

Experiencia de paso de las “Semillas Ambiká Pijao”.
De la Casa de Pensamiento Intercultural al ámbito escolar

Aura Maryori Cañón Vargas

Claudia Patricia López Peña

Patty Mayerly Sánchez

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Bogotá, D. C.

2018

Experiencia de paso de las “Semillas Ambiká Pijao”.
De la Casa de Pensamiento Intercultural al ámbito escolar

Aura Maryori Cañon Vargas

Claudia Patricia López Peña

Patty Mayerly Sánchez

Trabajo de Grado presentado como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Educación

Dra. Martha Patricia Baquero Torres

Asesora

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Bogotá, D. C.

2018

NOTA DE ADVERTENCIA

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946,
por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia
Universidad Javeriana.

Dedicatoria

A Dios que en su infinita grandeza me puso en el camino recorrido y me dio la fortaleza necesaria para lograr mis objetivos A mi madre que con su amor me ha cobijado toda la vida, mi mejor compañía, mi apoyo permanente y mi más grande ejemplo de humildad y sabiduría. A mi padre (QEPD) porque llevo parte de ti en mi ser. A mis hijos que son el tesoro más grande de mi vida, por sus hermosas palabras de aliento, sus cariños y toda su emotiva energía. A mi compañero de vida por su amor, por caminar a mi lado y apoyarme en esta etapa de mi vida.

Aura Maryori Cañón Vargas

A quienes son mi motor y razón de existencia: mis hijos, mis padres y compañero de vida y por supuesto a todos esos niños que no llevan mi sangre pero que durante su estadía en mi aula se vuelven parte de mi corazón y se convierten en la razón para ser mejor persona y crecer como profesional, dedicado a la labor docente que confirma que en la educación está la respuesta a una sociedad mejor, más equitativa, justa, respetuosa y diversa.

Claudia Patricia López Peña

A la mujer a quien el poder del Creador dispuso para que su vientre valiente me diera a luz en tiempo de cosecha. A quien lleva en su mirada el cuarto color del espectro solar y me invita a soñar con fe y convicción mientras camina junto a mí. A las “Semillas Ambiká Pijao”, de quienes aprendí que somos semilla que florece todos los días, somos camino inacabado, dispuesto y creado para construirse a diario, ahora son ellos la siembra de un propósito que abriga presente y futuro.

Patty Mayerly Sánchez

Agradecimientos

Al Ministerio de Educación Nacional que permitió desde sus apuestas el acceso y oportunidad de vivir este proceso formativo, a nuestra asesora la doctora Martha Patricia Baquero López, por su apoyo, disposición y apertura para proyectar y orientar nuestro camino de aprendizaje. A la Casa de Pensamiento Intercultural “Semillas Ambiká Pijao” por permitirnos ingresar y acogernos en su palabra dulce y sabiduría, por depurar nuestra mirada y sembrar en nosotras un propósito profesional que trascenderá y dará fruto abundante en nuestras aulas.

A aquellos maestros que aportaron a nuestro proceso de formación, a cada una de esas personas que han hecho posible que hoy culminemos esta nueva etapa de nuestras vidas.

La oportunidad de este camino de aprendizaje, hizo posible que iniciáramos un nuevo tejido que se fortaleció en el propósito de hilar y construir nuestro proyecto, el cual desde la posibilidad del diálogo diverso conectó nuestras proyecciones académicas y trascendió al afecto, a la alegría del encuentro y al agradecimiento por poder coincidir para complementarnos, acompañarnos y apoyarnos como equipo de trabajo.

Contenido

	Pág.
Resumen.....	12
Introducción	13
1. Problema de investigación	15
1.1 Objetivos	17
1.1.1 Objetivo general	17
1.1.2 Objetivos específicos.....	17
1.2 Justificación.....	18
1.3 Caracterización del contexto	21
1.3.1 El pueblo Pijao y la organización de una de sus comunidades como Cabildo Ambiká Pijao en Bogotá.....	21
1.3.2 Origen de las Casas de Pensamiento Intercultural.....	24
1.3.3 Casa de Pensamiento Semillas Ambiká Pijao. Prácticas desde el conocimiento ancestral y la identidad cultural	25
1.3.4 Organización de la Casa de Pensamiento	27
1.3.5 Contexto normativo y de gestión en el cual 3 niños y 3 niñas de la Comunidad Ambiká Pijao hacen su transición a la Institución Educativa Distrital Miguel de Cervantes Saavedra.....	29
2. Antecedentes	32
2.1 Política Pública. Apuestas e intenciones normativas para la atención de comunidades étnicas en el campo educativo.....	32
2.2 Antecedente normativo para Bogotá.....	36

DE PENSAMIENTO INTERCULTURAL AL ÁMBITO ESCOLAR

2.3 Educación y comunidades étnicas.....	40
3. Marco Teórico.....	46
3.1 Objeto de estudio: transición.....	46
3.2 Territorio: una mirada hacia el origen del arraigo cultural	51
3.2.1 Territorialidad: Resignificación del lugar que se habita.....	53
3.2.2 Territorialidad cultural: tejido entre emoción y cosmovisión	54
3.3 Interculturalidad	55
3.4 Enfoque diferencial: una mirada legislativa de la diversidad y la diferencia.....	59
3.4.1 Etnoeducación: un camino para el reconocimiento	59
3.4.2 Enfoque Diferencial: Una ruta hacia la visibilización de las minorías.....	62
3.5 Prácticas pedagógicas: apuestas de diversidad en el aula	66
3.5.1 Enfoques de la diversidad cultural en el ámbito educativo: Formas de vivir la diferencia	69
4. Diseño metodológico	71
4.1 Paradigma de investigación.....	72
4.1.1 La investigación cualitativa	72
4.2 Enfoque fenomenológico	75
4.3 El estudio de caso	77
4.3.1 Fase I. Selección de la población.....	79
4.3.2 Fase II. Revisión de Antecedentes.....	80
4.3.3 Fase III. Gestión de permisos	80
4.3.4 Fase IV. Reconocimiento del contexto.....	81
4.3.5 Fase V. Trabajo de campo	81

DE PENSAMIENTO INTERCULTURAL AL ÁMBITO ESCOLAR

4.3.6 Fase VI. Revisión y análisis de datos	81
4.3.7 Fase VII. Estructura y elaboración de reporte	82
4.4 Categorías de análisis	82
4.5 Técnicas de investigación e instrumentos	87
4.5.1 Entrevistas	89
4.5.2 Talleres diseñados para los niños y niñas	91
4.5.3 Prácticas propias de la comunidad Pijao	92
4.5.3.1 Círculos de Palabra	93
4.5.3.2 Trueque de Saberes	93
4.5.3.3 Convite de palabra	94
4.6 Validez y fiabilidad	95
4.7 Limitaciones	96
5. Análisis de resultados	98
5.1 Un acercamiento a la experiencia de transición	98
5.2 La voz de quienes decidieron caminar la experiencia	99
5.2.1 Transición vivida	100
5.2.2 Experiencia de paso: Del posicionamiento identitario con un territorio a la mirada uniforme y folklorista en la dinámica escolar	103
5.3 CPI “Semillas Ambiká Pijao”. Experiencia intercultural, el lugar de partida.....	108
5.3.1 Diálogo y encuentro entre lo propio y lo diverso	109
5.3.2 Perspectiva del proceso de transición de las semillas.....	112
5.4 Institución Educativa Distrital Miguel de Cervantes Saavedra. Experiencia escolar, el punto de llegada	114

DE PENSAMIENTO INTERCULTURAL AL ÁMBITO ESCOLAR

5.4.1 De lo esperado a lo vivido	115
5.4.2 De la limitación a un camino con mayor apertura.....	117
5.5 Convite de saberes. Punto de encuentro.....	119
5.5.1 Tejido de la vivencia desde las tres miradas.....	120
6. Conclusiones y reflexiones	127
6.1 Circulando el camino trazado con la experiencia tejida.....	127
6.2 Proyectando nuevas miradas de la diversidad.....	127
Referencias.....	134
Anexos	140

Lista de Ilustraciones

	Pág.
Ilustración 1. Enramada CPI "Semillas Ambiká Pijao"	26
Ilustración 2. Dorotes ubicados en el espacio dispuesto para niños y niñas del nivel de Los Atiezas	27
Ilustración 3. Referencia visual dispuesta en la CPI "semillas ambika Pijao" para ubicar a los grupos en los salones	28
Ilustración 4. Rincón dispuesto por la docente del grupo los Tunjos para exponer trabajos de las familias y los niños y niñas	29
Ilustración 5. Dibujo de uno de los niños para representar la CPI y el colegio	104
Ilustración 6. Dibujo de una de las niñas indicando lo que recordaba en la CPI y que no se encuentra en el colegio	107

Lista de Gráficos

	Pág.
<i>Gráfico 1.</i> Unidades de información y ámbitos de análisis para el estudio de caso	98
<i>Gráfico 2.</i> Análisis de categorías para niños, niñas y familias	99
<i>Gráfico 3.</i> Análisis de categorías agentes CPI.....	108
<i>Gráfico 4.</i> Análisis de categorías para niños, niñas y familias	115
<i>Gráfico 5.</i> Práctica propia de la comunidad Ambiká Pijao sobre la que se estructuró el análisis para encontrar puntos de encuentro y divergencia de categorías	120

Resumen

El presente documento es el resultado del interés investigativo por comprender, analizar y visibilizar la forma en que se vivió un proceso de transición educativa de una Casa de Pensamiento Intercultural, antes conocida como jardín indígena hacia una institución educativa distrital. Por lo tanto se abordarán conceptos que caracterizan los dos escenarios, las acciones de carácter pedagógico, normativo y legislativo sobre las que se sustentan los procesos educativos para las comunidades indígenas, para posteriormente determinar los factores que facilitaron o limitaron el paso al aula regular.

La investigación se enmarcó dentro del paradigma cualitativo de la investigación y se apoyó en el enfoque fenomenológico, lo que permitió reconocer el sentido de la realidad que construyeron los actores del proceso entorno a las transiciones educativas, mediante un estudio de caso realizado con 3 niños, 2 niñas y sus familias, quienes pertenecen a la comunidad indígena “Ambiká Pijao”

Palabras clave: Transición educativa, enfoque diferencial, interculturalidad, prácticas pedagógicas, educación inicial.

Introducción

Esta propuesta de investigación se enfocó en reconocer las perspectivas que tenían los niños, niñas, familias y agentes educativos frente a los procesos de paso de la casa de pensamiento Intercultural “Semillas Ambiká Pijao” a la Institución Educativa Distrital Miguel de Cervantes Saavedra, escenarios ubicados en la localidad de Usme.

El sistema educativo formal desde las políticas públicas y las apuestas normativas actuales ha tenido una intención en repensarse las dinámicas pedagógicas alrededor del tema de la diversidad, prueba de ello es la legislación sobre enfoque diferencial. Sin embargo, dentro de los procesos de transición educativa, prácticas propias como las de las casas de pensamiento intercultural no son tenidas en cuenta en el aula regular.

Una vez determinado el interés investigativo y dispuestos los objetivos para dar protagonismo a la voz de niños, niñas y familias, se determinó la pertinencia de conocer y contextualizar las características de los dos escenarios de atención y formación dispuesta para la educación inicial, además de determinar las apuestas investigativas cercanas a la experiencia sobre la que emerge el planteamiento del problema.

En este sentido se presentaron los hallazgos alrededor de antecedentes normativos a nivel nacional y distrital pensados para el reconocimiento de las comunidades indígenas, sobre los cuales se han sustentado las apuestas educativas para la elaboración de programas y acciones incluyentes de la diversidad étnica en los escenarios escolares.

