popularmente se conoce como estar descuajado-, ya sea porque se habían caído, o porque los habían alzado mal o porque la mamá no se cuidó y le entró un frío y se lo pasó al bebé al amamantarlo, entre otras cosas, todo ello dependía de la edad del niño o la niña, pero era de esas dolencias de las que solo ocurren en lo que ahora se llama la primera infancia, era poco probable ver niños y niñas de más de seis años parados de cabeza, no solo porque casi no se descuajaban, sino porque era muy difícil ponerlos boca arriba, para ellos, su vomito y diarrea había otros menjunjes.

Esas fueron las imágenes de la infancia, frascos, frasquitos y frasquetos de cosas raras que servían para hacerle algo a cualquiera que tuviese una dolencia, los olores por su parte eran muy variados, hierbas dulces, agrias, dependía del mal y de la preparación necesaria para ello, podría ser agua para bañarse o fritura de hierbas para poner sobre vientres, también podrían ser jugos, siempre había un olor, no era el clásico de las casas a café o chocolate, sino que se olían plantas varias y a veces, solo a veces, olía a tabaco. Pero sin duda alguna el mejor olor ocurría en esos días en que alguna mujer daba a luz y Leo le ayudaba a traer su hijo o hija al mundo, no sabría bien como describirlo pero era espectacular como cuando huele una casa en donde hacen torta de chocolate, o como ese olor que se desprende del príncipe de la noche o árbol de sándalo en esa hora en la que empieza a ser oscuro de verdad, o como huele la vida, esa recién nacida en cuerpo de niño o de niña. Era la locura cuando nacía niña porque era yo estaba destinada a dormir con la bebé y ayudarla a bañarla, vestirla, etc... si era niño le correspondía a mí primo, decía Leo que lo mejor para un alma acaba de llegar era que tuviera cerca alguien de su mismo clan que aún no estuviera contaminado para pasar su primera noche.

Los bebés no dormían la primera noche con sus madres porque decía Leonilde que parir no era una tarea sencilla y que luego de semejante labor, lo mínimo que se podía hacer era que la mujer descansara a plenitud, ya vendrían muchas noches y días en que el sueño no sería su amigo más cercano. Para nosotros dormir con la o el bebé era algo así como el premio de la semana, pequeños, largos, gorditos, cachetones, rosaditos, flacos, arrugaditos, serios, inquietos, no importaba como fueran compartir con un recién nacido

era más divertido que bañarse en la alberca, jugar al supermercado, corretear por toda la casa jugando a las escondidas o cualquier otro juego de ese momento.

Doña Leonilde, Leo, María Leonilde fue mi abuela, mi aguelita.... ¿para qué hacia todo ello?, ¿por qué?, ¿dónde lo aprendió?, ¿quién se lo enseñó?, ¿por qué la gente se curaba con ello?, son preguntas que no me hice en la Infancia, era simple: mi abuela era doctora y sabia de muchas medicinas, decía mi madre cada vez que yo preguntaba porque el tocador tenía tantas cosas de remedios, Leo siempre me decía como se llamaba cada cosa y para que servía, yo solo recuerdo el aceite de mandrágora y el emplasto de hierbas dulces sofritas en aceite de manzanilla o de ricino, sobre todo cuando eran en este último porque ni siquiera llegando al patio del tercer piso podía una escapar de semejante olor tan perverso.

Con el pasar del tiempo yo ya no jugué más al supermercado, seguían yendo y viniendo gentes, ella seguía haciendo lo que sabía, llegaron más primos y yo crecía y como todo lo que crece en contextos en donde se viaja a través de espacios, e interrelaciones con aparatos y medios comunicativos de la época pos una fue olvidando todo eso que se vivió cuando chica...., hace apenas un trío de años que comprendí que ocurría en mi casa materna en las tardes⁶³, descubrí andando con algunas mujeres y hombres “raros” que las botellas, frasquitos, cajitas y demás tenían pequeñas o grandes menjunjes, pócimas o remedios que no venían propiamente del hospital del barrio, sino de una serie de ancestros, amistades y amores que mi ague fue cultivando a lo largo de su historia.

Mi primera infancia fue un pedacito de esa vida, el de ella según cuentan algunos de mis familiares, una gran casa-lote en los potreros de Fontibón en los años 25 y 30, creció con Simón y Eduarda sus hermanos ordeñando vacas, tejiendo y bajo los cuidados de Simón padre y Anastasia mi Bisabuela, según dice un tío que alguna vez le preguntó de dónde sabía tanto de matas fueron enseñanzas de Gregoria Chiguasuque⁶⁴ su abuela, mi tatarabuela, quien por demás parece (no hay fuentes que confirmen tal información) se dedicaba a los saberes boticarios y otros relacionados que se desarrollaban al comienzo del siglo XX.

Todo pude imaginar o creer menos que en un proceso de trabajo sobre la primera infancia iba a convertirse en un caminar sobre la propia vida, e iba e ir entendiendo eso que dice mi padre: el destino no se lo crea a uno nadie sino que viene marcado por la historia de aquellas cosas que hemos elegido y decidido vivir.....

⁶³ Los recuerdos son de las tardes, porque en la mañana estaba en el jardín o en el colegio, entonces, no veía que ocurría, pero Leo atendía a cualquier hora, mañana, tarde, madrugada, anochecer, en como diría una de mis primas horario 24 -7, porque no importaba si era festivo, viernes santo, o navidad, siempre atendía al que llegara a casa.

⁶⁴ Este es un apellido de origen Muisca y en la actualidad se encuentra en familias nativas de Bosa y Fontibón.

¿Cómo Llegue al Proceso de Apertura de los JII?

Transitaba el último trimestre del año 2009, yo acaba de cumplir un año de trabajo en la Secretaria Distrital de Integración Social – a la que había llegado para participar en el proceso de construcción del Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial en Bogotá en octubre de 2008.

Era tal vez una tarde ya noche en la que se encontraba el equipo pedagógico central – equipo al que pertenecía- cuando una de sus jefes Constanza Alarcón llegó a dar algunas orientaciones e informaciones acerca de cómo se continuaría en el proceso de fortalecimiento de la atención integral a la primera infancia en Bogotá, la reunión se debatió en muchas instrucciones sobre actividades, metas a alcanzar, y algunos procesos que debían dar inicio quienes estaríamos allí, uno de esos procesos era el de construcción de los jardines infantiles indígenas, Constanza preguntó quién podría asumirlo y en una escena bastante peculiar todo el equipo voltea a mirarme y en algo así como lo que pareciera una decisión unánime los ojos de todas y todos mis compañeras indicaban que lo asumiría, la líder del equipo pedagógico Graciela Fandiño hizo algunas alertas señaló que ese era un tema especializado, que debía pensarse en alguien que tuviera formación para el trabajo con los pueblos indígenas tal vez un antropólogo, sin embargo, se señaló que por el momento no podía hacerse ningún tipo de contratación especializada que éramos los que estábamos y que cuando la gente no sabía de algo aprendía, que estábamos allí también para eso, para aprender y construir, paralelo a ello Constanza había participado en la creación del jardín infantil inga y tenía un panorama mucho más cercano acerca de esta experiencia que le permitía orientar la labor que yo desempeñaría al hacerme responsable de este proceso⁶⁵.

Este recuerdo no es significativo únicamente por ser el comienzo de la historia de mi vivencia con los jardines infantiles indígenas, sino que ahora que miro al pasado puedo descubrir o rememorar algunas acciones que hacen que confirmen que la vida educativa está marcada por las creencias. Esa acción de mis 10 o 12 compañeros de girar a mirarme sincrónicamente en el momento en el que se pregunta quién puede asumir el proceso, pone en evidencia esa creencia de que quien puede usar una pluma en un accesorio (arete, collar), decir en un momento de crisis: espíritus del bien, espíritus del mal ilumínanos, o quien pone el Humahuaqueño o los Ojos Azules mientras trabaja en la oficina y puede llegar un día diciendo feliz día de la Pachamama, tiene algún tipo de

⁶⁵ Todos los acuerdos y procesos alrededor del proceso de apertura de los jardines infantiles indígenas fueron reflexionados con Constanza quien desde el ejercicio global de atención a la primera infancia en la Ciudad orientó, limitó (cuando era necesario) o impulso las acciones para la consolidación de la atención diferencial a niños y niñas indígenas en Bogotá.

predisposición, habilidad, sensibilidad, o algo que le hace en ese instante de decisión ser perfecto para asumir el reto, suena un poco irresponsable puesto que si miramos lo que moviliza la mirada colectiva, no son más que estereotipos alrededor de que es lo indígena, unos que podríamos llamar simple⁶⁶ a la hora de pensar el trabajo con los pueblos indígenas.

Las plumas que en el colectivo social no representan el poder del vuelo y a los indígenas del Norte –como en las tradiciones indígenas-, sino más bien que son uno de esos iconos visuales para identificar a los que se ponen tapa rabos. Los decires que no son entendidos desde el poder de la palabra y de que hay una cantidad de seres a tu alrededor vivos, no vivos, que te escuchan y pueden ayudarte en un momento de crisis, sino como esas ideas alrededor de que quienes se comunican con algo diferente a lo humano son raros, extraños, y en el caso de los indígenas pues está ligado a la brujería y el mal. La canción Andina que no es comúnmente escuchada, -aunque valga la pena aclarar que las canciones mencionadas en el párrafo anterior no solo no son, la mejor muestra de este género musical, sino que además son con las que los indígenas de los Andes menos se identifican, sin embargo, en el colectivo social son las que más se unen a ese mundo Andino, similar ocurre con la palabra Pachamama⁶⁷. Sin ánimo de decir que mis compañeras, compañeros y yo misma éramos en ese entonces, simples a la hora de comprender y acercarnos al mundo indígena si quisiera señalar como este tipo de acciones se mueven en nuestro quehacer cotidiano, casi que inconscientemente, hemos naturalizado ya en nuestro lenguaje y en nuestras creencias este tipo de comprensiones que en un momento como el enunciado brotan y orientan el destino propio y el de otros. Y son precisamente ese cúmulo de creencias los que cotidianamente voy poniendo en juego cuando decido asumir el reto.

No pasó mucho tiempo tal vez una o dos semanas antes de que iniciara el proceso de aprendizaje, fue un gran camino de aprender y desaprender, aprender de otros y desaprender de sí misma, acerca de esas cosas que se tienen en el ser definidas como verdades. El comenzar sin duda estuvo mediado por el acercamiento a los pueblos indígenas, este se dio a través del referente étnico que la Dirección Poblacional de la SDIS tenía, Humberto Victorino antropólogo⁶⁸ que estableció un puente entre las autoridades

⁶⁶ Se utiliza para indicar que lo que se expresa no es tan importante, complicado o difícil como podía ser. Tomado de: <http://es.thefreedictionary.com/simple>. Última revisión: Octubre 2012

⁶⁷ Es el principio explicativo fundamental en la cosmovisión de los pueblos originarios andinos, en América del Sur. **Pachamama** o **pacha** (del aimara y quechua *pacha*: tierra y también "mundo", "cosmos"¹; mama: madre -es decir "Madre Tierra") es el núcleo del sistema de creencias y de actuación ecológico-social entre los pueblos indígenas de los Andes Centrales de América del Sur (Merlino y Rabey 1993). Tomado de: <http://es.wikipedia.org/wiki/Pachamama>. Última revisión: Octubre 2012

⁶⁸ Si bien la formación de base de Humberto Victorino es la antropología, desde años atrás viene participando en el proceso de revitalización del pensamiento ancestral Muisca, lo que le hacía tener no solo una particular disposición hacia los pueblos, sino que estos lo reconocían como un referente institucional pero también como un militante de los procesos de re-existencia de los pueblos, lo que permitió que en el proceso de apertura de los jardines infantiles indígenas algunas comunidades abrieran paso a la reflexión sobre el

indígenas y la Subdirección para la Infancia. Se establece desde la entidad que se trabaje en colectivo entre estas dos dependencias, mientras se establecen lazos de confianza por parte de los pueblos indígenas al proceso con la Subdirección para la Infancia por lo cual Humberto se convirtió en el interlocutor más cercano para reflexionar, pensar y relacionarse con los pueblos indígenas y avanzar en la construcción de las propuestas de atención diferencial a niños y niñas indígenas de Bogotá, este trabajo en colectivo fue estratégico no solo por su experiencia y el reconocimiento que tiene entre los indígenas, sino que el diálogo y trabajo sobre los jardines infantiles indígenas permeó los desarrollos de otros procesos como la creación de la política pública para los pueblos indígenas, la canasta alimentaria entre otros que se venían adelantando con los pueblos indígenas desde la SDIS.

Las Creencias

Desde los primeros encuentros empezó a movilizarse en mí una creencia que solo hasta la mitad del proceso entendí que estaba orientando mi quehacer cotidiano y tiene que ver con una mirada paternalista, protectora hacia los indígenas. Tal vez esa predisposición o sensibilidad hacia la población o al tema, viene con un asunto de reconocerlos como menos, -por supuesto es esta una creencia no consiente- en tal sentido diseñar acciones para la garantía de sus derechos es leído como una responsabilidad, en la que necesariamente no solo se debe trabajar desde la validación a la población sino que también estas acciones deberían promover algún tipo de reivindicación acerca de sus derechos vulnerados durante tanto tiempo, si bien asumir el compromiso bajo estas premisas tiene todo el sentido y bien podría señalarse como el deber ser, la creencia que motivaba tal asunto era precisamente esa de un estado perverso que no ofrece garantía de derechos a esos “pobres necesitados, discriminados durante muchísimo tiempo” este tipo de creencias no se ven en lo cotidiano tan explícitamente, de hecho solo hasta que se analizan las vivencias y las confrontaciones internas en medio de ellas, es que logré identificar que esta era una creencia que mediaba mis acciones, una creencia por supuesto que desconocía que existía, porque eso es lo particular de las creencias, surgen en medio de contextos socio histórico culturales, uno no sabe muy bien que las tiene y emergen justo cuando menos se espera o sea, casi todo el tiempo. Descubrir que muchas de mis acciones estaban mediadas por estas creencias solo fue evidente cuando surgían preguntas en algunas interrelaciones con ellos y ellas a lo largo del proceso, que confrontan precisamente esa idea de débiles, vulnerados, frágiles.

Una de las primeras situaciones se dio con el escenario de hacerse una interlocutora válida, que pasó por construir confianzas, credibilidad, aceptación y reconocimiento, por

mismo desde practicas propias en escenarios no siempre institucionales sino más bien del compartir con personas que trabajan por la causa.

supuestos estas elaboraciones pasan por el tiempo que se comparte, la forma en la que se reconoce al otro como interlocutor válido, los procesos de escucha y de construcción conjunta, sin embargo, llegar a este mundo ideal de la confianza y el reconocimiento requirió diferentes vivencias que debe decirse en su momento chocaron con mi propia manera de ver a los indígenas, la primera estuvo centrada en las limitaciones, frenos, distancias que ponen los indígenas cuando el proceso se inicia, dos de las más marcadas tenían que ver con la desconfianza que se le tiene a un funcionario público por lo que representa -un estado que no garantiza sus derechos- que además es elegido por alguien externo a la comunidad para ser su interlocutor y liderar un proceso tan importante para el futuro -hay un sentir en los pueblos acerca de cómo solo es posible que estos procesos sean exitosos si los lidera una persona con la condición étnica- y la segunda con el leve rechazo a mi género, pareciera que fuera mucho más fácil para ellos⁶⁹ establecer confianza con los sujetos masculinos, que con los femeninos, en algunos momentos se sentía por parte de algunos no solo rechazo, sino la pregunta acerca de si será que sabe, será que si puede, es que no es un hombre, debería ser un hombre.

Manifestaciones y situaciones en donde este tipo de creencias se hacían visibles al comienzo fueron casi cotidianas, los indígenas frecuentemente me ponían a prueba, no solo frente a hacer preguntas sobre las culturas, los pueblos, intentando ver que tanto sabía de ellos, sino también frente al proceso mismo, examinaban cual era mi lugar, que tantas decisiones tomaba, que tan contundente era mi intervención frente al proceso, esto es una suerte de encuentros y conversaciones en donde lo que está en juego es el poder, ver quien dirige, quien orienta, que tanto se deja uno direccionar y se da una suerte de juego alrededor de lo que se considera deberían ser los procesos participativos, puesto que los indígenas consideran que esto es algo así como un escenario en el que el Distrito recoge sus necesidades y hace lo que ellas y ellos consideran.

El otro aspecto entonces, tenía que ver con ese reconocimiento de interlocución en cuerpo de mujer, y esta fue una de las situaciones más complejas puesto que al mismo tiempo que te prueban, no te reconocen como interlocutora válida sino que establecen la comunicación a través de un tercero, -en este caso Humberto,- quien no solo llevaba ya algunos meses trabajando con ellos, sino que por demás era hombre. Tener un diálogo en el que se hacen preguntas o se dan orientaciones frente a lo que estás trabajando pero en donde el diálogo comunicacional no se dirigen a ti sino a otro, generaba en mí una serie de imágenes sobre los indígenas muy distintos a lo que yo consideraba debían ser.

⁶⁹ Es importante señalar que hay una frecuente tendencia a que los líderes de las comunidades o las personas que son interlocutores sean hombre, solo en el cabildo de Suba y hasta el año 2011 en el cabildo Uitoto se tuvo presencia femenina en los gobernadores indígenas. Como se señaló en el capítulo de origen de los jardines infantiles indígenas, hubo interlocutoras mujeres, sin embargo, era casi constante que la decisión definitiva sobre los jardines infantiles indígenas la tomaban los gobernadores, en algunas comunidades desconociendo o ignorando el proceso que la mujer que lideraba el diálogo venía construyendo.

Estos estados y diálogos fueron acalorados en diferentes circunstancias, incluso en alguno de los momentos iniciales se hizo necesario que la entidad ratificara ante los indígenas que era la interlocutora en el tema, sin embargo, tener un carácter fuerte, asumir muchas de sus sugerencias pero especialmente entender que solo era posible construir con ellos desde sus formas logró que al comenzar el segundo año de trabajo este tipo de reacciones y de formas de interlocución se transformaran.

Paralelo a estos asuntos en donde empezaba a leer a los indígenas no tan tranquilos ni tan débiles..., se fueron sumando otras circunstancias que en definitiva develaron y confrontaron esta creencia mía sobre ellos y ellas. Uno de los puntos de mayor confrontación sin duda estuvo centrado en las prioridades que definían los líderes indígenas dentro del trabajo de apertura de los jardines infantiles indígenas: la vinculación de talento humano, el manejo de recursos y aquellos escenarios en donde había la posibilidad de una contratación, ponía sobre la mesa a unos líderes indígenas que fácilmente podían priorizar el bienestar individual que el colectivo. Uno de los escenarios de mayor tensión al respecto tuvo que ver con la vinculación de talento humano en donde algunas comunidades al comenzar proponían personas cercanas a la organización de cabildo o a sus familias, sin que necesariamente tuvieran algún tipo de experiencia o conocimiento en el trabajo con los niños y las niñas. Este tema logro una solución al establecer puntos medios entre lo que la comunidad planteaba y los que requerían los estándares en relación a idoneidad del talento humano propuestos por la SDIS, se llegaron a diferentes acuerdos y se lograron crear equipos mixtos con maestras no indígenas, sin embargo, puede decirse que este tipo de situaciones media e impacta posteriormente las vivencias de los jardines infantiles indígenas.

Este fue entonces, el otro escenario que desdibujó mi imaginario de los indígenas como personas a las que era necesario defender y proteger y tuvo que ver con el trato duro, tenso, difícil e incluso en algunos casos discriminante hacia las personas no indígenas que entraron a colaborar en los jardines infantiles indígenas. Cuando este tipo de situaciones se presentaba conmigo, de alguna manera sentía que era justificable, sin duda hay una distancia y un recelo natural y válido con los funcionarios del Estado, incluso –aunque no lo compartí jamás– de alguna manera encontraba argumentos para comprender su machismo, puesto que son pueblos patriarcales e históricamente el rol de la mujer es distinto, pero no hallaba razón alguna para que como si fuera la oportunidad de cobrarle al mundo algo que les ha hecho, se dedicaran a generar diferentes circunstancias alrededor de las maestras no indígenas, que sobre pasaban los límites del irrespeto, el desconocimiento hacia la labor de las personas y una especie de discriminación en la que se mira por debajo a estas mujeres, se les señala e incluso en algunas situaciones se alcanzaron a vivir situaciones de maltrato, lo más impactante de esta situación es que al dar inicio al proceso de atención de los niños y niñas, es decir, cuando se enfrenta a la

realidad, atenderles, planear, crear actividades, promover el potenciamiento de desarrollo desde el saber ancestral, podía percibirse una tendencia de mayor preocupación, interés o iniciativa por parte de las maestras no indígenas que de las indígenas, por supuesto no puedo generalizar, puesto que hay maestras indígenas con mucho compromiso, apertura y capacidad de reflexión sobre su propia práctica, sin embargo, no era una tendencia generalizada, como si lo podía llegar a ser en las maestras no indígenas (por supuesto había maestras no indígenas que no tenían ni compromiso, ni iniciativa) pero era el caso inverso, no eran la mayoría.

Con esto no quiero decir, que las maestras no indígenas tuvieran que estar desinteresadas o que las indígenas no pudieran estarlo, sin embargo, fue una situación que impactó el trabajo al comenzar de una manera trascendental, no solo porque generó muchas tensiones entre ellas (algunas narradas en las descripciones de los jardines), sino porque también se puso en evidencia la necesidad de fortalecer los procesos de formación pedagógica de las maestras para poder promover el potenciamiento del desarrollo de los niños y las niñas.

Leer entonces, a unos indígenas que tendían a establecer relaciones desde el trato que tanto exigen no se asuma con ellos no solo transformaba mi imagen de ellos y ellas, sino que motivaba a pensar que el enfoque diferencial no pasaba únicamente por establecer proyectos, propuestas en su bienestar sino que era necesario ir reflexionando acerca de esas otras variables casi invisibles que se movilizan en la relación entre poblaciones que históricamente no han tenido condiciones de igualdad, es decir, si bien no se justifica el trato que en algunos casos los indígenas ofrecían a los mestizos, pues, si tiene un fundamento y una razón. De alguna manera podría decirse que así como para mí estaba la creencia acerca de ellos como población vulnerable que necesitaba protección emergía en este proceso, puede que exista una creencia en ellos acerca de que si los roles cambian es decir, el indígena ya no está en lugares de subyugación o dependencia, sino que está en lugares de liderazgo y dirección tiene la posibilidad de ejercer fuerza, imposición e incluso opresión.

Otra de las creencias que fue movilizada en el proceso tuvo que ver con el imaginario un poco etnocéntrico de los indígenas como seres que tienen todo claro en relación a su cultura y los procesos que generan en esta. Una mirada bastante ingenua de los indígenas, que tienen que ver con querer leer que su funcionamiento ocurre desde el mismo lugar que el de los mestizos, esto de entrada diría cualquier persona que es obvio, que a la hora de interlocutar cada cual lo hace desde el lugar en el que esta y que si hay una apuesta de construcción colectiva pues el otro lo hace desde un lugar de enunciación en el que tiene herramientas para construir y por supuesto que los indígenas las tienen,

sin embargo, al ir entrando en las especificidades de los jardines infantiles indígenas, especialmente en el tema pedagógico se empieza a ver que los pueblos tienen unas ausencias frente a su propio pensamiento cultural que requieren ser resueltas por ellos, pero que también requieren ser reconocidos por parte de los que estamos fuera, puesto que si estas se develan en tranquilidad y como parte de aquellos asuntos que pueden resolverse en la construcción de proyectos específicos como este caso la primera infancia terminan potenciando el proceso colectivo de la comunidad.

Por ejemplo, en el proceso de apertura de los jardines infantiles indígenas, nos dimos cuenta que si bien la comunidad tenía claro que querían y necesitaban un jardín infantil, no tenían mucho acercamiento a los procesos pedagógicos de los niños y niñas de primera infancia, de hecho no tenían tan cercano lo que ocurría con estos niños y niñas al interior de sus comunidades, lo que generó que cuando se pensara la propuesta pedagógica, se notarían diferentes ausencias o fortalezas de los pueblos en relación con lo que se quería y debía enseñar a los niños y niñas, así como con la forma como se debe enseñar, paralelo a ello si bien los pueblos manifestaban desear un jardín infantil indígena como la posibilidad de ir construyendo sus propios modelos de educación propia no tenían muy claro cuál era esa educación, en algunos momentos se conversó con los coordinadores por ejemplo acerca de cómo parecía que los líderes y las comunidades creían que el tema se resolvía teniendo el jardín infantil indígena abierto con maestras y sabedores, pero en realidad cuando se enfrentaron a pensar qué enseñar, cómo hacerlo se evidenció que las motivaciones más fuertes de los líderes no estaban relacionadas necesariamente con el proceso de educación propia, sino tal vez con la necesidad de las familias de no tener a sus hijos e hijas solos o en situaciones de riesgo mientras trabajan y de otro lado desde las posibilidades político –sociales que daban en el contexto de Bogotá ser un pueblo indígena con una institución educativa.

Este coyuntura es un punto muy interesante porque al ir construyendo el proceso pedagógico de los jardines infantiles indígenas, las comunidades no solo se dieron cuenta que no tenían mucha información sobre sus niños y niñas, sino que también fueron descubriendo que su proceso cultural podía no estar tan sólido. Una de las confrontaciones más grandes se dio en el marco de Diplomado, puesto que una de las actividades centrales de dos módulos -Lenguaje y Arte- estaba centradas en el mito de origen de los pueblos -su posibilidad y potencia para desde allí crear procesos pedagógicos de fortalecimiento y enseñanza del pensamiento propio- se descubrió que la mayoría de las maestras no la conocían, esto es algo así como una revelación puesto que se supone que uno de los aspectos que sostiene a una comunidad y sus procesos identitarios es el mito de origen⁷⁰ y ver que muy pocas la conocían se convertía en algo bastante revelador

⁷⁰ El mito de origen se refiere a esa narración propia de cada pueblo que debe ser conocida por parte de todas y todos los indígenas, puesto que refiere al origen del pueblo, a sus deidades –si es posible llamarlas d esta forma-.

de la situación en la que estábamos frente a los procesos de conocimiento de la cultura por parte de ellos y ellas mismas (de alguna manera esto era lo que generaba la tensión con las no indígenas, que ellas preguntaban a los indígenas de su cultura solicitaban que les enseñaran ellos se resistían pero tal vez no lo hacían únicamente como lo señalaban: las mestizas no lo pueden saber todo, sino porque tal vez no sabía qué era lo que tenían qué enseñarles).

Paralelo a esta debilidad alrededor del pensamiento propio se unió la tensión que vivieron los abuelos a la hora de enfrentarse al trabajo con los niños y niñas, si bien, en las comunidades el abuelo o abuela le enseñan a los niños y niñas, lo hace casi siempre de manera individual y en pequeños grupos⁷¹, por lo cual enfrentarse a grupos de niños y niñas diariamente, era todo un reto, que requería resignificar, repensar su enseñanza en un ámbito como el del jardín infantil. Paralelo a esta situación con los abuelos, cuando se da inicio al desarrollo del proyecto pedagógico entonces, nos enfrentamos a ver como los pueblos indígenas orientan su labor pedagógica desde lo que saben de la escuela, como todos y todas nosotras desde las experiencias escolares o con el escenario educativo que se han tenido, y la mayoría de ellas han sido desde la escuela tradicional.

Esto fue una de las cosas más particulares para mí puesto que sus ideas o enseñanzas para con los niños y niñas, al comenzar el proceso se orientaban al trabajo con guías, cuaderno, planas, recuerdo mucho un día que llegamos a un jardín infantil indígena a hacer algún encuentro y en una de las aulas había una guía de trabajo con una maloca que había sido rellena con aserrín y ramitas de árboles, pese a la sorpresa que ocasionaba esta situación cuando lo conversamos con los coordinadores de los jardines infantiles indígenas pues era una situación de lo más frecuente no se pintaba de amarillo el pollito pero si de naranja el jaguar, parecía entonces, que el trabajo pedagógico diferencial se limitaba a un asunto de contenidos, viendo esto se fue estableciendo una serie de caminos y rutas para ir reflexionando el asunto. Sin embargo, fue muy significativo ver como la fuerza cultural definitivamente esta debilitándose y requiere de este tipo de procesos para continuar re-existiendo y re-creándose, es decir, la creencia de que era solo abrir el jardín infantil y todo resuelto queda completamente desmitificada para ellos y para nosotros, además era evidenciar que precisamente por este tipo de debilitamiento es que los jardines infantiles indígenas cobran vital importancia en la ciudad puesto que se convierten en un nicho en el que a través de la enseñanza del pensamiento ancestral a los niños y niñas el pueblo revitaliza su esencia.

⁷¹ Es importante enunciar que hasta antes del proceso los abuelos tenían espacios comunitarios de compartir de saber con los niños y niñas de la comunidad de 7 u 8 años en adelante, no con niños y niñas de primera infancia.

Algunas Reflexiones Sobre Mis Creencias

Descubierto entonces que mis creencias acerca de los indígenas eran bastante coloniales, hago un ejercicio de intentar descifrar cual era el secreto o el camino que me llevaba de un lado a actuar así y de otro a estármelo cuestionando, en relación al primero sin duda tenía que ver con una formación lejana distante de la realidad de los pueblos indígenas, pero específicamente una realidad que no se relacionaba con ellos, situación que se confronta cuando doy inicio a conocerlos, visitar sus territorios, compartir sus prácticas, vivir algunos de sus rituales, entender que el lugar de conversar no es la sala de la casa, sino el fogón, o el río o la montaña, que sus bailes transmiten un mensaje, que se hace necesario aprender a tejer un chumbe o una manilla, para entender quien es el otro y desde allí comprender que estos procesos de construcción intercultural dependen además de la posibilidad que uno se da de **vivirse** al lado del otro, de intercambiar saberes, de **descubrirse** con ellos, entendiendo que ellos también se descubren.

Desde allí toman vital importancia esos conceptos de enfoque diferencial e interculturalidad, puesto que el primero es entender que si yo representante del Estado: funcionaria o simplemente mujer me sitúo dispuesta a construir con otro cuyo origen, pensamiento o forma de ver la vida es distinta a la mía, tengo que necesariamente comprender cuál es mi origen, que me mueve, desde donde me sitúo en un ejercicio más cercano a la interculturalidad debo comprender mi origen y que me compone, paralelo a ello entonces, debo asumir que el trabajo con los pueblos no se trata de simplemente de sentarse a conversar y decir mira los niños y niñas en la primera infancia deben saber esto y se cuidan de esta forma y si quieren un jardín infantil, pues bueno!!! En un jardín infantil ocurre esto, y para ustedes estar “incluidos” en la ciudad, entonces, deben ir asumiendo estas prácticas que son la que se viven en la ciudad, NO!!!, esto no sería más que otra forma de colonialidad en donde la funcionaria se sitúa por encima de los indígenas y de su saber y no habríamos conseguido nada. El secreto entonces, está en comprender que este tipo de procesos se mueven desde la vivencia de la interculturalidad una que es solo posible cuando cada cual vive su proceso intracultural es decir, se reconoce poseedor de un complejo de acciones que lo movilizan y le permiten relacionarse con otros.

En este sentido la visibilización y reconocimiento de mi proceso intracultural ocurre desde entender que la construcción con otros y sus procesos culturales implicó aventurarse, seguir la intuición, dejar al otro ser, pero especialmente recuperar la esencia de cada uno, dejándose ser. En mi caso me dedique a entender que tenía un pasado que había conformado mi sensibilidad, que hacía que tuviera esa predisposición afectiva en este caso favorable a estar abierta a lo que ellos y ellas sentían, proponían.

En algunos pueblos indígenas la idea de pasado se usa de manera contraria a cómo es representada en la cultura occidental, en esta casi siempre se nos dice que el pasado esta

atrás, para los pueblos indígenas específicamente para los Misak-Misak del Cauca, el pasado no se ubica atrás sino adelante, puesto que es lo que ya viví, lo que tengo, lo que me compone, lo desconocido, lo que no sé, es el futuro y por eso esta atrás. Esta enseñanza Misak es muy evocadora al escribir este apartado, puesto que era mi pasado el que se ubicaba adelante y me permitía construir con los indígenas, por alguna razón no era para mí extraño, ni raro, lo que hacían puesto que se evocaban mis vivencias de infancia, el pasado con mi abuela, mis recuerdos de y con ella se hacían imágenes en cada una de las mujeres, sabedoras que encontraba en los fogones, las malocas, que me enseñaban a tejer, que me preguntaban cómo era posible que yo trabajara con tanto ahincó por los niños y niñas más pequeños sin ser madre, como podía saber tanto de ellos si nunca había parido uno, -esta fue una de las creencias más confrontante puesto que para los indígenas así como para algunos mestizos el ser buena maestra de primera infancia cruza por entender los niños y las niñas, pero esta comprensión pareciera que solo es posible desde la condición de madre-.

Las Transformaciones Sobre Sí Misma

Estas saudades que traían el compartir con los indígenas sin duda me llevaron a construir mi identificación étnica, que pasó al comienzo por sentirme indígena, -tendencia muy frecuente de quienes trabajan con los pueblos-, sin embargo, en ese proceso de reconocimiento del otro, claramente encontraba en mí otras características que no me permitían decirme, reconocermé indígena, no solo, el que no estuviera en un cabildo, sino que desde ese pasado también era esa una condición diferente, mi abuela y mi familia nunca puso sobre la mesa que tuviéramos una descendencia indígena, era algo así como que un pariente lejano tenía el apellido pero nosotros no éramos indígenas, además así como había un pariente lejano muisca, había uno español y en ese sentido no éramos ni lo uno ni lo otro y habían cosas más importantes que pensar que eso, porque desde las vivencia de contexto la pregunta por la identidad étnica no era un interés de las familias, ni de la época. Esto me lo pregunte 25 años después en medio de un proceso de relación con unos que si tienen dentro de sí el reconocimiento de una identidad étnica y que me convocaban a preguntarme por la mía para entender y construir un proceso legítimo para la atención diferencial a los niños y niñas de primera infancia.

En este sentido mis creencias permitieron poner en evidencia esa ausencia de reconocimiento étnico que a la fecha continua en construcción, pero que se acerca a reconocermé como mestiza con ancestros indígenas y españoles, poseedora de experiencias y saberes ancestrales, educativos, académicos, sociales y femeninos. Lograr reconocermé en esa complejidad me permitió develar las creencias enunciadas pero también comprender que en esa identificación étnica propia, está el secreto para respetar los procesos de los pueblos, puesto que en medio del proceso me enfrente a diversos

sentires íntimos en los que deseaba defender, pelear, halar asuntos de su cultura que ellos y ellas a veces no priorizaban -de nuevo la creencia paternalista- pero que no en un sentido real y respetoso de ellos y su cultura no me era posible movilizarlos.

Por más molestia, frustración que me generara que los líderes de los pueblos no priorizaran al niño, niña y sus procesos pedagógicos por encima de las posibilidades de contrataciones o manejo de recursos, por poner un ejemplo, o que las maestras y coordinadores no potenciaron más su saber, se fortalecieron en sus propios procesos identitarios, no podía ser posible para mí que desde mi lugar de dirección y liderazgo los forzara a ello, puesto que como lo señala Juan García hay asuntos de la cultura que se resuelven Casa Adentro y otros Casa Afuera y en la primera solo los de adentro halan esos procesos, claramente desde mi origen, experiencia de vida y mi reconocimiento como mestiza mi lugar era estaba en la Casa Afuera y desde allí tenía unas posibilidades y limitaciones y cruzarlas era precisamente volver a situarme en las creencias y vulnerar el procesos individual de cada pueblo en la revitalización de su pensamiento.

Seguramente hubo mucho más creencias que movilizaron mi quehacer en el proceso de apertura de los jardines infantiles indígenas de Bogotá, sin embargo, las acá descritas se convirtieron en las más visibles para mí y las de punto de reflexión para este estudio. En donde fue posible convencerme en que la garantía de los derechos de los pueblos indígenas en contextos de ciudad cruza necesariamente por procesos de interculturalidad y de enfoque diferencial, teniendo como principio orientador el de reconocimiento del otro y el de uno mismo, y del diálogo que estos establecen en la relación y construcción cotidiana de experiencia y saber.

Si bien el último trozo de escritura en relación con el proceso de apertura de los jardines infantiles indígenas se hace desde el escenario de la voz propia es prudente cerrar este apartado con el documento de Orientaciones para la Atención Diferencial a la Primera Infancia Indígena en Bogotá desde la Secretaría Distrital de Integración Social, que fue un documento fruto del proceso de apertura de los jardines infantiles indígenas, consolidado por la autora desde su lugar de líder del proceso y que recoge los desarrollos en términos de atención diferencial a la primera infancia indígena en los jardines infantiles de Bogotá, este documento se escribió al finalizar el año 2011 en el marco de la consolidación del documento de orientaciones para la atención diferencial e inclusión social de niños y niñas con discapacidad, indígenas, víctimas del conflicto armado y habitantes de zonas rurales y se convierte en la carta de navegación técnica, administrativa e histórica acerca del funcionamiento de los jardines infantiles indígenas, no solo porque enuncia las generalidades de su funcionamiento sino porque recoge el proceso construido y acordado con los pueblos indígenas en relación con los jardines infantiles de sus pueblos.

Como se ha manifestado a lo largo de todo el documento el proceso de apertura de los jardines infantiles indígenas fue liderado por la Secretaría Distrital de Integración Social, desde la Subdirección para la Infancia, esta dependencia contaba para el año 2012 con un equipo interdisciplinar que lideraba los procesos de atención diferencial en relación con las poblaciones en Discapacidad, Pueblos Indígenas, Víctimas del Conflicto Armado y habitantes de contextos Rurales. Cada una de estas poblaciones durante el periodo 2008 – 2012 contó en la institución con líderes, equipos de trabajo y procesos de acompañamiento desde diferentes entidades en el marco del Convenio por la Primera Infancia que permitieron caracterizar e implementar la atención diferencial para cada una en los jardines infantiles. Fruto de este proceso en Enero de 2012, se consolida el Documento Orientaciones para la Atención Integral a la Primera Infancia en Ámbito Institucional con Enfoque Diferencial y de Inclusión Social- Este documento se convierte en el escenario para hacer públicos los desarrollos y construcciones con los pueblos indígenas en relación con la atención diferencial a su primera infancia. A continuación se enuncian las Orientaciones para la atención diferencial a niños y niñas indígenas, el lector o lectora puede ver que estas recogen y cualifican los acuerdos establecidos entre las comunidades y la entidad en el 2009 – 2010 y que se enunciaron en el cuadro 5 de este documento.

Orientaciones para la Atención Diferencial a la Primera Infancia Indígena en Bogotá desde la Secretaría Distrital de Integración Social

“Componentes de la Atención Integral Diferencial a Primera Infancia (...)”

- 1. El pensamiento indígena, sus prácticas, usos y costumbres en lo que se refiere a la forma en la que se trasmite y comparte el conocimiento propio, que está directamente relacionado en estos pueblos con la misión que cada ser humano tiene y le ha sido otorgada por la madre naturaleza.*
- 2. Las vivencias que han experimentado las personas nativas u originarias en el contexto urbano y específicamente en los modelos educativos que este tiene, en donde se puede referenciar una historia de exclusión, irrespeto y vulneración a lo particular y propio de los pueblos indígenas.*

Para lograr que estos dos elementos dialoguen y se constituyan en ejes de la atención diferencial a esta población, se han establecido cinco componentes que consolidan la especialidad de estas instituciones educativas en el pensamiento ancestral de sus pueblos. Es importante resaltar que si bien estos componentes han sido constituidos desde la creación de los jardines infantiles indígenas, son aplicables y válidos para la atención diferencial a niños y niñas indígenas en los jardines infantiles de la Ciudad, dado que ofrecen una atención integral caracterizada por el cuidado calificado y el potenciamiento de desarrollo de los niños y niñas. Allí se reconoce la atención diferencial desde: el Acceso, los Ambientes, los Actores, el Proceso Pedagógico y el Proceso Administrativo.

a) Acceso

Los jardines infantiles indígenas son instituciones especializadas en el pensamiento de un pueblo y promueven la atención prioritaria a niños y niñas de éste, sin embargo, en ellos pueden ser atendidos niños y niñas pertenecientes a otras culturas, etnias, etc. Son jardines infantiles a los que actualmente asisten en promedio un 80 o 90% de niños y niñas indígenas y

un 20 o 10% de niños y niñas no indígenas, cuyas familias comparten que sus hijos e hijas se eduquen desde modelos de pensamiento ancestral.

Es importante resaltar que si bien la ciudad avanza en el desarrollo de instituciones especializadas en pensamiento ancestral de pueblos indígenas, la garantía del derecho a la educación inicial de los niños y niñas indígenas no está limitado al acceso a estas instituciones, es decir, Bogotá debe garantizar el ingreso y atención integral diferencial a los niños y niñas indígenas en cualquier jardín infantil de la ciudad o en cualquier otro servicio de atención integral diferencial a primera infancia al que la familia desee acceder o que por las condiciones de contexto sea el más pertinente para los niños y niñas indígenas.

b) Ambientes

Uno de los elementos más importantes para el potenciamiento del desarrollo de los niños y niñas es el ambiente en el que se establecen las relaciones de enseñanza-aprendizaje con ellos y ellas, desde una atención integral diferencial a niños y niñas indígenas este es un escenario fundamental para la preservación y fortalecimiento de su saber cultural, por tal razón los jardines infantiles indígenas avanzan en tres aspectos en los que se hacen apuestas diferenciales: Espacios, Dotaciones y Nutrición.

Espacios: Los jardines indígenas deben contar con lugares al interior de su infraestructura que permitan recrear los espacios educativos propios del territorio de la comunidad. De esta manera se deben promover escenarios como: huertas y cultivos (chagras), casas de pensamiento (cushman, cansamaría, malocas, enramadas⁷²), salas de pensamiento, salas de tejido, entre otros espacios que permiten crear una relación más directa de los niños y niñas con la Madre Naturaleza y las formas en que las comunidades se relacionan con ésta. Estos espacios constituyen los ejes articuladores de la construcción de saber propio de las comunidades.

Dotaciones: los jardines infantiles deben contar con dotaciones específicas y particulares de cada pueblo, objetos que permiten que los niños y niñas puedan vivir las prácticas esenciales de sus pueblos como tejer, cocinar, moldear, esculpir, danzar, ritualizar, narrar, entre otras acciones en donde se fortalecen sus procesos de identidad. Por ello el contar con telares, semillas, pinturas propias, hamacas, sillas de pensamiento, lanas, vasijas de barro, trajes ancestrales, textos propios de sus culturas, entre otros es indispensable en estos jardines infantiles.

Nutrición: para los pueblos indígenas el arte de alimentar al ser humano tiene dos dimensiones: de una parte, el alimento espiritual que se logra a través de la vivencia y el consejo de los mayores, así como de la relación con la naturaleza y de otra, la alimentación del cuerpo que está ligada a la relación con la Madre Naturaleza y sus productos que para los indígenas son hermanos de sí mismos, por ello a través del tiempo han construido recetas y preparaciones que están ligadas a los productos que ofrece el territorio donde nacen, los cuales siembran y se cultivan en épocas particulares del año. Además de ello los alimentos casi siempre están ligados para las comunidades a plantas o narraciones de seres sagrados, por lo cual promover la alimentación propia de los pueblos en los jardines infantiles indígenas es indispensable para la promoción y fortalecimiento de la identidad, pensamiento propio, así como para la recuperación cultural de estos saberes.

⁷² Las casas de pensamientos son espacios propios de las comunidades, en donde se hacen los rituales de la comunidad en el caso específico de las comunidades son escenarios en donde los niños y niñas reciben el consejo de los mayores de su comunidad, así como donde realizan sus actividades centrales de pensamiento propio. Según el pueblo pueden recibir diferentes nombres y tener diferentes arquitecturas. Cushman y Cansamaría en el pueblo Muisca, Malocas en los pueblos del Amazonas, Enramadas en el pueblo Pijao.

Es importante resaltar que estos elementos invitan a reconfigurar los saberes, concepciones e representaciones sociales que se tienen alrededor de los ambientes en los jardines infantiles de la ciudad. Desde allí es importante reflexionar acerca de la necesidad de promover espacios que requieren de zona verde, así como otros ambientes particulares, paralelo a ello también se deben revisar las arquitecturas, diseños, organizaciones de los espacios en los que sea posible recoger el pensamiento del pueblo a través de la promoción de sus prácticas.

c) Actores:

*Dentro de la perspectiva de atención diferencial se valida una mirada propia de las comunidades frente a quiénes enseñan a los niños y niñas. Desde la construcción conjunta con las comunidades, se ha establecido que los jardines infantiles indígenas deben contar con un **colectivo pedagógico** conformado por dos equipos: **maestras y maestros y las y los sabedores**, estos últimos son los abuelos, abuelas o mayores de la comunidad quienes desde su formación personal han sido encargados por la comunidad para transmitir los saberes particulares y exclusivos de ella. Por ser este saber parte indispensable del fortalecimiento cultural de la identidad de los niños y niñas, es fundamental que ellos impartan sus enseñanzas en los jardines infantiles indígenas. Los mayores⁷³ centran sus enseñanzas en los saberes sobre el tejido, la agricultura, la narración oral, la medicina y lengua propia, danza, pintura, escultura, palabra, consejo, entre otros, que no solo transmiten un arte o saber para hacer, sino también una serie de enseñanzas sobre el Ser.*

En relación con las maestras y maestros, se trata de un equipo con un perfil cualificado no solo en la atención integral de la primera infancia (educadores de infancia), sino también con conocimiento y experiencia en relación con el saber propio de los pueblos indígenas; están conformados por personal mixto entre indígenas y no indígenas.

Este colectivo pedagógico es el encargado de establecer autónomamente los medios, estrategias, saberes y tiempos para potenciar el desarrollo de los niños y niñas desde una perspectiva ancestral, dicho colectivo debe trabajar para propiciar un diálogo intercultural que permita evidenciar la articulación entre los saberes ancestrales propios del pueblo y los saberes del contexto en el que se encuentran los niños y las niñas.

*Es importante resaltar que el colectivo pedagógico como en los demás jardines infantiles cuenta con un profesional que lidera los procesos pedagógicos, administrativos y sociales de las instituciones, para el caso de los jardines infantiles indígenas la o el **coordinador** es innegociablemente una persona de la comunidad que no solo cuenta con los saberes profesionales necesarios para realizar esta labor, sino que también es un líder educativo en su comunidad y cuenta con reconocimiento por parte del pueblo en este aspecto.*

Dadas la particularidades de los pueblos indígenas se viene avanzando en el cumplimiento de los Estándares de talento humano establecidos en la Resolución 325 de 2009, sin embargo, este es un proceso que transcurre con transitoriedad en el que se debe garantizar procesos de formación a todas y todos los miembros del colectivo pedagógico, para que todas y todos sin excepción ofrezcan una atención diferencial.

d) Proceso Pedagógico

En relación con los avances en este componente se han definido cinco escenarios de fortalecimiento y especialidad pedagógica, cuya apuesta valida, reconoce y dialoga interculturalmente con el pensamiento y conocimiento de los pueblos indígenas:

⁷³ Es importante enunciar que dada la labor y responsabilidad del o la mayor en relación a la enseñanza del pensamiento propio a los niños y niñas, esta es una labor que requiere unos tiempos y actividades específicas en el jardín infantil, por tal razón la SDIS requiere garantizar una vinculación formal y con remuneración de los sabedores en el jardín infantil indígena.

Lineamiento Pedagógico: Este es un documento elaborado en alianza con la Organización de Estados Iberoamericanos –OEI- y construido participativamente con las comunidades que habitan en Bogotá, en el marco del Convenio por la Primera Infancia y la Inclusión Social 3188/2008. En este se establecen las directrices pedagógicas para orientar la labor en los jardines infantiles que atienden población indígena a través del establecimiento de cuatro pilares: Pensamiento Ancestral (territorio, memoria y tiempo histórico), Juego, Narrativas y lenguas propias, Exploración del Medio y Expresiones Artísticas y la comprensión de las dimensiones de desarrollo así: Personal social y la autonomía, Comunicativa como forma de pensamiento, Corporal y el Ser, Cognitiva como lugar de identidad, Artística y la libertad. Tanto los pilares como las dimensiones tienen al pensamiento ancestral y su posibilidad de construcción de identidad como elemento articulador y orientador del potenciamiento del desarrollo de los niños y niñas. El Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena en Bogotá, hace visible la necesidad de trabajar desde las estrategias pedagógicas propias de las comunidades; de esta forma el círculo de palabra, la enseñanza de la agricultura y usos y costumbres son abordadas en el trabajo pedagógico con los niños y niñas. El lineamiento invita también a pensar el seguimiento al desarrollo de los niños y niñas desde las prácticas y formas propias de los pueblos originarios.⁷⁴

Proyecto Pedagógico: teniendo como carta de navegación los Lineamientos y Estándares de calidad para la educación inicial (SDIS, 2009), cada jardín cuenta con la autonomía para construir su propio Proyecto fundamentado en su pensamiento particular de tal forma que cada una de estas instituciones puede lograr tener un énfasis y una identidad educativa propia en su jardín. Estos proyectos pedagógicos siguen los criterios con los que cuenta la SDIS, para la construcción de los mismos, sin embargo, se espera que sea el escenario en el que mayor autonomía tienen los pueblos para la creación, promoción y fortalecimiento de su saber ancestral.

Fiestas propias: para los pueblos indígenas la vida transcurre a través de la comprensión que han determinado sus seres sagrados sobre el tiempo, desde allí tienen cortes o fechas importantes en los que su vida cotidiana vive momentos particulares y desde donde se resignifica su cotidianidad. En la mayoría de los pueblos estos tiempos tienen que ver con el movimiento de la tierra y la relación que esta establece con el sol, la luna y otros seres del universo, los más conocidos tienen que ver con los cambios de tiempo como los solsticios y equinoccios de invierno y verano. Por ser momentos trascendentales en el pensamiento propio de los pueblos, estos cortes de tiempo son celebrados por las comunidades, asunto que no puede ser ajeno al jardín infantil, de tal forma las fiestas propias son elementos fundamentales en la vida pedagógica de la institución no solo el día en el que se celebra sino desde el tiempo de preparación a la misma, lo que incluye enseñarle a los niños y niñas sobre la fiesta, construir con ellos y ellas los ritos, actividades, acciones propias de la fiesta, vestuarios, danzas, comidas, entre otras particularidades a las que invita esa celebración.

Formación de Maestras: En coherencia con la atención diferencial a los niños y niñas, se reconoce que los espacios de formación a maestras carecen de apuestas que fortalezcan y promuevan el saber de los pueblos, por lo cual se hace necesario promover desde la academia y la SDIS procesos de formación en relación con el saber propio de los pueblos, las formas o rutas para trabajar con ellos y ellas, espacios en donde sea posible aprender acerca de la lengua, las costumbres, sus saberes sobre infancia, de interculturalidad, de identidad cultural, entre otros tantos, que requieren ser conocidos y reflexionados por las mujeres y hombres que tiene a su cargo el potenciamiento de los niños y niñas.

⁷⁴ SDIS. Lineamientos y Estándares Técnicos para los servicios de Educación Inicial en Bogotá. Bogotá.2009

Actualmente la administración Distrital en el marco de la apertura de los jardines infantiles indígenas estableció un proceso de formación a las y los profesionales que garantizan dicha atención a la primera infancia, a través del Diplomado Educación Inicial y Diversidad Cultural contratado con la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; en este marco se propició la cualificación de las maestras y maestros en torno a los saberes propios de los pueblos indígenas y se generaron espacios de diálogo y construcción de conocimiento intercultural entre la Pedagogía y la Educación Propia de los Pueblos. Esta es una experiencia piloto que es importante continuar en el marco del fortalecimiento de la atención diferencial puesto que la formación docente en relación a las particularidades de los pueblos indígenas no es un tema agotado sino más bien, puede decirse que hasta ahora se está iniciando y requiere fortalecimiento y mayor desarrollo.

Viernes pedagógico: todos los jardines infantiles de la ciudad cuenta con una jornada al mes de trabajo pedagógico para pensar, reflexionar y resignificar desde el trabajo colectivo el quehacer pedagógico. Estos espacios posibilitan la construcción de saberes desde la particularidad indígena, por lo cual los viernes pedagógicos deben abrirse a la vivencia de la minga, a la posibilidad de círculos de palabra en los que a través de la danza, el tejido, la conversación alrededor de la cocina y el fogón, se construye saber acerca de la pedagogía necesaria para el trabajo con los niños y niñas indígenas.

e) Proceso Administrativo

Este último componente trata de aquellas acciones en donde el Distrito garantiza la participación de los pueblos indígenas, sus autoridades políticas, ancestrales y la comunidad en la toma de decisiones que incidirán en el funcionamiento de los jardines infantiles que atienden a su pueblo. Este proceso aplica solamente para los jardines infantiles indígenas dada su particularidad.

Mesas casa adentro: espacios de trabajo interno entre la comunidad, sus autoridades ancestrales, políticas y los colectivos pedagógicos de los jardines infantiles. Este encuentro tiene como fin que desde las prácticas propias de los pueblos se tenga un espacio de trabajo autónomo sobre los procesos educativos que transcurren en el jardín, se creen propuestas desde el pensamiento propio para la enseñanza con los niños y niñas. Debe sesionar como mínimo una vez al mes o cada vez que sus integrantes lo requieran.

Mesas casa afuera: son espacios de concertación, dialogo y decisiones colectivas estas deben sesionar como mínimo una vez al mes o cada vez que sus integrantes lo requieran. El espacio debe contar con representación de las autoridades políticas de las comunidades, sabedores y coordinadores de los jardines infantiles y representantes la Secretaría Distrital de Integración Social. Allí se deben realizar grupos de estudio, así como dialogar y discutir las decisiones que desde la institucionalidad o la comunidad requieren ser revisadas, cualificadas o fortalecidas en la cotidianidad de las instituciones que ofrecen el servicio de atención integral a los niños y niñas indígenas.

Mesa Puente: Este es un espacio intermedio entre coordinadores y la entidad, que sesiona con el fin de establecer un puente entre los intereses de la comunidad, la cotidianidad de los procesos de atención en el jardín infantil con los niños y niñas y las propuestas de la entidad. Es el hilo conductor que permite ir tejiendo la urdimbre del proceso a través de reflexiones, construcciones, sobre los diversos temas pedagógicos, políticos, sociales de la propuesta diferencial de este proceso. Debe sesionar mínimo una vez a la semana y estar integrada por los coordinadores de los jardines infantiles indígenas y las personas que desde el nivel central de la SDS lideran el proceso diferencial de atención integral a la primera infancia.

Caracol de Información: se trabaja para que los coordinadores de los jardines infantiles sean hiladores del proceso, tejiendo un caracol de información entre los diferentes actores, esta es una tarea en la que se avanza a diversos ritmos según los procesos particulares de cada comunidad, sin embargo, permitiendo la participación de los líderes indígenas dentro del proceso es posible una cualificación y fortalecimiento de los procesos. Se pretende que el coordinador o coordinadora logre recoger las diferentes visiones y como líder de cada una de las instituciones articule y cree acciones para el bienestar de los niños y niñas.

Es importante señalar que estas orientaciones han sido gestadas en el marco de la operación de los jardines infantiles indígenas, sin embargo, varias de sus enunciaciones son aplicables en jardines infantiles no indígenas, para la atención diferencial a los niños y niñas de estos pueblos. El reconocimiento del saber, recurrir a los mayores, pensar en otros espacios, otros saberes, otras metodologías, en procesos de formación son rutas a usar en la atención de los niños y niñas indígenas en cualquier jardín infantil. Sin embargo, es importante resaltar que las precisiones en relación a la atención integral diferencial a niños y niñas indígenas en cualquier jardín infantil sigue siendo un escenario a construir con las maestras, maestros y comunidad, por lo cual se invita a estos actores a continuar en esta búsqueda y creación.”(SDIS – 2012)

La SDIS, con estas orientaciones concreta la atención diferencial a niños y niñas indígenas, pero también recoge y consolida el proceso realizado durante los años 2009 – 2012 con los pueblos indígenas. Es importante enunciar que lograr una atención diferencial no solo cruza por que las entidades den garantías sino por los compromisos de la Ciudadanía con las propuestas, sin embargo, debe decirse que el compromiso de las entidades y en este caso del Distrito, es fundamental puesto que la atención diferencial requiere voluntad política, pero también inversión de recursos humanos y financieros, es importante señalar que como una apuesta social y política todos los servicios y todas las atenciones que ofrece la SDIS, son gratuitos, en este sentido, todo el financiamiento y sostenibilidad financiero de los jardines infantiles indígenas corre por cuenta del Distrito.

Si bien, citar estas orientaciones en este apartado puede fracturar la narración que se viene haciendo acerca de Mis Creencias dentro del proceso de apertura de los jardines infantiles indígenas se referencian acá, puesto que hacen parte de la producción que la autora realizó como líder del proceso, pero además porque es el documento que recoge la síntesis de la atención diferencial a la primera infancia indígena en Bogotá y por ello es fundamental dentro del proceso de relato de la experiencia que aborda esta tesis de maestría.

5.5 Algunas Reflexiones Sobre las Creencias Develadas en el Proceso de Apertura de los Jardines Infantiles Indígenas

Cada una de los momentos del presente estudio reflejan una versión de la historia del proceso de apertura de los jardines infantiles indígenas, pero en una suerte de riesgo se aventurará a enunciar un bosquejo de clasificación de las creencias evidentes en este estudio- en dos grupos aquellas que evidencian **la tendencia en los procesos educativos que abordan diferencias a reproducir las visiones y estereotipos de estas como algo que requiere ser cambiado, que es anormal y requiere ser convertido en normal** y un segundo grupo acerca de esas –también- **reproducciones acerca de cómo la escuela lee, clasifica, denomina y domina la particularidad de los otros desde el no abordaje y reconocimiento de su diferencia.**

Para hablar de los primeros debe decirse entonces, que acá se hace referencia a las creencias que movilizan las acciones que paternalizan el trabajo con los indígenas, aquellas que los leen como sujetos vulnerables, que requieren protección, o que son raros, extraños estas evidencian eso que llama Skliar la necesidad inminente de hacer la escuela un escenario para promover la normalidad y estabilizar o transformar la anormalidad, entendiéndola como ese lugar al que se entra para ser otro, y al que los indígenas deben entrar para ser “normales”

Skliar (2005)

“Supongo que los especialistas estábamos demasiado acostumbrados a simplificar el problema e identificar la educación especial con las instituciones especiales y referirnos a una oposición estricta entre paradigmas terapéuticos y antropológicos. Sin embargo, a poco que entramos en sus prácticas y en sus discursos se nos hace más evidente que se trata más bien de fluctuaciones, de una suerte de vaivén permanente entre aquellos "modelos" pero no su separación textual, su distinción conceptual. De todos modos creo que hoy en día más que de una cuestión de paradigmas se trata de una verdadera disputa, consciente o no, que creo intenta resolver la siguiente paradoja: la perpetuación o la implosión de aquello que llamamos de educación especial "tradicional". Más específicamente, me parece que habría que considerar la existencia de una frontera que separa de modo muy nítido aquellas miradas que continúan pensando que el problema está en la "anormalidad" de aquellas que hacen lo contrario, es decir, que consideran la "normalidad" el problema. Las primeras —sólo en apariencia más científicas, más académicas— siguen obsesivas por aquello que es pensado y producido como "anormal", vigilando cada uno de los desvíos, describiendo cada detalle de lo patológico, cada vestigio de anormalidad y sospechando de toda deficiencia. Este tipo de miradas no es útil para la educación especial ni para la educación en general: lo "anormalizan" todo y a todos. Las otras miradas —tal vez menos vigilantes, pero también menos pretenciosas— tratan de invertir la lógica y el poder de la normalidad, haciendo de esto último, de lo normal, el problema en cuestión. Esas miradas tienen mucho que ofrecer a la educación: por ejemplo, la desmitificación de lo normal, la pérdida de cada uno y de todos

los parámetros instalados en la pedagogía acerca de lo "correcto", un entendimiento más cuidadoso sobre esa invención maléfica del otro "anormal", además de posibilitar el enjuiciamiento permanente a lo "normal", a la "justa medida", etc.

Estas miradas, entonces, podrían socavar esa pretensión altiva de la normalización que no es más que la imposición de una supuesta identidad única, ficticia y sin fisuras de aquello que es pensado como lo "normal".

Siguiendo a Skliar parece que esas creencias que hacen ver a los indígenas como extraños en donde asuntos como: que solo el padre debe trenzar el pelo de su hijo, el no uso de ropa interior, incluso el comerse los piojos, así como que por no saber escribir o leer el español convencionalmente no pueden acompañar de manera adecuada los procesos de potenciamiento de desarrollo de sus hijos e hijas, o esa idea de porque son poblaciones históricamente discriminadas requieren en de protección – salvación, ponen en evidencia clara esa necesidad imperante y sombría en la que se mueve la cotidianidad de la educación al ver a los indígenas como sujetos “anormales-salvajes” que requieren ser “normalizados-domesticados-salvados”. Con la anterior información no quiere decir entonces, que debe no proporcionarse espacio para que los pueblos vivencien procesos en instituciones educativas, sino que es una invitación a que estos y sus actores sitúen sus relaciones con ellos desde otras creencias.

Para hacer mención entonces, a las reproducciones acerca de cómo la escuela lee, clasifica, denomina y domina la particularidad de los otros, aborda, reconoce -o no- su diferencia, se encuentran creencias sobre los indígenas desde miradas etnocéntricas en donde se ignoran sus debilidades frente a sus procesos culturales, o en donde se cree que su identidad deja de existir en la vivencia de un contexto urbano no reflejan otra situación más que esa obsesión de este tiempo histórico de la educación de comprender, entender y relacionarse con el otro desde la comparación, la segregación y el señalamiento de su particularidad, no reconociéndolas como un escenario de potencia relacional y construcción de sociedad sino como lo contrario, para ello Skliar habla de la distancia entre diversidad y diferencia, tratando de evidenciar cual es el asunto de esta última en la educación.

Al respecto Skliar (2005) señala:

“recordemos que la diversidad en educación nace junto con la idea de (nuestro) respeto, aceptación, reconocimiento y tolerancia hacia el otro. Y esto es particularmente problemático: la diversidad, lo otro, los otros así pensados, parecen requerir y depender de nuestra aceptación, de nuestro respeto, para ser aquello que ya son, aquello que ya están siendo. Escribí acerca de ello (...), refiriéndome en particular a la cuestión de la tolerancia hacia la diversidad: tolerar al otro supone mucho más poner en evidencia "nuestras" virtudes y vanidades, que un cambio en la ética de la relación con la alteridad; tolerar al otro, lo otro, es dejar claro que ese otro, eso otro, es moralmente censurable, detestable, y que nosotros somos generosos al permitirles seguir viviendo en esa "condición" de diversidad.

En cambio, al hablar de las diferencias en educación, no estamos haciendo ninguna referencia a la distinción entre "nosotros" y "ellos", ni estamos infiriendo ninguna relación o condición de aceptabilidad acerca de lo otro y de los otros. La diferencia, sexual, de generación, de cuerpo, de raza, de género, de edad, de lengua, de clase social, de etnia, de religiosidad, de comunidad, etc., todo lo envuelve, a todos nos implica y determina: todo es diferencia, todas

*son diferencias. Y no hay, de este modo, algo que no sea diferencias, algo que pueda suponerse como lo contrario de diferencias. Sería apropiado decir aquí que las diferencias pueden ser mejor entendidas como experiencias de alteridad, de un estar siendo **múltiple, intraducible e imprevisible en el mundo.***

Por eso creo que en educación no se trata de caracterizar mejor qué es la diversidad y quién la compone, sino en comprender mejor cómo las diferencias nos constituyen como humanos, cómo estamos hechos de diferencias. Y no para acabar con ellas, no para domesticarlas, sino para mantenerlas y sostenerlas en su más inquietante y perturbador misterio”.

Es sin duda ese misterio perturbador el que puso en jaque las creencias que en este texto se intentan develar y que subyacen al proceso de apertura de los jardines infantiles indígenas, seguramente hay otras que develan de este escrito y que el lector o lectora podrá ver según sus propias creencias, pero sin duda las que acá se exponen son las que tocan a la autora y que desde su punto de vista requieren mayor visibilización para la continuación de procesos como el de los jardines infantiles indígenas pero especialmente para iniciativas que buscan garantizar los derechos de las poblaciones con diferencias desde el enfoque diferencial.

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones de este estudio se referirán a cuatro aspectos sobre los cuales se quiere enunciar unas reflexiones generales que más que cierre de este documento o de la vivencia del proceso de apertura de los jardines infantiles indígenas son puertas para continuar pensando la atención diferencial de la primera infancia indígena en Bogotá.

En primer lugar se hará referencia a las reflexiones sobre las creencias subyacentes al proceso de apertura de los jardines infantiles indígena, seguido se pretende hacer algunos comentarios sobre el mismo proceso, para luego pasar a los retos que esto convoca a la ciudad, cerrando con un apartado en donde se busca poner sobre la mesa las deudas que deja en la autora este estudio.

Sobre las creencias

- ⌘ Las creencias de los actores de los procesos educativos requieren ser un escenario de investigación riguroso en el contexto de creación, diseño y puesta en marcha de procesos que promueven cambios, transformaciones o modificaciones a las instituciones educativas y su funcionamiento. Son las creencias las que movilizan no solo la relación entre los sujetos sino las acciones que se diseñan, construyen e implementan para la garantía de sus derechos.
- ⌘ Es urgente un trabajo en la escuela, en los escenarios de educación inicial y de construcción de política social para la primera infancia, en relación con el conocimiento de los pueblos no solo frente a quienes son sino a sus abordajes en la cotidianidad de los procesos educativos en este caso de la primera infancia, puesto que no se trata simplemente de incluir niños, niñas, abrir espacios para ellos o ellas, ubicar contenidos, sobre lo indígena, sino que se trata de avanzar en el conocimiento de ellos y ellas desde su particularidad desde su esencia más personal, transformando las creencias que promueven estereotipos y las visiones construidas desde el desconocimiento y la subvaloración de los pueblos indígenas.
- ⌘ La identificación y abordaje de las creencias es una plataforma para identificar las limitaciones que como contexto educativo y como sociedad restringen el desarrollo de procesos interculturales en la primera infancia, por lo cual es urgente priorizar la identificación de ellas para ser abordadas y transformadas desde la cotidianidad.