Al determinar como objeto de estudio el concepto de transición educativa, y dadas las características de los dos escenarios en los que se ubicó el trabajo de campo para la recolección de información, emergieron categorías de análisis como territorio, interculturalidad, enfoque

diferencial y prácticas pedagógicas enmarcadas en enfoques de la diversidad cultural en el ámbito educativo.

La investigación se realizó acudiendo al paradigma cualitativo, apoyada en el enfoque fenomenológico y perfilada desde el estudio de caso, con la finalidad de reconocer la vivencia y el sentido que le fue atribuido por parte de los actores que participaron en cada uno de los entornos por donde transitaron 3 niños, 2 niñas y sus familias.

De acuerdo a las características étnicas de la población que participó en este proceso, el trabajo de campo y recolección de datos acudió a la flexibilidad posible desde el marco metodológico para reconocer dinámicas de las prácticas propias de la comunidad, como oportunidad para configurar la experiencia a través de círculos de palabra, trueque y convite de saberes, complementados con entrevistas semiestructuradas y talleres diseñados para niños y niñas.

Posteriormente los datos y la información recolectada fueron categorizados y codificados para lograr un análisis desde las unidades de información comprendidas como: niños, niñas y sus familias, agentes educativos de la Casa de Pensamiento Intercultural y docentes de la institución educativa distrital, quienes a su vez integraron los dos ámbitos de análisis: Casa de Pensamiento e institución educativa.

Se determinaron las categorías de análisis que fueron comunes para cada una de las unidades de información, y se pudo determinar la forma en que se vivió la experiencia de transición desde la mirada de los dos ámbitos, logrando presentar los puntos de convergencia y divergencia que emergieron en del proceso y que posteriormente configuraron un ejercicio de conclusiones y reflexiones sobre la vivencia observada, relatada y analizada.

1. Problema de investigación

Desde el año 2007 en la ciudad de Bogotá se dio inicio a la construcción de programas de educación orientados a la atención de los niños y niñas pertenecientes a comunidades indígenas del país, espacios que se constituyeron como jardines infantiles indígenas y posteriormente se configuraron como casas de pensamiento intercultural. Estos escenarios surgieron desde una intención administrativa de la ciudad para atender a las poblaciones indígenas que han venido migrando de sus territorios, por situaciones asociadas al conflicto armado y la búsqueda de mejores oportunidades socioeconómicas.

Actualmente en el Distrito Capital existen 10 Casas de Pensamiento a cargo la de la Secretaria Distrital de Integración Social, en las localidades de Engativá, Suba, Kennedy, Fontibón, Bosa, Mártires, Santa Fe y Usme, las cuales atienden niños y niñas de 0 a 5 años de las comunidades Inga, Uitoto, Muisca de Suba, Kichwa, Muisca de Bosa, Pijao, Nasa, Pasto, Embera, Camentsa y Misak, “Cuyo propósito fundamental es la atención integral a partir de procesos de preservación de la cultura de los diferentes pueblos étnicos y de regiones de procedencia que allí convergen” (SDIS, 2015, p. 4).

Teniendo en cuenta la disposición de estos escenarios de atención para los niños y niñas en la Ciudad de Bogotá, el interés de la presente investigación es abordar la experiencia relacionada con la transición de niños y niñas de la comunidad Ambiká Pijao hacia una de las instituciones educativas distritales de localidad de Usme para iniciar la etapa escolar. De los cinco estudiantes, tres de ellos vivieron su experiencia de formación inicial en la Casa de Pensamiento Intercultural “Semillas Ambiká Pijao”, mientras que los otros dos aun cuando asistieron a un jardín infantil de la localidad, fortalecieron su experiencia de arraigo cultural dentro de los programas y actividades dispuestas por el Cabildo, espacio en el cual los cinco

niños y niñas junto a sus familias participaron conjuntamente en procesos de preservación de su cultura. Dentro de las disposiciones de la Secretaría de Educación Distrital, una vez la población infantil cumple los 5 años de edad, debe acudir con sus familias a las instituciones educativas para iniciar la etapa de escolarización formal; es entonces, cuando se les asignan los cupos dentro de algún plantel de acuerdo a su ubicación domiciliaria.

De ahí en adelante, tanto los niños y niñas junto a sus familias deben asumirse desde las disposiciones y lineamientos educativos de la institución asignada, sin que exista un proceso articulado en el que por lo menos su primer año de transición se acerque a las dinámicas formativas que se habían venido consolidando durante su etapa de formación inicial. Además, es de anotar que en este proceso los niños y niñas no asisten a las aulas como un colectivo étnico.

Es a partir de la experiencia de transición de los niños y niñas integrantes de la comunidad indígena Ambiká Pijao y de sus experiencias previas de formación, donde se hace evidente que dentro de la localidad no existe un proceso consolidado desde las disposiciones administrativas locales y distritales, en donde los niños y niñas junto a sus familias puedan encontrar en las aulas regulares procesos cercanos a los que vivieron en la Casa de Pensamiento y en el Cabildo. Escenarios que propenden por generar acciones y actividades de atención a la comunidad, mediadas por el respeto y la atención a la diversidad cultural.

Si bien, a nivel distrital existe un lineamiento pedagógico para la educación inicial indígena; orientado por la Secretaria de Integración Social del Distrito, y el lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en Bogotá; dispuesto por la Secretaría de Educación Distrital, la articulación entre un escenario de formación que acude al diálogo armónico entre diversas culturas y la escuela formal que tiende a homogenizarlas, no es efectiva. Además esta dinámica pareciera ser ajena y distante de la intención legislativa por parte del

Ministerio de Educación, en función de la atención de la primera infancia desde una perspectiva de enfoque diferencial.

Este panorama alrededor de las aparentes dificultades en la articulación de los procesos formativos de las casas de pensamiento y la escuela formal, dio lugar al desarrollo de la presente investigación. Interés que adicionalmente permitió un ejercicio de reflexión a nivel pedagógico, en el que pudieran pensarse posibilidades para la optimización de la atención a la diversidad cultural en las aulas de educación formal del Distrito Capital.

Una vez determinada la problemática de la comunidad que participó en este proceso, se formuló la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo viven los niños, las niñas, sus familias y los agentes educativos, los procesos de transición al aula regular en la Institución Educativa Distrital Miguel de Cervantes Saavedra, desde la experiencia de formación en la Casa de Pensamiento Intercultural “Semillas Ambiká Pijao” y las actividades dentro del Cabildo?

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo general.

Comprender, analizar y visibilizar la forma en que un grupo de niños y niñas, sus familias y los agentes educativos, viven los procesos de transición al aula regular en la Institución Educativa Distrital Miguel de Cervantes Saavedra, desde la experiencia de formación inicial en la Casa de Pensamiento Intercultural “Semillas Ambiká Pijao” y en actividades no escolarizadas dentro del Cabildo.

1.1.2 Objetivos específicos.

- Interpretar desde la perspectiva de los niños y niñas junto a las de sus familias, la experiencia de transición de la Casa de Pensamiento Intercultural (en adelante CPI) a la Institución Educativa Distrital Miguel de Cervantes Saavedra.

DE PENSAMIENTO INTERCULTURAL AL ÁMBITO ESCOLAR

- Identificar las características de los procesos de formación de la CPI “Semillas Ambiká Pijao” desde una perspectiva de aprendizaje intercultural para la educación inicial.
- Develar las percepciones sobre la transición que tienen los agentes educativos de la CPI y algunos de los agentes educativos de la Institución Educativa Miguel de Cervantes Saavedra.
- Determinar los factores que favorecen o limitan los procesos de transición de los niños y las niñas de la CPI a las aulas de educación formal.

1.2 Justificación

Las experiencias y diálogos de carácter pedagógico de las docentes del ciclo de educación inicial a la luz de los lineamientos ministeriales y distritales para la atención de los estudiantes a cargo generalmente están permeadas por el interés y la preocupación por lograr procesos en el que los niños y niñas puedan construir su identidad, reconocer el rol en los diferentes grupos a los que puede pertenecer en su contexto y generar espacios de construcción del arraigo cultural que nos caracteriza como colombianos. Sin embargo, en ocasiones pareciera que este interés, enmarcado también en las apuestas de la política pública, tiende a pasar a un segundo plano. Esto debido a la atención que se le brinda a otras demandas escolares de tipo académico, las cuales son asumidas desde un currículo estandarizado que tiende a homogenizar los procesos escolares dispuestos para los estudiantes.

Desde las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional, Periago (2013) afirma:

La educación para los grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y exige al sistema el reconocimiento de la condición de pluralidad de la sociedad en su conjunto, con propuestas pedagógicas que permitan, cada vez más, respuestas incluyentes a las

múltiples expresiones de la diversidad con la posibilidad de construir nuevas alternativas educativas (p. 66).

Así mismo en Bogotá en el año 2010 se implementó el Lineamiento Pedagógico Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, y en el año 2011 se establece el Lineamiento para la Educación Inicial Indígena. Proyecciones administrativas que empezaron a configurar un escenario propicio de reconocimiento y atención de la diversidad cultural.

Es desde estas apuestas e intenciones, donde la escuela está llamada a caracterizar el contexto de los niños, las niñas y sus familias, para posteriormente generar experiencias educativas significativas que se enfoquen realmente a las intenciones perfiladas desde las políticas públicas, las cuales se han dimensionado alrededor del enfoque diferencial; principio que posteriormente será ampliado desde el marco teórico relacionado con la identidad étnica en educación.

Pensar en abordar los discursos de un grupo de familias y de los niños y niñas que hicieron parte de la CPI “Semillas Ambiká Pijao” y que pertenecen al Cabildo, es un ejercicio que surgió del vacío percibido en el rastreo bibliográfico alrededor de las investigaciones en los espacios de enseñanza intercultural de la ciudad de Bogotá. Donde se pudo determinar que un alto porcentaje de las investigaciones e intervenciones académicas han apuntado a la sistematización de experiencias, en las que se acudió a los diálogos pedagógicos de los docentes y sabedores, sumados a las disposiciones de tipo gubernamental. En los documentos no se evidenció una intención para acudir y visibilizar las voces de la población para quienes han sido dispuestas este tipo de propuestas.

Desde la experiencia docente del grupo de investigadoras en el aula regular, en contraste con el acercamiento a las prácticas de formación propia de la comunidad Ambiká Pijao, se

empezó a configurar una apuesta investigativa y profesional, en donde una de las premisas fundamentales del pensamiento y del quehacer pedagógico puedan fundamentarse en generar saberes significativos en la población para quienes están dirigidos los programas y políticas en el campo de la educación.

En la medida que se reconoce la necesidad de dar lugar a las voces de los niños, las niñas y sus familias a la luz de su experiencia, es posible fundamentar desde sus vivencias un proceso de significación que trascienda a la práctica pedagógica.

Para el caso particular de la población Ambiká Pijao, el aspecto relacionado con la transición que deben hacer los niños y niñas de su primer espacio de atención y formación educativa hacia la educación formal, esta se encuentra mediada por una serie de dinámicas de carácter administrativo, las cuales se enmarcan en procesos de inscripción en una plataforma, elección de posibles instituciones educativas en función de la cercanía a su domicilio y especificación del grupo étnico al que pertenecen.

Tal ejercicio y protocolo administrativo no trasciende a intenciones pedagógicas o a la focalización de la población en instituciones educativas específicas. Por lo tanto dicha dinámica queda reducida únicamente a información de tipo estadístico. De ahí que, estas acciones den cuenta de ciertos procesos desarticulados con los propósitos establecidos en los lineamientos dispuestos para el reconocimiento, la visibilización e integración de aspectos propios del enfoque diferencial en función de la atención de la diversidad cultural en las aulas.

Atendiendo a la situación descrita y de acuerdo a la experiencia pedagógica en las tres instituciones educativas en las cuales laboran las investigadoras, se ha podido constatar que en muchos casos dentro de la práctica en el aula, existe una neutralización y reducción de la presencia de la diversidad cultural del país. Situación a la que se suma la intención de tematizar

la diversidad desde prácticas folcloristas, que resaltan la particularidad étnica de algunos y algunas estudiantes únicamente en actos cívicos específicos. Acciones que al estar dispuestas desde un currículo que al estar configurado dentro de dinámicas globalizadoras, estandarizadas y hegemónicas tienden a desconocer y arrasar con la particularidad.

Es a partir de las características específicas del grupo participante en la investigación, donde el interés investigativo acude a la voz de las familias, de los niños y niñas, e incluye a los agentes educativos para que a partir de su experiencia, se puedan hacer comprensiones y análisis desde su proceso de transición al aula regular. Ejercicio que posteriormente trasciende y se acerca a proyectar la escuela desde la vivencia y la reflexión, como escenario para potenciar los procesos de aprendizaje desde la importancia de reconocer otras formas de ser y estar en este territorio y aprender de y con otros.

1.3 Caracterización del contexto

1.3.1 El pueblo Pijao y la organización de una de sus comunidades como Cabildo Ambiká Pijao en Bogotá. Los Pijaos se configuran como un grupo de pueblos indígenas originarios de los departamentos Tolima , Huila, algunas zonas del Cauca, Quindío, Risaralda y Cundinamarca. Territorios de los cuales emergieron sus acervos culturales, los cuales están asociados con el significado espiritual sobre el que se sustenta su cosmovisión y su herencia cultural , la que se caracteriza por la apropiación de mitos ordenadores, el consumo de la chicha como bebida sagrada y tradicional, además del uso de las plantas y la medicina tradicional junto a la preservación de usos y costumbres asociados a las practicas alimenticias, la música y la danza.

Dadas las condiciones de violencia y búsqueda de oportunidades económicas asociadas al despojo de los territorios que antiguamente habitaba el pueblo Pijao, muchos de ellos empezaron a migrar a otras zonas del país, entre las cuales se encuentra la ciudad de Bogotá.

Según el Plan de Salvaguarda Indígena de la Etnia Pijao emitido por el Ministerio del interior (2014), Soacha y Bogotá se constituyeron como los territorios más concurridos por la población Pijao en condición de desplazamiento, por lo tanto y de acuerdo a las zonas y localidades a las que migraron conformaron cinco comunidades o resguardos.

Dos de los grupos Pijaos se ubicaron en el municipio de Soacha. La comunidad Diosa Dulima en San Mateo y la comunidad Bochica Etnia-Pijao en Cazucá. En Bogotá el grupo se distribuyó en tres localidades, la comunidad Ciprid Calarca en Bosa, la comunidad Aima en Ciudad Bolívar y la Comunidad Ambiká Pijao en Usme. El documento que presenta esta organización y acogiendo la voz del pueblo Pijao al respecto indica;

La formación de estos procesos organizativos en contexto de ciudad se dan en la búsqueda constante del rescate de los usos, costumbres y tradiciones de nuestro pueblo, que inmersos en la dinámica citadina pasan de manera directa a un según plano con suma facilidad, generando que las nuevas generaciones se desarraiguen de nuestras tradiciones y se extinga la llama de nuestro antiguos. (Ministerio del Interior, 2014, p.371)

De acuerdo al Ministerio del Interior (2014) la comunidad Ambiká Pijao en Bogotá se encuentra organizada dentro de un Cabildo que está conformado por habitantes procedentes de municipios del departamento del Tolima; dentro de los que se encuentran: Coyaima, Natagaima, Ortega, Ataco, Chaparral, Purificación y Saldaña, quienes han venido migrando a varias localidades de la ciudad por factores asociados a la violencia del conflicto armado y a las difíciles condiciones de carácter socioeconómico por el que atraviesan sus territorios.

Es en el año 2005 donde el Cabildo logra el reconocimiento por parte de la Dirección de Asuntos Indígenas del Ministerio del Interior; al respecto Daza (2016) indica:

Tras un proceso de doce años después de la Constitución de 1991, el Cabildo Ambiká-Pijao recibió el reconocimiento por parte del Ministerio del Interior y de Justicia (actualmente Ministerio de Interior) en 2005. Para entonces, el Cabildo estaba constituido por 84 familias, pero su número fue aumentando progresivamente debido a factores socioeconómicos. Lo anterior ha llevado a las autoridades a la búsqueda de alianzas locales y nacionales para el fortalecimiento de la comunidad en la ciudad de Bogotá (p. 18).

Actualmente el Cabildo se ubica en el barrio el Virrey en la localidad de Usme. Se configura como un espacio de empoderamiento y posibilidad de conservación y arraigo de los usos y costumbres propios de su comunidad. En dicho escenario se generan y se acuerdan dinámicas de encuentro alrededor del saber ancestral, de la medicina tradicional, de la danza, la música, el convite, los usos y costumbres propias de su territorio. Allí también se reúnen las autoridades indígenas, las familias, los niños y niñas adscritos a este lugar de participación y reconocimiento de su cultura dentro de la ciudad.

Es a partir de las dinámicas y proyecciones del Cabildo, que empezó a tomar forma la creación de un escenario de formación inicial de los niños y niñas pertenecientes a grupos étnicos, sumándose a los procesos de empoderamiento que se venían dando desde el año 2007 por parte de otros Cabildos y de líderes indígenas que habitaban la ciudad.

Por lo cual desde ese año y de acuerdo a la descripción de la SDIS (2015):

Se inició el proceso de consulta, concertación y construcción colectiva de la propuesta que se prolongó hasta el año 2010, allí a través de diversas mesas de discusión y construcción colectiva se dio vida a la creación de seis Jardines Infantiles Indígenas,

como solución a estas preocupaciones; se empezó a prestar la atención desde la mirada poblacional y de acuerdo a los procesos de reconocimiento que tenían los cabildos de ese entonces. De esta manera, se abrieron jardines infantiles para los pueblos: Inga, Kitchwa, Ambiká pijao, muisca de suba y muisca de bosa y Uitoto y se dinamizaron a partir de los proyectos educativos comunitarios (PEC) que cada pueblo traía de su territorio (p. 16).

1.3.2 Origen de las Casas de Pensamiento Intercultural. La existencia de las 10 Casas de Pensamiento en la ciudad de Bogotá es el resultado de las apuestas que han emergido desde las luchas que los grupos minoritarios han logrado alcanzar dentro de prácticas y dinámicas de resistencia propias de la organización como colectivos. Con esta lucha han logrado que sus necesidades y demandas hallen eco en el diseño de la política pública para la atención de los niños y niñas de grupos étnicos. Este proyecto ha contado con el protagonismo, la visión y los aportes de las autoridades indígenas de los cabildos conformados en la ciudad

Desde las disposiciones administrativas locales, para el año 2009 a través de la Secretaria Distrital de Integración Social, se hace la apertura de jardines infantiles pensados para la población indígena en algunos sectores de la ciudad. Dos de ellos, Uba Rhua (Espíritu de la Semilla) y Gue Atýqǎb (casa de pensamiento) son entregados al pueblo Muisca de Bosa y Suba; a la vez que Makade Tinikana (Caminar Caminando) se ubica en la localidad de Santa Fe para atender al Pueblo Uitoto y el Semillas Ambiká Pijao se dispone para el Pueblo Pijao en la localidad de Usme. Estos escenarios se sumaron al primer jardín indígena con el que ya contaba la ciudad desde el año 2007 y el cual atendía a la población infantil de la comunidad Inga (SDIS, 2015).

Estos espacios pensados por la Administración Distrital, para la garantía de derechos y fortalecimiento de las culturas indígenas que habitan la ciudad, acuden a la atención integral de

sus niños y niñas, propiciando aprendizajes enfocados en la preservación cultural, la cual es concebida desde las prácticas propias y la atención diferencial. Escenarios pensados desde las disposiciones de la SDIS y la OEI (2011) como la oportunidad de deconstrucción de las miradas homogenizadoras de la infancia, el reconocimiento de la diferencia y la diversidad, la formulación, proyección y ejecución de apuestas pedagógicas pertinentes y diferenciales para la educación inicial en Bogotá.

Los jardines indígenas que posteriormente se denominaron **Casas de Pensamiento Intercultural**; son lugares en los cuales se acoge población infantil perteneciente a comunidades indígenas y además niños y niñas que no necesariamente hacen parte de algún grupo étnico particular. Cada una de ellas posee un proyecto pedagógico autónomo sustentado en la cosmogonía y particularidad cultural que atiende; además de tener en cuenta las características de la población que es recibida en estos escenarios de participación, integración y encuentro de la diversidad étnica con la que cuenta la ciudad.

1.3.3 Casa de Pensamiento Semillas Ambiká Pijao. Prácticas desde el conocimiento ancestral y la identidad cultural. Dentro de la experiencia de aproximación a las dinámicas de la CPI “Semillas Ambiká Pijao” se pudo determinar que su proyecto pedagógico se fundamenta en tres ejes: Métodos de crianza, arte y gastronomía, tradición oral y arte propio, los cuales son orientados y acompañados por 3 sabedores de la comunidad Pijao, los cuales se articulan con las dimensiones de desarrollo contempladas para la educación inicial de Bogotá.

En la CPI “Semillas Ambiká Pijao, se atienden niños y niñas que pertenecen a la comunidad Pijao, al igual que población de Uitotos, afrodescendientes y mestizos, algunos de ellos viven en otras localidades pero la mayoría habitan en la localidad de Usme, y de acuerdo a una clasificación por edades en el rango de 0 a 5 años, son ubicados en los cuatro grupos

dispuestos para su atención y formación, lo que en educación regular se conoce como cursos o niveles.

En este sentido, para cada rango de edad se han ambientado y dispuesto espacios físicos pensados desde la tradición Pijao y dimensionados como nichos para acoger los grupos distribuidos de la siguiente manera: *Los Atiezas* que son los niños y niñas hasta el primer año de vida, *los Güaimas* de 1 a 2 años, *los Taimas* de 2 a 3 años y *los Tunjos* de 4 a 5 años. Estos últimos son quienes culminan su etapa en la CPI y hacen su transición a las instituciones educativas para iniciar su ciclo de educación formal.

Uno de los espacios más significativos para la CPI es la enramada; allí los niños, niñas, y maestras participan de los encuentros con los sabedores y son acogidos para participar en actividades de convites, consejos de palabra, diálogo de saberes, prácticas ancestrales y culturales, pensadas para propiciar aprendizajes sustentados en el reconocimiento propio, el respeto por el otro y la posibilidad de construir en comunidad.



Ilustración 1. Enramada CPI "Semillas Ambiká Pijao". Fuente: Archivo visual adaptado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=ConT3sc8sdQ>.

1.3.4 Organización de la Casa de Pensamiento. La atención de los niños y niñas está a cargo de tres sabedores (dos hombres y una mujer). La CPI tiene una coordinadora, un equipo pedagógico integrado por 6 docentes dentro del cual tres pertenecen a la comunidad Pijao y tres son mestizas; también cuenta con una acompañante de apoyo y personal de servicios generales, además de una persona encargada de las labores vigilancia.