- ⌘ Es inminente e imperiosa la necesidad de dejar de asumir al indígena desde la lejanía, la distancia, desde ese lugar en donde es diferente, se requiere con suprema urgencia asumirlo como parte de un nosotros que se construye segundo a segundo configurando nuevas identidades, formas de ver, ser y estar en el mundo, de las cuales es posible nutrirse, conversar y recrearse.
- ⌘ Contrario a lo que se podría pensar las creencias no son muy distantes entre maestras indígenas y maestras no indígenas, en lo que se refiere a los procesos de atención directa con los niños y niñas, las preguntas, reflexiones y tensiones en relación con ¿qué se debe enseñar?, ¿cómo y para qué hacerlo?, hacen parte de los asuntos que las maestras interpelan cotidianamente en su práctica pedagógica.
- ⌘ En cuanto a las creencias propias claramente estas evidencian esa tendencia implícita de relacionarse con el otro desde el desconocimiento sobre él. Claramente esta no es sola una situación personal sino que es una constante que hasta cultural con la que se ha crecido alrededor de los pueblos étnicos, desde el reconocimiento de estos como pueblos minoritarios.

Sobre los jardines infantiles indígenas

- ⌘ Los procesos de construcción de enfoque diferencial con los pueblos indígenas en contexto urbanos como la Ciudad de Bogotá han de cruzar por el reconocimiento de las particularidades culturales, de historia, de vivencia de estos en la relación con la Ciudad y han de estar mediados por las situaciones a las que se ve enfrentado sus procesos identitarios en Bogotá pero también por el reconocimiento de las nuevas configuraciones que estos viven en los procesos de vivencia de la condición étnica en un contexto ajeno, que reconfigura la idea de territorio de los pueblos y que convoca a tejer la identidad relacionada con otras variables como las prácticas culturales, la lengua y el propio sentido de identidad.
- ⌘ Los retos a los que se ven avocados los pueblos indígenas en relación al pensarse su infancia y más particularmente los niños y niñas más pequeños, los menores de cinco años, son inmensos, requiere un ejercicio riguroso de mirada interna a los procesos identitarios de los pueblos más cuando se pretende hacer de ellos y ellas, el lugar para la revitalización del pensamiento ancestral de cada comunidad.
- ⌘ Los jardines infantiles indígenas son instituciones educativas que promueven el pensamiento de un pueblo, en este sentido se configuran en un lugar que permite la educación propia en un contexto urbano y que lejos de ser ghettos o lugares de segregación, abren la puerta a entender que un país Pluricultural puede y debe contar con instituciones educativas que se especializan en la enseñanza del pensamiento del

pueblo, un pensamiento que no está cerrado a los de la comunidad, sino abierto a quienes quieran participar de él, ayudarlo a preservar y promoverlo. Sin embargo, no pueden ser la única opción para la atención diferencial a niños y niñas indígenas, la Ciudad debe avanzar en la garantía de un enfoque diferencial en todos los servicios a los que el niño o niña indígena tiene acceso.

- ⌘ Los jardines infantiles indígenas, no garantizan por sí mismos la promoción y preservación del saber en los procesos de formación de los niños y niñas de primera infancia, se requieren contextos interculturales, familias y sociedades con búsquedas y trabajos acerca del conocimiento del pueblo para que el trabajo realizado en el jardín infantil cobre vida. En este sentido las propuestas pedagógicas están por construir, tiene todo por explorar, experimentar, crear y recrear.
- ⌘ La apertura de los jardines infantiles indígenas es solo una puerta para todos los procesos que requieren seguir estudiándose a la hora de establecer una vida intercultural en la escuela, la pregunta por la enseñanza de las lenguas ancestrales como lenguas maternas, el lugar de los pilares de educación inicial y las dimensiones de desarrollo en los procesos de los niños y niñas, así como la reflexión sobre ¿cómo se configuran las identidades de los niños y niñas indígenas en Bogotá? siguen siendo lugares inexplorados. La pregunta acerca ¿cuál es el lugar de la escuela, y sus actores en los procesos de garantía de derechos de los niños y niñas indígenas en relación con cómo se privilegian los derechos individuales antes que los colectivos? siguen siendo un dilema-tensión que requiere trabajo, investigación y desarrollo.
- ⌘ Los procesos de atención diferencial no solo requieren de investigación sino también de formación, la deuda de la academia y los lugares de formación de docentes es gigante y segundo a segundo se acrecienta, es INDISPENSABLE que las universidades incluyan desde los programas de Pregrado (Licenciaturas, Arquitectura, Antropología, Nutrición, Medicina, entre otras disciplinas) los saberes propios de los pueblos no como conocimiento general sino como posibilidad de construcción de saber en el desarrollo de las mismas disciplinas y como posibilidad de transformación de las prácticas de dominación de unas culturas sobre otras.
- ⌘ Asuntos como la participación de los niños y niñas en sus procesos de formación identitaria, así como la formación de los niños y niñas indígenas desde una perspectiva de género en donde se identifique que tan equitativa esta siendo la formación cultural de los niños y las niñas, hasta donde se siguen promoviendo parámetros de desigualdad son un total enigma y se convierten en campos de urgente investigación desde el campo de la educación de los niños y niñas de primera infancia.

☞ Otro de los asuntos que surge como reflexión del proceso de apertura de los jardines infantiles indígenas está relacionado con las consecuencias de la desigualdad en los procesos educativos de los pueblos indígenas. Puesto que al haber tenido históricamente restricciones al acceso de educación superior o el que su relación con la educación haya sido desde modelos clásicos de la pedagogía tradicional hace que no cuenten con muchas herramientas para implementar modelos de educación mucho más cercana a la particularidad de los niños y niñas y de los desarrollos contemporáneos respecto al potenciamiento del desarrollo de ellos y ellas. Esto quiere decir que el Estado, la Escuela, las Universidades y los pueblos indígenas requieren hacer un doble esfuerzo no solo deben garantizar mecanismos para el fortalecimiento y construcción de procesos educativos propios e interculturales, sino que se deben ofrecer las garantías para que estos se realicen desde los desarrollos más pertinentes para el desarrollo de los niños y niñas, puesto que no sería muy significativo el avance si lo que tenemos son propuestas interculturales que promueven el pensamiento propio desde modelos pedagógicos de la escuela tradicional clásica. Podría decirse incluso que se continuaría preservando la desigualdad social entre unos que tiene más garantías de acceso a medios, experiencias, reflexiones, discursos que a aquellos que no la tienen.

Sobre los retos en Bogotá

9. La apertura de jardines infantiles indígenas le plantea a la Ciudad y al sistema educativo en general no solo los retos epistemológicos de los que se ha venido hablando en el apartado anterior sino que también, le enfrenta a la pregunta por la universalización de la atención diferencial. En este sentido surgen las preguntas por ¿cómo continúan sus procesos de garantía de derechos culturales los niños y niñas al pasar al colegio?, ¿qué pasa con los niños y niñas que no van a jardines infantiles indígenas y pertenecen a estos pueblos, como desde otras instituciones se les garantiza una atención diferencial?, ¿qué pasa con la atención diferencial de los niños y niñas de otros grupos étnicos?, ¿cómo se garantizan sus derechos individuales y colectivos?
10. Para la Ciudad, la sociedad, la escuela, los funcionarios públicos que lideran los procesos de atención diferencial a niños y niñas indígenas, así como para los mismos pueblos el enfoque diferencial que garantiza sus derechos individuales y colectivos debe ser entendido y abordado desde todas las dimensiones que implican la vida de los sujetos. Esto no es otra cosa que comprender que el enfoque diferencial no se trata solamente de un tema pedagógico; existe la tendencia entre quienes ya abordan el tema de señalar que el enfoque diferencial se trata solo de procesos pedagógicos, de formas, metodologías, estrategias para establecer las relaciones enseñanza-aprendizaje dejando de lado todas las otras esferas de los derechos, en

este sentido hay que pensar el enfoque diferencial en otros escenarios de la vida cotidiana y escolar. Los jardines infantiles aportan en esta línea desde los componentes de ambientes con lo que se refiere a espacios, dotaciones y alimentación especializada, así como desde el de actores en donde se amplía el tema de los sujetos encargados de establecer las relaciones de construcción de conocimiento a un colectivo pedagógico compuesto por maestras y sabedores, sin embargo, siguen existiendo las preguntas por los lugares donde los niños y niñas construyen el saber, no solo se trata de simular espacios, sino de crear nuevas infraestructuras diseñadas desde el pensamiento indígena, desde sus formas de ser y estar con los otros seres que hacen parte de su realidad (animales, plantas, sol, luna, ríos) y que hacen parte fundamental del pensamiento propio. Paralelo a la pregunta por los nuevos espacios, esta la que tiene que ver con las clasificaciones y organizaciones de los tiempos de los niños, niñas, pensar en una organización en donde sean posibles otros escenarios de construcción de conocimiento de niños en diferentes edades, así como en diferentes modalidades no solo las establecidas ya en la ciudad (institucional y familiar) sino otras que recojan el funcionamiento de los pueblos, la forma en la que ellos viven y construyen pensamiento y que particularmente rescaten y potencien las prácticas propias de los pueblos en relación a la formación de los niños de primera infancia. Hasta ahora -sin ánimo de demeritar la labor realizada- lo que hemos hecho como Distrito es adecuar los servicios ya existentes a las particularidades de los pueblos indígenas, nos falta aún recorrer el camino en el que la Ciudad crea espacios desde los saberes de los pueblos y se ajusta a los funcionamientos de estos y le da la posibilidad a los niños y niñas de otras etnias y a los que no tienen pertenencia étnica la posibilidad de vivir otras experiencias.

11. Pensar que las experiencias de atención diferencial para grupos étnicos son sinónimo de procesos de interculturalidad, puede ser fácilmente un autoengaño, especialmente si se entiende ésta como la posibilidad de diferentes pueblos o personas de origen diverso de confluir en un mismo espacio, sin embargo, si se deben reconocer estas como escenarios que abren caminos la construcción de una ciudad intercultural. Entendiendo esta como la posibilidad de ser desde la particularidad y en diálogo con la particularidad de otro.
12. Ningún proceso de atención diferencial, de construcción de interculturalidad o de garantía de derechos individuales y colectivos es posible si desde adentro de los pueblos no existe un ejercicio riguroso de revitalización de su propio pensamiento, esto no es otra cosa que consolidar los procesos de reflexión casa adentro, identificar las debilidades y trabajar en todos los procesos que implican su buen vivir, potenciar o desarrollar sus planes de vida, y por supuesto pensar en ellos desde la particularidad de los ciclo vitales específicamente desde el de primera infancia. Esto sin duda es una deuda de los pueblos con sí mismos, si bien existen procesos que han

vulnerado el desarrollo autónomo de los pueblos, solo revitalizando las propias formas de pensarse es posible que la interculturalidad sea posible y me refiero a unas formas de verse y analizarse desde la esencia ancestral de los pueblos no solo priorizando los procesos políticos sino caminando hacia adentro de la identidad indígena, reconociendo qué hay que transformar y qué conservar, pero es este un proceso individual de los pueblos indígenas, que mientras no sea abordado por ellos mismos, seguirá manteniendo lejana la posibilidad de la interculturalidad en ciudades como Bacatá.

Las deudas y limitaciones de este estudio

- ⌘ La mayor deuda de este documento tiene que ver con la posibilidad de consolidar un marco teórico más reflexivo, profundo en relación a los temas centrales de la tesis: las creencias, el enfoque diferencial, la interculturalidad y la diferencia, especialmente desde posturas más epistemológicas que logren abrir un escenario mucho más crítico – reflexivo acerca de cómo propuestas como los jardines infantiles indígenas dialogan con las teorías por ejemplos postcoloniales o decoloniales.
- ⌘ Es posible que en el trabajo de campo los cuatro momentos del estudio puedan ser mucho más desglosados, identificar y evidenciar más creencias que las ya abordadas y enunciadas.
- ⌘ Una revisión de estilo y economía del lenguaje que permita de una lado no fracturar la narración teniendo en cuenta que la tesis ha sido escrito a lo largo de diferentes momentos en un periodo de tres años y de otro un proceso de síntesis en el que se pueda comunicar lo mismo en un tamaño mucho más ligero.
- ⌘ La otra deuda tiene que ver con alimentar el desarrollo de documento con los Jardines Infantiles Indígenas, puesto que si bien este es un trabajo individual es importante para la autora que los líderes pedagógicos de los jardines infantiles indígenas se sientan recogidos en el documento.
- ⌘ Para finalizar queda la deuda de lograr que el momento cuatro de mis Creencias pueda ser narrado desde el sentir personal pero un poco más cercano a la vivencia de la apertura de los jardines infantiles indígenas, lo expuesto allí hasta ahora pone de manifiesto lo más relevante, significativo y sensitivo de mi ser en el proyecto, sin embargo, queda mucho por contar que bien podría seguir enunciando y develando otras creencias propias acerca del proceso y los pueblos indígenas.

7. BIBLIOGRAFÍA

Libros – Documentos Impresos

- ④ CAICEDO, L. (2010) Los Kichwa-Otavalos. en Bogotá. En: TORRES, A. Niñez Indígena en Migración. Derechos en riesgo y tramas culturales. Ecuador UNICEF, CLACSO, AECID.
- ④ CATAÑO. Luz Stella (2007). Análisis Situacional Del Cumplimiento De Derechos Fundamentales En Salud Y Educación De La Primera Infancia Indígena En La Guajira. Unicef. Colombia
- ④ CATAÑO. Luz Stella (2008).Cosmovisión Guambiana Para La Atención Integral A La Primera Infancia Y La Resignificación Del Proyecto Educativo Guambiano. Unicef Colombia.
- ④ ICBF – ASOCIACIÓN VÍA PLURAL. (2009). Identificación y Caracterización Socioeconómica, Cultural y Nutricional del Observatorio de la Situación de los Niños, Niñas y de las Familias Embera en Bogotá.
- ④ LATORRE, Antonio. ARNAL, Justo. DEL RINCÓN, Delio. (1996) Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona. Torrasa
- ④ MARCELO, Carlos. (1987). El pensamiento del Profesor. Barcelona. España. Educiones CEAC.S.A.
- ④ OIT (2010). Trabajo Infantil Indígena en Colombia. Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Bogotá - Colombia. Gente Nueva Colombia.
- ④ SDIS-SED. (2010) Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito. Bogotá. Procesos Digitales.
- ④ SDIS – OEI (2011). Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena En Bogotá. Sigma Editores.
- ④ SDIS – UDFJC (2011) Tejiendo la Interculturalidad desde la Formación de Maestras y Maestros, Bogotá Colombia. Impresión Rafael Buitrago.
- ④ SDIS – UDFJC (2011) Tendiendo Puentes entre Culturas Recuperación de una Experiencia de Formación de Maestras de Jardines Infantiles Indígenas de Bogotá. Bogotá Colombia. Impresión Rafael Buitrago

Referencias De Fuentes Electrónicas

- ④ AGUERRE. Lucia. (2011) Desigualdades, racismo cultural y diferencia colonial. Working paper n° 5. Última consulta Septiembre 2012. Disponible: http://edocs.fu-berlin.de/docs/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDOCS_derivate_00000001970/5_WP_Aguerre_Online.pdf?hosts=local

- © CRESPO. Griselda. (2010) La etnometodología como método de investigación cualitativa, su aplicación al trabajo social Comunitario. Última consulta Septiembre 2012. Disponible:
<http://www.ilustrados.com/tema/13255/Etnometodologia-como-metodo-investigacion-cualitativa-aplicacion.html>
- © GUIDO. Sandra.(2010). Diferencia y Educación: Implicaciones del reconocimiento del otro. Pedagogía y Saberes No.32. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. 2010. Última consulta Septiembre 2012. Disponible:
<http://www.pedagogica.edu.co/revistas/ojs/index.php/PYS/article/viewFile/745/721>
- © ICBF (2008). Boletín de Prensa: ICBF brinda atención especial a indígenas del país. Última consulta Marzo 2012. Disponible:
https://www.icbf.gov.co/Noticias/doc_noticias/doc-sept-oct-08/boletinindigenasfinal.pdf . Última revisión marzo 2012.1
- © LESLIE, Susan. (2007). Propuesta De Educación Preescolar En Canadá Desde Una Perspectiva Indígena. Revista Educación y Pedagogía. Vol XIX, número 49, Sept – Dic de 2007. Última consulta Septiembre 2012. Disponible:
<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6647/6090>.
- © MOLINA FABIAN. (2007) Atención Diferencial a Grupos Étnicos en el Distrito. Aula Urbana. Última consulta Mayo 2011. Disponible: en:
<http://issuu.com/idep/docs/v2/aulaurbana64/11>.
- © NOVARO. Gabriela, BORTON, Laureano, DIEZ. María Lauda, y HECHT. Ana Carolina (2008). Sonidos del silencio, voces silenciadas: niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. Última consulta Septiembre 2012. Disponible: .
<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14003608.pdf>
- © NOVARO. Gabriela (2005). representaciones docentes sobre las “formas de socialización” y las posibilidades de aprendizaje de los alumnos indígenas. Última consulta Septiembre 2012. Disponible:
<http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCQQFjAB&url=http%3A%2F%2Fojs.c3sl.ufpr.br%2Fojs%2Findex.php%2Fcampos%2Farticle%2Fdownload%2F4513%2F3531&ei=tGQUJK0CYG69gSJq4C4CA&usg=AFQjCNE860MCjRQQ2S8gZs8QwMA6-X8ofg&sig2=OOEJeJsSRI9NYe8Zb3Wg0w>
- © SKLIAR, Carlos, (2005) Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación”, Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVII, N.º 41, Última consulta Septiembre 2012. Disponible:
http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6024/5431_2005
- © TUBINO. F., La Interculturalidad crítica como proyecto ético – político. En WALSH. Catherine., Hacia una comprensión de la Interculturalidad. Revista Tukari. Octubre

2009. Universidad de Guadalajara. México. Última consulta Diciembre 2011 Disponible:

<https://skydrive.live.com/?cid=f7451eddb7d4ee77&id=F7451EDDB7D4EE77!364>.

Última revisión online: Diciembre 2011

- © WALSH. Catherine (2009). Hacia una comprensión de la Interculturalidad. Revista Tukari. Octubre 2009. Universidad de Guadalajara. México. Última consulta Diciembre 2011 Disponible:

<https://skydrive.live.com/?cid=f7451eddb7d4ee77&id=F7451EDDB7D4EE77!364>

Trabajos de Grado e Investigaciones

- © AGREDA, ANTONIA. (2010). Creación y experiencia pedagógica del Jardín infantil Indígena “Wawitakunapa Wasi” de Bogotá, D.C. Trabajo realizado por la autora en el marco de la construcción del Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena en Bogotá. Disponible en: http://issuu.com/pmunevarg/docs/documento_oei_final2010_2. Última revisión junio 2012
- © ARÉVALO, Constanza. (s.f.) Investigación pautas de crianza en los niños inga. Investigación desarrollada en el marco del Convenio de Asociación N° 225 entre la Secretaría Distrital de Integración Social y la Fundación Pluricultural Pakari.
- © MARTINEZ. Luz Marina. (2011). Creencias de las Estudiantes-Docentes del Programa de Educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional sobre el concepto de número en Transición. Trabajo de Grado de Maestría de la Universidad Pedagógica Nacional. No publicado. Bogotá.

Documentos y reportes técnicos

- © ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. (2011). Decreto 543 de 2011. Formulación Participativa De La Política Pública Distrital Para El Reconocimiento, Garantía, Protección y Restablecimiento de Derechos de los Pueblos Indígenas En Bogotá.
- © ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ (2009) Decreto 057 de 2009. Última Consulta: Marzo 2012. Disponible en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=35287>.
- © CABILDO INGA DE BOGOTÁ. (2010). Proyecto Pedagógico Comunitario Jardín Infantil Wawita Kunapa Wasi.
- © CABILDOS MUISCA DE SUBA, AMBIKÁ PIJAO, KICHWA, MUISCA DE BOSA, INGA Y LA ASOCIACIÓN DE CABILDOS INDÍGENAS – ASCAI (2009). Documento conjunto de las problemáticas de Las comunidades indígenas del Distrito Capital.

- ④ CABILDO KICHWA DE BOGOTÁ. (2007) Autoestudio presentado a la Dirección de Etnias del Ministerio del Interior y de Justicia sobre el pueblo Kichwa en Bogotá.
- ④ CONGRESO DE LA REPUBLICA (2006). Ley 1098 de 2006. Código de Infancia y Adolescencia. Última Consulta: Marzo 2012. Disponible en:
<http://www.dmsjuridica.com/CODIGOS/LEGISLACION/LEYES/L1098006.htm>.
- ④ DANE. (2007). Colombia una Nación Multicultural. Su diversidad Étnica. Bogotá. Última Consulta: Diciembre 2011. Disponible en:
http://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/colombia_nacion.pdf
- ④ Departamento Nacional de Planeación de Colombia. (2006). Los Pueblos Indígenas de Colombia en el Umbral del Nuevo Milenio. Bogotá Disponible en:
<http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/4428.pdf>. Última revisión online Diciembre 2011
- ④ DANE -Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2007). Colombia una Nación Multicultural. Su diversidad Étnica. Bogotá. Disponible en:
http://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/colombia_nacion.pdf. Última revisión online Diciembre 2011.
- ④ JARDÍN INFANTIL INDÍGENA KICHWA, WAWAKUNAPAK YACHAHUNA WASI. (2012). Proyecto Pedagógico del Jardín Infantil Indígena Kichwa, Wawakunapak Yachahuna Wasi.
- ④ JARDÍN INFANTIL INDÍGENA MAKADE TINIKANA (2010). Propuesta Educativa Intercultural: La Casa del Conocimiento Indígena Makade Tinikana – Caminar Caminando.
- ④ JARDÍN INFANTIL INDÍGENA SEMILLAS AMBIKÁ PIJAO. (2010). Proyecto Pedagógico del Jardín Infantil Semillas Ambiká Pijao
- ④ JARDÍN INFANTIL INDÍGENA UBA RHUA (2010). Proyecto Pedagógico del Jardín Infantil Indígena Muisca de Casa de Pensamiento Uba Rhua.
- ④ JARDÍN INFANTIL INDÍGENA IC KIHISAIA MUISCA GUE ATYQIIB LOS PINOS (2012). Proyecto Pedagógico del Jardín Infantil Indígena Muisca de Suba IC KIHISAIA MUISCA GUE ATYQIIB LOS PINOS
- ④ SDIS (2010). Modelo de Atención Integral a la Primera Infancia en Ámbito Institucional. Documento de trabajo interno de la Subdirección para la Infancia. Página 23.,
- ④ SDIS. (2010) Dirección Poblacional. Orientaciones para el abordaje del enfoque de derechos y el enfoque diferencial en el marco de las políticas públicas poblacionales. Bogotá.
- ④ SDIS. (2009). Lineamientos y Estándares Técnicos de Educación Inicial en Bogotá
- ④ SDIS (2012). Subdirección para la Infancia. Orientaciones para la atención integral a la primera infancia en ámbito institucional con enfoque diferencial y de inclusión social.
- ④ Secretaría Distrital de Salud. (2011). Documento de Línea de Base para la Formulación de la Política Pública en Salud para las Poblaciones Étnicas Residentes En Bogotá D.C.

8. ANEXOS

CREENCIAS Y CONCEPCIONES ACERCA DE LA ATENCIÓN A NIÑOS Y NIÑAS INDÍGENAS

Grabación entrevista grupal a maestras y maestros del jardín Jorge Bejarano

Registro 1

Participantes:

Fecha: Noviembre de 2009

- 1. Emily:** hago parte del equipo Pedagógico Central creo que ya algunos me han visto, básicamente estoy hoy porque además del acompañamiento que hacemos a los jardines infantiles en éste momento estamos haciendo un ejercicio de construcción de un modelo de atención diferencial para niños y niñas indígenas, y niños y niñas de diferentes grupos étnicos entonces, en ese ejercicio de construcción de ese modelo estamos haciendo un ejercicio de conversar con varios jardines infantiles nuestros, un poco porque queremos como comentarles que es lo que se está haciendo y de otro lado porque queremos tener un poco el ejercicio de escuchar, tener las voces de las maestras y los maestros que han tenido dentro de sus jardines pues niños y niñas indígenas. En ese sentido pues nosotros sabemos que la localidad de Mártires, Samper Mendoza y Jorge Bejarano, tienen afluencia de niños y niñas indígenas, de niños Kichwa que son los que vienen del Ecuador y de niños Embera y pues de otras comunidades entonces, un poco la intención es hoy poderles contar como cual es el ejercicio y también poder tener una conversación acerca de lo que han sido las experiencias de ustedes pues con estos niños y niñas.
- 2.** Este ejercicio tiene como dos escenarios uno es todo el tema de la construcción del modelo que viene siendo acompañado por un ejercicio de investigación ese ejercicio de investigación básicamente lo estoy liderando yo desde el ejercicio de la maestría en educación de la Universidad Pedagógica, entonces ahí estamos con la profesora Graciela trabajando todo el ejercicio de construir un escenario investigativo acerca de lo que es la atención para los niños y las niñas indígenas entonces, entonces, yo pues les quiero contar como a grandes rasgos que es lo que se está haciendo particularmente con ese escenario, porque en algunos momentos, digamos ahorita ustedes han tenido el acercamiento a los niños y es un acercamiento que lleva no un año ni dos años sino bastante historia en la Secretaría y especialmente en los dos jardines de Mártires y en algunos jardines de la localidad de Santafé ,y pues un poco porque los lugares en donde se sitúan los grupos indígenas sobre todo por sus fuentes de trabajo en el centro, entonces, un poco les quiero como contar ese escenario y lo que viene en adelante, en donde quisiéramos pues contar con la participación de algunos de ustedes, básicamente se está haciendo un ejercicio en dos direcciones: uno es en la apertura de jardines especializados para niños y niñas indígenas según cada una de sus comunidades, ese es un ejercicio que han solicitado las mismas comunidades a la administración distrital un poco porque en algunos escenarios se han sentido excluidos y sienten que sus niños necesitan un cuidado y un modelo de educación pues particular y distinto, especialmente porque como no están en su territorio originario pero al llegar a la ciudad corre bastante peligro su patrón cultural y su identidad como pueblo indígena entonces les preocupa mucho el escenario de recuperación de su cultura y especialmente de conservación de la misma, entonces se está haciendo un ejercicio de apertura de jardines indígenas aproximadamente entre la segunda y tercera semana de enero se van abrir esos jardines, son siete jardines digamos hasta el momento, después seguramente se irá ampliando la cifra, son jardines muiscas, dos jardines muiscas en Suba, un jardín muisca también en Bosa, que son digamos los pueblos originarios de este territorio, un jardín Pijao que son indígenas del Tolima en Usme, un jardín Kichwa en Engativá que son los que vienen del

Ecuador y un jardín Huitoto en Santafé Candelaria que son indígenas del Amazonas, un jardín Embera que ese estamos definiendo si va a ser entre Santafé o si es en Mártires un poco lo estamos mirando cómo va hacer el ejercicio allí, y el otro es un jardín Nasa, los indígenas Nasa son del lugar Andino, de la Cordillera Andina entonces, un poco ese es como el ejercicio que se viene construyendo.

Profesor Raúl Bohórquez: ¿El de Nasa en donde va a estar ubicado?

3. **Emily:** Ese no hemos definido el lugar, porque apenas estamos iniciando el ejercicio con ellos pero seguramente va a ser también en el centro, digamos hasta ahora pues eso es como lo que se tiene previsto, estos jardines van a contar con un lineamiento pedagógico propio que dialoga con el lineamiento pedagógico nuestro, pero que tiene sus particularidades, digamos en lo que tiene que ver con el ejercicio de la lengua, las prácticas culturales y demás, si, entonces, digamos que esa es como la primera línea, ese lineamiento se viene construyendo en el marco del convenio por la primera infancia que ustedes conocen, en el ejercicio del convenio hay una línea con la Organización de Estados Iberoamericanos muy cercano a lo que hicieron ellos con el tema de conflicto armado, en esa línea se viene construyendo este lineamiento pedagógico, ese lineamiento pedagógico seguramente va a estar digamos ya en circulación para una revisión previa de maestros y de diferentes estancias, entonces, la intención de un lado es que ustedes puedan acceder a ese lineamiento y lo puedan mirar, entonces, digamos que de entrada es como el primer escenario, todo el tema de jardines especializados para ellos.
4. A pesar de que se hace este ejercicio lo que uno encuentra es que así haya un lugar para los niños y las niñas indígenas de determinada comunidad pues no es suficiente, porque los indígenas si bien tienen algunas localidades en donde están concentrados pues tienen presencia en todas localidades, entonces, traer a un niño Kichwa en donde el jardín va a estar en Engativá traerlos desde Usme o traerlos desde Santafé Candelaria o desde Mártires porque hay muchos Kichwas en este sector, llevarlos hasta Engativá pues es un poco loco, o sea, pensar en que vamos a hacer ese desplazamiento para los niños es muy loco porque sería más de una hora en una ruta escolar, pues no es para nada garantía de derechos tener a un niño tanto tiempo en una ruta, en ese sentido lo que hemos venido pensando es que así como hay un jardín especializado, hay que brindar un apoyo específico y particular a los jardines nuestros que ya históricamente han tendido niños y niñas indígenas y que han tenido desde allí unos escenarios muy particulares acerca de esa atención, cierto?
5. Entonces, un poco lo que queremos es que ese lineamiento también ustedes lo puedan conocer y que al mismo tiempo que lo conocen, puedan digamos contribuir al ejercicio de la configuración de eso, entonces, un poco lo que queremos hoy es que podamos tener una conversación desde las experiencias de cada uno y de cada una acerca de qué es eso de tener un niño o una niña indígena en el jardín, si de qué se trata, que situaciones vive la maestra, qué retos, qué situaciones se ven complicadas, fáciles, difíciles, ayer hablábamos con las maestras del Samper y entonces un poco algunas decían el problema de la lengua, el problema de sentir uno como maestro que de pronto está arrasando con la cultura del niño, imponiendo cosas, el tema de la alimentación, bueno, una cantidad de cosas sobre las que están allí puestas y que uno como maestra pues entra en un dilema no de un lado tengo que garantizar el derecho de los niños a que puedan estar en el jardín, a que aprendan cosas, a que tengan su alimentación pero al mismo tiempo se siente uno vulnerando el derecho del niño cuando sabe que hay cosas que ni idea, cierto? Entonces, un poco es poder que ustedes compartan su saber su experiencia hayan o no hayan tenido niños indígenas, nosotros partimos del supuesto que así yo no haya sido maestro del niño directamente pero ha estado en mi jardín cierto? Uno tiene allí un saber ante todo pues digamos, sabemos que ustedes son profesionales, están en este ejercicio y todo el tiempo uno se está preguntando ¿qué hago? ¿Qué pasa? Sí, como todo ese tema, entonces, un poco como que ustedes puedan compartir su

experiencia, entonces, no sé si la idea sería como que cada uno se presente, que diga en qué nivel esta, si ha tenido o no ha tenido niños indígenas y un poco cuál es su idea un poco todo lo que se les pase de alguna manera por la cabeza, al mismo tiempo qué necesitaría para garantizar ese ejercicio, o sea qué necesitaría el Jorge Bejarano que le ofrezcan las diferentes instituciones, qué necesita uno como maestro saber para poder ofrecer una atención de la mejor manera para estos niños y estas niñas, es como eso entonces ¿quién quiere empezar?.

6. **Emir:** Pues mi nombre es Emir, tengo a cargo, tuve a cargo este año el nivel de pre jardín, tenía una niña en mi grupo, ella venía de Ecuador y se llama Gina pero yo no sé su familia pudo ser por tiempo, ella lleva varios años aquí en Colombia, con ella inclusive los papás cuando venían a recogerla o a dejarla nunca hablaban su idioma, mientras que entre ellos sí, los papás y las tías, entonces, igual yo comentaba inclusive hace unos días que el trato de la niña para con uno, ellos de por sí tienden por su cultura y por su forma de ser tienden a hablar muy brusco, ellos hablan hágame, tráigame, suba, baje, así muy cortante, la niña no, la niña le tuteaba a uno, ellos le hablan a uno así seco y la niña no, profe me haces el favor y me amarras el zapato, profe me haces el favor me apuntas, profe me colaboras, y ella manejaba un lenguaje al cual uno digamos no está acostumbrado a oírlo en ellos, entonces, digamos que así un trato especial para con ella no hubo de parte de ella ni de los papás para con nosotros, ni mío con ella, más bien se maneja digamos como esa inclusión, ese trato igual con todos los niños y no así mayor diferencia en cuanto a el comportamiento de la niña y en la relación con los demás aquí en el jardín niños del jardín.
7. **Luz Raquel Pérez:** Bueno mi nombre es Luz Raquel Pérez vengo del nivel de pre jardín, el año pasado tuve también una de las niñas Kichwa, como decía la profesora pues ellas ya entraron en un contexto como de socialización sí?, Me preocupa o sea lo único que veo como maestra es uno de pronto no saber más de la cultura de ellos y hacer que se pierdan esos ancestros culturales, porque ellos entran acá a la civilización nuestra y entonces sí da pesar que se pierde eso, por lo menos yo hablaba de la niña yo le decía, ¿tú de dónde eres? Colombia y entonces ella inclusive me decía de la Ecuador, como dice la profe tiene su (esos son los Otavaleños) si de la Ecuador y ¿dónde estás ahora? de la Colombia, pero entonces, por lo menos para uno, para mí es muy emocionante ver a la niña que venga con su traje típico, o sea me gustaría que por lo menos, pues yo no sé si fuera una exigencia o algo casualmente no sacarlos de su contexto, sino que sigan con sus con sus atuendos (Pero eso se hacía perdón que interrumpa – *interrumpe Emir coordinadora del jardín*- porque las maestras estimulaban a la mamá para que vinieran con el vestido al jardín, las estimulaban para que vinieran con sus atuendos, con su ropa típica así como la mamá de ellos lo hacían o lo hacen porque ellas son así, porque los niños y niñas iban a perder su cultura su identificación en el vestuario, cuando hablábamos con Luz Mila- *mamá de la niña*- por ejemplo, ella era feliz que uno le dijera que trajera a la niña, pero todos los días no la podía traer así, pero si la traía muchas veces)
8. y las traen así esporádicamente, pero las traen, entonces, por lo menos sí me preocupa eso, o sea, uno documentarse más y como seguir enriqueciendo el contexto de ellos, hablar de lo de ellos todo que todo se generalice acá y uno los va ubicando entre la cultura nuestra, siento que se pierde, lo de ellos y como dice la profe, pues en los adultos si se conserva eso, pero con los niños no. (Una vez yo traté de traer a una de ellas acá para que nos contara historias de su cultura, pero son muy tímidas, son muy desconfiados y son muy retrecheros digámoslo así, no al fin no se pudo porque yo pensé que en algún momento se podían traer a contar historias, a hablar de su cultura y de pronto hablarles en su lengua, pero me dijo que sí, y siempre la abordaba y que no tenía tiempo, ellos son vendedores ambulantes, ellos son comerciantes, ellos son de Otavalo) ellos son muy tímidos, ellos hay que sacarles la información entonces (pero si de verdad a nosotras nos hace falta mucho de conocimiento, uno no sabe y no tenemos como saber).
9. **María Eugenia Garzón:** Buenos días, mi nombre es María Eugenia Garzón en este momento tuve a cargo el nivel de bebés, aquí tenía un niña o tengo una niña Yeina, que de pronto pues ahorita ya uno como tomando esto que no!!!, el trato de ella era igual que como todos los niños, ya hablando

como de lo que tu retomabas me genero la inquietud de no haber indagado o de no indagar sobre su cultura, para que uno no deje como dice la profe que se pierda eso, porque uno de pronto en el afán, en el oficio diario no pues, no tuve como en cuenta esas cosas, ya ahorita me queda la inquietud de indagar y conocer más de ellos, entonces es como eso.