Dentro de los espacios físicos, en el primer piso se encuentra la portería, la enramada, el baño para los niños y niñas, un salón que funciona como espacio para cambiar a quienes usan pañal y también como espacio para la lactancia materna, el salón para *los Atiezas*, dentro del cual se encuentran cunas suspendidas en el aire, tejidas con cabuyas y reciben el nombre de dorotes. También se encuentra el aula de *los Güaimas*, una salita de lectura y el comedor.



Ilustración 2. Dorotes ubicados en el espacio dispuesto para niños y niñas del nivel de Los Atiezas. Fuente: Archivo fotográfico personal. 4 de septiembre de 2017.



Ilustración 3. Referencia visual dispuesta en la CPI "Semillas Ambiká Pijao" para ubicar a los grupos en los salones. Fuente:

Archivo fotográfico personal. 4 de septiembre de 2017.

En el segundo piso se encuentran 3 aulas, 2 para el grupo de *los Taimas* y una para el grupo de *los Tunjos*; allí se ubica la oficina de la coordinación, un comedor, un baño para niños y niñas, un baño para las docentes y un espacio dispuesto para la organización y distribución de los alimentos dentro de la CPI. En el tercer piso se encuentra la cocina, un lugar para el almacenamiento de alimentos, otro espacio para la organización de los elementos de aseo, un baño, un almacén donde se ubican colchones y otros materiales, una terraza y un lavadero.

En el recorrido que fue posible hacer dentro de la CPI, a través de la experiencia visual se percibe la intención de arraigo cultural desde la disposición de instrumentos, exposición de trabajos compuestos con semillas, yute, lanas, piedras, varitas de madera, composiciones manuales realizadas por los niños y niñas, trabajos elaborados por las familias y demás elementos propios de la tradición Pijao. Estos contrastan con elementos, sonidos y dinámicas que aun no siendo propios de la cultura se encuentran dispuestos para generar aprendizajes

enmarcados desde una visión intercultural que acoge y atiende la diversidad y que concuerdan con el discurso dispuesto en su proyecto pedagógico, y en las practicas pensadas para la formación de los niños y niñas.



Ilustración 4. Rincón dispuesto por la docente del grupo los Tunjos para exponer trabajos de las familias y los niños y niñas.

Fuente: Archivo fotográfico personal 4 de septiembre de 2017.

1.3.5 Contexto normativo y de gestión en el cual 3 niños y 3 niñas de la Comunidad Ambiká Pijao hacen su transición a la Institución Educativa Distrital Miguel de Cervantes Saavedra. En el periodo administrativo de la ciudad comprendido entre el año 2012 al 2015, desde las disposiciones de la Secretaria Distrital de Educación empieza a implementarse el proyecto 901, cuyo objetivo fue empezar a incluir en las instituciones educativas distritales los grados de pre jardín y jardín, niveles de educación preescolar que eran exclusivos de los jardines de integración social, mientras que el grado transición estaba instituido como el primer y único grado de educación preescolar en los colegios oficiales de Bogotá.

La Institución Educativa Distrital Miguel de Cervantes Saavedra, en el año 2014 en el marco del proyecto, da apertura a los grados de pre jardín y jardín, razón por la cual en el año

2015 empieza a tener el apoyo y acompañamiento de un equipo dispuesto por la Secretaría Distrital de Educación para consolidar las apuestas del proyecto 901 dentro de la institución. Al respecto el documento de Sistematización de la experiencia de la Secretaría Distrital de Educación –SED– en la implementación del ciclo inicial en los colegios oficiales de Bogotá afirma:

El acompañamiento, como estrategia pedagógica, pone en juego los conceptos de otredad y alteridad, con miras a dar lugar al reconocimiento del otro como legítimo, de los saberes, quehaceres, experiencias e imaginarios que posee. En este sentido, es un trabajo colaborativo animado por el acompañante pedagógico para analizar y dinamizar las realidades, intereses y necesidades que se derivan del contexto de cada colegio, de la población que atiende y de las relaciones que se entretejen a nivel institucional y local, y aproximarlas en búsqueda de la coherencia de la apuesta pedagógica de la SED (CINDE, 2015, p. 51).

A partir del acompañamiento de los agentes pedagógicos y artísticos dispuestos para el ciclo inicial de la institución educativa, y dadas las intenciones pedagógicas dispuestas por las docentes de ese momento en el grado transición, al abordar procesos de arraigo e identidad con el territorio de Usme; localidad donde se ubica el colegio, se plantea la posibilidad de generar una gestión desde quienes coordinaban y dirigían el acompañamiento del ciclo en la localidad, para que los niños y niñas de la CPI Semillas Ambiká Pijao, una vez culminado su ciclo de formación hasta jardín, lograrán hacer su paso al colegio para cursar el grado transición. Desde la lectura de los agentes de acompañamiento, las dinámicas de las docentes de preescolar del colegio eran cercanas al contexto y prácticas de la CPI.

En el mes de noviembre del año 2015 el equipo de docentes, la coordinadora y dos sabedores de la CPI se reúnen con el equipo de acompañamiento de la Secretaría Distrital de Educación, junto a algunas de las docentes de preescolar de la institución educativa Miguel de Cervantes Saavedra. Este encuentro logró ser avalado y programado por el rector dentro de las instalaciones del colegio, para determinar la viabilidad de concertar el primer tránsito de los niños y niñas como colectivo étnico a un colegio de la zona, debido a que durante los años anteriores la población de la CPI había acudido a diferentes planteles de acuerdo a la ubicación asignada por los aplicativos de matrícula dispuestos para los colegios oficiales.

La institución educativa manifiesta su voluntad administrativa y disposición del equipo pedagógico para acoger a los niños y niñas de la comunidad Pijao, planteando la importancia junto con los agentes de la CPI, de lograr concertar encuentros para favorecer el tránsito de los niños y niñas y garantizar una cercanía con los procesos interculturales desde el diálogo entre sabedores, docentes de la CPI, docentes del colegio y las gestiones administrativas que tuvieran lugar por parte del equipo de acompañamiento.

Como resultado de tales decisiones, para el mes de febrero del año 2016 llegan a la institución educativa 3 niñas y 3 niños de la comunidad Ambiká Pijao, de los cuales 4 pertenecieron a la CPI y 2 de ellos a un jardín infantil de la localidad de Usme y fueron incluidos por la gestión del Cabildo, para que participaran de su experiencia de educación formal desde las intenciones dispuestas en el encuentro anteriormente mencionado.

Para el año 2016, tiempo en el que los niños y niñas iniciaron su experiencia escolar, Bogotá comenzó otro ciclo administrativo desde la nueva alcaldía de la ciudad, razón por la que el colegio ya no pudo contar con los mismos acompañantes con quienes se logró el acuerdo, y los procesos proyectados no pudieron ser efectivos desde las disposiciones planeadas en el año

anterior. Una de las niñas se retira del colegio por cambio de domicilio a otra localidad, por lo tanto al siguiente año el interés investigativo se perfila con 5 estudiantes Ambiká Pijao junto a sus familias.

2. Antecedentes

El rastreo bibliográfico alrededor de las experiencias investigativas que abordan procesos de enseñanza y aprendizaje con niños y niñas de comunidades indígenas en la ciudad Bogotá, se enmarcó en escenarios de formación de pregrado, especialización y maestría, artículos educativos y documentos de carácter legislativo, que permitieron determinar avances en el tema, perfilar procesos metodológicos y ubicar vacíos sobre los que se proyectó este trabajo de investigación.

Para su exposición estos antecedentes se estructuran en dos ejes temáticos: el primero, presenta las intenciones legislativas en favor del reconocimiento de las comunidades étnicas y posteriormente se focaliza en las disposiciones normativas para la ciudad de Bogotá. El segundo eje aborda las investigaciones realizadas con población infantil perteneciente a comunidades étnicas, algunas de ellas dentro de Casas de Pensamiento y otras en escenarios escolares formales.

2.1 Política Pública. Apuestas e intenciones normativas para la atención de comunidades étnicas en el campo educativo

El Estado, desde las apuestas legislativas ha tenido el interés de reconocer la particularidad cultural y dar participación a las comunidades étnicas en los diversos campos de atención, dispuesto para la población colombiana a nivel nacional. Evidencia de esto es la postura que toma desde la Constitución Política de 1991 en el Título 1, Artículo 7 en donde se

indica: “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación Colombiana” (Presidencia de la República, 1991), intención que posteriormente trascendió a la Ley General de Educación y a la normatividad a nivel distrital.

Respecto al reconocimiento estatal que se logra de las comunidades étnicas en el país, Rodríguez (2011) en su investigación titulada “La Política Educativa (Etnoeducación) para Pueblos Indígenas en Colombia a partir de la Constitución de 1991”, analizó detenidamente el eventual cambio de concepción de una nación homogénea como fundamento de la nacionalidad colombiana propuesto en la Constitución de 1886, e implementando a través del proceso educativo para toda la población incluida la indígena, a una Nación pluricultural y multiétnica, establecida en la nueva carta constitucional de 1991.

Con la finalidad de evidenciar si este discurso de homogeneidad ha sido realmente modificado se trabajó con comunidades indígenas y se realizó un trabajo de campo en las mesas de concertación para la educación indígena. Esta investigación develó que a pesar de existir una normatividad y una legislación para las comunidades étnicas, aun no se ha contado con su participación activa en la formulación de proyectos educativos. Adicionalmente no se ha incluido curricularmente la presencia de la diversidad étnica del país, lo cual se ha evidenciado en los débiles procesos de descentralización de la educación, la poca difusión de las particularidades étnicas dentro de los currículos.

Para la presente investigación, este documento hace evidente la necesidad de escuchar las demandas de las poblaciones minoritarias frente a los procesos de educación en las que se van a ver involucradas y que ellas sean tenidas en cuenta dentro de los Proyectos Educativos Institucionales y los currículos a nivel departamental y nacional.

En un estudio titulado “*Estado del Arte de la Etnoeducación en Colombia con Énfasis en Política Pública*”, Patiño (2004) aborda temas concernientes a las disposiciones legislativas relacionadas con el tema de la política etnoeducativa en Colombia, durante el periodo comprendido del año 1994 al 2004. La autora tomó como referencia la constitución de 1991, en la que el Estado inició una nueva forma de relación con los grupos étnicos al considerarlos por primera vez sujetos de derecho.

Este estudio presenta de forma global el proceso histórico de la política educativa para los grupos étnicos, enunciando la emisión de actos legislativos enmarcados en la necesidad de plantear apuestas normativas claras sobre la integración de los grupos étnicos a nivel social, educativo y político. Intención que enfatiza la importancia de visibilizar las comunidades, sus necesidades, sus costumbres y particularidades.

Una vez presentada la intención gubernamental para reconocer los derechos de las comunidades étnicas, Patiño (2004) indica que la existencia de un marco legal no garantiza que en la práctica el reconocimiento de los derechos de las comunidades minoritarias se haga efectivo. Esto debido a la falta de disposición y diligencia de gobernadores y alcaldes para la ejecución de programas, sumado a las dificultades para caracterizar a las poblaciones étnicas dentro de las instituciones educativas, y a la planeación de proyectos y programas pensados a largo plazo.

Una vez analizado el anterior documento y en concordancia con las intenciones y voluntades legislativas a nivel nacional, en adelante se citan los documentos legales que configuran términos relacionados con el tema central del interés de investigación y la forma cómo están definidos dentro del marco legal, por lo cual se aborda la Ley General de Educación

en la que dentro del Artículo 55 define el proceso de aprendizaje en el contexto etnoeducativo como:

Etnoeducación que es la que se ofrece a grupos o comunidades que integra la nacionalidad y que posee una cultura una lengua unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Educación que debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural con el debido respeto a sus creencias y tradiciones (Congreso de Colombia, 8 de febrero de 1994).

Del mismo modo, se acude a la Normatividad Básica para la Etnoeducación (Ministerio de Educación Nacional, 2002) que se sustenta desde la Carta Magna y donde se indica que:

La Constitución Política de 1991 reconoció como patrimonio de la nación la diversidad étnica y cultural del país, abriendo las puertas para que los diversos pueblos logren una autonomía que les permita, entre otras, proponer normas generales para regular el servicio público de la educación que cumple una función social acorde a las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad (p. 5).

Intenciones legislativas que casi una década después empiezan a tomar forma y a ofrecer posibilidades de acción tangibles para las comunidades desde las disposiciones del plan sectorial 2002-2006 en el marco de la revolución educativa en la que se propone desde el Ministerio de Educación Nacional “adelantar proyectos que mejoren la pertinencia de la educación en beneficio de los grupos poblacionales más vulnerables, con el fin de corregir los factores de inequidad, discriminación o aislamiento” (Ministerio de Educación Nacional, 2002).

Así mismo, este rastreo se configura en un aporte al interés del tema de la investigación, ya que hace una aproximación a las realidades y a todos estos procesos que se han iniciado en el país con el ánimo de poner en discusión temas como la multiculturalidad, la interculturalidad, la

etnicidad y la etnoeducación. Por lo tanto, se hace necesario reconocer el proceso histórico por el que han tenido que atravesar los grupos minoritarios en el país, sus propuestas y luchas para lograr una participación y posicionamiento dentro de la sociedad colombiana a nivel político y educativo.

Teniendo en cuenta el contexto particular de la población objeto de estudio, dentro del rastreo bibliográfico se profundizó en los antecedentes a nivel distrital, acudiendo a los documentos de tipo legislativo alrededor del tema en la ciudad.

2.2 Antecedente normativo para Bogotá

Este rastreo bibliográfico permitió reconocer cuáles han sido las políticas distritales en torno a la educación de la primera infancia y las perspectivas desde las que se han instaurado. Se destacan así tres lineamientos relevantes para la presente investigación: el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, el Lineamiento para la Educación Indígena en Bogotá y el Lineamiento para la aplicación del enfoque diferencial.

El Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito fue pensado con el objetivo de garantizar el derecho a la educación de calidad para la primera infancia. Fue una elaboración conjunta entre la Secretaria de Educación del Distrito y la Secretaria Distrital de Integración Social, en convenio con la Universidad Pedagógica Nacional.

Este lineamiento se divide en nueve capítulos, los cuales abordan la historia de la educación de los niños y niñas de los cero a los seis años, los conceptos de infancia, desarrollo humano e infantil. Aspectos enmarcados en una concepción de infancia desde la perspectiva de derechos, donde

Se garantiza el derecho a la Educación Inicial y pone en marcha un escenario de promoción del desarrollo infantil con las garantías necesarias para que sea adecuado y

oportuno para el ciclo más importante de la vida del ser humano (SDIS - SED, 2010, p. 33).

Adicionalmente, propone una línea de trabajo para que las instituciones atiendan la formación de los niños y niñas, mediante orientaciones pedagógicas enmarcadas en las dimensiones; cognitiva, comunicativa, corporal, personal social y artística, los ejes de trabajo, los desarrollos a fortalecer y el rol de los docentes y las familias en los procesos educativos.

Desde la Política Pública de Primera Infancia, se proponen 4 pilares de la educación: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. Los cuales se formularon como actividades rectoras, donde los niños y niñas se relacionan con sus pares, con los adultos y con el medio que los rodea. Es así como a través de estos, se potencian y favorecen las dimensiones de desarrollo, fortaleciendo de este modo las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en las instituciones de Educación Inicial

Otro de los documentos abordados fue el **Lineamiento pedagógico para la educación inicial indígena en Bogotá**, el cual fue elaborado de manera conjunta con diversas comunidades indígenas para garantizar el derecho a la atención integral de los niños y las niñas de sus comunidades en Bogotá. El interés central de este documento es la orientación intercultural de la ciudad en términos de educación. Este lineamiento puso en marcha los jardines infantiles enfocados en el pensamiento indígena y la atención diferencial. El documento permite comprender otras formas de ver y construir el conocimiento, no solo para la educación indígena, sino en general para la educación inicial.

En el 2009 se da inicio a la elaboración de este lineamiento bajo una alianza entre la Secretaria Distrital de Integración Social junto a la Organización de Estados Iberoamericanos y la participación activa de comunidades indígenas residentes en la ciudad. El documento está

constituido por tres módulos; el primero, recibe el nombre de “construcción participativa del lineamiento pedagógico con las comunidades indígenas”. Allí se hace un recorrido sobre todo el proceso que suscitó la elaboración del lineamiento y se especifica el antecedente en el cual los Cabildos indígenas de la ciudad solicitan a la Alcaldía la apertura de jardines para sus comunidades. Razón por la cual desde las disposiciones de la Secretaria Distrital de Integración Social y el IDIE-OEI, se acuerda el diseño un lineamiento que oriente y fundamente los procesos pedagógicos de los jardines indígenas

Este documento presenta el panorama de los pueblos indígenas en Bogotá, abordando sus derechos desde lo humano, sus prácticas propias y la educación. Adicionalmente se presentan los componentes pedagógicos, las reflexiones conceptuales acerca de la educación inicial y la cultura, la identidad pedagógica propia de la educación inicial indígena, teniendo en cuenta el pensamiento y la identidad cultural de los niños y las niñas en todas sus expresiones.

También se abordan los pilares de la educación inicial indígena, que se definen como actividades inherentes de la infancia, tal como se establece en el Lineamiento Pedagógico y Curricular para Educación Inicial en el Distrito. Estos pilares se articulan con las diferentes dimensiones del desarrollo, a saber; la dimensión corporal y el ser, la dimensión cognitiva como lugar de identidad, la dimensión artística y la libertad.

Después del análisis de estos dos documentos, se puede evidenciar una preocupación desde el ámbito legal por dar reconocimiento a la importancia de la Primera Infancia y a su vez por establecer lineamientos en procura de garantizar los derechos de los niños y las niñas en la ciudad. Además, de estar a la vanguardia de las situaciones que marcan a la ciudad en términos de diferencia entendiendo la diferencia no como un aspecto negativo sino como parte esencial de los seres humanos, es decir, todos somos diferentes, eso es propio de lo humano. Y la

interculturalidad como un proceso de dialogo entre grupos étnicos y culturales con el ánimo de valorar y reconocer diversas perspectivas para representar su contexto.

Finalmente, se abordó el **Lineamiento Distrital para la aplicación del Enfoque Diferencial**. El cual se dispuso desde uno de los objetivos generales del Plan de Desarrollo Distrital de Bogotá Humana. Donde se indica la necesidad de aplicar un enfoque diferencial en todas las políticas. En el año 2013 la Comisión Intersectorial Poblacional del Distrito Capital detecta que a pesar del esfuerzo no hay una claridad frente a la aplicación del enfoque, por lo cual se conforma un equipo para elaborar los lineamientos conceptuales y metodológicos para la aplicación del mismo.

El objetivo de este lineamiento es brindar herramientas de carácter técnico y político que permitan superar visiones de ciudad homogénea, neutra y excluyente. El enfoque diferencial permite comprender la realidad social, para de esta manera realizar acciones que permitan eliminar todas las formas de discriminación y segregación; asumidas desde características poblacionales particulares como: género, raza y creencias religiosas Para el enfoque la diferencia es un punto de partida para implementar políticas públicas donde los sujetos son titulares de derecho, lo que hace que el Estado deba garantizar el ejercicio pleno de la ciudadanía y de los derechos humanos.

Este documento se divide en dos grandes capítulos; el primero, hace alusión a un desarrollo conceptual. Se hace un recorrido por los derechos humanos, el enfoque de derechos, la segregación y discriminación, el enfoque diferencial, la interculturalidad, el reconocimiento y redistribución, el enfoque territorial y las estrategias generales para la aplicación del enfoque diferencial. Algunos de estos términos se profundizaran dentro del marco teórico.

El capítulo dos, plantea la propuesta metodológica para la aplicación del enfoque diferencial, intención en la que se busca dar respuesta a cuatro preguntas específicas: ¿cuál es la tarea?, ¿qué se quiere lograr?, ¿qué significa este proceso? y ¿cómo se quiere lograr?.

El estudio de este enfoque permite reconocer la manera como las políticas públicas han comenzado a involucrar este concepto, Además, convoca no solo a ver la diferencia en términos de comunidades, sino de asumirla desde las singularidades de cada persona, y la forma como estas particularidades pueden trascender en la comprensión de un mundo intercultural.

2.3 Educación y comunidades étnicas

Los ejercicios investigativos que se han construido para abordar las Casas de Pensamiento en la ciudad de Bogotá se han interesado por comprender desde la observación participante, la sistematización de experiencias y desde ejercicios etnográficos o etnoeducativos, la forma cómo se proyectan se asumen y se viven los procesos de formación de los niños y niñas que son atendidos en estos escenarios.

Bonilla, Novoa, Rozo y Salamanca (2012) en su investigación titulada “Un acercamiento a la experiencia educativa de la comunidad muisca y su concepción de infancia en los jardines infantiles muisca Gueat̃yq̃ib (casa de pensamiento), ubicado en la localidad de Suba y Uba Rhua (espíritu de la semilla) ubicado en la localidad de Bosa a través de una mirada etnográfica” abordaron la categoría de infancia desde la cosmovisión Muisca, como aporte a las intenciones dispuestas hacia la educación inicial en Bogotá.

Para tal fin recurrieron al discurso de uno de los abuelos sabedores de la comunidad Muisca de Cota, así como al registro audiovisual existente de la experiencia de la CPI Uba Rhua, adicionalmente tuvieron en cuenta las voces de adultos que construyeron y consolidaron el proceso orientado a los niños y niñas. Ruta a la que debieron acudir las investigadoras, debido a

varias dificultades de tipo administrativo que les impidieron el acceso a las dos Casas de Pensamiento Intercultural Muisca ubicadas en Suba y Bosa.

Para comprender los procesos en las Casas de Pensamiento Cárdenas, Castillo y González (2014) en el documento “Aproximación a la educación intercultural, una experiencia en la casa de pensamiento intercultural Uba Rhua”, desarrollaron una investigación en torno a las experiencias pedagógicas particulares de los niños y niñas en este escenario de atención en la localidad de Bosa. La investigación presenta un análisis desde un enfoque cualitativo en la modalidad de sistematización. Este ejercicio se logró desde la posibilidad de acceso a la CPI y a una observación participante, que permitió una visión más cercana a las dinámicas e intenciones desde una proyección intercultural que se construye desde este escenario dispuesto a la atención de población infantil indígena y mestiza de la localidad.

En este sentido, dio cuenta del proceso dinamizado por sabedores y docentes a través de la cosmovisión Mhuysca, el diálogo entre el saber y la práctica pedagógica dispuesta para los niños y niñas desde la diversidad étnica y cultural. Proceso que fue posible abordar, comprender y analizar desde la recopilación de información obtenida a través de entrevistas individuales, de trabajo con grupos focales, de la observación y de la elaboración de diarios de campo.