10. **Sandra Nuñez:** Bueno mi nombre es Sandra Núñez, estoy en el nivel de gateadores junto a mi compañera, eee yo tuve el año pasado también a Yeina y este año tuvimos también a Luisa, pues Luisa también viene del Ecuador, realmente va sonar tonto, las tendencias que ellos manejan es muy distinta y nosotros de pronto abruptamente o sin querer entramos a establecer las cosas que nosotros tenemos, porque establecemos dentro de la cultura y atropellamos las de ellos, entonces cosas tan básicas como por ejemplo la ropa interior, ellas no usan ropa interior y nosotros sí, entonces nosotros somos los que los cuquitos bla, bla, bla, pero ellas por ejemplo no lo usan, entonces son cositas que uno pues poquito a poco va interrumpiendo en ellos y de pronto pues rompe los parámetros que ellos tienen y atropella su cultura, pero también sería bueno que nos dieran desde una capacitación de las diferentes pautas de crianzas de ellos y como es el mejor estilo para trabajar con ellos desde el aula integrándolos a los demás sin atropellar ni tanto a uno como al otro.
11. **Katherine Segura:** Buenos días, mi nombre es Katherine Segura, estoy a cargo del nivel párvulos y pues hasta el momento no he tenido ningún niño indígena, pero igual si me gustaría conocer pues todas las inquietudes que han tenido mis compañeras y poder no, no digo que el año entrante o en años posteriores me toque trabajar con alguno de ellos, entonces, conocer más de ellos sobre su cultura, y como poder desde mi labor poder colaborarles en ese crecimiento.
12. **Alexandra Gaitán:** Mi nombre es Alexandra Gaitán, desde que ingresé al jardín he tenido la oportunidad de trabajar con los niños ecuatorianos, ya en tres oportunidades tuve que vivir el proceso de vinculación de ellos que es muy complicado, muy difícil porque, por su misma cultura ellos están acostumbrados a estar cargados, a tener esa cercanía de piel con piel con su mamá, entonces, es duro, pesado incluso hay que cargarlos mucho, hay que consentirlos mucho hay que hacer que sientan esa cercanía piel con piel que en ese proceso de vinculación es muy difícil porque uno tiene 15 o 20 niños en mi caso que eran caminadores, porque las niñas que tuve que vincular en ese proceso eran muy chiquitas entonces, había que estar con todos los demás y al tiempo con ellas ahí pegadas, enseñando porque uno no conoce de su cultura entonces era muy difícil saber, bueno qué le pasa por qué no juega con los otros niños de alguna manera y es por el proceso que ellos tienen cultural que es totalmente diferente al de nosotros, entonces, también a mi me parece muy importante que uno conozca al respecto, como son papás muy tímidos, que casi no hablan, que son muy agachaditos, entonces, es difícil pues como sacarles qué le hago, cómo le ayudo a esa chiquita, qué puedo hacer dentro del proceso de vinculación para que sea más fácil, igual se demora muchísimo más que los otros niños, entonces sí me parece importante que nosotros conozcamos un poco más sobre la cultura de ellos para que no atropelamos y al contrario estemos como a la par y nos ayudemos más.
13. **Raúl Bohórquez:** Mi nombre es Raúl Bohórquez, tengo a cargo el nivel Jardín y por el momento no he tenido niños indígenas, pero si he compartido con ellos diferentes actividades, si es importante conocer más sobre la cultura de ellos como podemos guiar el proceso pedagógico con los niños.
14. **Ana Lucía Niño:** Mi nombre es Ana Lucía Niño, yo me encargo este año del nivel Jardín B, y ya llevo tres años consecutivos trabajando con la misma familia y pues tengo muchas inquietudes la primera es que la mamita es analfabeta y yo no sé uno hasta qué punto puede entrar a interrumpir su cultura porque yo inicié el proceso de alfabetización con la mamá, yo le ponía pues le enseñaba las vocales como a las dos semanas más o menos me dijo yo no vuelvo mas, le dije ¿por qué? ¿No tienes tiempo?, pero yo sentí que es más por su cultura, debe ser por, no sé si es una cultura machista no la entiendo (mmm súper machista) ellas son prácticamente ya Colombianas, en cuanto

hacíamos el ejercicio de los derechos yo le decía a ella, tráigala con su atuendo, con su traje típico y ella pues mostraba mucha felicidad cuando uno le decía tráigala, tráigala así, inclusive tenemos fotos y todo de ello, y paseando con ellos por el derecho de los niños y se trabajo mucho la inclusión social y entre los niños hacíamos la diferencia, tenía un negrito, tenía indígena, tenía desplazado, tenía discapacitado, y entonces, jugábamos a eso y a querernos mucho y a respetarnos como un todo, pero de igual forma yo creo que hasta no estar, digamos como tú dices en un centro especializado para ellos porque uno puede cometer muchos errores, muchos errores, por el desconocimiento o sí entre comillas ignorancia hacia esa cultura y formas de vivir, porque ellos pueden vivir todos en una sola pieza y para ellos es normal, hasta es normal hasta que tengan piojos, o sea hay cosas que uno dice pero y nosotros aquí le sacamos los piojos, porque no sabemos si eso es o no es válido para ellos no, son muchas, muchas inquietudes pero al respecto de su cultura, no sé si con estos cursos pretendemos resultar aprendiendo otra lengua o algo así para que ellos no pierdan su identidad porque ellos ya hablan más colombiano me imagino, más español que su propia lengua.,

15. **Yadira Carreño:** Mi nombre es Yadira Carreño estoy en el nivel de párvulos, tengo una niña ecuatoriana pero la niña nunca ha venido o sea vestida como ellos visten y hable con los papitos me dicen que ellos nunca la han vestido así porque a la niña no le gusta estar vestida así, entonces por esa razón, ellos no la ponen, pero si me gustaría conocer más de esta cultura.

16. **Nancy Pinzón:** Bueno mi nombre es Nancy Pinzón, acabo el primer año que estoy aquí, me gustaría tener la oportunidad de trabajar con niños indígenas, me gustaría tener la oportunidad de conocer más sobre la cultura.

17. **Nancy Chacón:** Mi nombre es Nancy Chacón, este año tuve pre jardín y tuve la posibilidad también de tener una niña ecuatoriana, me parece que eso es una experiencia enriquecedora para uno, para los otros niños, también es importante que los otros reconozcan y respeten la diferencia de los demás, creo que eso sirve para eso, estoy de acuerdo con lo que decía María Eugenia y con lo que decía Sandra que ellos tiene pautas de crianza diferentes pues de alguna manera a la de los otros niños y me parece que es importante también entrar a trabajar con ellos y a, no sólo con ellos sino con sus papás también, en cuanto a eso, no se ahí como se estaría guardando la cultura o si estaríamos de pronto guiándolos hacia unas pautas de crianza un poco más adecuadas para ellos, entonces, me parece que ese trabajo sería muy importante hacerlo pero entonces hay entra el dilema sí le estamos guardando o le estamos quitando su identidad o estamos guiándolos pues por una crianza para los niños. (Depende como se haga, yo creo que si los vulneran mucho, yo ahorita en este momento recuerdo, la profe recuerda arriba fue el primer niño ecuatoriano y bueno lo tuvo otra compañera y el niño venía con su trenza y un día la profesora lo peino y el señor se puso bravo, bravo, bravo porque no para ellos el hombre es el mismo que tiene que hacerle la trenza) ¿Pero eso fue acá? (Arriba, sino que el niño si venia peinado, pero todos los niños se peinaban con la profesora, pues ella lo despeino para hacerle bien la trenza, y el papá se enojó dijo no, no yo solo lo peino, entonces, uno ahí a veces me da cosa también)

18. (Si uno no sabe, a mi me pasó lo mismo cuando entro Verónica, ella estaba muy llena de piojos, era cundida, entonces yo pedí un shampoo y la limpié y ese día casi al medio día, toda la mañana la limpié, la sequé y la entregué limpiecita al señor, cuando el vino entonces, yo le dije, le dije que era que había sobrado ese shampoo que para que en la casa, entonces, se puso furioso y cogió a esa niña y salió y se fue, yo me quedé pero esa niña pues pobrecita, yo me quedé, ya después nos enteramos que ellos se los comen, entonces, pues claro el señor obviamente se molesto conmigo pues el cogió la niña de una y se fue yo me quedé pero que, la niña ya tiene heridas de tanto y pues para ellos era bueno tenerlos ahí y se los comían y para nosotras la cultura es tener al niño limpio, pero ver a esa niña jalarse las trenzas entonces, aprovechemos y se las amarró bien, y el señor duró muchos días sin hablarme, el me dejaba la niña pero ni me saludaba ni se despedía)

19. **Maritza Guzmán:** Bueno mi nombre es Maritza Guzmán, este año tuve a cargo el nivel de jardín, años anteriores he tenido la posibilidad de tener también niños del Ecuador e igual que la profe Alexandra el proceso de integración es muy tenaz con ellos, ya por lo que ella comentaba el apego que ellos tienen hacia sus madres, entonces, fue una pues diferente a los otros niños porque uno sabe que esta etapa es de afectividad, de involucrar al niño en actividades, de distraerlo, pero con ellos fue diferente porque a pesar de que usted se esfuerza para hacer que la niña se vincule, pues es más complicado la niña tenía pues conductas muy diferentes a la de los otros niños, por ejemplo, se querían salir por las ventanas, unas pataletas y unos gritos impresionantes, eran terribles, pues fue cuando ingresaron, entonces, ellas dos terribles pero igual como manifestaron las otras compañeras nosotros trabajamos con ellos pues dentro nuestras posibilidades que podemos hacer con ellos , igual pasa cuando uno no tiene me imagino yo la formación y el trabajar con niños discapacitados y uno no tiene eso, pues uno trata de hacer dentro de las posibilidades lo que uno mejor cree con ellos, igual pasa con estos niños, entonces si se hace necesario que si nosotros estamos dentro de la institución estamos trabajando con esta clase de niños, sería conveniente que nosotros tuviéramos herramientas para poder brindar lo necesario dentro de lo que ellos necesitan, como otra cultura, porque ellos obvio se vinculan y hacen lo que uno les ofrece pero ahí sí como dicen qué tanto bien estamos haciendo en ellos y qué tanto no como ellos también están inmersos en una cultura diferente, la familia entonces también es difícil lo que no aprenden acá, lo aprenden afuera.

20. **Presentación Mondragón:** Mi nombre es Presentación Mondragón, en este momento no tengo a cargo niños le colaboro a algunas compañeras, en algunas cosas, llevo 19 años en este jardín y por mis manos han pasado muchos chiquitines, los que más recuerdo son los de la familia Jacanamijoy ellos sí, en un principio las niñas eran, los sobrinos de un celador y ellos si traían sus niñas con sus vestidos a diario, todos los días, ellos no habían perdido la identidad para nada, todos los días venían vestidos de indígena, ellas como eran grandecitas, como de cinco añitos entonces, se les preguntaba que si enseñaban el idioma de ellas, y ellas decían que no, que la mamá no les dejaba, pero ellos sí son como muy recelosos, decirle como qué quieren decir lo que ellos hablan en español, entonces nunca pudimos como tener ese contacto de que ellos nos enseñaran para poder enseñar, pero la cultura de ellos y la enseñanza si como decía la profe, después vinieron los otros como los primos y ellos si eran los varones con su trencita y todo eso, pero igual uno como maestra les daba uno lo mismo que les daba a los otros, nada diferente porque pues no había nada.

21. **Sandra Nuñez:** Me parece muy bueno esto que involucren las culturas, porque igual tanto desplazamiento que han tenido los niños, y sí me parece bueno que capaciten.

22. **Emir:** Bueno yo pienso que más que, yo pienso que la cultura y todas las costumbres y sus formas de vida las debemos conocer a través de los mismos papás, de las mismas familias y si tener de verdad como herramientas para poder hacer ese tipo de trabajo de investigar, de indagar, y de poder uno meternos en esa cultura, o sea, porque uno no puede tampoco sin ser indígena tener un comportamiento totalmente indígena en medio entre comillas de la civilización, entonces, eso también es porque ellos van a sufrir también yo pienso sería como el equilibrio que ellos no pierdan sus costumbres, no pierdan su lengua, no pierdan su manera de vestir, su forma de vida, pero que sean más adecuadas, hacerlo de una manera que no sea tan atropellante, como lo hicieron los conquistadores acá cuando llegaron, dizque nos conquistaron hacían fuego, la guerra, entonces, hacerlo de una manera tal que de verdad mejore sus condiciones de vida, pero que a su vez ellos tampoco se sientan relegados, excluidos, ni que perdieron su cultura que al menos para presentar pues los grupos indígenas que se están acabando, aunque estos son ecuatorianos, pero los nuestros aquí hemos tenido, yo desde que estoy acá los que he visto son kichwas y que considero más inmersos en la cultura ellos son comerciantes, ellos se desenvuelven en el comercio y aquí viene y hacen lo mismo, son muy hábiles para el comercio, más hábiles que cualquiera de nosotros porque

Luz Mila(mamá de uno de los niños) llega y eso extiende su estera o lo que sea y ahí saca cosas y dice, ya me voy de aquí, estoy acá en el Ricaurte y me voy de acá porque esta como malo me voy para tal parte, para la décima que está mejor, y así y son muy comerciantes y donde les vaya mejor, están.

23. **Emily:** ¿Cómo funciona el proceso de socialización entre los niños? ¿qué perciben ustedes? Digamos un niño que llegue con la vestimenta alguno otro pregunta todo pasa normal, o cómo funciona ese estilo de cosas?.
24. **Emir:** Yo pienso que para ellos en este momento ya es normal, al comienzo los primeros días que fue cuando llegaron las niñas Remache, si preguntaban, por ejemplo, yo recuerdo que yo tuve que empezar el control de esfínteres con Verónica y ella me traían con el paño, entonces, era muy complicado, entonces, yo se la quitaba y trataba de ponérsela lo que mejor podía pero la mamá se enojaba porque yo no podía colocársela como ella se la colocaba porque no era sencilla.
25. **Luz Raquel Pérez:** Ahí es donde hay que entrar con la mamá y que le enseñe a uno es el trabajo de las mamás.
26. **Emir:** Entonces, ella trataba de enseñarle a uno pero a uno le quedaba apretada, torcida y a ella le daba risa me decía venga le enseñe, entonces, ya hoy en día puedo colocársela mucho más fácil, pero digamos el proceso de control de esfínteres es difícil yo le decía a ella que si me colaboraba por ejemplo trayéndole los cucos no le ponían cucos, entonces, pues se hacía popó ese proceso era complicado y pues los otros niños que la veían preguntaban , pero ya yo pienso que hoy en día es normal uno los ve y pues ya están inmersos dentro de la estructura, digamos ellos ya sabe que es ecuatoriana, que es de aquí, entonces, ya no preguntan tanto como al principio
27. **Luz Raquel Pérez:** Aquí es lo más normal y lo más natural.
28. **Emir:** Al principio lo veían las mamás y preguntaban por qué habla así, qué es lo que dice, (risas) y si uno les preguntaba pues no le decían. Ellos no le decían a uno qué era lo que querían decir.
29. **Emily:** Ustedes han dicho que ya han pasado digamos varias, digamos una pregunta ¿hoy este año cuantos tuvieron?
30. **María Eugenia Garzón:** Este año como 11.
31. **Luz Raquel Pérez:** Y creo que todos son de la familia porque son hermanos, primos.
32. **Sandra Nuñez:** Son Remache o son Ipiales.
33. **Emily:** Ok.
34. **Katherine Segura:** Y son sólo niños, la mamá de Fanny está embarazada y va a tener niño, es un varoncito si ya confirmado.
35. **Alexandra Gaitan:** Lo otro es que son hijos de ecuatorianos pero en su gran mayoría son nacidos aquí en Colombia.
36. **Emily:** O sea digamos la documentación, tienen registros civiles?
37. **Ana Lucía Niño:** Los papás sí no la tienen, ellos son indocumentados porque ellos no tienen cédula de extranjería, ellos tienen es la cédula ecuatoriana.

38. **Emily:** Qué dicen esos papás, digamos ustedes ya han comentado algunas cosas de lo que se vive con la familia el tema de lo del peinado, el tema de la falda, pero cuando pasa el año, cuando los niños ya han salido ¿cuál es la percepción de esas familias, que percepción tienen ellos del jardín?
39. **Emir** Agradecidos, ellos son muy agradecidos, son muy gratos, y quieren traerse toda la parentela para acá
40. (Hablan todas al tiempo)
41. **Luz Raquel Perez:** Los remaches fue el punto de partida
42. **María Eugenia Garzón:** Sabes que creo que de pronto ha servido mucho y por esto quieren tanto este jardín, que no se les exige como tal que traigan uniforme, ni los zapatos, acá antes los estimulamos para que traigan sus trajes, si acá no se le exige uniforme a nadie.
43. **Sandra Nuñez:** Hay otros jardines que incluso dicen que tienen que ir con uniforme, los niños inclusive ellos no usan delantal si no quieren.
44. **Katherine Segura:** Además dentro de lo que decía Ana Lucía de que ellos son unos analfabetas, pues se le explica más ese apoyo a las familias por esa dificultad por decirlo de alguna manera, entonces, ellos han visto ese apoyo de las maestras, también pienso uno no puede exigirles igual que a otro papá por ejemplo, nosotros exigimos, les pedimos colaboración a los papás en trabajos en cosas, para las mismas actividades para los niños, pero al ver que ellos tiene esa dificultad pues le colaboramos de otra manera, mire mamá hágalo de esta manera, mire usted puede utilizar tal cosa, entonces en ese sentido, ellos también se sienten como con mas vínculos con ellos.
45. **Alexandra Gaitán:** El año pasado hicimos un trabajo de las regiones Colombianas, precisamente porque había mucho desplazado, y uno de los niños hizo un trabajo y eso es de dónde, pues del Ecuador y esa señora era feliz contándole a los otros papás sobre la literatura que ellos tenían allá, pues eso sirve para conocer más de ellos.
46. **Emily:** Emir planteaba una cosa que a mí me gustaría que conversáramos entre todos y es el tema de que están en dos culturas, entonces, están allá en todo el tema de conservarse como indígenas pero poder asumir lo que es esta cultura, qué cosas digamos como maestro, pensaría uno que son fundamentales en ese ejercicio, qué es lo que el niño tendría que conservar y qué tendría q aprender de nuevo, un poco yo quisiera que pudiéramos, o sea, que cada uno desde su saber como maestro diga no mire es que es importante, un poco lo que dice la profe frente al tema de pautas de crianza, ese es uno de los puntos más coyunturales porque creo que es ahí donde hay más diferencias entre las culturas, entonces, lo que tú has dicho el tema de para los indígenas, los primeros meses de los niños pues no pasan en otro lugar sino en los brazos de la mamá, y en la espalda y están todo el tiempo ahí.
47. **Emir:** Yo digo la maestra tendría que hacerlo si tuviera las condiciones, tuviera un auxiliar, y que fuera, si no me lo digan así de esa manera no no, yo diría que hay que hacerlo para que ellos se vinculen cuando son bebés porque la vez pasada, yo me acuerdo mucho de un ejemplo que nos puso Clarita Acosta del Bejarano porque ella fue directora del Bejarano, allá cuando estaba en la Plaza España que era un niño indígena y era un niño, bueno no me acuerdo el nombre porque era hasta sonoro, chévere pero no me acuerdo exactamente, y todos los días, pero ya llevaba como un mes, no sé cuánto tiempo, más de lo que un niño se vincula máximo por mas difícil que sea 15 días, sí pero es que este ya llevaba dos o tres meses yo no sé cuanto llevaba de todas maneras llore y llore y llore todos los días hasta que un día, y Clarita llegaba a las reuniones, yo lo cuento pero Clarita lo cuenta después, ella me complementa porque ella vivió esa situación y entonces después llegaba la mamá y llegaba Clarita a las reuniones y fulanito de tal, no gritando y hacían de todo, un día llegó ella como al

medio día, dijo fulanito dónde esta, se lo llevaron, lo retiraron claro no se vinculó, cuando una viejita se presentó estaba viejita con su columna, tenía problemas de columna, y el afecto y el deseo que tenía que el niño se vinculará, claro es que la cultura de ellos 4 meses llorando todo el día, es que ellos ya decían que eso no se podía era imposible y así suene descabellado sí y suene de verdad que.

48. **Luz Raquel Pérez:** Yo pienso que eso no debe depender de cargarlo uno en nuestra cultura eso sería contraproducente para la columna.

49. **Emily:** Pero a uno le dicen no lo haga porque lo mal acostumbran y en su cultura la manera más fuerte, digamos un poco en todas estas culturas andinas si los ingas, los muiscas, todo el tema de la Cordillera de los Andes, digamos ellos vienen de la madre naturaleza y el vínculo la forma de establecer, de no despegarse de la madre naturaleza es a través del contacto corporal con la mamá sí o con el papá, entonces, un poco es por eso es tan importante para ellos eso y para los papás digamos que esa es una de las cosas más complicadas para dejar al niño en el jardín, porque y es la justificación que ellos tienen para tenerlos en la calle, porque no hay mejor lugar para su hijo que estando allí, ósea su estado natural, entonces, ellos son muy agricultores, entonces cuando la mamá está haciendo todo el tema de la siembra que ellos lo llaman la Chagra, todo el tiempo el niño está ahí, y es ahí cuando digamos todas las historias uno se pregunta ¿por qué es que saben de granos, de las siembras, de las lunas? porque todo el tiempo están con la mamá o con el papá acompañándolos a hacer sus labores de siempre, si entonces, ese es un tema muy fuerte, claro para el niño no sentir ese calor es muy fuerte, ellos justifican digamos tienen eso ahí basado en muchas cosas, ellos dicen que los niños no, hacen que no tengan asma cosas por ese estilo problemas pulmonares, porque los tienen ahí todo el tiempo y entonces no les entra frío el mismo tema de fajarlos no sé si han tenido esa experiencia con los mas chiquitos de fajarlos, ellos dicen que el problema de que todos los niños de ahora anden con aparatos es porque simplemente no los fajan cuando pequeños, entonces, ellos los fajan en los primeros meses, fajas fuertísimas ose al niño, endereza el cuerpo, lo entabacan entonces, lo hacen que quede completamente derecho entonces soluciona el problema, no pagan, ni hacen nada y no tienen que utilizar aparatos, ni gastar tanto dinero en ese tema, si? Entonces, es como todo ese tema, pero digamos que esas son como las cosas que uno tendría que saber cierto, uno como maestro tendría que saber ese tipo de cosas.

50. **Emir:** Mamá y papá canguro no existen porque sí, porque se lo inventó alguien un loco que le dio por hacer eso.

51. **Emily:** Pero en ese ejercicio de lo que ustedes han visto de lo que han vivido con los niños que es eso un poco esa frase que tu decías Emir de “así aquí no esté allá afuera en la puerta está y lo van a ver” ¿Qué es lo que tendría que saber estos niños, que tienen esas dos culturas, por ejemplo, los niños que no han nacido en Otavalo sino que han nacido acá, entonces, ese asunto cómo funciona, qué creen ustedes que uno tendría que asegurar como institución desde allí?

52. **Luz Raquel Pérez:** Yo pienso que independientemente de las culturas hay que garantizarle los derechos de los niños pero sin ir a interrumpir, por lo menos cuando la varicela, ellos tienen unas formas muy diferentes de sanar esos granos y era muy molesto cuando a los niños les dio varicela, a las niñas, y les untan unas cosas y ella nos decía que ella sabía como, que a ella no le dijeran qué hacer porque ella sabía como, entonces uno sugiere llevarlos al pediatra y que el pediatra pues dictamine sí es o no es, en nuestra cultura. Entonces, ella decía yo sé hacer cosas.

53. **María Eugenia Garzón:** Yo pienso que ahí antes de imponer nuestra cultura es de pronto ubicarlos a ellos en el lugar en el que en el momento se encuentran, los riegos que corren en el lugar en el que están y a los que se van a enfrentar, porque es muy diferente vivir en el sitio donde ellos viven, donde nacieron, donde conocen y donde tienen su forma digamos de vivir y de actuar, pero es que

ellos conozcan los riesgos, los peligros y las situaciones en las que se exponen en el lugar donde en este momento se encuentran viviendo.

54. **Sandra Nuñez:** Ellos mismos podrían decir lo mismo a nosotros.
55. **María Eugenia Garzón:** Sí claro si nosotros vamos allá haríamos exactamente lo mismo.
56. **Sandra Nuñez:** Sí porque al otro lado es igual
57. **María Eugenia Garzón:** Por eso es exactamente igual, sino que en estos momentos ellos están acá. Ellos están acá y sería importante.
58. **Sandra Nuñez:** Choque de culturas, la verdad sería un choque de culturas.
59. **María Eugenia Garzón:** Porque la verdad la tienen los médicos
60. **Sandra Nuñez:** Quién sabe, yo dudo, yo pongo en duda las palabras de los médicos,
61. **Katherine Segura:** Pues también viene desde ya como la tolerancia de los médicos que le digan a la mamá qué hay que hacer cuando tienen varicela, que hay que guardarlos que hay que hacerles no se qué, entonces, todos los requerimientos también uno piensa un poquito más allá de la cultura.
62. **Sandra Nuñez:** Lo que pasa es que nosotros solo tenemos nuestra cultura y creemos que es la verdadera.
63. **Katherine Segura:** Sí, digamos con las hierbas inclusive a veces sanan más que la medicina tradicional.
64. **Alexandra Gaitán:** Incluso los de los otros países quieren saber de los indígenas en el Amazonas porque nos lo quieren quitar, ¿por qué? Es muy valioso y nos quieren quitar para llevárselos porque saben que de ahí curan muchas enfermedades y nos la quieren devolver y aquí nos la roban y luego nos la devuelven empacada. Pero entonces, si sirve porque ellos saben que sirve.
65. **Emily:** En un jardín como el Jorge Bejarano teniendo esta cantidad de niños Quichwa ecuatorianos, ¿sería prudente que ustedes hablaran la lengua?
66. **Todas:** Sí y hablan al tiempo
67. **Emily:** Pero espera o sea ahí hay una, o sea yo si quisiera que aclaráramos la diferencia entre conocer la lengua y hablarla, porque la pongo, es decir conocerla es que yo entienda lo que están diciendo, en ese sentido podríamos tener un traductor ¿cierto? Que nos traduzca, hablarla es que yo puedo conversar e interactuar con el otro, entonces, un poco esa es mi pregunta ¿cuál sería, qué sería lo que necesitaríamos en el jardín?
68. **Emir:** Hablarla pues si el niño le están hablando en español, y el niño está acostumbrado a que la mamá le hable en su lengua o en su dialecto.
69. **Luz Raquel Pérez:** En su lengua no en su dialecto

70. **Emir:** Si con su lengua entonces, pues para el niño es un choque, ósea yo estoy tratando de calmarlo, si yo pudiera hablarle con la lengua de la mamá pues yo creo que se tranquilizaría más fácil. Esta entendiendo lo que yo le quiero decir.
71. **Luz Raquel Pérez:** Si claro mucho más fácil.
72. **Emir:** Entonces yo lo estoy alzando el va sintiendo ternura, cercanía con mi piel con mi calor y le estoy hablando de una forma que me entiende lo que yo le quiero decir.
73. **Raúl Bohórquez:** Bueno yo tengo otra inquietud ¿cómo lo tomarían los padres? Sí, de pronto ellos lo asumen como una agresión.
74. **Emily:** Un poco lo que tú dices, digamos nos lleva a otra pregunta y es el tema de cómo hacemos con las familias de estos niños en estos jardines, es ¿cuál sería el trabajo que tendríamos que hacer con ellos?.
75. **Sandra Nuñez:** Lo ideal sería que nosotros pudiéramos tener algunas Señoras Quichwas acá, y sería más civilización y nos serviría acá de guía de apoyo eso sería muy provisional.
76. **Katherine Segura:** Pero entonces qué pasa si aquí empezaron a llegar Emberas, empezaron a llegar Arhuacos, empezaron a llegar, sí, no podríamos llegar a tener tantos.
77. Todas hablan y se ríen
78. **Alexandra Gaitán:** Además es complicado para un niño colombiano de otra región, hay costumbres que no comen ensalada.
79. Se ríen todas
80. **Emily:** Digamos ese tema, ¿cómo funciona el tema de la alimentación?
81. **Emir:** Acá se les da lo que les echan en las loncheras
82. Hablan todas
83. **Luz Raquel Pérez:** Lo que tienen es que pellizcarse allá también, (se refiere a la SDIS y los programas que organizan la provisión de alimentos).
84. **María Eugenia Garzón:** Porque nosotros damos lo que tenemos y ahí tienen que pellizcarse también como sería el programa de seguridad alimentaria viendo la posibilidad de ellos. Que al menos incluyera una vez por semana muy bien. Una alimentación de ellos para ellos.
85. **Sandra Nuñez:** Porque ellos en el proceso que nosotros hemos tenido ellos comen bien se comen todo.
86. **Emily:** ¿Qué es, digamos con todo esto que hemos conversado cómo entonces diría uno que tendría que ser el enfoque diferencial para ellos acá? ¿Qué es lo que caracterizaría un enfoque diferencial en el que hacer digamos en el día a día, en cada momento, que tendría, qué es eso como sabría uno que de verdad está ofreciendo un enfoque diferencial?.

87. **Emir:** Si uno aprendiera a conocer esa cultura, al igual uno por decir algo, esto pasa por lo menos en algunas de la regiones del país nuestro, que lo debemos conocer pero no se llega a conocer totalmente una región, qué come, cómo duerme, que hay niños que están tirados en hamacas otros que no como lo hacían los indígenas, pero es conocerla para a partir del conocimiento de estas culturas y crear un punto ahí sí como dicen, como tocar un llaga ahí porque nosotros no sabemos que tanto nuestra cultura va a atropellar la cultura de ellos.
88. **Luz Raquel Pérez:** Yo pienso que el trabajo, ahí hay un trabajo pendiente, fuerte por hacer con ellos y es con ellos mismos, con ellos mismos se puede hacer, con las mamás y los papás de ellos mismos, llegarles a través de ellos para nosotros explicarles todo lo que estamos diciendo acá, que no se trata de que nosotros vamos a quitarles sus costumbres, pero que ellos vinieron acá fue por necesidades económicas, porque, pues por mejorar su condición de vida y la economía juega un papel importante ahí, yo pienso que todo se puede hacer a través de ellos, sí no es con ellos entonces, yo digo que no se puede hacer, eso no lo haría nadie, ni la Nacional, ni la Javeriana, ni los Andes ni con una práctica intensiva que nos hagan acá es la practica la vida cotidiana.
89. **Emily:** O sea que, tendríamos que pensar en un ejercicio de un trabajo con familia muy fuerte?
90. **Emir:** Sí, muy fuerte porque ellos son los que tienen los conocimientos y no los pueden dar
91. **Luz Raquel Pérez:** Y ellos seguro se van a meter y van a entender que nosotros no les vamos hacer, es que ya un acercamiento grande es que ellos aceptan que los traigan acá.
92. **María Eugenia Garzón:** Bueno y que pasa con ellos en cuanto a lo que veníamos manifestando desde el inicio, ahí preguntabas qué como ellos se comportaban frente al jardín y eso. Nosotros contestamos que ellos agradecidos incluso traían más familia porque les parece pero eso no es todo, porque además no estamos bien porque si eso es todo, es la muestra de que ellos están, cómo se dice, respetando sus costumbres.
93. **Emir:** Pero sabe por qué los trajeron acá al comienzo? La necesidad, como son vendedores ambulantes la policía los molesta, entonces presionados, dijeron antes que me quiten mis hijos, qué me pasó a mí el día que vi una cantidad de emberas allá en eso eran como cincuenta, no unos embera, y entonces fui y pues lógico, los utilizan para pedir limosna y ellos andan descalzitos, y había una que hablaba español y yo le hablé y le dije que aquí allí teníamos un jardín y que nosotros los recibíamos, que ellos tenían la oportunidad de traerlos por la mañana, comían y ya por la tarde se los llevaban, les eché toda la carreta y eso cuando termine de decirles casi me pegan y eso allá en su idioma y me echó y eso se corría, se echaban para atrás y me insultaban.
94. **Julieta Pulido:** una vez trajeron varios acá para almorzar, y eran así de ellos, y apenas comieron y le abrieron la puerta, fuuu, mejor dicho ellos son muy desconfiados no sé ni por dónde cogieron.
95. **Emir:** entonces han venido presionados, por la necesidad, múltiples factores. Entonces queda otro trabajo por hacer, está el otro trabajo por hacer, lo que se puede hacer
96. **Emily:** ¿Cómo ven la idea, qué queda de por ejemplo que se abra un jardín indígena en Mártires y que los niños quichwa que han estado aquí todo el tiempo se vayan para allá?
97. **Emir:** yo no veo eso muy loable, no sé

98. **Emily:** digamos esa es como

99. **Emir:** Yo pienso digamos yo pienso que ahoritica están muy identificados con el jardín, lo conocen, ya están vinculados con los otros niños, yo creo que sería difícil.