El aporte de este estudio se proyectó hacia la consideración de la diversidad en el ámbito educativo, la cual debe trascender la mirada folclorista para asumir un reto innovador que no solo pueda dimensionarse desde los planes curriculares, sino que además deba ser asumida para consolidar sus apuestas a los procesos de interacción social que propenda por el reconocimiento de la diferencia, donde los escenarios de atención a la infancia se proyecten desde una mirada inclusiva que no se limite al reconocimiento formal de la diversidad, sino a la dinamización del aprendizaje desde lo diverso.

En esta misma línea de interés investigativo Bonilla y Peláez (2017) acuden a la CPI, “Semillas Ambiká Pijao”. La investigación titulada “Cuna y Vida: Sistematización de la Experiencia Educativa en la Casa de Pensamiento Intercultural Semillas Ambiká Pijao (2015-2016).” es el único documento orientado a conocer, narrar y documentar las prácticas de educación propia que se llevan a cabo en este escenario.

Esta sistematización le brindó particular importancia a las relaciones entre sabedores, niños, niñas y docentes, enmarcadas desde los valores y principios propios de la etnia Pijao, resaltando ampliamente el concepto de interculturalidad como el medio que permitió una interacción entre las diferentes culturas, rescatando los saberes, usos y costumbres propios de la comunidad Pijao, asumidos como elementos centrales de la educación de los niños y las niñas de la Casa de Pensamiento.

El término de interculturalidad es uno de los aportes centrales de este trabajo de grado, en el que se concluye que en la Casa de Pensamiento es un concepto base dentro de las experiencias educativas que se encuentra en permanente construcción, por cuanto se resignifica en las experiencias cotidianas, en las relaciones con los otros y en las formas de ser y estar mediante el respeto por lo propio y lo diverso.

Hasta este punto, es evidente la intención de los investigadores por comprender de cerca la forma cómo los niños y niñas viven la experiencia de formación en educación propia con proyección a una atención de vivir la interculturalidad en la ciudad, desde una visión dispuesta por sabedores y docentes por preservar los usos y costumbres de la comunidad a la que pertenecen.

Es a partir de ese ejercicio preliminar, donde el rastreo empezó a proyectarse hacia el hallazgo de investigaciones que abordaran la realidad escolar de estudiantes de comunidades

indígenas que migran a la ciudad, y se encuentran en escenarios escolares normalizados que no tienen un perfil de educación propia. Esto teniendo en cuenta que la intención particular de la presente investigación está orientada a comprender la forma en la que los estudiantes de la comunidad indígena Ambiká Pijao viven su transición a los procesos escolares en el aula regular.

Uno de los documentos más próximos a tal interés es abordado por Camacho (2013) quien a partir de la experiencia un grupo focal de 6 estudiantes de la comunidad étnica Coregüaje, pudo determinar qué tipo de implicaciones didácticas eran necesarias para dinamizar la enseñanza del proceso escritor en contextos de diversidad étnica y cultural. La autora tomó como referente la situación particular de los estudiantes indígenas que se encontraban cursando tercero de primaria.

Esta investigación titulada “Sobre la enseñanza del proceso escritor en contextos interculturales: Estudio de caso con un grupo de niños indígenas Coregüaje” presentó una caracterización de las prácticas formales de la educación primaria, y en especial la educativa que se orienta para la enseñanza de la escritura y la lectura en el área de español, área en la cual los estudiantes que participaron en la investigación venían presentando varias dificultades, en la medida que pertenecían a una comunidad donde prevalece la tradición oral y adicionalmente no tenían consolidado su proceso de lectoescritura.

Es desde el análisis de las prácticas formales, confrontado con la situación particular de los estudiantes y dando prelación a su condición étnica y contextual, donde se hace una proyección alrededor de la forma como deberían abordarse los procesos de producción escrita en contextos interculturales.

Adicionalmente se plantea, la forma en que la escuela dentro de su configuración de normalización y unificación de procesos, invisibiliza la diversidad y la particularidad de los

estudiantes. En ella se asume la diversidad como un problema, para el cual aún no está preparada y en donde se desconocieron las habilidades comunicativas de los estudiantes para dar mayor relevancia a la dificultad académica por no contar con un código escrito sobre el cual aún no habían sido formados desde su comunidad.

Respecto al tema de la transición, Moromizato (2012) aborda este proceso de paso de niños y niñas de una comunidad indígena de la Amazonía peruana a un escenario escolar formalizado, desde el ámbito del hogar y del programa educativo formal, proyectando el cambio como posibilidad potencializadora de sus habilidades y desarrollo satisfactorio. Además de determinar los factores que configuran un proceso positivo o negativo dentro de la transición escolar del grupo que hizo parte del estudio.

Este proyecto investigativo concluyó que durante cada uno de los ciclos de vida se vive en un proceso contante de transición y transformación, dentro del cual el paso del hogar a un contexto académico externo fue perfilado como uno de los más importantes. De ahí que se aborde el concepto de transición entendido como un momento de cambio crítico que puede considerarse como una circunstancia potencial para favorecer el desarrollo y el aprendizaje de los sujetos, a la vez que la transición educativa se enmarca como un concepto de carácter relacional asociado a escenarios y actores.

Los aportes de esta investigación se orientan hacia las reflexiones alrededor de las adaptaciones que el sector educativo debe perfilar para la infancia indígena, determinando que si bien existen oportunidades dentro del proceso, estas son limitadas por el contexto. Por lo tanto para lograr procesos de transición favorables, las instituciones de educación formal deben proyectar sus dinámicas escolares desde la pertinencia cultural de sus programas, la integración

de las familias en los procesos curriculares y la flexibilización curricular asumida desde el respeto y rol activo del estudiante.

Respecto al rol docente se determina que este debe contar con herramientas y didácticas enfocadas para atender la diversidad, que involucren a la comunidad educativa y promuevan la permanente comunicación intercultural armonizando las expectativas entre la familia y la escuela, de este modo puede pensarse la escuela como un escenario propicio para construir y vivir procesos dispuestos desde una mirada intercultural.

La revisión de antecedentes permitió encontrar algunos vacíos. Lamentablemente solo 4 de las 10 casas de pensamiento intercultural que existen en la ciudad han sido abordadas desde un interés de sistematización de experiencias y para analizar las construcciones educativas que alrededor de la infancia tienen estos escenarios desde una perspectiva de educación propia.

Así mismo, el abordaje investigativo solo ha tenido en cuenta sus prácticas educativas desde la voz de los docentes, coordinadores, y sabedores en el marco de la política pública que sustenta la articulación de estos espacios en la ciudad de Bogotá; no existen ejercicios de investigación que acudan a la voz de los niños, niñas y sus familias.

Finalmente, a diferencia de algunas investigaciones internacionales, en el ámbito nacional, no se ha estudiado las transiciones de un proceso de educación étnica hacia la educación formal en primera infancia. De ahí la pertinencia de pensar en un trabajo de investigación que este proyectado a comprender y analizar las dinámicas de paso de la población infantil de la comunidad Ambiká Pijao. Donde al abordar el tema de transiciones escolares desde la voz de los niños, niñas y sus familias, puede entrar en diálogo con las investigaciones que han abordado los escenarios de atención intercultural desde la intención institucional direccionada al hacer de maestros, sabedores y autoridades de los cabildos.

3. Marco Teórico

El presente documento, corresponde a la construcción conceptual orientada al objeto de estudio enmarcado en el proceso de las transiciones educativas de escenarios interculturales hacia la educación formal, del cual se desprenden las categorías de territorio, interculturalidad, enfoque diferencial y prácticas pedagógicas asociadas a los enfoques de diversidad en las aulas.

3.1 Objeto de estudio: Transiciones escolares

Para contextualizar y perfilar el concepto de transición, los autores Vogler, Crivello, y Woodhead (2008), brindan aportes significativos, pertinentes no solo por la afinidad del tema, sino también, por el rango etario que tienen en cuenta, esto debido a que asumen las disposiciones del documento de la Observación General N° 7 a la Convención de los Derechos del Niño, en el que se propone “como definición de trabajo adecuada de la primera infancia, el periodo comprendido hasta los ocho años de edad” (UNICEF, 2006, p. 100).

Una observación que es importante tener en cuenta al momento de abordar el concepto, es la multiplicidad de significados que se le pueden atribuir, por lo cual no es fácil dar una definición única, sin embargo, una de las representaciones más frecuentes tiene que ver con los hechos importantes que ocurren en periodos concretos a lo largo de la vida (Vogler, Crivello, & Woodhead, 2008).

Estos autores mencionan dos tipos de transiciones; las verticales y las horizontales. Para definir las señalan a Kagan y Neuman (1998, como se citó en Vogler y otros, 2008) quienes establecen las primeras, como el paso de un estado a otro en sentido hacia arriba, un ejemplo de ello puede ser el paso del jardín a la escuela primaria y de esta al bachillerato. Las segundas, suceden a lo largo de la vida cotidiana y se refieren a aquellos desplazamientos que hace una

persona de un lugar a otro, como por ejemplo de su hogar al colegio, es decir, en espacios o instituciones que generan un impacto en su bienestar.

Otro aspecto a tener en cuenta hace referencia al desarrollo evolutivo como una transición, que se enmarca como un proceso de carácter natural y universal progresivo, es decir que, se pasa de una etapa a la siguiente, por lo tanto como menciona Vogler y otros (2008) cada fase es un punto de referencia que se debe tener en cuenta al hablar de transiciones.

Así mismo, las teorías vigotkianas centran su atención en la relevancia de la interacción social, haciendo énfasis más en la actividad que en el individuo, esta psicología sociocultural reconoce que todos los aspectos de la infancia son modelados por procesos sociales, culturales y económicos. Teniendo en cuenta este punto de vista, Vogler y otros (2008) afirman que “esta visión más dinámica del desarrollo infantil ofrece una perspectiva relacional de las transiciones” (p. 8), por lo cual se puede decir que “los niños participan activamente en el ritmo y la calidad de sus experiencias de transición” (p. 8).

En concordancia con lo anterior, Alvarado (2009) refiere que:

El desarrollo humano es el proceso a través del cual el sujeto, al mismo tiempo que se auto-produce histórica, social y culturalmente, como sujeto individual y singular (sujetividad) y como sujeto social colectivo (identidad), produce el mundo social y sus universos de sentido (p. 6).

En esta misma línea Alvarado y Suárez (2009) indican que las transiciones son momentos de cambio por los que atraviesan los niños y niñas, los cuales abren una oportunidad para su desarrollo humano y de aprendizaje dispuesto para la vida y para la escuela. Las transiciones se pueden interpretar entonces “como momentos clave dentro del proceso de aprendizaje sociocultural mediante el cual los niños modifican su conducta en función de los nuevos

conocimientos adquiridos a través de la interacción social con su entorno” (Vogler y otros, 2008, p. 9).

Vogler y otros (2008) hacen referencia a dos marcos conceptuales de la teoría sociocultural, por un lado, “el nicho evolutivo” y por otro lado “la participación”. Para el interés particular de la presente investigación se abordó el primero de estos, debido a su pertinencia en la medida que se centra en la familia y el niño, asociado a las prácticas de crianza en relación con las creencias y costumbres del contexto.

Los nichos tienen implicaciones relevantes en las transiciones que los niños pueden vivir cuando pasan a otro ambiente, un ejemplo es el paso de la casa a las instituciones educativas para iniciar la etapa escolar, debido a que estos lugares suelen representar nichos evolutivos diferentes con valores que pueden no concordar con los propios (Vogler y otros, 2008).

Otra de las concepciones de transición, tiene que ver con las situaciones de cambio importantes a lo largo de la vida, donde juegan un papel importante los ritos de paso dimensionados como transiciones sociales. Los cuales se establecen de acuerdo a la madurez para asumir nuevas responsabilidades y tienen que ver con la edad social más que con la edad biológica. Es por medio de estos ritos que los niños van ganando mayor estatus social, según su comunidad (Vogler et al., 2008).

Un aspecto que configura el proceso de transición, está relacionado con aquellas características que pueden determinar su éxito, en esta línea Alvarado y Suárez (2009) indican que es necesario perfilar la mirada de las transiciones, asumiéndolas como oportunidades debido a que:

Son momentos de construcción y desarrollo del sujeto, que remiten al proceso de constitución de la subjetividad y la identidad de los niños y las niñas, a través de la

socialización. Son oportunidades para favorecer la construcción del límite normativo en el niño y la niña. Son oportunidades para poner en operación la capacidad de aprender a aprender de los niños y las niñas, en el marco amplio de principios de desarrollo humano. Son oportunidades para desplegar la capacidad de autorregulación emocional del niño y la niña, para enfrentar la incertidumbre. Son momentos de articulación entre las escuelas implicadas la receptora y la “dadora”, la familia, los niños y las niñas, con las intervenciones específicas y propias para la transición (p. 22).

Por lo tanto, siempre que se hable de transiciones estas deberán estar enfocadas al desarrollo humano, teniendo en cuenta prácticas pedagógicas y culturales que pongan en constante diálogo a todos los agentes que hacen parte del sistema educativo.

Desde las disposiciones normativas, existe en el país un referente técnico de la educación inicial de calidad en el marco de la Estrategia de Atención Integral a la Primera infancia “De cero a siempre”. Este documento fue construido por el Ministerio de Educación Nacional en compañía de la Comisión Intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia. Allí se expresa la importancia del acompañamiento de las transiciones de las niñas y los niños cuando inician su etapa escolar, asumiendo este paso como una prioridad para el Ministerio debido a que “por una parte, asegura su acceso y permanencia y, por otra, promueve la pertinencia y calidad del proceso pedagógico” (MEN, 2015, p. 6).

El Ministerio de Educación Nacional (2015) define las transiciones de las niñas y los niños como “momentos de cambio en los cuales experimentan nuevas actividades, situaciones, condiciones o roles, que inciden en la construcción de su identidad y en las formas de relación con los otros, impactando así, de manera significativa en su desarrollo” (p. 8). En el sentido de lo expuesto, esta entidad ve en las transiciones una oportunidad de potenciar las experiencias de los

estudiantes para que asuman el aprendizaje como un proceso permanente de la vida, en el que se deben enfrentar a nuevos retos y conocer nuevas personas y espacios.

Desde la perspectiva del Ministerio y acudiendo a la parte emocional de los niños y las niñas, en el documento se argumenta que “una transición armónica no radica en protegerlos de sentir miedo, incertidumbre, frustración o de vivir los obstáculos y tropiezos que el proceso trae” (MEN, 2015, p. 7). En contra parte, lo que se propone es “ayudarles a enfrentarlos, a tomar decisiones, a vivir en la incertidumbre y a afectar el mundo en el que viven” (MEN, 2015, p. 7).

Otra apuesta importante que se manifiesta en este referente hace alusión a las transiciones específicamente en el entorno educativo. Al respecto aclara que cada nivel de la educación tiene objetivos diferentes y, que debido a esto se generan variaciones en las formas de trabajo pedagógico y en aspectos propios del proceso de enseñanza aprendizaje, en consecuencia, las transiciones son representadas como retos para la población infantil.

Ahora bien, se enuncia por otra parte, que los niños y las niñas que viven el ingreso a la escuela o el paso de un nivel a otro no son quienes se deben adaptar “a las condiciones y experiencias pre-definidas por el entorno educativo, es el entorno educativo el que les debe acoger, retarles y responder a sus características, particularidades, capacidades y potencialidades” (MEN, 2015, p. 7). De igual forma, manifiesta que el acompañamiento en los procesos de transición debe estar mediado por la familia, el entorno educativo, el espacio público y las entidades del gobierno.

Estos aportes teóricos, permiten entonces perfilar las transiciones desde una perspectiva horizontal, en el sentido de los recorridos que hacen los niños y niñas en diferentes espacios dentro de su cotidianidad. En sentido vertical, en cuanto van progresando de un nivel educativo a otro. Además, se encuentran los ritos de paso, que corresponden a transiciones sociales que se

manifiestan mediante rituales que representan las creencias de comunidades o instituciones formales.

3.2 Territorio: una mirada hacia el origen del arraigo cultural

La construcción de esta categoría se hace pertinente en función de las condiciones particulares de la población mayoritaria de la CPI “Semillas Ambiká Pijao”, configurada como comunidad indígena del Tolima, en la que varios de sus miembros por condiciones de desplazamiento, sumadas a otras dinámicas de interés particular, se asentaron en la Localidad de Usme y conformaron allí su Cabildo, para posteriormente lograr un escenario de atención para sus niños y niñas dentro de la ciudad.

Al abordar el concepto de territorio existe una tendencia a asociarlo con el espacio físico que sirve como referencia de ubicación “(del latín "*terra*") remite a cualquier extensión de la superficie terrestre habitada por grupos humanos y delimitada (o delimitable) en diferentes escalas: local, municipal, regional, nacional o supranacional” (Giménez, 1996, p. 10). Primera aproximación que lo define desde una perspectiva descriptiva y geográfica.

La revisión bibliográfica permite determinar que “El uso de la noción de territorio se ha ampliado significativamente en las ciencias sociales, más allá de la geografía. Son conocidos sus desarrollos polisémicos en antropología, sociología, comunicación, geografía cultural y, más recientemente, en educación y pedagogía” (Pulido, 2015, p. 16). De ahí que al concepto estén asociados factores que trascienden la ubicación espacial para configurarse desde las relaciones de contexto, cultura y dinámicas de los grupos humanos dentro de diferentes escenarios que componen el territorio.

Puede entenderse entonces como “un concepto relacional que insinúa un conjunto de vínculos de dominio, de poder, de pertenencia o de apropiación entre una porción o la totalidad

del espacio geográfico y un determinado sujeto -hombre o mujer- individual o colectivo” (Torres & Pedraza, 2014, p. 44). En esta misma línea se plantea que existen características de tipo relacional donde se generan dinámicas de apropiación de un espacio, mediadas por vínculos propios de la subjetividad e identidad que construyen los sujetos en el entorno.

Bozzano (2009, citado en Valbuena, 2011) indica que en la medida que la vida de los sujetos transcurre y es atravesada por lugares desde las significaciones particulares y colectivas, el territorio puede entenderse como un espacio real, vivido y pensado. En esta misma línea Sosa (2012) afirma que tal concepto puede “significar un espacio abierto, de posesión flexible para unas colectividades, o un espacio apropiado, continuo, limitado, históricamente propio para otras” (p. 103.)

Desde la perspectiva de la política pública, que a lo largo de este documento se ha venido caracterizando desde las disposiciones gubernamentales para la ciudad de Bogotá en el marco del enfoque de derechos, se perfila también el enfoque territorial y poblacional, en el que se indica:

El territorio al cual se quiere hacer referencia no es el suelo, no son los límites, ni las fronteras, aunque estas características sean un punto de referencia importante que lo determinan, pero no está marcado por lo físico, lo material o lo espacial propiamente dicho. Más bien el territorio es el medio codificado de lo cultural, lo social, lo político y lo espacial. No se puede hablar de un solo territorio en términos concretos, sino de que se construye la noción de territorio, que implica muchas lógicas de abordaje sobre el mismo espacio (Torres & Pedraza, 2014, p. 46).

Es alrededor de la construcción del concepto de territorio transversalizado por la visión geográfica, complementada por la forma en que se asume desde otros campos de las ciencias sociales, donde emerge la relación implícita que existe con el término de territorialidad.

3.2.1 Territorialidad: Resignificación del lugar que se habita. Esta subcategoría se proyecta a una relación de reciprocidad con el concepto de territorio, y tiene que ver con las dinámicas de apropiación, significación y relaciones que los sujetos generan en él, correlación que es abordada por Torres y Pedraza (2014) quienes al respecto indican:

En el territorio y la territorialidad, como fenómenos interdependientes, se gesta un tipo de relaciones en el cual la territorialidad es elemento constituyente del territorio, de lo cual se desprende que el territorio no sea exclusivamente espacio físico, función, materia o forma, sino producción constante. Como asunto en permanente configuración, dinámico y cambiante, lo físico es apenas una de las tantas dimensiones en las que la territorialidad se expresa (p. 45).

De ahí que la territorialidad se configure desde las dinámicas de relación de los sujetos en función de percepciones particulares o colectivas para sentir como propio un lugar, para resignificarlo desde las relaciones de poder e identidad que pueden construirse sobre el territorio que se habita. "La territorialidad se asocia con apropiación y ésta con identidad y afectividad espacial, que se combinan definiendo territorios apropiados de derecho, de hecho y afectivamente" (Montañez & Delgado, 1998, p. 236).

La territorialidad se refiere al "conjunto de prácticas y sus expresiones materiales y simbólicas capaces de garantizar la apropiación y permanencia de un determinado territorio por un determinado agente social, o Estado, los diferentes grupos sociales y las empresas" (Lobato Correa, como se citó en Montañez & Delgado, 1998 p. 235).

De estas definiciones y de la condición propia de la población Ambiká Pijao en la localidad de Usme, es pertinente abordar también el término asociado de enfoque territorial, el

cual se contempla en las disposiciones del lineamiento distrital para la aplicación del enfoque diferencial, donde se encuentra la siguiente afirmación:

El enfoque territorial se configura en una invitación a tomar el territorio como centro de confluencia y convergencia y el enfoque diferencial una invitación a reconocer, valorar e intervenir circunstancias de personas (individual o colectivamente) para garantizar derechos que los acerquen a una condición de igualdad frente a otras, con quienes efectivamente interactúan en un territorio (Gallego, Palacios, Salinas, & Rincón, 2013, p. 40).

Es en el asentamiento de la población Ambiká en un territorio diferente al de origen, en las disposiciones pensadas para atender a las poblaciones que a lo largo de la historia han atravesado por procesos de segregación y construcción de alternativas de reconocimiento, donde toma pertinencia la definición de territorialidad construida por Sosa (2012), quien desde la condición de las personas migrantes afirma que “la territorialidad también se construye desde fuera del territorio y, en este caso, los migrantes mantienen como parte de su reproducción social, económica y cultural, los vínculos con el territorio de origen” (p. 44).

De la relación que se ha venido describiendo entre territorio, territorialidad y lugar de origen, emerge un nuevo termino asociado a la connotación cultural, la cual esta mediada por el carácter simbólico de las construcciones colectivas y particulares, donde los sujetos desde su arraigo de origen la asumen para que puedan ser transmitidas a las nuevas generaciones, independientemente de la condición de migración que los ubicó en un nuevo territorio.

3.2.2 Territorialidad cultural: tejido entre emoción y cosmovisión. En la medida que dentro de la apropiación y formas de vivir un territorio se involucran relaciones simbólicas, la territorialidad asociada al concepto cultural puede entenderse como:

La territorialidad simbólica se vincula con categorías de representaciones territoriales estructuradas, articuladas y en acuerdo con una lógica interna que es propia de las culturas. Los territorios simbólicos están marcados por la cosmovisión, por las prácticas rituales, la mitología y los lugares sagrados que llegan a ser emblemas territoriales e identitarios y esto en sí es el territorio cultural, su espacio es la urdimbre de representaciones, concepciones y creencias de profundo contenido emocional (Mendiola, 2008, p. 26).