100. **Julieta Pulido:** en algún momento lo han pensado?

101. **Emir::** En algún momento lo han pensado, la administración?

102. **Emily:** Sí. Espera. Sí quieren yo voy dando la palabra y luego yo pregunto, digo yo cuento si lo hemos pensado o no

103. **Emir:** Se interrumpe todo ahí, lo que yo decía antes, ellos están inmersos, si estuvieran en una cultura indígena total, pero es que ellos están inmersos en una cultura, esto es una ciudad cosmopolita, que hay de todo, entonces cómo los vamos, ahí sí que los vamos, por decirle María Ramos, la cagamos, ja ja. Porque ahí sí que los excluiríamos totalmente y el proceso no termina acá. Más bien esos apoyos que nos los traigan acá.

104. **Luz Raquel Pérez:** Nosotros como maestros aprender más y respetar más, porque se irrespetaba la cultura, tocaría hacer la capacitación, hasta dónde podemos llegar, pero no, como dice Emir, comparto como dice ella que no es una cátedra de la universidad ni nada de eso si no tener unas herramientas, herramientas para no salir de esta porque es nuestra cultura, para no interrumpir en ellos su cultura, pero también tratando de que los derechos de los niños sean, porque hay derechos que se vulneran desde nuestra cultura, pero evitar que se vulneren los derechos de los niños, como el estar en la calle, corriendo incluso el año pasado a dos niños de los indígenas los atropelló un carro, eso fue en vacaciones y entonces, eso sería una vulneración a sus derechos, cierto? Pero qué tan cultural es, que los niños estén en esa situación, o sea, sí la cultura, que esto se ha permitido y hasta dónde llegamos nosotras como maestras como a intervenir esa intimidad de su cultura. Entonces, es como eso, como que nos brinden las herramientas para poderlos incluir en nuestro jardín, porque es muy bonito además, es muy bonito que ellos vengan y le hablen a un compañero sería muy bonito que les hablaran en su lengua y que otros niños compartan con ellos.

105. **Emily:** o sea que tendríamos que pensar en que todo éste tema del trabajo pedagógico que se hace en el, en los jardines cuando hay estos niños de diferentes culturas, tenga un componente muy desde lo cultural, sí? Tendría uno que pensar digamos que el proyecto pedagógico tendría que pensar qué se yo, se me ocurre un eje de trabajo, un escenario, sí? Para las comunidades indígenas, cierto? Ahora bien entiendo que para poder hacer eso uno necesita tener ese tipo de herramientas. Ahí un poco para responder la pregunta es, la administración está interesada en los dos sentidos, en uno en poder garantizar el ejercicio de, de la particularidad de las comunidades sobre todo con algunas comunidades que tienen mucho más peligro que otras, sí?. Y que sus condiciones son diferentes a otras, sí? Por ejemplo pongo el caso de los embera, digamos los embera lo que uno identifica es que incluirlos en un espacio como este puede ser muy contraproducente para ellos, sí? A diferencia de ponerles, de abrirles un espacio para ellos, sí? ¿Por qué? Porque los embera vienen en condición de desplazamiento, en desplazamiento no solamente forzado y violento sino también económico, sí? Entonces, en esa medida digamos saben lo que es perder a sus niños, muchos de ellos ya han perdido a sus niños, sí? Por eso un poco la prevención de los embera cada vez que uno les toca el tema, para ellos es loquísimo, o sea, para ellos dejar a su niño allá es una cosa que no les cabe, sí o sea, es como si ellos estuvieran

106. **Emir:** ellos están muy organizados, cuando estaban en esos alojamientos que eran de solo emberas, yo de verdad que me quitaba el sombrero ante la organización que tenían ahí ellos mismos, en ese alojamiento, con los niños

107. **Emily:** Ese es un poco el sentido digamos que para algunos, además, porque en ciertas comunidades hay más fuerza de la lengua que en otros, por ejemplo: uno con los embera encuentra que muy pocos hablan español, unos fíjese que casi que ni hablan, sí? Uno con los quichwa encuentra que son bilingües. Entonces, es un poco, o sea pero la condición de esa cultura es distinta o sea, uno sabe que los niños hablan quichwa y hablan español, entonces, una fácilmente puede entrar allí, cosa que no pasa con los embera, y hay otros como en el caso de los pijao, en el caso de los muisca que ya no tienen su lengua, sí? Entonces digamos que teniendo en cuenta esas particularidades de la comunidad es que también se establecen los escenarios, entonces uno dice los embera necesitan un espacio, por ejemplo hoy no sabemos si es un espacio como tal de jardín, o si sea, más bien como un espacio de centro de desarrollo familiar en donde las familias puedan estar y puedan estar los niños, entonces más de ese estilo uno se lo piensa con los embera.

108. pero digamos que así como pensamos. Uno piensa también el escenario y es que la pregunta que tú planteabas y es que cómo si están aquí tienen que tener los dos elementos. Entonces lo que pensamos es que en ese tipo de jardines que son especializados para la comunidad, donde la mayor parte de las maestras o las personas de servicio son de la comunidad, tiene que haber presencia también de maestras no indígenas que tengan todo el otro contexto digamos todo este contexto nuestro y los puedan apoyar. Entonces digamos en esa línea se ha pensado que es una posibilidad especialmente, digamos uno de los argumentos más fuertes es el tema de la lengua, si? Entonces todo, si nosotros tenemos una pelea de que todavía no el inglés, porque primero que se apropien de la lengua porque la lengua es pensamiento y el pensamiento es sociedad, en ese sentido es la forma de preservarse como humanidad, sí? Entonces es un poco ese el sentido. Ahora bien, sí consideramos que hay lugares de la ciudad en donde uno puede hacer el ejercicio de inclusión de niños, sí? y garantizar determinadas condiciones. Estamos en ese ejercicio de ver cuáles son las condiciones, sí es que vaya, que exista alguien en servicios generales de esa comunidad o que haya una maestra de esa comunidad, eso es lo que estamos intentando indagar.

109. **Emir:** Los embera por ejemplo llegaron, no llegaron al Samper Mendoza, los ubicaron, los metieron en ese, entonces pues ahí eso hay que pensarlo, porque ellos no están ahí por su voluntad

110. **Emily:** digamos que ese es un tema, el otro tema por el que estamos pensando es que puede haber una atención vía ámbito familiar, no solamente vía institucional, sino ámbito familiar para determinadas comunidades. Lo que de alguna manera nos estamos soñando es que en unos cuatro o cinco años uno pueda tener localidades en donde haya jardines indígenas, jardines que nosotros estamos empezando a llamar interculturales y estos son jardines que tienen presencia de todos los niños pero además con unas garantías, o sea, porque uno podría decir que hoy, que el Jorge Bejarano es un jardín intercultural porque hay muchas culturas, un poco lo que Anita decía no solamente hay indígenas, hay niños de la costa, hay niños antioqueños, hay niños de diferentes lugares, cierto? Sin embargo, cuando uno habla qué es la interculturalidad, la interculturalidad precisamente era lo que tú señalabas, garantizar el derecho particular de cada uno, en ese sentido lo que tenemos son jardines con presencia de muchos lugares, pero no hemos garantizado un enfoque completamente intercultural. Entonces un poco lo que queremos es poder garantizar ese ejercicio, de tal manera que hayan esos dos escenarios. Por eso es digamos fundamental la presencia de ustedes en este tipo de procesos, sí? Un poco éste ejercicio lo hemos iniciado con Mártires con los dos jardines, porque sabemos que históricamente son los que mayor presencia han tenido y porque sabemos además que ustedes se han preguntado el tema y han trabajado el tema, o sea desde su saber desde su ejercicio como profesionales han también determinado cosas, o sea el tema de aquí es claro que les

motivamos todo el asunto de su vestuario, entonces es y de su alimentación, sí? Ese tipo de cosas ya dicen una puesta distinta, uno encuentra otros jardines donde no qué pena, aquí es así aquí se hace esto y punto y ya, y entonces uno encuentra a la familia muy molesta.

111. El tema de abrir jardines particulares ha sido una lucha de las comunidades con la administración, sí? y tiene unos intereses políticos muy fuertes, sí un poco sobre todo por el tema del jardín Inga, que una comunidad indígena tenga un jardín eso políticamente significa mucho. Claro, es una organización y además pues tiene muchos procesos para hacer, o sea no es lo mismo tener una maestra o una persona en servicios generales en un jardín, que tener un jardín con setenta niños, diez maestras, sí? cuatro personas en servicios generales, y todas son indígenas, la coordinadora es indígena y los papás pueden entrar libremente, tienen su organización, han pensado las prácticas, o sea políticamente también significa mucho y además es una acción afirmativa, no? Entonces lo que nosotros creemos es que las dos posibilidades tienen que darse, tienen que existir y tienen que lograrse, nos afana mucho y es una cosa que hemos hablado con las comunidades, y es que éstos jardines indígenas se vuelvan nichos, cierto, se vuelvan islas. Entonces digamos, el pedido de ellos como tal era que ahí sólo podían haber personas indígenas, en el proceso de concertación y de diálogo que llevamos, que ya es de un año, digamos todas las semanas conversando sobre éste tema, ellos han logrado entender que la presencia nuestra es muy fuerte, es muy necesaria, particularmente porque, qué encuentra uno? En el caso de los muisca y de los pijaos que ya llevan, digamos uno tiene historia de los quichwa en Bogotá desde hace 60 años, pero los muisca y los pijaos están mucho antes, y ya casi que uno podría decir que no son tan indígenas como tal, sino son casi como nosotros, un poco lo que tú decías, ya son más occidentales que cualquier otro

112. **Emir:** yo por ejemplo soy panche. Yo soy de guaduas y allá son los panches, y se acabaron porque entre ellos mismos se comían, eran caníbales

113. **Emily:** Entonces un poco la reflexión que uno le ha hecho a ellos es, ustedes cómo sueñan su jardín, qué quieren que sus niños aprendan entonces la historia que tienen es su historia educativa, entonces dicen: no, nosotros queremos que los niños sepan inglés, que los niños lean y escriban a los tres años. Entonces, uno dice no, espérese un momento porque es totalmente loco y eso no puede pasar, y el mundo está diciendo y la secretaría trabaja sobre este escenario, y un poco el escenario que hemos venido trabajando, lo de las estrategias pedagógicas, el tema del arte, entonces claro ellos quedan como más, porque también tienen su historia, digamos su historia está muy marcado por eso, no? Su historia está marcada por la exclusión, por el rechazo y por el maltrato y además la consecuencia de eso ha sido condiciones distintas, entonces su idea siempre es de estar sí se quiere teniendo las mismas condiciones de uno, que es un poco contradictorio, no quiero dejar de ser indígena pero quiero tener la misma posibilidad de todo lo demás entonces es un poco ahí el diálogo ahí constante y fuerte en ese escenario. Nosotros digamos que además de éstas acciones del lineamiento que les digo que se está construyendo de los jardines, eh, estamos haciendo un proceso con la Distrital para hacer un diplomado en lo que se llamaría la educación inicial indígena urbana sí? Ese diplomado empezaría el próximo año y la intención es que, digamos el fuerte es poder llevar a maestras, las maestras de los jardines indígenas, pero esperamos poder darle un cupo a las maestras de los jardines de Mártires y algunos de Santafé, que tienen niños, porque digamos esto no es para todos los jardines de Bogotá, no, digamos de entrada es solamente para los jardines indígenas, por qué? Porque estos jardines como son de la Secretaría, así como es el Jorge Bejarano tienen que cumplir con los estándares, y muchas de las personas indígenas no tienen los perfiles entonces tenemos que hacer un proceso de formación. Entonces tenemos que darle prioridad a ellos, sin embargo, sí queremos que ustedes también tengan presencia un poco por ese escenario y además porque tienen un saber que pueden poner a dialogar con los demás. Entonces tan pronto tengamos fechas y los tiempos, yo les estaría comunicando a través de Emir para que ustedes puedan hacerlo. Eh, lo otro sería el tema del lineamiento que yo se los enviaría para que lo puedan leer lo puedan

conversar y digan bueno esto sí, esto nos da pistas, esto no nos da pistas, están locos con esto, esto no es así, entonces un poco eso y pues agradecerles el tiempo y la conversadita que de verdad da muchísimas luces a todo el tema y pues decirles que cualquier cosa que necesiten frente al tema indígena particular, pues con muchísimo gusto y Emir tiene mis datos cierto?

CREENCIAS Y CONCEPCIONES ACERCA DE LA ATENCIÓN A NIÑOS Y NIÑAS INDÍGENAS

Grabación entrevista grupal a maestras y maestros del jardín Samper Mendoza

Registro 2

Participantes:

Fecha: Noviembre de 2009

- Emily:** Básicamente la subdirección para la infancia con todo el proceso de estándares de lineamiento pedagógico, todo el proceso que se ha venido realizando en el marco de la primera infancia, pues se viene haciendo un ejercicio muy fuerte de construcción de un modelo de enfoque diferencial para la atención a niños y niñas indígenas, sí?. Entonces ese es un ejercicio que se viene configurando de una manera pues mucho más fuerte y mucho más grande, también de una manera un poco más seria no? De alguna manera ustedes han tenido presencia de niños y niñas indígenas en los jardines durante muchísimo tiempo y desde hace mucho, sin embargo, pues no se había hecho como el escenario para poder tener una reflexión muy fuerte acerca de qué es tener un niño indígena en el jardín infantil en Bogotá. Sí?. Entonces, digamos que en este año venimos haciendo todo el ejercicio de configuración de ese tema y venimos haciendo un trabajo conjunto con las comunidades indígenas que están en Bogotá, para dar apertura a jardines indígenas para niños y niñas indígenas. Ya hay un ejercicio muy adelantado con seis comunidades indígenas y la idea es que en Enero estos jardines abran; un poco muy cercano al jardín Inga que ustedes lo deben conocer. Entonces la idea es abrir tres jardines muiscas, dos en suba y uno en Bosa y un jardín para la comunidad Pijao en Usme, abrir un jardín huitoto para los niños en Santafé Candelaria y un jardín Kichwa en Engativá, digamos que hemos venido haciendo como todo el proceso con los líderes de las comunidades, un poco para establecer el tema de personal, el tema del enfoque pedagógico y demás y se viene construyendo en compañía con la OEI, la organización de Estados iberoamericanos un lineamiento pedagógico para los jardines indígenas
- En todo ese marco del ejercicio en toda la historia que tiene la Secretaría de Integración Social, pues lo que nos hemos dado cuenta es que tenemos varias localidades en donde la presencia de niños y niñas indígenas existe desde hace mucho, una de esas localidades son ustedes, sí?. Nosotros sabemos que desde hace mucho tiempo no es de hace un año, ni de hace seis meses, los niños y niñas indígenas hacen parte de éstos jardines, sí? Y que ustedes como maestras y profesionales han construido un saber frente a qué hacer con esos niños. Entonces, un poco lo que queremos es poder conocer ese saber, poder saber qué significa estar con un niño y una niña indígena en éste escenario, qué aprendizajes han tenido, qué dificultades han tenido, qué se necesita un poco para ese ejercicio. Digamos que, que desde infancia la responsable del tema indígenas pues soy yo, yo estoy trabajando como todo el escenario en el marco del equipo pedagógico, entonces un poco hablando con Graciela Fandiño, hablando con Ela, hablando con la doctora Constanza, pues nos parecía que es indispensable poder tener la voz de ustedes en todo este proceso, un poco porque digamos desde nuestro lado, del lado de la secretaría las que saben qué pasa con los niños indígenas, pues son ustedes. Porque son las que están con ellos día a día, entonces queremos hacer esa recuperación de ese saber. Paralelo a éste ejercicio yo, yo digamos me encuentro haciendo en este momento la Maestría en Educación y mi tesis de Maestría está centrada en el ejercicio de las creencias y concepciones de los profesores de educación inicial indígena. Entonces, un poco la idea es que hoy podamos tener una conversación alrededor de cuatro preguntas en donde ustedes digamos como que nos cuentan la experiencia de ese ejercicio y este grupo y esa conversación que tengamos haría parte de los dos ejercicios, un poco el ejercicio que yo vengo realizando como investigación en mi

proceso académico, pero también haría parte del todo el proceso de engranaje de lo que está siendo la constitución del modelo de enfoque diferencial para las comunidades.

3. ¿Cuál es la idea? La idea es que éste ejercicio que se ha venido construyendo de lineamiento pedagógico para jardines indígenas ustedes también puedan conocer ese documento y puedan un poco retroalimentarlo decir qué tan acertado es, sí? Porque lo que nosotros hemos venido reflexionando es un tema de que podemos abrir jardines para personas indígenas, cierto? Podemos tener el jardín embera, el jardín huitoto, el jardín Kichwa, sin embargo no podemos asegurar que todos los niños indígenas que hay en Bogotá hagan parte de esos jardines, es decir nuestros jardines seguramente van a seguir atendiendo niños indígenas y en esa medida pues tenemos que ir garantizando las condiciones, para poder fortalecer el proceso de estos niños desde sus particularidades culturales. Y sabemos que eso no es una responsabilidad de las maestras, ni una responsabilidad de los jardines, sino pues también una responsabilidad de la institucionalidad y de las comunidades, y en este ejercicio pues queremos como un poco poder tener la voz de ustedes, entonces no sé cómo les parezca el tema?

4. **1ª Intervención:** pues dentro de la experiencia que tenemos es que no hay personas ,o sea en los que tenemos actualmente, pues de pronto han pasado uno o dos por nuestras manos últimamente, en donde si han llegado es en el Bejarano, allá sí hay principalmente los ecuatorianos, allá se asentaban, cuando el jardín no era ahí, en lo que antes era la Plaza España, lo que es la calle 10 será? Entonces, los ecuatorianos indígenas se asentaban ahí, y pues ahí sí en esta época hace no sé cuánto, mucho indígena pero ecuatoriano iba al Jorge Bejarano. En el campo de ahora, de lo actual, sí vienen indígenas a éste jardín, preciso tenemos unos embera pero ellos también son muy de nuestra comunidad, muy importantes, de hecho los embera se iban el 15, se iban hoy y yo les pedí el favor de que se quedaran para recibir el bono del 17, que por favor, que porque ellos se van a radicar, ellos son de Buitrago Risaralda, tienen además de ser indígenas son desplazados, tienen esas dos condiciones, ellos se van a ir a Pereira, no van a volver a Buitrago eso lo tienen muy claro que no vuelven allá, pero ellos se van a radicar. Se iban hoy, les pedí que por favor se quedarán para recibir el bono del 17 y esas cosas, entonces ya pues el año entrante no sabemos si tengamos o no, sí, emberas, no sabemos, terminamos con cinco niños emberas, ya pues sería escuchar la voz de las maestras.

5. **Emily:** Un poco es eso que más allá de haber sido maestra de un niño indígena también es poder contar desde el saber de las maestras que están un poco afuera pero que ven el proceso que no están en el nivel pero que uno si siente, digamos un poco la hipótesis que tenemos es el tema de que no es lo mismo un niño indígena en la ciudad, en el jardín y que eso implica una cantidad de retos, sustos, preguntas para la maestra, o sea, como todo eso, yo quisiera que pudiéramos conversar acerca del saber que tienen.

6. **Intervención:** Sí no es lo mismo la maestra que ha tenido un niño embera, porque al fin y al cabo se correlacionan todo el tiempo pero no es lo mismo. Estas que tienen un niño indígena nada que ver con las otras. Nada que ver

7. **Intervención 3:** Mi nombre es Patricia Casas y yo estaba en el nivel de párvulos, inicialmente, cuando yo entre aquí a la secretaría yo estaba en el Jorge Bejarano, alcancé a estar un año en el Jorge Bejarano en la Plaza España, yo tuve una niña ecuatoriana.
8. **Intervención:** Que trabajaban con los emberas pero ellos estuvieron en un acercamiento de Suba, yo tuve una niña ecuatoriana en el Jorge bejarano, pero eso fue hace harto rato.
- 9.
10. **Intervención 3:** -Sí. Pues cuando la niña ingresó pues igual uno los trata igual que los otros niños. Sí? Es la misma atención, es la misma forma de trabajo para todos, pero entonces a mí se me hizo complicado porque pues la niña ella en su lenguaje, yo sentía que yo le hablaba pero que ella no me entendía. Sí? Porque pues y de verdad que fue una experiencia pues bonita y ella la tuve como seis mesecitos que fue como bastante, pero pues una experiencia bonita trabajar uno con ellos, también lo que pasó es que uno no está también no está como tan preparado para trabajar así como con esa clase de niños. Sí, exacto, pero igual pues el trabajo fue igual para todos los niños y ellas se trató como a un niño normal, lo que sí era que pues, a los niños les causaba curiosidad digamos sus vestimentas porque a la niña la vestían como se visten ellos con sus falditas largas, con sus collares y en ese tono porque pues hoy en día no sé, no es tan normal, pero entonces, los niños sentían curiosidad cuando ella hablaba que llegaban los papás y hablaban en su lenguaje y los niños y pues igual uno queda ... uno no sabe qué es lo que están hablando ahí, pero sí, sí es bonito y si sería pues o sea es bueno saber de todo un poquito y uno no sabe de pronto que con los niños de esa manera cómo son, sí las actividades que de pronto muchas veces tienen son acordes para la cultura de ellos.
11. **Intervención 4:** mi nombre es Maritza, pues yo no he tenido en el nivel de caminadores, el año pasado en el Jorge Bejarano tuve que ver con una niña que es o sea ecuatoriana, ella era alumna de la profesora Lucía, que las dos teníamos los jardines, pero entonces como allá había muchas actividades en las que uno compartía con los dos, nos integrábamos los dos niveles. Ella, yo no se mucho, la cultura de ella todo lo que ella hacía por ejemplo ella decía que tener piojos, los cogía ellas se los sacaba a sí, sí? _ La Niña? Sí, la niña se sacaba los piojos así y se los comía y entonces yo empecé a hablarle con la mamá y le preguntaba y ella decía que los piojos eran la comida, que ellos comían sangre de uno y entonces que uno los podía recuperar. A mí me daba escalofrío saber que eso pasaba pero pues igual respetarle porque era su cultura. Sí? Y los niños en ese caso se daban cuenta y algunos pues le hacían el feo, pero pues se hablaba con ellos y se les explicaba sobre la cultura y la profesora Lucía empezó a trabajarles mucho, pues a investigar un poco sobre la cultura de ella. Yo creo que después vasa hablar con ella de pronto. Sobre la cultura de ella y hablaba con sus papás y había cosas Y lo otro es que nosotros tratábamos de que se conservara era que ellos llevaran su traje como tal, se insistía mucho en que la vistieran con ropa de ellos, sí?
12. La falda larga, la camisita con sus adornitos y eso, sí? Igual ellos empezaron a llegar hubo como seis, no como cuatro, en la sala cuna. Había uno que uno se movía y todo el santísimo día lloraba y lloraba y lloraba. Pues yo no sé pero lo cierto es que ustedes tienen que pues sí es una manera de consolarlo coger las sábanas y aprender a llevarlo.
13. **Clara:** Pero hay una experiencia de cuando Clara Acosta fue directora del Bejarano cuando estaba en Plaza España, la chica, la señora ya salió pensionada y era un caso de un niño indígena que lloraba y lloraba y lo que optó fue por terciarlo y santo remedio. Clara Acosta todavía, ya se va

a ir pensionada, pasó hace auuuu, porque fue donde más llegaron sobre todo los ecuatorianos. Ahí esta yo creo que más o menos ,porque nosotros tenemos ese recuerdo de cuando Clara Acosta fue directora del Bejarano, que la única forma que el niño se calmara era terciárselo otra como las mamás se lo tercián. Lo único era que no le daba teta pero de resto... y el niño ella se lo cargaba de constante y atendía a los otros y era una mujer ya adulta, ya próxima a pensionarse la que tuvo esa experiencia.

14. **Intervención 4:** y por último pues a mí sí me gustaría de verdad trabajar con ellos pero investigar sobre todo de verdad, tener herramientas

15. **Intervención 5:** Mi nombre es Edith Sotelo, mi nivel era caminadores B, la profe Sonia era la que tenía un niño embera, pues más bien ella que cuente pues la experiencia ahí con él.

16. **Intervención 6:** Mi nombre es María Lozano Tenía el nivel de gateadores, eh, hacia el final del año si llegó un niño emberita, Maicol se llamaba, tenía un añito más o menos, entonces pues la relación con el niño al principio fue complicado, o sea lloraba a veces todo el tiempo, pues él por sus hábitos, eh la atención, todo era pues muy digamos entre comillas normal como cuando uno llega y pues el desprendimiento con su familia pues le causa pues ese sentimiento, eh, afortunadamente el niño logró pues todo su proceso de vinculación, pues poco a poco se logró como ese afecto, esa empatía con él y pues ya seguía órdenes y instrucciones las cuales al principio ni siquiera por el nombre y no entendía absolutamente nada, eh, de pronto la relación con la familia fue un poquito más complicada sobre todo con la mamá, la mamá uno le hablaba y ella le hablaba a uno en su lengua y uno: será que sí me está entendiendo? Y pues con ellos había que hablar porque el niño tenía muchas diarreas frecuentemente y la mamita estaba embarazada, sí? Entonces de pronto la mamita no atendía los consejos que nosotros le dábamos para que dejara de darle leche materna mientras estaba en embarazo, y pues ella le parecía no sé si muy normal, y ella seguía dándole mientras estaba en su embarazo. Entonces pues fue difícil, el niño todo el tiempo anduvo con sus diarreas, todo el tiempo el peso del niño era muy bajito, Con el papá después era mucho más fácil hablar con él, entablar una conversación, hacerse entender comprender, las cositas y así hablaba muy clarito y como que lograba entablar esa relación y poder hacerse entender y poder entender lo que nosotros estábamos diciendo, pero pues afortunadamente todo salió bien con el niño, el niño convive bien con sus compañeros, en los juegos está activo.

17. ***Clara:** Sí en el caso de éste bebé digamos que era el hijo del líder de los embera desplazados, cierto? Yo los ví en su estado natural porque me toco hacer cosas por allá y cuando salieron ellos de su alojamiento que vinieron aquí, yo pensaba esto va a ser terrible porque estos niños en su estado natural, es que ellos no aceptan órdenes, ellos andan en pelota, no no no, yo decía estos niños no, además que eran los hijos de Andrés esos niños no aceptaban órdenes, formas ni nada.

18. El bebé llegó pequeñito no caminaba no, y lo difícil fue la desnutrición porque la mamá no aceptó nunca no darle, yo que he estado en el estado natural en el alojamiento sé que a ese niño no le dan comida, porque cuando estaban en el alojamiento nosotros les teníamos que conseguir la comida, digamos se conseguía arroz y atún al niño no le daban eso, al niño le ponía la mamá la teta, qué puede darle al niño con teta y ella embarazada, así mismo las diarreas fueron, nunca superó la diarrea.

19. **Intervención 6:** otro proceso ahí fue que el niño llegaba pues sucio y obviamente para él el agua eso es un miedo total, levantaba a gritos toda la salita materna, yo creo que al final se terminó

acostumbrando, ya lloraba a veces a veces no, pues cuando el agüita le gustaba y se sentía mucho más cómodo. Se sentía más ligero, el cambio de ropa o sea llega y lo bañábamos después de su desayuno y su cambio de ropa y un poquito más seco, más ligero, más cómodo; porque andaba incómodo, por lo menos uno lo notaba así como afectado y cuando uno lo bañaba que andaba por todo lado jugando entonces, fue como otro proceso que con el niño tuvimos que llevar.

20. **Intervención 7:** Mi nombre es Helena y tenía jardín C, yo no tenía niños embera pero mi compañera sí, Islenis, qué puedo decir de ella, que al comienzo era muy callada y solitaria y muy solitaria ella se sentaba en un lugar sola y se quedaba todo el tiempo porque no quería jugar, no quería hablar nada, calladita, pero ya al final no quería dormir era la que fomentaba el desorden, no eso era tremenda, y de comer, ella sí comía súper bien todo, desde que llegó todo lo que uno le ponía ella todo comía, y algo bonito que ellos hacían es que ella guardaba algo del desayuno y le compartía a la hermana a la hora de, en el patio siempre buscaba a la hermana para compartir, o cambiaban las cosas.

21. **Intervención 8:** Mi nombre es Nury Buitrago y tenía también jardín y también compartí con la niña, con la misma niña y eso iba a decir también, ella en el primer tiempo que andaba muy solitaria buscaba mucho la hermana, se buscaban mucho y se compartían las dos, la grande siempre le guardaba cualquier cosa a la pequeña y ya después se olvidó, lo que sí es que no hablaba ella no hablaba al comienzo no hablaba para nada nada y uno le hablaba y como que no entendía lo que uno le dijera ella no muchas veces ni por el nombre ella entendía.

22. **Intervención 9:** Mi nombre es Sonia y estaba en caminadores yo sí tuve al niño, a un emberita de un añito más o menos él llegó y cuando él llegó pues lloraba huy lloraba muchísimo, bastante lloraba, pero comer sí, o sea la única manera de estar callado era cuando él estaba comiendo, él recibía de todo carne, atún lo que le dieran, sopa, todo, él comía muy bien, de pronto era la única parte cuando él se callaba, eh no al principio no se sentaba en la silla de la mesa me tocaba darle parado, entonces, ya después yo lo fui sentando de a poquito y ya después él se sentaba en la mesa, aprendió a comer con la manito y después aprendió a manejar la cuchara. Al comienzo cuando lloraba tanto pues él se callaba siempre y cuando yo lo tenía de la mano, yo lo tenía que llevar al comedor, y no le gustaba ver las puertas cerradas o sea, él veía una puerta cerrada y se desesperaba y entonces, se le abrían las puertas y él ya como que podía pasar de ese lado para acá y miraba y ya se fue calmando, sí. Entonces al principio cuando se empezó a desprender ya no era necesario tenerlo de la manito entonces digamos él se venía para éste lado pero iba y miraba si me veía allá se quedaba calmadito y sí no me veía entonces empezaba a llorar a llorar por todo lado. El otro, lo del agua también, a él no le gustaba que lo bañaran eso pegaba unos gritos terribles: eh, cuando lo empezamos a sentar al vaso lloraba mucho, pero ya después de ver a todos los niños aprendió a quedarse sentadito, e, finalmente ya compartía juguetes con los niños, se subía al rodadero, no ya finalmente que también hacía hasta males, cierto? ***Otras voces:** risas/- já sacaba todo, todos los juguetes. Le decían los niños embeíta y ellos lo cuidaban, porque se iba a salir y decían profe mie embeíta embeíta, se salía por acá y el caminaba, ya caminaba solito, corría por acá y ya no lloraba.

23. **Intervención 9:** Mi nombre es Lili, yo también tuve emberita es el hermano de Carlitos, Jhon Aidel, el era el que la jefe comentaba que era terrible que no comía que terrible, se empelotaba donde estaba, que no se sentaba que no se qué, em toco a mí. Pero pues al principio si fue difícil

sobre todo la comida, pero no era porque el niño no tuviera el hábito de comer, sino porque sus condiciones no le podían dar de comer, entonces el niño estaba acostumbrado a no comer, hasta que llegó el día en que se sentó el solito empezó a pedir comida y si efectivamente eso fue como al tercer día de llegar acá, también lo mismo del de Sonia permanecía como muy pegado a mí y como que lloraba bastante como que no se acostumbraba, veía mucho niño, mucha cosas y lloraba bastante, lo último terminó, fue siempre le ponían saquito de capota, y todos los días la capota no se la quitaba, porque lo raparon, y le empezó a salir pelo y ni por esas se quiso quitar esa capota. Ehh, qué más a ver el baño, al principio fue difícil se me orinaba cada rato, una vez se me hizo popó, me tocó llamar a los papás para que vinieran porque sin ropa ni nada para cambiarlo.

24. Uno empieza a darse cuenta de su forma de vida y como que trata de ajustarlo a la rutina de acá, entonces tocaba estar pendiente cuando empezaba a hacer poses John Aidel vaya al baño, y entonces me tocaba mandar a uno grandecito para que lo acompañara y así poquito a poco se fue acostumbrando a que tenía que ir al baño y tenía que pedir papel, y ya por último decía popó, chichí y salía corriendo para el baño. Ehh, qué más... huy no le hacía caso a nadie, solamente a mí y eso cuando quería, y con la relación con los otros niños se entendieron más por medio de juego, porque el habla poco y la relación también con los papás o sea con el que nos entendíamos era con Andrés, con el papá, porque con a mamá eso se sentía uno como marciano hablándole, hacía esa cara que hablaba en otro idioma. Tocaba llamar a Andrés para saber. Sí, de último opté por mandarle noticas al papá directamente, ya la mamá sabía que no y las hermanas por lo general eran las que siempre venían por él y tampoco entendían uno les decía algo y ellas hacían caras.

25. *Intervención: Las hermanas también eran como grandecitas, ya tenían como más conocimiento acerca de su origen, entonces, hablar con ellas era como hablar con la mamá.

26. **Intervención:** Pues ahí a uno le da cosita cómo ¿hasta dónde uno con las rutinas que hay acá, esa, pues ellos llegan con su cultura, es muy el poquito de identidad que ellos logran tener acá se les va perdiendo cuando ellos llegan digamos al jardín, digamos los niños, y uno a veces se siente como desarmado, eh, eso sería bueno como tener una instrucción y como ciertas herramientas para un niño de esos, porque de todas formas por más que uno lo quiera integrar, sí, el niño se integra, eh, coge las rutinas del jardín, se apropia de ellas, bueno está inmerso en este mundo. Exacto! Pero entonces, el poquito de identidad con el que llega se va perdiendo y pues no sería, no sería del todo bueno, porque él tiene sus raíces y bueno sería que las siguiera manteniendo. Y ellos no enseñan su dialecto porque sería bueno aprenderlo */Otras voces:/ Sí/Uichi uichi uichi y qué dice: uichi uichi uichi.

27. *Intervención: cuando a mí me tocaba allá en el alojamiento y ellos o sea que estas tres mujeres no querían aceptar que venía la Secretaría de salud o vino, entonces ellas hablaban en su lenguaje entre ellas, y uno quedaba perdido. Entonces la de salud: Andrés Venga, tocaba siempre con Andrés, porque ellas sí hablan en español pero cuando quieren

28. Entonces Andrés qué quieren?- no que ellas no quieren irse o que les den para devolverse, cuando se les proponían cosas porque tenían que salir del alojamiento de alguna forma pues por algunas cosas y ellas llegaban y entonces, tenía todas las entidades del distrito aquí en el alojamiento. Tocaba siempre con Andrés que él nos tradujera, lo que ellas decían y ellos porque

también había hombres, pero cuando querían que no supieran lo que ahí alegaban. Uachu uachu. Su lenguaje. Me parece para mí que yo estuve con los niños aquí en el jardín, pero estuve en el alojamiento, no era mucho él, sino la presencia de la Secretaría, me parece que era una forma, que era una herramienta de defensa de ellos.

29. **Intervención 10:** Bueno, mi nombre es Sandra Patricia Roncancio, eh, estuve en dos niveles, a comienzo de año estuve en el nivel de bebés donde tuve una niña mmm, pijao. ***Otra voz:** la mamita de Yuri/ Sí, Zury. Y me daba mucha curiosidad pues era una bebé, igual ella uno la podía manejar, la podía, era muy juiciosa. Pero entonces, los papás me daban mucha curiosidad porque el señor andaba con su bata y la señora le gustaba ir mucho a los rituales, digamos un día me contó que habían ido a un ritual donde le habían dado a la niña Yagé y yo le decía pero sí eso lo toman es los grandes, es una bebida que los hace como desdoblarse, cierto? Pues eso yo lo aprendí fue por una familiar que estuvo por allá en el Putumayo y yo le decía pero eso lo toman solos grandes, tú le diste eso a la niña? Dijo sí, pero estaba normal, o sea eso a mí como que me intrigaba mucho, yo decía hasta dónde es bueno que lleven la niña tan pequeñita, la otra es que siendo tan pequeñita la pintaban y tenía pintados en las piernas en los pies, en las manos y con collares, yo decía qué tal se ahorque, me parecía muy pequeñita y que la pusieran ya. Y entonces no es que es protección profe para que no me le hagan nada, eso me intrigaba a mi mucho.

***Intervención:** De esa familia, el señor lo que nos intrigaba era que el señor andaba como franciscano, pues el tenía su traje normal, pero a veces tenía como una túnica clarita, como los frailes como los capuchinos, pero traía sus collares, ella se llama Zuryca y se llama Castillo Leovigildo. Leovigildo Castillo.

30. ***Intervención:** él les hizo una jugada a los emberita, pues allí fuer la lengua de nosotros y la lengua nuestra: él estaba trabajando con los emberitas en suba, ellos están en cómo es qué se llama? Lo que hay en Suba de los corregimientos se llama eso? Cabildos. Pero sí salió de acá porque les hizo una jugada a los emberita pero él con su vestimenta de fraile, tumbó a los emberitas. Pues eso dijeron los emberitas cuando se murió un niño embera por las condiciones sanitarias. Que cobraba y no tenían agua ni luz y él les cobraba por estar ahí. Pero digamos el florero de Llorente fue la muerte del emberita.

31. **Intervención 10:** bueno y pues estuve incapacitada porque estaba en embarazo, mi embarazo fue un poquito complicado, cuando regresé, estaba, bueno regresé y cuando me fui de licencia maternal, llegué de licencia maternal y tenía una niña emberita, la había atendido la profe, Sí, la tenía y pues para mí fue muy curioso porque nunca había tenido una niña así, y uno que era, es mi chiquitina consentida, porque los niños me decían están molestando a su bebé profe, todos los niños no la podían tocar porque profe están molestando a su bebé, porque me daba mucha curiosidad, porque uno no hablaba, gracias a Dios a la profe ya se había vinculado muy bien. Comía, no comía verduras, no comía verduras y jugaba y lo más curioso fue que presentamos un punto de navidad eh cantamos un villancico, hicimos un baile, y ella era una de las que no se movía porque se la pasaba con el otro emberita, las dos no las pasábamos también, compartíamos el mismo salón y ellos dos todo el tiempo molestaban y no bailaban, nunca, nunca siguieron instrucción, yo decía, no éstos dos, pero como eran los más pequeñitos ponerlos atrás pues no. Más, sin embrago, como por aliviar la cosa,

pusimos capas, cosa que si no bailaban pues por lo menos se vieran organizados, y mi emberita fue la que más bailó. – y mi Jhon Aidel.

32. Bueno, la niña ese día se extrovirtió eso ella bailaba, yo me preguntaba será que allá les ponen música, cómo será la niña y la otra curiosidad que me daba con Lili, era que hacíamos trencito para salir y si alguien se ponía de primeras ella se quedaba mirándolo así, ella no hablaba, se quedaba morándome así entonces, yo decía hágase aquí mamita y la metía de primeras, y sí no la metían de primeras ella no salía del salón, entonces, era algo pues muy curioso y me pregunté, me hacía esas preguntas, y pues rico uno saber muchas más cosas, tener como el don de lenguas para poderles entender, no? Porque cuando venían las hermanas pues hablaban en su dialecto y uno no sabía qué era lo que decían, pero entonces, yo le decía a la jefe: tan rico aprender a hablar así pa escuchar qué es lo que están diciendo, o sea sería rico.

33. **Intervención 11:** Mi nombre es Marta Mazuera también con un jardín y pues tuve un pre jardín, tuve contacto con la familia embera con la profesora Sonia por lo que estuvimos en el diplomado de desplazados, teníamos ahí que dar cuenta de dónde procedían, por qué tenían situación de desplazamiento, tuve contacto directo con Andrés, que era el líder de la familia embera, por él me di cuenta el motivo por el que ellos fueron desplazados y tuve a mi cargo pues a la niña Karen, que era lo que estaba comentando la profesora, al comienzo pues ella era aislada, arrastraba todo lo que traía consigo, el saquito, la ruana, por todo lado lo arrastraba. Andaba por ahí, porque a ella no le gustaba entrar al salón, entonces siempre andaba en los lugares no indicados, donde no debía estar, entonces, uno tenía que estar detrás de ella, vamos por acá mami, ven para acá, ven para acá. Y es muy ansiosa, lo que era de plasmar, de hojas, ella le gustaba que le dieran de primeras y solamente se dedicaba a rayar, a rayar, a rayar, y en la parte pues musical pues se trabajo mucho con la música, ella le llegó a gustar mucho la música y llegó ya a integrarse en la partecita de la música.

34. Eh, para llevarla también me tocaba darle la manito, porque esa fue la atracción para nosotros, no solamente para mí personalmente, sino para todas las compañeras, partir de que llegara la familia embera era esa. Entonces, todo el mundo era los emberitas y nos daban alguna cosa: para los emberitas, porque fue la atracción. Para ir al baño ella si se me empelotaba, se quitaba medias, cucos y se quedaba empelota, entonces, pasaba al baño, eso sí se tuvo que trabajar pues no tanto, porque aparte de imitar ella ya se fue adaptando a la rutina de acá del jardín. Pero pues, el medio de comunicación importante fue Andrés. Como cosa particular a las chicas sí les gustaba el baño, a las dos niñas sí les gustaba bañarse porque se miraba la parte de interés que mostraba la mamá por ellas, dentro de la familia embera la que se destacó fue la mamita de las dos chicas, se preocupaba por bañar, se preocupaba por dar buena utilización a lo que uno les daba a ellos, y siempre venían muy arregladitas. Y es el caso de que esa señora está trabajando en el Hospital centro Oriente, cosa curiosa que un día vino y nos dijo: profe me faltan dos mil pesos para pagar mi salud pensión, usted me podría facilitar porque yo ya estoy pagando mis cosas; se miraba la preocupación que ella tenía por salir adelante a pesar que los paradigmas, sus costumbres seguían.

35. Una vez que la chica me vino con unos rituales pintada la carita, yo le pregunté a Andrés ¿Qué pasó ayer? – No es que ayer tuvimos rituales, pues a nosotros nos faltó muchísimo tiempo, ir y mirar porque ellos presentaban sus rituales y no pudimos. La mamá de un niño emberita también se quemaba, se quemó esta parte y se había aplicado, yole dije ¿qué te aplicaste? Porque tenía

quemada esta parte terrible. Se aplicó color achiote, lo que se llama achiote, colorete, que para ellos es una planta que da color. Entonces, me dijo que ella se había aplicado y yo le dije que se aplicará cremita de pañal de la quemadura de las chicas, yo le di un poquito y se lo aplicó porque ella dijo, no, con esto se me quita. Pero entonces, fue una experiencia muy bonita, hubo muchos avances. Pero lo que decía la compañera: estamos quitando la cultura de ellos, porque este no es su hábitat, éste no es su mundo en el que ellos se desenvuelven. Pero fue una experiencia muy bonita.

36. Intervención 12: Bueno. Mi nombre es Sandra Corpa, trabajaba con el nivel de jardín, pues, yo tuve la oportunidad de compartir tanto como con embera, ahorita finalizando, como con, cómo es que se llaman? Allá en el Bejarano? -¿Kichwas? No. Ecuatorianos. Tuve dos niñas ecuatorianas pero estaban bebés, pues no era tan difícil porque pues estaban muy pequeña, eh, acá si ya pues tuve la oportunidad con la niña más grande Yileni, que ella sí es emberita y pues igual algo que yo rescato de esas comunidades indígenas es el hecho de que de pronto muy contrario a lo que uno tiene de pensar, ellos sí rescatan definitivamente el hecho de lactar a sus bebés, y hasta harta edad, ellos lo primordial es lactar a sus hijos sea como sea, ellos no le brindan más alimento que la leche materna. Entonces, por lo menos acá me llamó la atención eso, qué con las únicas que no tenía problema para lactar a los bebés era con ellas, mientras que con las otras mamás, que no porque no tengo tiempo, que una cosa que otra, mientras que ellas no, su prioridad era lactar y iban las veces que tenían que ir para lactarlas. Entonces pues algo que yo rescataba era eso, y lo que me doy cuenta aquí con los emberitas era también eso, por lo menos esa señora a pesar que veía que el niño se enfermaba, pero su prioridad era lactar, entonces, por ese lado me llamó la atención eso.

37. por otra parte la comunicación, yo sé que es difícil la comunicación con ellos, por lo menos con la emberita ella no hablaba nada, ya a lo último que de pronto ya tuvo más confianza, ya hasta me contaba cosas de allá de la casa donde ellos estaban. Por lo menos en una oportunidad me dijo, pues es que yo la veía como muy triste y esto y la llamé y me puse a hablarle, al principio ella hablaba de una forma que yo no le entendía, yo le decía: Mami pero es que yo no te entiendo ¿Tú me entiendes? Se quedaba mirándome, y ya después de un rato cómo que ya decidió cambiar la forma de hablar y ahí sí me habló en español. Entonces, me dijo que la mamá estaba aburrida, y yo -¿por qué está tu mamá aburrida? - Porque mi papá le pega mucho y mi mamá está aburrida, y me repetía eso no sé si porque era lo que me podía decir exactamente. Entonces bueno, ahí traté de hablarle y le comentaba y le preguntaba más a ver qué, y pues ahí me contaba cositas pero entonces, al iniciar de pronto cuando yo intentaba hablar con ella, no me hablaba en español, ella me hablaba en su lenguaje. Ya después de pronto que yo le decía mami pero yo te entiendo como tú me dices y se quedaba mirándome y ya cambiaba otra vez y me hablaba en español.

38. Entonces, bueno lo del lenguaje es complicado y todo eso pero igual algo que también me pude dar cuenta es que ellos son muy celosos con su lenguaje, porque en alguna oportunidad yo quise interactuar tanto como con los emberita como con los ecuatorianos, y que de pronto sí? Que le enseñaran digamos algunas palabras, digamos con los bebés ellos le decían algo raro le decían wawa y yo le decía Mamá tú no me podrías explicar a mí unas palabras que yo pueda utilizar con ella, me decía: no profe porque ese es nuestro lenguaje y nosotros no compartimos nuestro lenguaje, yo le decía bueno Mamá sí es respetable, yo solamente quería saber sí existía la posibilidad, le decía yo. Decía no profe nosotros no enseñamos nuestro lenguaje, es nuestro lenguaje y sólo lo hablamos nosotros. Yo le decía: ah bueno mamá. Pero entonces sí es bueno conocer todas esas culturas, todas esas cosas, lo que yo creo es que sí sería como difícil es el lenguaje porque ellos son muy celosos con

su lenguaje, entonces ya de pronto venir uno a utilizar el lenguaje de ellos yo sé que no sería bueno para ellos.

39.***Intervención 13:** Mi nombre es Luz Dary León, trabajé con parvulitos, con párvulos A, pues al principio con mi compañera sí tuvimos un niño, pero pues realmente no se le veía, si tenía pues su cabellito largo y todo pero pues hablaba normal como los demás niños, la alimentación también pues no, o sea el niño toco como normal, como todos los compañeritos y una experiencia de pronto que tuve sí aquí en el patio con un niñito embera, creo que el de la profe Lili, entonces, una vez estaba haciendo como un sol pero artísimo sol y yo a quitarle la capotica, y no profe no se la quite porque es que le gusta. No sabía, y pues me causó curiosidad porque no sabía que el niño le gustaba su capotica en la cabeza, pero el resto no fue más experiencia con ellos.

40.**Intervención 14:** Mi nombre es Andrea Vargas, estaba trabajando en el nivel de bebés, tuve el acercamiento con la familia castillo, ellos tenían la niña Zury, pues lo que era que a pesar de que la niña tenía buen apetito, la niña era muy baja de peso, la niña de todas formas se le veía como su retraso físico, o sea, no era así re notable ,era muy delgadita, estaba como en esa cultura de o sea las actividades de salud no valen para ellos, entonces, más como lo que ellos llevan, tradiciones, la niña la traían muy desabrigada, entonces, de todas formas se hacía que la niña es tuviera en el piso para que ella tuviera su proceso motor, entonces lo que yo hacía era abrirla, hasta que de pronto la niña se vio muy mal, muy mal, ella tuvo que acudir a los servicio de salud, estuvo muy mal, muy mal, después de eso sí la abrigó, ya tenía más cuidado, pero entonces ellos se esperan a que realmente estén muy mal, muy mal, muy malita, parecía que no tuvieran un servicio, o sea, para ellos el servicio de salud no vale. Tuve el acercamiento también con el bebé, también era muy flaquito, muy flaquito y para atender los llamados nutricionales y de salud, o sea, ellos no usan, ellos también no crecen solos , o sea, no pueden estar solos, o sea que no tengan la presencia del adulto, es muy importante, porque él quería que uno lo tuviera en brazos, o Maicol también al principio también era que uno lo tuviera ahí como muy cerquita y él iba y exploraba y volvía a cerciorarse que uno estuviera ahí con él.

41.**Otras voces:** No al principio abría las puertas y se salía, después aprendió a abrir las puertas, miraba y la cerraba, y con él pasó el día de las vacunas obviamente le faltaban muchas, muchas eran muchas, entonces muchos chuzones como cinco chuzones. La primera era la de las goticas y la mamá no se quiso sentar en la silla, en el piso se sentó y dejó al niño ahí para recibir las vacunas, nosotros: no mamita tranquila. Mmmm mmmm de ahí no se levantó y así descalza, lo empelotó y ahí sí nos lo entrego, pero ella no se quiso mover, bueno dejémosla ahí.

42.**Intervención:** lo que decía, ellos son reacios a lo que es la salud.

43.**Intervención 15:** Una mamá de aquí atrás, ella vendía sus accesorios y ella los ofrecía y pues son cosas muy bonitas pero es como extraño tener esas cosas.

44.Ella llegó un día y la niña empezó a hablar con la mamá y yo me quedé mirándola y me sonreí, porque como que ella se quedó mirándome, le cuento o no le cuento, y después no profe es que me está diciendo que no le dieron las onces, está peleando por sus onces, pero la señora sí como le cuento o no.

45. **Intervención:** Mi Nombre es Marta Rodríguez, en este momento estoy en.....

46. Laboral, entonces no tengo contacto con los padres pero sí tengo contacto con los niños, y cuando trabajaba en el Bejarano, fue cuando tuve niños. (Otras voces y no se escucha bien lo que dice) Por lo menos la niña era muy cariñosa, muy dada a las personas, era muy risueña. Generalmente cuando no estaba de apetito no había poder humano que la hiciera comer. Pero sí era muy cariñosa, muy dada a las personas. Estaba enferma, estaba como fuera y estaba riéndose.

47. El otro niño que tienen la profe Nidia, él casi no habla, pero el apetito es. Ese sí devoraba hasta las verduras. Y yo a la mamá un día estaba con diarrea le dije qué por qué tenía diarrea? Sí a él cada rato lo llevaban al médico, entonces era que la señora estaba esperando bebé tenía como tres meses, entonces yo le dije que cuando eso pasaba no se debía lactar a los niños, entonces dijo que para ellos era normal. Entonces nunca se pudo.

48. **Intervención:** Pero entonces eso es como la constante en ellos porque el chiquito, el embera, Jhon Steven también todo el tiempo estaba con diarrea, tanto así que nosotras le intentamos quitar el pañal y pues la verdad nos tocó otra vez volvérselo a colocar por la diarrea. Y la mamá igual nosotras le sugeríamos que llevara al médico y decía no profe yo no, yole di remedios, agüita de no sé qué, agüita de anís, pero ellos no lo llevan al médico. Y el niño de pronto un día duraba bien y el otro día diarrea, diarrea.

49. **Intervención:** A Maicol se le pasó como una semana, cuando estaba como más constante aquí, que no iba y venía tanto, que estuvo asistiendo regularmente al jardín, fue cuando se le pasó un poquito.

50. **Emily:** Digamos que de pronto para las profes qué es lo más difícil de tener un niño indígena en el salón? Digamos con los otros niños qué es lo más complicado? O sea que uno diga esto es lo que lo deja a uno pensando, que puede pensar uno la estoy embarrando, digamos ese tipo de cosas, esos sentires que tiene uno como maestro, en donde a veces uno dice: ¿Será que estoy haciendo bien, será que no? Ese tipo de cosas ¿Cuándo pasa eso?

51. **Intervención:** Lo más complicado es no conocer la cultura de ellos, porque sí uno no conoce la cultura de ellos no se puede empezar a trabajar con ellos respetando su cultura. Sí, porque igual uno trata de lograr un trabajo, una vinculación con ellos pero sin conocer la cultura de ellos. O sea, yo creo que ahí lo principal sería conocer la cultura de ellos para poder trabajar con esos niños, implementar un método de trabajo que le sirva también a ellos.

52. **Intervención:** Sí porque no solamente hacer atención individual, porque cada profe tiene como 20 o 25 niños, pero sí tratar de ser un poquito más específicos con ellos. No todos en el mismo costal, más o menos. Pero ellos se vinculan, decía alguien los bebés es más fácil, pero el resto de niños llegan de cuatro años, no es tan difícil pero sí le queda a uno sonando allá en su cabecita, es cómo no desarraigarlos de lo que ellos han vivido, ellos aquí están viviendo unas acciones, pero en su casa con su familia son otras distintas, son mundos paralelos.

53. **Emily:** Ese ejercicio, ese punto que toca la señora me parece muy importante, porque claro, ese es el ejercicio de los indígenas acá, es un tema de dos culturas, entonces yo digo uno como maestra, cuando tú dices el problema es no saber la cultura ¿Qué tendrían que saber? ¿Qué es lo que una maestra necesita saber para poder trabajar con éstos niños?

54. **Varias voces:** Las costumbres

55. **Intervención:** Conocer esas costumbres, de hábitos, porque digo yo por ejemplo con lo del baño: ¿Cómo es el proceso para ir al baño, cómo le enseñan a los niños? Como para que ese choque cultural no sea tan fuerte. Porque para nosotros es muy normal enseñarle a un niño a ir al baño, pero ellos ¿lo harán de la misma manera, sí? ¿los llevan desnudos? O con la comida. Pues ellos al

estar tan pequeñitos en éste tipo de cultura van tomando mucho más fácil, se van integrando. Al estar más grandecitos queda como ese interrogante ¿Qué comerá, se sientan igual a la mesa todos? Porque para ellos ver a los niños sentados comiendo, ó el tipo de comida.

56. Para nosotras, nosotros sabemos que poder darles un tipo de comida que sea balanceada, con verduras, con frutas, pero entonces sí uno sabe realmente cuál es la forma de alimentarse, uno va a entender y a brindar la forma en que ellos comen.

57. Porque sí uno se preocupa solamente porque coman las verduras y las frutas y eso, y que de pronto ellos no consuman las verduras como tal, uno va entendiendo cómo debe tomar esa situación.

58. **Intervención:** La otra cosa es que en cuanto a alimentación a uno lo tiene presionado la Secretaría, porque sí los niños sufren desnutrición en todo el año es culpa de ustedes, porque mi jefe me decía porqué hay 35 niños o 35% con desnutrición, sí los niños están durante todo el año en el jardín no tienen por qué estar desnutridos, pero es que la única variable para que un niño coma no es el jardín, el jardín le proporciona algo, y en este grupo cómo va uno a hacer que los niños coman, sí no más no sabemos cuál es el proceso, no se han dado cuenta de lo que hace cada maestro para que un niño se alimente.

59. Había una niña, fui al hospital aquí por un boroló porque había una niña desnutrida, y uno no sabe qué le dan el fin de semana, ya cuando pasó el boroló, la misma señora, ah pero sí la niña no almuerza en el jardín entonces es problema del jardín porque la niña está desnutrida. La gente lanza juicios pero sin ver los puntos de causa. A mí me dejó aterrada que mi jefe me dijera hace como dos semanas que había 35 niños con bajo peso, además los niños llegaron como en septiembre, además una diarrea lo baja de peso, pero nosotros acá usted puede darse cuenta, lo que está en nuestras manos se hace, pero con los papás cuánta pelea porque cambie, no es que a la niña no le gusta, porque en la lonchera paquetes de 800, porqué no le compra un huevo que vale 300, entonces esas cosas, a veces no es tanto por alta de dinero, porque no saben comprar por los hábitos de ellos; por ejemplo antes que entren aquí se supone que todo el cuento de los biberones no, ellos aquí se supone que biberones no, pero ellos en la casa los hábitos alimenticios cuestan mucho trabajo, sobre todo en caminadores y en párvulos, porque están acostumbrados al biberón, el fin de semana: el niño se va comiendo y con buenos hábitos y el martes cuando vuelven, no hallan qué hacer para que los niños coman, no todos, pero sí. Si son emberas o son de aquí los malos hábitos son permanentes, acá en el jardín eso pasa.

60. **Emily:** ¿Qué cosas necesitarían que la Secretaría les brinde como maestras para lograr esa atención para los niños y las niñas indígenas?

61. Los indígenas son muy celosos como ustedes ya se han dado cuenta, pues por su cultura ¿Por qué no transmiten su lengua, por qué no la comparten? Es porque ellos hablan, digamos que no han tenido mucha relación con Vigotsky, pero es más o menos el mismo planteamiento, su lengua es su pensamiento y en esa medida su lengua no puede ser para cualquier persona. Entonces por eso se limitan mucho a ese tema, entonces un poco desde la institucionalidad, qué tendía que ofrecer la Secretaría en ese tipo de cosas, qué es lo que ustedes como maestras necesitarían o sea qué tipo de elementos, uno podría pensar: bueno una capacitación, cierto? Uno podría pensar que tal vez haya una persona indígena que pueda hacer ese ejercicio de traducción de la lengua.

62. ¿Qué se les ocurre, cuáles serían las condiciones? Un poco para hacer seguridad, digamos el tema sumercé lo decía, el tema también tiene qué ver con lo que uno pueda indagar y con lo que a uno le interese, y hay muchas comas de las prácticas indígenas que para la cultura de uno son totalmente descabelladas, sí, o sea un dice cómo comerse los piojos, es que yo cómo hago un

ejercicio de respeto a la diversidad cuando me parece que lo más loco es comerse los piojos, es decir uno no se come las pulgas, entonces es un poco ese ejercicio ¿Qué es lo que necesitaría? Ese tipo de cosas. Yo personalmente llevo trabajando con ellos mucho tiempo, pero digamos el tema de los piojos me causa escalofrío, uno dice pero hasta dónde. Y un poco en el ejercicio del tema de la garantía de derechos hasta dónde en la lógica de garantizar los derechos de los niños y las niñas, uno podría permitir cierto tipo de cosas.

63. Entonces ¿Qué es lo que se necesita? Me devuelvo un poco al tema de los retos.

64. **Intervención:** yo pensaría que unos lineamientos, porque la Secretaría dice: todos los niños tienen que comer arroz, yuca y papa, no sé, y hace cambios porque no quiere que se les cocine a los niños de esta forma, pero dentro de esos lineamientos que la Secretaría da no se percibe, me parece que sería en la alimentación y en algunos retos, los niños deben salir de el jardín con esto, esto y esto, y yo creo que hay otras cosas.

65. **Intervención:** Y para tener trato diferencial, pero ese trato diferencial debe venir desde allá, en relación con lo que dijo la jefe, porque se supone que un niño que no es de acá, viene de otra cultura, otros hábitos alimenticios, cuando él llega es un choque para él, es como si uno llegara al Japón, igualmente uno está en un lugar desconocido, entonces para que nosotras podamos darles trato diferencial a esos niños, tiene que partir de esa flexibilidad que hay con todo, porque pueda que nosotras aquí nos esforcemos en darle al niño cantidad de cosas, ese trato calificado y ese trato diferencial va a ser muy difícil en un medio en que los niños que tenemos en su gran mayoría son de la ciudad, por más que de pronto yo quiera aprender sobre la cultura de ellos, pues va a ser difícil que sus raíces permanezcan. Entonces sería como esa partecita, ese trato diferencial también qué es lo que piden y qué es lo que dan para que nosotros lo hagamos.

66. **Emily:** En ese sentido ¿Cómo ven la idea que haya jardines para niños indígenas?

67. **Varias voces:** eso sería ideal.

68. **Intervención:** Yo pienso, a mi modo de ver que haya uno o dos, pero que no nos encendamos con jardines indígenas, porque al fin y al cabo son niños, para evitar el choque me parece que sean equidistantes, a mí se me ocurre que tendrían que ser donde hay más asentamiento de indígenas, porque en otro lado para mí sería un gasto inoficioso, ya sabemos por tradición que se concentran en Mártires, en Santafé Candelaria, en los cabildos, en esos sectores que hay cabildos que haya jardín para ellos, pero que aquí que llegan desplazados pues que se les de acceso a un jardín donde más llegan desplazados.

69. **Emily:** Bueno yo creo que era como ese tema, no sé si alguna quiera agregar algo más?

70. **Intervención:** en relación, de pronto para ellos tener el jardín atendería contra la política de inclusión social, porque de pronto llevarlos al jardín les brindaría casi sólo cosas de su cultura y eso, pero no los excluiría de los otros niños, de las otras personas, a compartir a entablar una relación con otras personas?

71. Lo que decía la profe es como llegar a Japón, yo llego a Japón y a mí no me aíslan, yo tengo que vincularme y ellos se tienen que vincular conmigo, yo tengo que aprender de ellos y ellos tienen que aprender de mí. Entonces es complicado ese tipo de cosas, es difícil, por ejemplo cuando llegaron los emberitas, sí fue difícil por lo que normalmente uno hace, pero no por eso los apartamos, al contrario los incluimos, eran el centro de atención del jardín, entonces fue un proceso muy bonito.

72. Entonces es como ¿qué tan bueno sería que hubieran esos jardines, para que esos pequeños vivieran bajo esas costumbres? No sé si sería mejor que las maestras tuviéramos una capacitación sobre esas culturas que podemos llegar a tener. Entonces como mirar esas capacitaciones y mirar charlas sobre cada tribu, y bueno qué pueden hacer ustedes para vincularlo, para integrarlo a

nuestra comunidad. Lo mismo que pasa con los niños en situación de discapacidad, porque ellos tienen sus lugares, sus centros, pero tenemos que adaptarnos para que ellos tengan su garantía de derechos.

73. Intervención: Yo también pienso que tener los jardines exclusivos para ellos sería un choque, porque el niño va a estar acostumbrado a su cultura, no van a haber escuelas especializadas para ellos, de alguna forma ellos se tienen que involucrar, ellos no van a estar sólo aquí en Bogotá ellos son una población, la cual hoy pueden estar aquí pero mañana no. Entonces de todas formas pienso que el problema no son los niños, no es la alimentación, no son los docentes, porque de alguna forma se trabaja con ellos, los niños logran vincularse a los compañeros, hacen lo mismo, ellos de todas formas van a seguir con su cultura, van a seguir trabajando su cultura independientemente.

74. Pienso que lo que se necesitaría sería sensibilizar a los padres, en la alimentación frente a las otras miradas de las otras personas, frente a sus hijos, sería entonces sensibilizar al padre de familia, de qué es lo que se está haciendo en el jardín, de qué es lo que requiere el niño, no nos vamos a meter con su cultura, no se la vamos a violentar, pero sí atiéndanos también a nosotros.

75. Intervención: Además que con todo ese desplazamiento uno pensaría con los niños, van a llegar descalzos al jardín. Yo recuerdo una familia de desplazados que llegaron a ver si les dábamos almuercito o por lo menos una sopa, y logramos aunque fuera un plato de sopa, y ellos no quisieron, toda la gente venía descalza y fíjese que son conscientes de que sí yo voy a ir al colegio o la escuela yo no voy a llevar a mi hijo descalzo. En el alojamiento andan descalzos, pero al jardín no. Los adultos que son responsables de los niños indígenas se vinculan a la cultura que les toca vivir en una ciudad. Lo ideal para mí sería que ellos no salieran de allá de donde son, pero eso sabemos que no va a ser.

76. Intervención: Tengo una inquietud, las personas que van a estar en esos jardines también son de esa cultura?

77. Emily: Sí, se está haciendo un ejercicio digamos que esto está cruzado mucho por un tema político y los temas con las comunidades indígenas - yo no debería estar diciendo esto, pero igual lo voy a decir- cruzan por muchos intereses políticos, entonces se vuelve un tema de defensa de derechos de las persona, pero lo que estamos intentando es hacer unos grupos mixtos, o sea que haya personas indígenas y personas no indígenas que puedan establecer en esos espacios que van a ser para indígenas, ese vínculo, esa unión con esa cultura que simplemente está en la puerta, o sea no está tan lejos sino que está aquí. Entonces un poco ese ejercicio, pero digamos que en teoría la idea sería que sí todo el personal de los jardines sea indígena. Ahí hay un tema y es que uno tiene el imaginario de digamos que si son muy distintos, en las comunidades que hemos trabajado hay muchos que tienen presencia aquí desde hace 60, 70, 80 años, hay muchos niños que van a hacer parte de los jardines que no han nacido aquí en Bogotá y que tienen lo que decía la señora Clara el adulto ya tiene completamente el patrón, digamos nosotros teníamos una discusión con algunos indígenas porque cuando les preguntábamos como sueñan el jardín, cómo lo quieren, cuál sería la rutina del jardín?

78. No es que tienen que leer, escribir, aprender inglés, cosas que nosotros ya hemos tenido unas discusiones frente a ese ejercicio, en donde sabemos que no es el camino. Y es el contacto que ellos han tenido en su vida escolar como estudiantes, entonces también ha sido como todo el ejercicio de trabajar todo ese tipo de asuntos. Pero un poco lo que decía la señora Clara, es un poco difícil el entender que hay que ver como las dos vías, uno lo de la lengua, porque sabemos lo que decía la profesora, lo difícil, y por otro lado por ejemplo acá vienen niños emberas, brindar un apoyo para que ustedes puedan hacerlo, ahora cuál es la forma más indicada, es lo que estamos intentando

indagar, sí es un tema de capacitación, sí es un tema de traer a una persona indígena, sí es un tema de trabajo con la familia? Porque la problemática que la profe Andrea anuncia es fundamental, cómo necesitan que lo alimentemos, pero a la hora que uno les dice el otro pedacito no lo hacen: digamos ellos tienen una preocupación muy fuerte por el tema de la medicina occidental, pero lo que hemos encontrado es que es que muchos de ellos tampoco los llevan a sus médicos tradicionales, porque uno diría sí está el ejercicio de que ellos no lo llevan al médico convencional, pero van a su médico y su médico les da una preparación y el niño mejora, pues listo no hay lío. Pero sí ni lo uno ni lo otro, es donde hay una reflexión muy fuerte con ellos, de que eso tiene que ser claro. De hecho por ejemplo estos jardines lo que hemos hecho es que son jardines que van a cumplir con los estándares así como ustedes, es decir el talento humano tiene que ser cualificado, ha sido un proceso muy fuerte con ellos porque la Secretaría eso sí lo tiene muy claro, lleva 3-4 años haciendo un proceso de estándares muy fuerte, digamos que no podemos hacer jardines echando para atrás. Entonces hay un proceso muy fuerte, hay un proceso incluso de un contrato con la Universidad Distrital para un proceso de formación para las personas que seguramente teniendo en cuenta la cantidad de personas empezaría el próximo año, podríamos ofrecer algunos cupos a los jardines, especialmente a los de Mártires para que ustedes puedan acceder, en una idea de qué es un proceso pedagógico con indígenas.

79.El lineamiento se supone que la próxima semana ya sale, yo creo que la próxima semana no sé si alcancemos a que ustedes lo lean, ustedes tienen dos experiencias una es ser maestro de educación inicial y otra es ser maestro de educación inicial con niños indígenas, entonces yo sí creo que uno como que hace, que uno como que dice le abro la puerta, entonces esas conclusiones a las que ustedes llegan: no les gusta estar solos. Yo creo que es claro que las comunidades indígenas más que individualidades son colectividades, entonces para ellos estar solos casi que es un castigo.

80.De todas formas un poco la idea es que éstos jardines, nosotros hemos hecho un batido y en Colombia no hay en lo urbano experiencias y eso pues digamos que de alguna manera nos lleva a que hay que mirar cómo se va estableciendo la ruta, a nivel latinoamericano sólo Chile y Bolivia tienen experiencias pero la mayoría son en el territorio de ellos, no en lo urbano, que es una cosa totalmente distinta, porque está todo el dilema de necesito que siga siendo indígena, pero necesito que se desenvuelva aquí.

81.**Intervención:** De todas formas el choque va ser terrible porque los niños cuando están acá ellos adquieren ciertas habilidades para desenvolverse en otro medio, en otra cultura, con otra gente, aprenden otra lengua. Eso de alguna forma les da habilidades para que salgan adelante, igual en la escuela, no hay una escuela étnica, hay una escuela multicultural que hay una cantidad de niños y una maestra y no hay trato diferencial como en el jardín. No se tienen en cuenta esas diferencias y eso es un choque para ellas, eso se ve como ventaja porque están en su cultura, en su etnia, pero cuando entren a la escuela qué, va ser un choque cultural, decirle los vamos a llevar, van a ver algo no acorde a su cultura. Ahí empieza la decepción porque los papás se van a dar cuenta que aquí no tratan a mi hijo como en el otro lado y son niños que de una u otra manera quedan inmersos en una educación formal, y?

82.**Emily:** Maritza quería decir algo

83.**Intervención:** Pues adicional a lo que las compañeras han planteado sería como conocer el tema muchísimo, como qué busca esa estrategia, ese nuevo reto para trabajar con los niños, porque sí da como cosita, no conoce la Secretaría y sí nosotras tenemos que conocer. Tenemos que saber, conocer instrumentos de esas culturas y así nosotras de acuerdo a lo que sabemos poder enseñar.

84.**Intervención:** Pienso yo, igual como se está buscando eso de equidad y esa atención para los niños, sería importante que se pensara como en manejar talleres con los padres, porque es parte fundamental que los padres entiendan que sí su hijo está en un jardín pues tienen que también poner de su parte para lograr esos procesos con los niños, porque en el caso de nosotras con el niño pues le hablábamos a la mamá y la comunicación no era nada con ella, acá en caminadores mensualmente se hizo un taller con padres, ellos nunca participaron, porque a pesar de que se les decía, se les indicaba, se les mostraba, la mamá nunca participó en esa parte.

85. Digamos que esa parte es difícil porque el niño nunca va contar con esa parte que la mamá trabaja, entonces pues lo que uno haga acá nomás, la parte de allá es lo que yo hago con relación a ellos, no un trabajo relacionado entre familia y jardín. Entonces establecer ese proceso con ellos, explicarles.

86.**Emily:** Bueno pues yo les agradezco mucho el ratico, muy amables, y pues nada, yo les estaré comentando cómo va el tema. Muchas, muchas gracias

CREENCIAS Y CONCEPCIONES ACERCA DE LA EDUCACIÓN INICIAL INDÍGENA EN BOGOTÁ

Registro 3

Entrevista a:

Olga Niviayo. Maestra jardín Güe Atíquiib, Muisca de Suba

Martha Ruiz Maestra jardín Güe Atíquiib, Muisca de Suba

Nataly Bulla Maestra jardín Güe Atíquiib, Muisca de Suba

Caren Pinilla Maestra jardín Makade Tinikana, Huitoto de Santa fe Candelaria

Jinna Rojas Maestra jardín Makade Tinikana, Huitoto de Santa fe Candelaria

Karol Ramirez Maestra jardín Makade Tinikana, Huitoto de Santa fe Candelaria

Emma Madero Maestra jardín Makade Tinikana, Huitoto de Santa fe Candelaria

Elcira Olarte Maestra jardín Makade Tinikana, Huitoto de Santa fe Candelaria

Carol Adams Maestra jardín Uba Rhua, Muisca de Bosa

Milena Martinez Maestra jardín Uba Rhua, Muisca de Bosa

Fecha: Diciembre 13 de 2010

1. Chogüe sua mena, yo soy música de suba me llamo Martha Adriana Ruiz Sanchez, no tengo los apellidos muisca se perdieron con mi mamá, soy tecnóloga de preescolar y llegue al jardín por medio de la gobernadora.
2. Mi nombre es Olga Lucía Niviayo Castro, pertenezco a la comunidad muisca de Suba, soy licenciada en preescolar, llevo ejerciendo la educación preescolar con chiquitos aproximadamente como entre 8 o 10 años, inicié desde el año 97, trabajando en jardines privados y algunos del bienestar familiar, se dio esta oportunidad gracias al cabildo, la gobernadora dio la convocatoria cuando son las asambleas, presenté mi hoja de vida y en este momento estoy trabajando con el jardín Güe Atiquib casa de pensamiento en la sede del Rincón.
3. Soy Martha Ruíz, mi experiencia fue en casas vecinales pero en Barranquilla, porque yo viví 6 años en Barranquilla, allá tuve 4 años de experiencia, acá en Bogotá tuve experiencia, pero por ser tecnóloga en Educación Preescolar con colegios, con niños entre 7 y 8 años tuve 3 años de experiencia y apenas llevo un año ejerciendo en el Güe Atiquib muisca de Suba.

4. Mi nombre es Nataly Bulla, pertenezco a la comunidad muisca de Suba, soy licenciada en preescolar llevo laborando tres años, este es mi primer año con niños más pequeños porque mi labor siempre ha sido con niños más grandes de primer o tercer grado de primaria y ha sido una experiencia muy enriquecedora como docente, soy graduada como licenciada en el año 2009.

5. Mi nombre es Caren Pinilla, soy licenciada en Pedagogía Infantil, mi experiencia ha sido en la parte infantil en el sector privado, más o menos de dos años y pues con las prácticas de la universidad y actualmente estoy trabajando en el jardín infantil huitoto Makade Tinikana Huitoto, llegué a este jardín por medio de mi investigación de la tesis, con ayuda de la misma comunidad construimos la propuesta educativa y desde ahí inicié a laborar con el jardín.

6. Mi nombre es Gina Rojas, soy licenciada en Educación Preescolar estoy con el jardín infantil Makade Tinikana Huitoto, llevo pues digamos como formalmente trabajando con niños, la experiencia anterior fue en un hogar de bienestar de un año, claro que pues desde pequeña he trabajado con niños porque mi mamá tiene jardín, entonces yo siempre le ayudaba a ella, llegué al jardín por medio de la Secretaría, por una sesión de contrato, pero pues la verdad me ha gustado mucho la experiencia.

7. Mi nombre es **Karol Ramírez** llevo trabajando con niños 7 años, 5 con Bienestar Familiar y 2 en colegio privado, soy técnica, estaba haciendo la licenciatura pero pues por el diplomado hice un pequeño break, trabajo en el jardín Makade Tinikana Huitoto, en el nivel de salacuna, con los más pequeñitos, me ha parecido muy bonita la experiencia. Yo llegué allá porque pasé la hoja de vida, me dijeron, va para jardín indígena entonces a mí me pareció muy bonita la experiencia.

8. Mi nombre es **Emma Madero**, trabajo en el jardín Makade Tinikana huitoto, roto por todos los niveles, actualmente estoy estudiando Técnico Laboral en atención integral a la primera infancia, tengo una grata experiencia con el ICBF y ahorita con la Secretaría, al jardín llegue por medio de mis compañeros, soy indígena Cubeo de Mitú Vaupés.

9. Mi nombre es **Carol Andrea Adams**, soy licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Pedagógica, tengo 10 años de experiencia como maestra, nueve años en el sector privado, trabajando con preescolar, con primaria y bachillerato, este es mi segundo año trabajando con Secretaría de Integración Social y el primer año trabajando con el jardín indígena casa de pensamiento Uba Rhua Muisca de Bosa, entré a integración social por una convocatoria que hubo, pasé la hoja de vida y ahí me empezaron a llamar para todo el proceso de papeles y entrevistas.

10. Mi nombre es **Milena Martínez** tengo una experiencia con los niños de 8 años en colegio privado, he trabajado con bachillerato, primaria y preescolar, es mi primer año en la casa de pensamiento Uba Rhua, espíritu de semilla ha sido muy enriquecedor el trabajo que he realizado en este jardín, ya que por ser la auxiliar de allá he tenido la oportunidad de acompañar a Gloria a este proceso y como estar ahí en todo lo que se ha realizado, no tengo ahorita un nivel fijo pero sí estoy en todos, llegué a la Secretaría por medio de una convocatoria.

11. Mi nombre es **Elcira Olarte** soy indígena del amazonas, trabajo con niños de 4 a 5 años, tengo experiencias de trabajar con niños de 2 años, cuando estaba trabajando con el ICBF y también

tengo experiencia que trabajé en mi comunidad con niños de primaria, actualmente trabajo en el jardín Makade Tinikana, llegue a trabajar allá por medio de una propuesta de un proyecto que se pasó a la alcaldía y fue aprobado, pues fue realizado por un compañero y por mí, pues estoy muy animada trabajando allí, este año me correspondió trabajar con los niños de 4 a 5 años, me corresponde danza y música, que lo realicé con dos abuelos, el abuelo Elí Andoque y Felix Griagrekudo, huitoto.

12. **Emily:** ¿Qué fue lo primero que pensaron cuando ya iniciaron en el proceso? Cuáles fueron los primeros pensamientos, cada una ha iniciado en tiempos distintos, Karen está hace 3 años en el proceso, Gina, Milena, Carol están hace un año ¿Como en ese comienzo qué pensaron que era esto, cómo se lo imaginaban?

13. **Jinna:** Pues realmente yo me lo imagine, cuando estaba en semana de inducción para escuchar los lineamientos, si escuchaba que trabajaban con niños indígenas, entonces, pues la verdad no me ponía en los zapatos de estar ahí teniendo esa experiencia, me parecía chévere, pero no me imaginaba que yo la iba a tener. Ya cuando me dijeron que iba para un jardín indígena me lo imaginaba muy diferente, me imaginaba que más iba a ser como la parte de siembra, tratar de tener más costumbres allá de la cultura indígena, pues eso es como el ideal pero ahorita no se ha desarrollado tanto así, me imaginé que iba a ser como un cambio muy fuerte, que iba que tener que consumir de pronto algunos alimentos que nunca he consumido, porque pues si yo le iba a enseñar a los niños yo tenía que dar de mi parte, entonces, me pareció un poquito aterrador.

14. **Carol:** Yo también tenía muchas expectativas al respecto, cuando me dijeron que me correspondía trabajar en un jardín indígena y yo me imagina todo, desde las instalaciones que todo iba a ser diferente, los niños, físicamente, en su forma de vestir, creí que era diferente, también con respecto a la alimentación, yo pensaba que iba a ser algo totalmente opuesto a lo que venía acostumbrada en cuanto a alimentación, en cuanto a la temática, al espacio, a la comunidad.

15. **Milena:** Cuando a mí me dijeron que me tocaba en un jardín indígena me sorprendí muchísimo, dije me toca hacer una transformación porque lo que uno ha escuchado de los indígenas a lo que uno realmente es, es totalmente un mundo diferente, yo decía los niños cómo van a ser, las compañeras cómo van a ser, será que nos van a recibir normal, todas esas preguntas me las hice la noche después de la entrevista con Emily ese lunes que tuvimos con ella y el martes me correspondía estar en el jardín, ese día le decía a mi esposo mi amor me correspondió en un jardín indígena cómo será eso, y él me decía le va a tocar vestirse como indígena, y me molestaron mucho con eso, pero ya llegué allá, pues es un mundo muy bonito y es una experiencia que uno no la adquiere en otro un jardín privado, ni en ningún otro lado es una experiencia muy bonita con todos sus inconvenientes, pero es algo muy bonito.

16. **Martha:** Al comienzo nos imaginamos que el proyecto no se iba a llevar a cabo, porque como nosotros estamos muy occidentalizados. Hemos perdido mucho nuestras costumbres, tradiciones, fue siempre duro encontrar los abuelos, los sabedores, gente que ya tenía conocimiento sobre la cultura, pero ver hoy en día como estamos llevando el proyecto ha sido muy gratificante, todas las investigaciones que se hicieron, todo lo que nosotros hemos pensado, hasta el momento no se han llevado a totalidad pero creo que vamos por buen camino.

17. **Olga:** si es verdad, así como dijo Martica el inicio de esta experiencia fue bastante tedioso, me acuerdo muchísimo de la maloca cuando nos reunimos por primera vez nosotras, fue una

experiencia en mí sentía nervios, todo mi trabajo siempre ha sido occidental, esta ha sido la primera experiencia trabajar lo propio con mi comunidad, poder ayudar para fortalecer todos nuestros conocimientos, que en ocasiones unos trabajan a un lado, otros a otro lado, pero llegar a consolidar en este momento el jardín como es, si es como si estuviéramos todos trabajando de la mano y mirando hacia un punto fijo, ha sido una experiencia muy gratificante, es un logro que se está alcanzando poco a poco.

18. **Karol:** A mí me ha parecido muy bonita la experiencia de trabajar con los abuelos, porque son los que imparten sus conocimientos para nosotros llevarlos a cabo con los niños, a mí me ha tocado trabajar con la abuela sabedora que nos ha enseñado cantos, arrullos y masajes ancestrales, el trabajo con ella ha sido muy bonito, nos ha explicado desde antes de concebir el niño, entonces nosotras hemos aprendido desde antes la preparación para tener ese bebé, crianza, nacimiento, antes, durante y después entonces me ha parecido muy bonito el trabajo con los abuelos, el conocimiento que ellos imparten, comparten. Me lo imaginaba el espacio algo como la selva, que se iba a traspasar algo de la selva acá, que de pronto la maloca iba a estar con los árboles, la chagra, todo como esta en la propuesta, me imaginé que los alimentos que iban a consumir eran de allá, me imaginé por ejemplo de la culebra del gusano ese que se come, yo me imaginaba que la comida y todo se iba a hacer en ese ambiente y me imaginé que los niños iban a consumir eso, preparados por los indígenas, pero pues ahorita ha sido como un proceso queremos llegar a eso, que tengan su chagra, sus árboles, su maloca, que tengamos todos los espacios.

19. **Elcira:** Yo imaginé, yo siempre soñé con un jardín indígena, con esto, con sus instrumentos de danza, instrumentos de crianza, los alimentos, todo, ahora no lo tenemos todo pero sí estamos empezando, ya tenemos lo que es instrumentos musicales, instrumentos de danza, lo que uno siempre ha soñado y eso ya se está dando poco a poco en la práctica, porque digamos los bebés, los niños que yo tengo, ya han aprendido a tocar los instrumentos musicales, ya han usado los trajes típicos, ya hemos presentado, ya saben para qué es el traje, los instrumentos, cuando tocan todos, igualmente los bebés, los han utilizado, lo único que nos falta son los alimentos tradicionales de allá, que aún no hemos tenido la oportunidad de tenerlo en el jardín, pues para que las profes también los prueben, porque van a tener un cambio porque es rico, cambia el pensamiento, es delicioso el mojoy (gusano), lo que se fabrica de la yuca, yo siempre soñé con un jardín indígena y pues ahora se está llevando a cabo.

20. **Emma:** Cuando salí favorecida para trabajar en el jardín, yo soy indígena Cubea y me dijeron que el jardín se iba a enfocar en la parte de los indígenas Huitoto, yo decía y ahí cómo voy a trabajar, cómo voy a hacer si yo soy Cubeo, porque algunas culturas son similares pero no todas, yo me vine muy pequeña de mi comunidad, prácticamente algunas cosas ya se me han olvidado, mi lengua, las historias, se muy pocas, entonces eso era lo que más me preocupaba, yo decía cómo voy a trabajar ahora, pero al ver que hablaron de los abuelos sabedores que nos iban a acompañar en el jardín, con ellos yo he recuperado mis conocimientos y ha sido una experiencia muy bonita con ellos porque lo que yo veía cuando era pequeña como que he aprendido más con ellos, muy pocas veces acompañó a las profesoras porque trabajo más que todo con el apoyo al coordinador la mayoría del tiempo, y la experiencia ha sido muy bonita, trabajar así como profesora indígena.

21. **Nataly:** Mi expectativa hacia el jardín al principio fue de angustia, de mucha duda porque mis dos años anteriores de laboración primero fue en un colegio privado y fue con niños grandes una experiencia muy occidental muy normal, al siguiente año trabajé con niños más chiquis pero con un colegio cristiano, la educación era diferente, cuando ya asistí a las asambleas escuchaba acerca del

jardín, yo decía pues esto no se va a realizar porque siempre dicen algo y siempre queda en veremos, cuando ya se hizo realidad dije cómo va a ser la enseñanza, cómo voy a ser como maestra indígena, lo indígena ya es muy poco porque lo he perdido, ya toda soy muy occidental, yo decía ahora qué hago, me metí en la boca del lobo, pero dije no me voy a dejar ganar por mis miedos y voy a fortalecer mi cultura, soñaba mi jardín con la huerta, el Cusmuy, zonas verdes grandísimas, dije eso va a ser la maravilla, nosotros fuimos y vimos cuando se estaba escogiendo las instalaciones donde iba a ser el jardín, ya me imaginaba las aulas, todo, pero cuando ya se hizo y nos dieron un edificio ahí, y tengo como ese sueño a medias porque está el jardín pero no las instalaciones como las soñé, pero ha sido una experiencia significativa porque hemos tenido el apoyo de las comunidades y la Secretaría, un gran esfuerzo que han hecho las dos instancias para tener este sueño hecho realidad.

22. Caren: es un proceso de construcción que desde hace mucho veníamos construyendo, inicialmente el jardín era algo que estaba en el pensamiento y en algo escrito, pero realmente era como algo que de pronto no se iba a dar, pero nos dimos cuenta que si iba a pasar algún día, el momento llegó y estábamos fortaleciendo la propuesta con el jardín huitoto, cuando llegó el momento nunca imaginé que iba a ser parte del equipo pedagógico y fue un choque porque una cosa es decirlo pero la práctica es otra, saber que tienes que enseñarle a los niños, pero no sabes de qué forma, a pesar de que dices que va a ser una educación intercultural pero si se va a dar?, y más en el momento en que no están como las condiciones físicas para poder hacerlo, donde todos soñamos con unos espacios como el del cultivo, que todos queremos, materiales didácticos en lengua huitoto un diccionario y desde ahí fue como un choque que no imaginaba porque uno cree que ya va a estar todo, otro choque fue también, que tal vez cambio mi forma de percepción cuando, pensé que era un jardín indígena solamente dirigido para una comunidad indígena que eran los huitoto pero nunca me llegue a imaginar que iba a ser para niños no indígenas y sobre todo niños afro y ahí todavía surge la incertidumbre de cómo se va a educar a esos niños, desde qué percepción, desde qué pensamiento, sí solamente va a ser el huitoto o un solo pensamiento, todavía es como el reto.

23. Emily: De eso que primero pensaron a hoy han pasado muchas cosas, y cuando digo han pasado muchas cosas es que han tenido diferentes sentires, supongo que todas en algún momento han querido desertar, yo ya no haga más nada, yo no voy más por allá, eso es una locura, el que se inventó eso estaba bien rayado, pero también han tenido momentos en los que se han sentido muy gratificadas, un momento en el que sienten que están creando algo, que se están inventando algo o que lo que están haciendo no lo habían hecho antes, o que han compartido con gente con la que nunca antes hubieran compartido, que tal vez en su cotidianidad no lo hubieran hecho, pensando en lo que han vivido durante este año ¿cómo definirían ustedes que debe ser una maestra de un jardín indígena, qué es y qué hace una maestra de un jardín indígena, desde lo que han vivido y lo que siguen soñando?

24. Carol: La maestra es aprendiz porque está también construyendo a partir del saber de los abuelos y sabedores, entonces, es aprendiz, también es guía encargada de reunir todos esos saberes y empezar a construir un aprendizaje significativo con los niños y niñas, debe saber todo lo relacionado con la comunidad, eso lo aprende de los abuelos, debe ser una guía para los niños y niñas. Aprendiz porque en mi caso que vengo de un saber occidental pues soy aprendiz y después construyó con los niños desde la agricultura, la danza, la música, para rescatar las costumbres y las tradiciones de la comunidad.

25. **Milena:** Una maestra en un jardín indígena debe ser líder, una persona íntegra en el sentido de la convivencia, sobre todo que debe tener claro su pedagogía, tener lo que está haciendo, amar lo que está haciendo porque si uno no ama lo que hace no lo hace con agrado, enseñarles a los niños de acuerdo a lo que uno le enseñan, los conocimientos que los abuelos y los sabedores nos están compartiendo, compartirlos con los niños, no solamente escucharlos y no cumplirlos sin realizarlos con los niños, también una maestra tiene que tener buenas relaciones afectivas con todos sus compañeros para poder brindarle a los niños un lazo de compañerismo entre ellos, debe ser una persona que realmente tiene que saber lo que esta haciendo y querer lo que esta haciendo para así poder ejercerlo.

26. **Nataly:** Apoyo lo que mis compañeras dicen, pero también una maestra debe saberse sentir y querer a sí misma y a la comunidad, sentirse indígena, aprovechar los dones que le ha dado la vida, por ejemplo yo no soy muy buena en el tejido, pero soy muy buena en la danza, entonces como aportarle eso a los niños, no solo para mí sino para los demás.

27. **Jinna:** Debe ser una persona dispuesta aprender y al tiempo que aprende costumbres poder enseñarle a los niños, una maestra que no imponga, sino que enseñe a los niños lo que ellos quieren y no lo que ella quiere enseñar.

28. **Karol:** Debe ser muy buena observadora, yo creo que cuando uno observa aun niño encuentra muchas cosas, muy abierta a aprender cosas, aprender de los abuelos y las compañeras indígenas y no indígenas porque todos tenemos que compartir.

29. **Martha:** como descendencia indígena pienso que también debemos ser muy humildes, amorosas, cariñosas y respetar lo que el niño quiere, lo que el niño desea y estar muy compatibles con ellos, enseñar de corazón, ser indígena de corazón.

30. **Olga:** Una maestra indígena es un ser total porque es conocer, respetar y amar a la madre naturaleza, a los niños, ser líder de una comunidad y colaborar también a la comunidad, a los padres de familia, una maestra indígena es también un proceso que se va haciendo porque hasta ahora esta prendiendo a ser maestro, es un caminar, pienso que es esencial valorar y respetar a esos chiquitos, darle lo mejor para que puedan crecer conjuntamente y llegar a ser buena gente.

31. **Elcira:** Debe enseñar a su equipo pedagógico lo que sabe para que aprendan de la cultura de uno y ellos que también le enseñen a uno, igualmente enseñarle a los niños lo indígena y lo que uno sabe practicarlos con ellos, ya que uno tiene la oportunidad de que los abuelos estén junto a nosotros, ser como muy investigativas, aprender más, preguntar las cosas que uno quiera aprender o enseñarle a los niños depende de la edad que uno tenga, digamos con los abuelos les pregunto mucho las canciones, los pasos de la danza, los cuentos o historias, me acercó mucho al abuelo Andoque porque no domino los pasos bien, como soy Huitoto me facilita más eso. En la semana hemos estado trabajando tres días y también trabajamos la parte occidental, que los niños compartan tanto lo occidental como lo ancestral.

32. **Nataly:** Creo que también sería importante que la enseñanza que imparta los niños sea muy vivencial, así como es vivencial para el niño también lo debe ser para el docente, porque enriquece

su conocimiento y así lo puede transmitir fácilmente porque nosotros somos como una semillita vamos creciendo y poco a poco vamos como escalando.

33. **Carol:** También debe innovar en las estrategias pedagógicas, ser proactiva y garante de derecho.
34. **Milena:** También pienso yo que debe ser una maestra investigativa y muy recursiva para poder realizar sus actividades.
35. **Emma:** Yo pienso que una maestra indígena debe amar lo que hace, ser muy entregada, hablo porque soy indígena, primero que todo transmitir los conocimientos que tiene, la cultura, a los niños, a las otras maestras y como dijeron las compañeras ser muy investigativa.
36. **Karol:** También debe compartir con las familias y la comunidad porque con esas personas también se trabaja.
37. **Olga:** Pienso que una maestra indígena aquí en Bogotá tienen que estar en los dos bandos, tanto en su pensamiento ancestral como en lo occidental en lo que se encuentra en este momento.
38. **Caren:** Es difícil la pregunta porque cuando se habla de maestra todas remontan a ser indígena, pero yo digo que es una maestra que esta siempre reflexionando y cuestionándose siempre, siempre esta como en esa reflexión y siempre se está preguntando por los niños y por la educación de esos niños, pero es una maestra que se está cuestionando siempre, reflexiona y se cuestiona pero desde una educación diferente, en la que se sale del esquema en que estamos siempre acostumbrados en una educación occidental o normal, creo que es una maestra que siempre esta pensando en ser creativa y tratando de innovar, que siempre esta pensando en una educación para y con los niños indígenas y no indígenas y tratar de transmitir unos conocimientos que como maestra hasta ahora uno los está interiorizando y para que sean aprendidos por los niños y para que en un futuro sean más que recuperados, valorados.
39. **Emily:** ¿Qué es hoy para ustedes la educación inicial indígena, cómo la definen?
40. **Jinna:** Un paso en mantener las costumbres, no dejar las costumbres para que no mueran nuestros antepasados, nuestros orígenes.
41. **Emily:** Si tuvieras que elegir una palabra del cosmos, de las cosas del universo para definir qué es la educación inicial indígena ¿qué elegirías?
42. **Jinna:** Un renacer.
43. **Nataly:** Yo elegiría una semilla, porque la educación es eso una integración de todo, por ejemplo la semilla necesita agua para que germine, necesita tierra, necesita aire, mejor dicho necesita la

hitcha gaia, así como la semilla necesita eso, la educación también necesita ser como integral para así mismo poderle enseñar a esos niños, para guiarlos por el buen camino.

44. **Milena:** Yo defino la educación indígena como una reconstrucción del pensamiento que se ha venido perdiendo a través del tiempo, es como recopilar todo aquello que nuestros abuelos, nuestros antepasados hicieron y que dadas las circunstancias a través de toda la modernidad se ha venido perdiendo ese pensamiento bonito de todas las personas, de esa forma de ver el mundo desde otra perspectiva espiritual, pienso que es como una reconstrucción de lo que se perdió.

45. **Emily:** Si tuvieras que elegir una práctica de las que has visto en la comunidad muisca, para definir la educación ¿cuál elegirías?

46. **Milena:** Círculo de palabra.

47. **Karol:** También es como recuperar la identidad de uno mismo, somos occidentales pero también venimos de algo atrás, mestizos, tenemos algo indígena.

48. **Olga:** La educación inicial indígena es una educación propia, única, auténtica, que fortalece nuestros usos, costumbres, tradiciones para seguir construyendo nuestro caminar, nuestro propio ser, nuestro sentir.

49. **Emily:** De los alimentos o las plantas propios de los muisca ¿cuál crees tú que caracteriza o identifica a la educación inicial indígena?

50. **Olga:** La quinua por todas las propiedades que tiene, porque es un alimento que tiene muchas proteínas, la educación no tiene propiedades pero es un caminar que se va construyendo y si vemos la educación con chiquitos muchas personas creen los niños solamente reciben conocimientos, pero ellos tienen tantos talentos, tantas fortalezas que nos enseñan, yo pienso que la quinua es como eso.

51. **Carol:** Reconstrucción y fortalecimiento de las raíces y la tradición de la comunidad.

52. **Emily:** Si tuvieras que elegir un elemento de la naturaleza para definir ¿Cuál cogerías?

53. **Carol:** La tierra porque es la base de todo.

54. **Elcira:** Yo pienso que es fortalecer nuestra cultura, identidad, nuestras costumbres e igualmente acá en la ciudad que los niños indígenas sepan cuál es su cultura para no perderla.

55. **Emily:** ¿ Un lugar, del Amazonas, de la ciudad, que para ti represente, simbolice la educación inicial indígena?

56. **Emma:** El jardín botánico, porque allí se puede ir con los niños y hacerles conocer un poco de lo que hay allí en el amazonas o pongamos la maloca donde se hace la danza, mostrarles algunas plantas de allá .

57. **Martha:** La educación inicial indígena es como una búsqueda de lo que se perdió, de lo que nos expropiaron al perder el territorio, una búsqueda, un rescate de todo lo que se perdió.

58. **Emily:** ¿Una medicina?

59. **Martha:** La hierbabuena porque tiene muchos beneficios, sirve como alimento en las ensaladas, sirve para curaciones en la piel, sirve para dolores estomacales, yo pienso que todo lo cura, y así es con los niños, el curarles a ellos sus heridas.

60. **Caren:** Un recordar, un revivir y un re sentir, tanto de adultos como de niños y niñas.

61. **Emily:** Entre los planetas, astros, galaxias ¿qué escogerías?

62. **Caren:** El sol, es el astro más grande y es el que de una u otra manera como la educación inicial indígena siempre ha estado ahí pero nunca nos hemos detenido a observarla con detalle, de qué es y cómo es.

63. **Emma:** Conservar la cultura, ya que en estos tiempos hay muchos niños y niñas, jóvenes y adultos que hemos perdido un poco de eso, creo que es eso

64. **Emily:** ¿Qué sueñan hoy, cómo va ser el otro año?

65. **Olga, Emma, Martha:** un jardín grande Con la huerta, zona verde, con la maloca, con una casa grande,

66. **NATALY:** con recuperar las prácticas de crianza muiscas, no sé cómo son, hay varias versiones pero acogen mucho a lo occidental, siempre he tenido esa duda, y eso es lo que sueño averiguar bien eso

67. **Carol:** que los alimentos que los niños reciban en el jardín sean propios, que rescatemos es parte, ya tenemos zonas verdes, la cansamaria, la cagra, los espacios son agradables, tenemos algunos animales, tenemos espacios apropiados que permiten que rescatemos las tradiciones.

68. **Nataly:** Somos dos jardines muiscas me gustaría que estemos todos con la misma olla, el mismo pensamiento, que seamos uno solo.

69.**Elcira:** Compartir con los jardines conocimientos, visitarlos, compartir con los niños, aprender de ellos, enseñar cosas, aprender de ellos estar con otros niños de pronto un día, mirar cómo trabajan con los niños, compartir con ellos y compartir de uno porque yo solo sé de mi cultura, solamente y es chévere saber de la demás.

70.**Milena:** Enseñar una verdadera una educación muisca, porque este año fue el primero entonces, fue como el que por encimita, el de que todavía no sabemos bien como es, pero pues ya tenemos más conocimiento entonces, enseñarle a los niños más conocimiento, todo le conocimiento que hay, de una forma donde ellos aprendan y lo lleven para toda la vida no solamente en la educación inicial, también sueño con un grupo de trabajo que uno tenga como ese apoyo, ese compañerismo, el interés por el otro, tener el apoyo de todas las compañeras.

71.**Olga:** yo sueño con una unión de la comunidad música porque pareciera que Bogotá fuera de dos una de Suba y una de Bosa, una unión de las dos comunidades muisca, que seamos más unidas las dos comunidades, que sea sola una comunidad, sueño unas instalaciones donde los chiquitos puedan correr y jugar, zona verde, sueño con ese lugar, porque no hay hoy entonces, me imagino a esos chiquitos todos estresados a mitad de año próximo entonces, si sueño con un lugar que tenga zona verde para poder sacarlos a correr, porque el más cercano esta en lugar alto y con los niños demoramos como media hora siempre caminado, entonces, si sueño con ese lugar.

72.**Caren:** Con que los padres de familia tengan mayor conocimiento y reflexión de que se trata el jardín indígena Huitoto y de los otros jardines existentes en la actualidad que no sea simplemente un proyecto sino que ha crecido y ha trascendido.

73.**Jinna:** Cambiar las instalaciones, que tengan más espacio los niños, que cada profe podamos estar en un salón, que haya un mejor espacio y que cada día fortalezcamos nuestro conocimiento y enseñarles a los niños a fortalecer su cultura y la otras culturas que manejamos en nuestro jardín, porque allá hay varias culturas hay Huitoto, zenus, emberas, afros y niños occidentales, fortalecer nuestros conocimientos.

74.**Karol:** para mí lo más importante sería tener nuestro espacio para poder estar con los niños que el trabajo se pueda hacer mejor en un espacio mejor, sueño que el otro año tengamos todo apropiado para el trabajo. Y me gustaría rescatar la lengua y aprender a hablar.

75.**Milena:** pero primero hay que rescatar el pensameinto porque la lengua es pensamiento.

76.**Emma:** yo el próximo año sueño con que tengamos la zona adecuada para los niños y que tengamos un espacio para llevar a los niños a las danzas, unos espacios para los diferentes rituales.

77.**Emily:** Una máximo dos palabras que recójanlo que ustedes creen que son para el proyecto en general y para el jardín, lo que cada uno crea que es para el jardín. Una o dos palabras

78. **Carol:** Constancia

79. **Milena:** líder

80. **Elcira:** responsabilidad

81. **Olga:** creatividad

82. **Martha:** líder

83. **Nataly:** líder y perseverante

84. **Caren:** respeto

85. **Jinna:** interés

86. **Karol:** todas las anteriores disponibilidad dispuesta

87. **Emma:** Compromiso

CREENCIAS Y CONCEPCIONES ACERCA DE LA EDUCACIÓN INICIAL INDÍGENA EN BOGOTÁ

Registro 4

Entrevista a:

Clara Yopasa Coordinadora jardín Güe Atíquiñb, Muisca de Suba

Gloria Orobajo Coordinadora jardín Uba Rhua Muisca de Bosa

Natalia García Equipo Educación Inicial Intercultural Subdirección para la Infancia

Fecha: Noviembre 23 de 2010

1. **Emily:** Entonces básicamente, un poco lo que yo quisiera es que ustedes me dijeran hoy, desde su experiencia ¿cómo leen y sienten hoy esto que estamos construyendo, cómo se lo sueñan, cómo se lo imaginan, qué cosas que se imaginaban hace un tiempo cuando empezamos, sí sienten que se, pueden hacer y qué cosas de las que uno soñaba dice no, no era eso lo que había que soñar, si no era mejor esto, como eso, cómo sienten hoy que es esto, qué sienten que es esto?
2. **Clara:** Como tú misma lo dices esto era como un sueño, y despertarnos del sueño y decir ya es así como lo estaba pensando, no, porque ese sueño es como un **navegar** con muchas cosas y todo eso lo estamos investigando, pero realmente para mí sí ha sido algo muy importante, me ha tocado tanto que en un principio como que me sentía reacia al tema, pero hoy siento que es parte de mí, y siento que esa educación inicial indígena es algo muy importante tanto que ha despertado el interés de mucha gente que no tiene nada que ver con los indígenas y eso lo podemos ver porque la gente nos quiere indagar, nos quiere preguntar, nos quiere investigar, cómo va el proceso y llevamos muy poquito tiempo, apenas acá llevamos cuatro meses pero el proceso ha sido muy grande y yo veo a mis niños y pues a mis saias⁷⁵ muy comprometidas con esta labor, y para mí esa educación indígena es despertar en el **niño ese sentir indígena, ese sentir que de pronto yo no lo tuve y que a mi hija se lo** estoy inculcando hoy en día, pero esas semillitas que tenemos acá nuestros niños, tener esa posibilidad de inculcarles eso, como que ellos sientan, como que ellos amen esa parte indígena, a mí me parece muy fundamental, y eso se está trabajando con todas las actividades y también con ayuda de los sabedores, los sabedores, los abuelos de la comunidad que también han sido un apoyo muy grande para nosotras y ahí vamos pues investigando y trabajando sobre eso.
3. **Gloria:** Bueno para mí ha sido, es que los abuelos dicen que el camino de aprender a ser gente, entonces, **creo que esto es un camino de aprender a ser gente para las maestras, los niños y también para la sociedad**, cuando empezamos éramos personas que habíamos vivido y caminábamos nuestra historia de vida separados hacíamos nuestro camino separados y hicimos lo que dicen los abuelos, fuimos a la matriz y resultamos todos danzando al mismo tiempo, pero cada uno con un pensamiento y es que somos culturas diferentes, que nos comparte una gran cobija y es

⁷⁵ Saías es maestra es Muisqbum lengua ancestral del pueblo Muisca.

que somos pueblos indígenas pero que así como somos pueblos indígenas tenemos una ley de origen diferente y esa es la diversidad, que somos hermanos porque compartimos este territorio, somos hijos de la misma madre, pero cada uno siente y piensa diferente y así fue como nos encontramos de varias comunidades pero no todos hacemos lo mismo, todos hacemos desde nuestro pensamiento cosas diferentes pero que van es a **trabajarle al niño y a la niña y a trabajarle a los seres humanos, y** trabajarnos nosotros como seres humanos, entonces creo que aunque antes éramos humanos y éramos gente, ahora somos más humanos y somos más gente, porque se abre como ese sentido comunitario, entonces, ya uno ve que la educación no sólo está en casita, sino que está casa está conectada con una comunidad y esta comunidad está inmersa en una sociedad y que dice la profesora Ruth⁷⁶: nosotros no somos el resultado somos como señales de que sí se puede, todavía no somos el resultado, somos señales de que sí se puede y de que esto algún día va a cambiar y estamos todavía despertando, o sea esto no es todavía lo que debe ser, como una señal que nos va diciendo por aquí es el camino, pero que lleguemos todavía no hemos llegado y lo más grande es volver a lo básico, yo creo que no estamos haciendo nada del otro mundo, ni nada como tan diferente, tan complicado, si no es volver a lo básico que se nos había olvidado, que es esencial,

4. Entonces, acariciar es esencial, querer es esencial, sentarse al otro a escuchar es esencial, pero se nos había olvidado, como que metidos en este contexto se nos había olvidado eso dialogar, y nos habíamos dejado llevar por el papel, entonces todo tenía que ser escrito, y nuestra fuerza de palabra dónde está, entonces creo que hemos vuelto a lo básico, o sea, no ha sido que cambiemos, sino ha sido retornar, recordar cosas que estaban en nosotros, cuando uno era pequeño la mamá cogía y lo sentaba y lo abrazaba, lo mecía, lo **cuchichaba un rato, y creemos que eso es lo que estamos volviendo a hacer, volver a lo esencial que no le dimos el lugar o que creíamos que no era importante, y que ahora volvemos a decir, es importante porque eso es lo que ayuda a construir seres.**

5. Lo digo con cosas todavía más grandes, que habíamos quedado que había que leer, y se nos olvidó que leer era también leer nuestra vida y leer también era leer el territorio y leer también era leer al hermano y a la compañera, que aunque seamos adultas y yo enseñe así y ella enseñe así, compartimos cosas, tenemos conexión, entonces creo que este proceso lo que nos ha enseñado es volver a lo esencial que es volver a sentirnos gente, a sentirnos humanos y a volver a ver la educación eso humana, que no estamos educando solamente números, 20 niños, sino que estamos educando una historia de vida, y que las que están educando no son solamente maestras, sino que esa maestra también tiene una historia de vida, entonces, creo que eso ha sido lo bonito que hemos aprendido en este camino, y lo otro es que nuestra palabra tiene fuerza como dice Clarita, la gente no es que nos vea como los redentores o como algo raro, pues ellos tienen otros imaginarios también, pero creo que cuando se acercan lo que a veces atrae a la gente, es más como la fuerza que se la ha vuelto a dar a la palabra, entonces de pronto no es que sea una palabra dura, pero es una palabra que como que sale del alma **y cuando sale del alma entonces, como que marca, cala y creo que así debe ser con los niños, la palabra debe salir del alma para que le marque al niño y sea para él significativa, igual puede ser una historia pero si no la vive uno pues es muerta,** creo que esto se ha hecho más significativo es porque cada una desde su ejercicio, cada uno de los que estamos hemos tratado de volver a nuestro origen, no todos igual, cada uno ha decidido cómo quiero retornar a mi origen, lo que dice Clarita, yo he querido retornar a mi origen con mis hijos dice Clarita y Emily dirá yo lo he hecho de otra forma, yo pienso que yo lo he aprendido a hacer con mis hermanos y con mi mamá, entonces ya se ha hecho más familiar, y así cada uno volvimos a un retorno, volvimos a retornar a algo.

⁷⁶ Profesora del diplomado, ofrece el módulo de Infancia.

6. **Natalia:** Yo básicamente, pues como soy nueva en este proceso he aprendido mucho, como antropóloga que soy yo no era la más indigenista, de hecho yo me hice y mi formación fue más urbana y al entrar a la SDIS es ver el contraste entre lo que yo pensaba como antropóloga y estar en un trabajo con comunidades indígenas, donde en Bogotá pues hay varias comunidades y el proceso que tenemos en el trabajo de los jardines ha sido importante y me ha formado como persona y como profesional. Ese proceso me ha gustado digamos la parte de educación inicial, lo que tiene que ver con la recuperación de la identidad, cómo cada comunidad ha hecho ese trabajo, cómo comunidad con el día a día va guerreándose para que todo lo salga bien y es guerreándose tanto en el jardín y de qué bueno vamos a involucrar a los niños con sus costumbres y con sus creencias y con todo, pero también es guerreándose afuera del jardín, afuera de que nosotros también somos indígenas no sé que, somos de tal comunidad, entonces como plantearse esa importancia de la identidad, lo que me ha gustado de la educación inicial .

7. Lo que quisiera en este proceso de aprendizaje en el trabajo con los jardines indígenas es que la gente entienda lo simple de las cosas, que se vuelva más simple, que haya más comunicación entre nosotros, que se vea la importancia de que como hermanos que somos, porque no necesariamente tenemos que llevar un apellido para ser hermanos, o tener lazos de consanguinidad, empezando somos colombianos y bajo ese mismo techo deberíamos como formarnos, y me gustaría que el jardín sea, como unas semillitas que les llevamos a cada niño, de que esa formación se haga, de que esa formación como comunidad se vea, que haya tolerancia, la frase de que los niños son el futuro aunque a veces la veo como tan trillada, en parte es cierta porque nosotros somos los que les decimos a los niños, los formamos como los seres que van a ser más adelante y sí en realidad queremos que las cosas evolucionen es este país toca seguir trabajando arduamente. Es un proceso que me ha enamorado bastante, lo que decía antes yo era la menos indigenista de todas y este proceso me ha llevado a confrontarme como persona y a formarme como profesional y eso es lo que ha sido significativo.

8. **Emily:** ¿Qué sentires les ha generado estar en el lugar en el que están, digamos qué sentires de todo tipo, qué genera satisfacción, qué genera miedo, qué genera temor, qué genera rabia, qué las hace sentir frustradas, en medio de todo esto? O sea, hay momentos en que uno dice será que sí es cierto, será que sí lo logramos, será que sí estamos haciendo las cosas de verdad, será que esto sí sirve para algo ¿Qué cosas se piensan en relación a eso?

9. **Clara:** Bueno, yo en un principio cuando se inició, la que hizo todo el trámite para poder estar acá fue mi hermana, yo estaba muy contenta donde trabajaba porque yo igual voy allá y es mi casa, entonces cambiar me daba miedo, miedo porque yo decía un jardín indígena, tengo un apellido pero igual no sentía, ni siento que soy indígena y el temor de enfrentarme a esto fue muy grande, entonces, yo lo manifestaba, yo le decía mi hermana yo no me quiero meter en eso, no quiero saber nada más, yo estoy bien acá, me están pagando bien, entonces no sé qué voy a hacer allá, sí de pronto no voy a ser capaz, entonces, si tenía mucho temor, de enfrentar, de pronto las personas que estuvieron en el proyecto desde el día cero como Emily dice, ya sabían que iba a hacer, entonces, yo llegué como muy encima a tomar una responsabilidad que no sabía como asumir, pero bueno tomé la decisión y dije me voy, fue duro para mí irme de mi trabajo, para las personas que trabajaban conmigo también porque todavía lo manifiestan, pero ya llegar acá y aprender tantas cosas, cuando iniciamos el proyecto aprender, ver que todo el mundo estaba interesado fue algo muy grande.

10. Ya cuando se inician los jardines, se hacen matrículas, saber con qué grupo de niños vamos a contar, también fue otro temor, yo había manejado personal en el jardín anterior y en Chía también, pero entonces, yo decía no sé cómo serán las personas del aseo, pensaba mucho como **en el equipo de trabajo, como que de pronto no se iba a conformar un buen equipo, que de pronto la gente fuera como mañosa, algo así pensaba yo irresponsable,** pero hoy en día me doy cuenta que el equipo que tengo es un equipo muy valioso y yo pienso no es porque me las quiera dar ni nada, pero todo depende es de la cabeza mayor y he sido como una persona que no soy imponente en ningún momento, no grito nunca a nadie, pero de pronto la forma de ser como les digo las cosas me he dado cuenta que han caminado mucho y que ellos van al hombro conmigo todos y que si hay problemas chiquitos o grandes, siempre se enfrentan las cosas en el momento para poder superar todas las dificultades.

11. Miedo sí tenía y también **ya cuando los sabedores llegaron ellos me decían cómo vamos a trabajar si yo no soy pedagogo,** si yo no sé cómo voy a dictar una actividad, cómo hago para que las profesoras me entiendan, quién me puede aconsejar, hacíamos muchas reuniones en esta oficina y nos posponíamos de acuerdo, les decíamos mire hagamos esto, planeemos así, aunque nos falta mucho porque la planeación como tal no se logró, pero sí se trabajaron cositas y los resultados se ven hoy en día, temor si sentía y creo que todavía seguirán porque uno cada día va aprendiendo más cosas, va conociendo más gente, en esto yo estoy aterrada la cantidad de gente que he conocido, de la que aprendido y que yo he sentido esa confianza para hoy en día poder hablar y poder decir lo que estoy haciendo, porque realmente sí a todo el mundo se lo digo, es una persona que sabe mucho y he aprendido mucho de ella, y de pronto hoy en día digo, me siento satisfecha de las cosas que he hecho, bien o mal he logrado cositas acá, y de pronto pues los temores pueden seguir pero pues todo se irá superando.

12. **Emily:** ¿Qué te ha hecho sentir satisfecha? ¿Qué te ha hecho sentir frustrada?

13. **Clara:** Satisfecha el resultado que veo hoy en día con los niños, o sea, ver ya, después de 4 meses a unos niños como con intereses en la parte indígena, qué si alguien les pregunta contestan cositas, yo soy muisca, ver las profesoras como les trabajan a ellos, ver la entrega, esa satisfacción de llegar y verlas que están construyendo un Cusmuy donde no tenemos un espacio, que están haciendo unas actividades que ellas mismas se las pueden inventar, que yo nunca les impongo, que planeamos las cosas, esa satisfacción de reunirnos acá y decir que vamos a trabajar y las ideas que todo el mundo da son valederas, esa satisfacción de ver a los niños contentos, de ver a los padres manifestando su interés y su satisfacción por el resultado que se está viendo, me siento satisfecha de que el equipo de trabajo esta bien conformado y no se me ha salido de las manos, me siento satisfecha de poder manejar esto, de poder decir soy la coordinadora entre comillas, pero que no soy mandona ni nada y la gente me trabaja, me cumple entonces esa es una satisfacción grande, pero ante todo los niños, yo amo los niños, y hay veces que quisiera como hoy en día hacerles actividades porque me hace mucha falta, aparte que soy directora de un jardín yo siempre fui profesora, entonces me hace mucha falta hacer actividades con ellos, gozármela con ellos, eso me hace mucha falta, y frustraciones pues hasta el momento no, pues de pronto cuando los papás dan una que otra queja de determinado docente, de pronto uno dice pero por qué las cosas así, pero hasta el momento frustración así como tal no he tenido.

14. **Emily:** Tú eres muy artística, digamos si yo te dijera pinta lo que tú crees que es la educación inicial indígena en Bogotá ¿qué pintarías?

15. **Clara:** pues educación inicial como tal, en este momento se me viene a la cabeza niños en diferentes ámbitos, en diferentes partes, en diferentes formas, riéndose, gozándose la vida, disfrutando, indagando, explorando, niños, para mí es lo más importante niños, porque eso es educación: los niños.

16. **Gloria:** para mí han sido más significativas, y lo digo para mí ha sido que puedo hablarte, que en el cabildo de pronto tenemos gente pensando en educación, para mí ha sido muy bonito, al principio me veía sola, yo me veo sola en esta vaina, y yo me veo detrás y veo que si yo no estuviera podía estar José, podría estar una Lorena, una María Fernanda, entonces, decir bueno aparte de ellos, porque ellos son del cabildo y creo que tienen esa línea más clara, pero también por ejemplo pensar que uno pensaba fracturadamente entre maestras indígenas y no indígenas y que por todo lo que uno es suele crear más lazos con unas y a veces uno deja de pensar que el otro porque es diferente no quiere decir que no pueda caminar con uno, o sea vamos para el mismo lado y creo que eso me ha enseñado mucho,

17. yo usualmente era muy desconfiada de la gente, dentro de eso creo que antes pensaba que lo que yo no hacía nadie más lo podía hacer y si no se hacía como yo decía, entonces iba a salir mal y me ha enseñado a confiar más en la gente, pero también me ha enseñado a que si uno habla de que esto es un **proceso comunitario**, debe vivirlo y creo que ahorita me siento muy contenta de ver que esto no se ha hecho solamente con unos o que solamente han sido las maestra o los niños, sino que hay dentro del jardín hay espacios físicos que hacen ver que también es un trabajo de comunidad, además de los espacios físicos se han ido alimentando espacios espirituales, entonces creo que eso me ha dado mucha alegría, que por ejemplo uno puede decir este jardín que esta aquí físico de flores lo sembraron los papás y que a veces uno dice que los papás y todo desde el pensamiento indígena y no, la gratuidad no se consigue como gratuidad que uno recibe y el otro da todo, sino la gratuidad se llama más reciprocidad, es que uno da pero el otro también da, y creo que a veces no comparto eso con las instituciones de que todo sea gratuidad y todo se le debe dar, creo que la gente del cabildo también ha aprendido un poco que no solo la institución tiene que dar todo sino que todos tenemos que construirlo para que esté, no digo que todo el cabildo lo haga, pero creo que la mayoría de los que nos hemos puesto a pensar en este camino con los niños y las niñas lo hemos sentido,

18. también algo personal que he aprendido mucho es que el ser indígena no es solamente por linaje y no es solamente por pertenecer a un cabildo sino que el ser indígena va más allá, a veces nos representa Gloria y va hablar por los indígenas, esta asumiendo el nombre y posición como muisca, como indígena y creo que el lazo que nos une como indígena es ese equilibrio, equilibrio personal y equilibrio con el medio y con los otros, entonces creo que ser indígena en este momento yo creo que no es la definición antropológica de que son unas personas con unas costumbres diferentes y que compartan un territorio y tengan unos usos y costumbres diferentes, para mí esa concepción dio un vuelco total, creo que ser indígena en este momento para mí en este proceso que hemos caminado, es la decisión de volver a un equilibrio, que es volver a escuchar al otro y es volver a escuchar a la madre tierra, pero también volver a encontrar que todos somos iguales y no hay nada más ni nada menos, no como esa concepción que el hombre es dueño de todo, sino que todos somos dueños de ella y todos tenemos que cuidarla porque todos partimos del mismo ser

19. y de pronto para mí algo que sí ha sido doloroso es ver como a veces nuestras comunidades indígenas no fortalecen el pensamiento verdadero sino que nos quedamos en vagajes, nos quedamos en formas, me duele mucho que los pueblos indígenas piensen solamente en usos y

costumbres, cuando detrás del uso y costumbre hay todo un significado, una forma de concebir el mundo, de vivir, de pensar, lo que a veces también duele es que a veces somos los indígenas los que desvalorizamos la palabra, decía Mario ayer es que nosotros mismos nos vendimos para estar trabajando en esto del mercado, como uno mismo hace la opción y algunos pueblos indígenas han optado por decir soy indígena pero no vivir todo lo que significa ser indígena, y creo que es lo que hemos tratado de hacer como dice Clarita con los niños, no sólo que se vistan de una forma, o hablen de una forma, o vayan a un sitio, sino que así no se vistan diferente recuerden que tienen esa conexión con este territorio, que tienen conexión con el hermano, que hay que cuidarlo, hay que respetarlo, que uno no puede estar insultándolo porque le está haciendo daño no solo al otro sino a uno mismo

20. y otra de las cosas ha sido fortalecer equipos que no son equipos, si uno lo mira desde el lado comunitario son eso comunidades, entonces en el jardín con todas las debilidades que hemos tenido, porque ha habido momentos de crisis, cada uno se asentó en algo, a mí me dieron una tarea los abuelos y a mí me han dicho en varios escenarios que yo debo cuidar esto, entonces yo me asenté en mi parte indígena y yo quería que fuera indígena y las otras maestras decían es que nosotras tenemos la formación pedagógica y vamos a hacer proyectos desde las propuestas pedagógicas occidentales y otras no se sentaron en ningún lado y dejaron que pasaran las cosas, y hasta que uno no está a veces en crisis no se sienta a hablar con el otro y a escucharlo y a decirle bueno usted qué piensa y usted qué quiere, y ahí sí se da la interculturalidad, o sea, no es uno imponiendo al otro sino cómo retomamos,

21. creo que ahorita somos un poco más mezclados, no somos tan indígenas, a veces uno dice es una propuesta indígena quisiera entonces, encontrárselos a todos pensando igual y haciendo el mismo ritual, sino que a veces se encuentra con que los niños también cantan canciones occidentales pero es porque estamos en un mundo intercultural, no estamos diciendo acá todo es indígena o acá todo tiene que hacerse así porque así lo piensan los abuelos, sino porque esos niños y esas niñas están en otro contexto, y nos toca también cómo lo acercamos a ese contexto sin satanizarlo sin verle lo malo, sino cómo le vemos lo que le pueda aportar como ser humano.

22. **Emily:** Sumercé tiene un amplio recorrido con el tema ancestral, de ley de origen, el tema de las plantas, no las maneja pero sí ha tenido un acercamiento fuerte con eso, sí uno tuviera que elegir un elemento de la naturaleza, llámese aire, fuego, luz, una planta, un animal, para definir qué es la educación inicial indígena, qué elegirías?

23. **Gloria:** Pues yo lo digo desde lo que hemos visto, y yo creo que con algo que con algo que nos hemos casado fuertemente ha sido con la música, porque creo que el ser es música, yo lo he vivido, nosotros nos decían es que la música es de lo que uno viene, desde allá, pero si uno se pone a escuchar uno es música desde dentro, o sea, cuando la mamá lo concibe eso es una danza, una danza de un espermatozoide con un óvulo danzando, una cosa mágica y cuando uno se pone a pensar uno lo primero que escuchó fue el latido de la mamá y uno ya tiene esa conexión, los niños son música, somos música por naturaleza y creo que este proceso ha sido de música en diferentes tonadas, en unos ha sido un poco más agitada, en otros un poco más pausada, pero creo que este ejercicio ha sido como de esos cambios musicales que a veces se dan en la misma naturaleza, en los ciclos no más, cuando uno está en día de borrasca es diferente, cuando vuelve todo vuelve como al equilibrio, no tanto como elemento porque la música recoge todos los elementos, el viento es música, el fuego es música.

24. **Natalia:** Pues cómo me he sentido, pues esto es como una montaña rusa, entonces, hay días en que uno siente todo el ánimo y siente a los coordinadores de los jardines con todo el compromiso y sí vamos con toda, como hay días en que he sentido que no, qué está pasando, a veces como que siento que la que guerrea es Emily y los demás qué, por esa parte me he sentido como que tienen que ponerle un poco más de empeño, obvio también me he sentido frustrada por eso, porque yo también digo bueno yo siendo parte del equipo cómo hago para que esto funcione, qué tengo que hacer, cómo le colaboro a Emily, qué hago, pero igual, lastimosamente pues yo no voy mucho a los jardines pero cada vez que voy a los jardines es una energía muy chévere, porque uno digamos se llena de todas las cosas buenas cuando ve a los niños, es solamente mirar los ojos de los niños y sentirse que sí se puede lograr las cosas, sentir que con su mirada, con su inocencia y con sus ojos brillantes uno puede hacer y seguir luchando por ellos, la verdad esto me ha formado como persona, bastante, y pensar que hay días que uno como que dice ah ya quiero tirar la toalla, porque los he tenido, pero esos días pasan porque me acuerdo de los niños y digo no, hay que seguir por ellos.

25. **Emily:** Natalia es fotógrafa ¿sabían? Lo que te iba a decir era, un poco desde lo que es la fotografía, si tuviéramos que mañana entregar de esas tareas que nos ponen, y tuviéramos que lograr una imagen que defina qué es la educación inicial indígena ¿qué registrarías?

26. **Natalia:** Pues se me vienen muchas a la cabeza, porque pues yo también quiero hacer una especialización en museología, y ya con el tema de educación inicial como hacer una transversal entre antropología, museología y educación inicial, entonces sí lo he pensado hacer como una exposición entonces se me vienen a la cabeza digamos los rostros de los niños, las sonrisas, la parte de los ojos, capturar digamos en actividades, cuando los niños están digamos en la chagra, o cuando están con las maestras, cuando están en los cantos, hacer toda una serie de fotografías con actividades de los niños.

27. **Emily:** ¿Pero sí fuera solo una?

28. **Natalia:** Sí fuera solo una, me la pusiste difícil, una sería digamos una actividad de los niños, digamos en la chagra, me gustaría, que sería digamos la educación inicial indígena lo que tiene que ser el manejo de las plantas, que sea una foto que ellos están como en el espacio y se capture digamos el manejo de las plantas sería una, otra podríamos jugar digamos con el vestuario, entonces sería digamos con trajes típicos y escenografía también aguanta y bailes.

29. **Clara:** A mime parece que registrar los rostros de los niños es muy bonita ahí esta todo.

30. **Emily:** ¿Una palabra que recoja la esencia de la educación inicial indígena, Gloria?

31. **Gloria:** A mí me encanta, creo que me encanta que para mí significa mucho PUIKI que significa corazón, pero ese corazón que late y late y no se cansa y que uno lo ignora, uno nunca sabe que aquí dentro hay algo que está todo el día trabajando y dándole y dándole energía a todo el cuerpo y creo que los niños son como ese Puiki, que a todo hora le están dando una energía, energía, energía, pero uno a veces no se detiene a ver todo lo que le están dando

32. **Clara:** Una palabra, para mí arte, el arte es todo, el arte es vida, el arte es salud, el arte es confiar, el arte es expresar, el arte es soñar, el arte es vivir, el arte es querer, el arte es fundamental en la educación indígena, un niño gira en torno al arte.

33. **Natalia:** Pues digamos yo lo definiría no tanto como la parte pedagógica, yo lo definiría con una palabra que es Auka que significa guerrero, la educación inicial indígena acá en Bogotá es eso, es guerrear

34. **Emily:** Suponiendo que nos vamos para otra cultura, por allá las épocas ancestrales de Europa y nos levantamos un poder mágico y tenemos la posibilidad de desaparecer para siempre algo en la educación inicial indígena de Bogotá ¿qué desaparecerían?

35. **Clara:** Digamos que yo desaparecería como esa contextualización de la educación que se hace en los jardines occidentales, que los niños están en el aula todo el tiempo y simplemente tienen que hacer silencio todo el tiempo y quedarse quietos porque a la maestra le molesta que ellos exploren el medio, desaparecería como esa rigidez que hay dentro de un aula occidental, porque no comparto eso, no comparto esas maestras gruñonas que los gritan, que se callen, que se sienten, que no se muevan, que tienen que pedir permiso para ir al baño, si no se tienen que aguantar, eso lo desaparecería.

36. **Emily:** ¿Eso pasa en nuestros jardines, es posible que pase?

37. **Clara:** Acá no, pero si es posible que pase, si se puede dar y sería muy triste que se diera.

38. **Gloria:** Yo soy como de que no son, que de pronto lo que funciona en otra época de pronto no funciona acá, entonces creo que algo que si no comparto es que nos hemos vuelto de pronto muy administrativos, entonces, yo siempre he peleado con eso dentro de mí, entonces no digo que sea mala, pero creo que en estos espacios deben moverse también otros espacios, o sea, deben haber como unas rutas pero antes de eso debería uno agotar volver a la justicia propia indígena, entonces, yo peleo ,lo he peleado y creo que lo he peleado tanto que su merced nunca va a ver una carta donde yo todavía meta el escudo de Secretaría de Integración, yo me he preguntado porque yo creo que primero tengo que organizar casa adentro como cabildo, y eso que yo comparto muchas cosas con Emily como representante de la secretaria, pero hay cosas de la institución que todavía no comparto, y entonces creo que dentro de mí ha sido una lucha esa parte, y tanto así que yo no puedo meterle el escudo de secretaria, me cuesta, creo que he estado apunto y no lo he podido hacer y no sé si es porque dentro de mí todavía hay una parte que digo, debemos trabajar desde nuestra justicia propia, y no quiero decir que no trabajemos unidos, pero también donde casa adentro se haga un ejercicio donde los cabildos puedan decir hemos hecho esto para poder tener estos reconocimientos,

39. o sea, que no sea como que se lo damos porque ustedes son los pobres, si no que nos paremos bien parados y digamos somos indígenas y esto lo queremos ver así y tenemos estas armas y creo que estas son las bases para que lo pidamos, pero no es algo que diga que es culpa de la institución,

creo que ha sido también culpa de los cabildos, creo que ha sido de nosotros como indígenas de no habernos sentado, dice alguien tiene que estar uno bien sentado pa que no le corran la silla y creo que así no nos han encontrado muchas veces las instituciones, nos han encontrado mal sentados entonces, por estar mal sentados pensando en otras cosas, pues a veces se han hecho cosas que no deberían ser, entonces creo que algo que creo que es que nos sentemos de igual a igual institución y cabildo, no quiere decir que ahorita no estemos así, pero creo q a veces al cabildo le ha faltado las herramientas para poder sentarse a hablar de igual a igual y no comportarse con la institución como un niño chiquito que quiera hacer estoy esto y pelear por esto, sino decir mire desde nuestra visión desde lo que somos como pueblos indígenas vamos a ser claros y vamos hacia tal lado, creo que esa parte.

40. Natalia: Bueno yo desaparecería si tuviera poderes la insensibilización de la gente, cuando no reconoce al otro como otro, cuando no reconoce a los indígena como lo que son y que no respetan sus costumbres, sus creencias, desaparecería que llegue interventoría al jardín y que porque los niños están comiendo en tal plato, no se qué esta mal, yo desaparecería esa parte, tenemos que entender que esta bien porque ellos lo ven así bien, esa parte la desaparecería.

41. Clara: Algo que a mí me ha dado satisfacción ha sido la experiencia significativa, tanto la de Edelmira como la de acá, fueron dos ejercicios que salieron muy bien, llegar a subdirección y encontrarme con la situación de Miriam Montoya cuando ella es como muy seca y buscarme y decirme la felicito porque ya todo el mundo sabe que las mejores fueron las de ustedes, mi vecina que trabaja en Usaquéen decirme por la ventana mire que yo supe que las experiencias indígenas de Suba fueron las mejores, que fue donde fue más gente, que la gente no se quería ir, eso es una satisfacción muy grande, a pesar del poquito tiempo que llevamos sentir eso, y ver a la gente acá como tan contenta, Edelmira me cuenta más o menos lo mismo que sucedió abajo, eso es una satisfacción muy grande para mí, cosas como esa tienen que seguirse presentando.

42. Gloria: También algo que me parece y que yo digo me parece asombroso, es que los pueblos indígenas se hayan podido sentar y ponerse de acuerdo tan fácil, no lo digo porque no lo podamos hacer sino porque siempre hay cosas, y creo que hubo mucho trabajo desde muchos abuelos desde su parte espiritual que ayudaron a que esto se abriera mucho más fácil, yo tengo sentado y creo que aquí hay una protección de unos seres, de unos abuelos de este territorio muy grandes porque yo digo esto se hubiera podido caer muchas veces, si se ha sostenido es porque ha habido unos abuelos ancestrales que han cuidado este proceso y digo que a veces nosotros no lo guardamos, no lo seguimos cultivando y creo que hay momentos en que se debe seguir fortaleciendo esa parte, porque hay cosas que hacemos humanamente, pero hay otras cosas que se mueven en este universo que nosotros no vemos, y ahí es donde uno empieza a decir esto pasó, porque pasó, pero no sabe todo lo que hay detrás, creo que hay momentos y espacios en que si deberíamos buscar esos espacios para seguir pagándole a esos seres superiores que han cuidado este proceso, porque creo que el que estén tantos pueblos unidos no es tan fácil y tantos pueblos que yo a veces digo, estar al lado de un pueblo Huitoto donde tienen una cultura tan limpia al lado de uno que dice yo soy una mezcla, pero donde el otro no se sienta con más autoridad sino que se sienta también como un indígena y es bonito. Hay cosas ahí que yo si pienso que hay que mirar mucho.