Es desde esa mirada de identidad cultural donde el lugar que ocupa una comunidad “puede ser un elemento con mayor o menor relevancia, que forma parte de la identidad social de un sujeto determinado –especialmente de sujetos étnicos y nacionalidades–, pudiendo ser un referente donde éste se sitúa con su experiencia pasada, presente y su proyección futura (Sosa, 2012, p. 109).

Es desde ese tipo de relaciones donde Sosa (2012) aborda la situación de las comunidades étnicas indicando “que pueden coincidir con determinados territorios que no necesariamente presentan fronteras fijas y que no necesariamente son exclusivos, pero que son interpretados como propios y desde los cuales se negocia la pertenencia y apropiación” (p. 111). Lo que determina desde la dinámica cultural que el territorio se dimensione como espacio vital para un colectivo.

3.3 Interculturalidad

Para comprender las dinámicas y procesos que la escuela ha heredado desde aspectos de tipo histórico, político, económico y social, es necesario abordar los conceptos implícitos dentro de las intenciones emancipadoras de transformación, que alrededor de los procesos del

reconocimiento cultural se han venido gestando en los últimos tiempos, y que han configurado la importancia de la interculturalidad en los escenarios académicos.

El concepto de interculturalidad surge desde las tensiones caracterizadas en las relaciones de dominio colonial que se han perpetuado desde el tiempo de la conquista con sus pretensiones de homogenización cultural, acompañada de intereses económicos para favorecer las relaciones de tipo capitalista. De ahí que históricamente empiecen a gestarse intenciones de decolonización como respuesta de las comunidades sometidas e invisibilizadas que a través de la historia han intentado desafiar y resistir la imposición de un poder eurocentrista.

En este sentido Walsh (2012) indica que “en su conjunto, esta matriz de colonialidad ha estructurado -y sigue estructurando- las sociedades de América del Sur, dando el marco (capitalista, moderno, colonial, occidental, cristiano) para la vida en sociedad “nacional” (p. 102). Por lo tanto, al seguirse consolidando de esta manera el Estado las intenciones de resistencia fundadas desde la decolonialidad, empiezan a generar la configuración de nuevos significados alrededor del valor y posicionamiento de la interculturalidad.

Dentro del contexto Latinoamericano en los últimos años se han venido gestando procesos de reivindicación de derechos de las minorías, escenario que no ha sido ajeno para nuestro país y que ha quedado en evidencia dentro de la revisión que hasta este punto se ha presentado; específicamente en los procesos hasta ahora alcanzados en la ciudad de Bogotá. Desde el escenario y movimientos internacionales, los estudios de Catherine Walsh permiten un acercamiento al tema de la interculturalidad, la cual desde sus postulados está configurada desde tres perspectivas: relacional, funcional y crítica.

La interculturalidad relacional es la que ha permitido los procesos de mestizaje y que se configura dentro de las relaciones que los escenarios sociales permiten a través del contacto e

intercambio cultural. “hace referencia de forma más básica y general al contacto e intercambio *entre* culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (Walsh, 2010, p. 78).

La interculturalidad funcional está orientada al reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural dentro del marco multicultural del capitalismo global. Se reconoce entonces como la perspectiva que “se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida”. (Walsh, 2010, p. 78).

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” (Quevedo, 2012, p. 93) así mismo Walsh (2009) acudiendo a la perspectiva académica la define como:

La interculturalidad crítica como herramienta pedagógica que cuestiona de manera continua la racialización, subalternización, inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también –y a la vez- alientan la creación de modos “otros” -de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras (p. 13).

En la línea de configuración de la interculturalidad crítica Walsh (2009) indica que la tensión y el problema de la interculturalidad es un asunto que debe tocar a todos los sectores de la sociedad, que no solo atañe a indígenas y afrodescendientes, sino que también involucra a los blancos- mestizos occidentalizados. Por lo que debe pensarse en función de “una transformación

y construcción que no quedan en el enunciado, el discurso o la pura imaginación; por el contrario, requiere de un accionar en cada instancia social, política, educativa y humana” (Walsh, 2010, p. 4).

Desde las perspectivas de las comunidades indígenas, la interculturalidad se define como una apuesta política de la cual emerge la posibilidad de diálogo entre culturas.

El partir del conocimiento de lo propio para ir integrando otros conocimientos de afuera.

El ejercicio de la interculturalidad es netamente político, puesto que busca llegar a la creación de condiciones para el establecimiento de relaciones horizontales de dialogo entre diferentes. Es decir, la interculturalidad comprende las relaciones generadas y vivenciadas, desde la valoración, y respeto por el otro, en la búsqueda de condiciones de igualdad desde las diferencias (...) (CRIC, 2004, p. 115).

La interculturalidad desde el documento dispuesto para las Casas de Pensamiento, es asumida como:

Una manera de plantear el reto de situarse en la dimensión del intercambio, de la apropiación... refiere a la concurrencia tanto de las distintas culturas para trabajar sobre un objeto o cuestión de interés, que remite a la sociedad o a la comunidad, teniendo cuidado que los procesos no conlleven a la mirada de dependencia y control como subalternos... que no permite que lo comunitario tenga sentido sobre lo individual (Velazco, 2010, como se citó en SDIS, 2015, p. 13).

En el ámbito educativo y particularmente para el interés del trabajo de investigación que se propone, el tema de la interculturalidad dentro de otras propuestas investigativas ha apuntado a la categoría crítica, dado que desde esta perspectiva aplicada en el aula:

Es importante que no se jerarquicen los conocimientos ya sean occidentales o no, porque si se hiciera de esa manera se caería en la misma relación que se tiene actualmente de sometimiento de una cultura a otra más fuerte y dominante la cual se hace general y homogeneizadora (Rivera, 2016, p. 53).

Así mismo una de las experiencias investigativas de sistematización alrededor de la interculturalidad en la ciudad de Bogotá, llevada a cabo en 6 instituciones educativas distritales, define el concepto de interculturalidad “como proyecto ético, político, epistémico y espiritual. Desde la perspectiva conceptual se señala la otredad como lugar inicial para dicha discusión, toda vez que se refiere al reconocimiento del otro a partir de conocimiento del sí mismo” (Ángel, 2012, p. 40).

3.4 Enfoque diferencial: una mirada legislativa de la diversidad y la diferencia

Atendiendo a las características étnicas de los niños y las niñas de la CPI, la categoría del enfoque diferencial se aborda desde el proceso que la antecedió, por lo tanto, se define el concepto de etnoeducación, en el que se presenta el contexto histórico, político y social que ha permitido a los grupos étnicos, especialmente a la población indígena, lograr escenarios de atención y educación pensados para los niños y niñas desde una visión etnoeducativa.

3.4.1 Etnoeducación: un camino para el reconocimiento. De acuerdo con las disposiciones legislativas orientadas por el Ministerio de Educación Nacional, en la Ley 115 de 1994, la etnoeducación se define como:

La que se ofrece a grupos o comunidades que integra la nacionalidad y que posee una cultura una lengua unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Educación que debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural con el

debido respeto a sus creencias y tradiciones (Congreso de Colombia, 8 de febrero de 1994, p. 14).

Para el abordaje y comprensión de este concepto es pertinente conocer el contexto y procesos que antecedieron el reconcomiendo actual que tienen los grupos minoritarios. La educación escolarizada en Colombia para los grupos étnicos nace ligada a la iglesia católica mediante el Concordato de 1886, cuando la responsabilidad de la escuela fue asumida por la iglesia durante este periodo; más que educar se hablaba de “civilizar” y era obligatorio permanecer bajo este régimen de manera interna de ser posible por al menos 5 años.

Para el año 1962 el Estado ante el inconformismo de la población minoritaria y con la intención de reducir la hegemonía de la iglesia católica en las comunidades indígenas, realiza un nuevo convenio con el Instituto Lingüístico de Verano, entidad norteamericana que se encargaría de estudiar las lenguas aborígenes; con el objetivo de lograr un primer acercamiento hacia el conocimiento de las comunidades. Sin embargo, el proyecto terminó afianzando la aculturación y centrando su interés en los recursos naturales de las regiones.

En la década de 1970, como respuesta a la problemática cultural y educativa, algunas comunidades asumen una posición crítica frente al papel que juega la escuela en la desintegración de sus culturas. Así nacen propuestas de modelos educativos que tengan en cuenta sus necesidades y proyectos de vida. Algunas experiencias significativas junto a la acción política del Estado concertada a partir de propuestas concretas han permitido que, en la actualidad, la Legislación contemple la Etnoeducación como la modalidad a desarrollar en las Comunidades Étnicas.

A la par de estas propuestas nacieron movimientos de la población afrocolombiana con la intención de visibilizar su cultura. En síntesis, el proceso etnoeducativo en Colombia se ha dado

de diversas maneras, respondiendo a una necesidad cultural y educativa común; accediendo a espacios educativos que respeten las condiciones particulares y atiendan la diversidad, convirtiéndolo en una estrategia importante y útil en el proyecto de reestructuración y desarrollo de los pueblos en defensa de sus territorios y preservación de sus identidades ancestrales (Artunduaga, 1997).

En esta misma línea del escenario escolar, el Decreto 804 de 1995 en su Capítulo I, Artículo 1° indica:

La educación para los grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes, vivencias, con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y los fueros propios y autóctonos (Presidencia de Colombia, 1995).

La disposición legislativa plantea como principios de la etnoeducación; la integralidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, interculturalidad, flexibilidad, progresividad y solidaridad, a lo que se suma una dinámica de atención a la población desde una intención pedagógica, teniendo en cuenta que se deben cumplir con el contenido de áreas básicas dentro del currículo, tarea que cumple el etnoeducador quien garantiza el respeto a la identidad cultural.

Desde las disposiciones gubernamentales y las dinámicas poblacionales, el etnoeducador “tiene un papel dinamizador y articulador de procesos socio-culturales, contribuyendo a generar propuestas y espacios de resolución de problemas y estableciendo de relaciones estrechas entre la comunidad y la escuela” (Trochez & Bolaños, 1999, p. 193).

Dentro del contexto distrital, para el año 2008 se da inicio a la ejecución de proyectos educativos pensados para la atención de los pueblos étnicos garantizando los derechos de los

niños y niñas indígenas, por lo tanto, el programa de atención dentro de las casas de pensamiento intercultural, surge desde las disposiciones del Acuerdo 359 del año 2009 del Consejo de Bogotá, mediante el cual se determinan los lineamientos de política pública para los indígenas que habitan la ciudad capital.

Dentro de las consideraciones legislativas de este acuerdo, uno de los ejes de atención contemplados en el Artículo 7, indica dentro de sus disposiciones:

Apoyo a la etnoeducación en las comunidades indígenas en el Distrito Capital. En particular, apoyo a la educación a través de la familia, las organizaciones y autoridades tradicionales indígenas, para que activen los mecanismos de educación propia de cada pueblo indígena, en el contexto de la familia y la comunidad, como contribución a la educación Intercultural, el fortalecimiento de los lazos comunitarios y los vínculos con sus territorios de procedencia (Concejo de Bogotá, D. C., 2009, p. 3).

La conceptualización que hasta este punto se abordó, permite caracterizar el proceso de articulación en la ciudad para las comunidades indígenas, pensadas desde una perspectiva inicial etnoeducativa, proyectada a una intención inclusiva que se ubica desde el enfoque diferencial y se concibe dentro de un modelo de atención a la primera infancia indígena en escenarios interculturales.

3.4.2 Enfoque Diferencial: Una ruta hacia la visibilización de las minorías. Los inicios del Enfoque diferencial se dan en el Plan de Desarrollo de Bogotá Humana 2012-2016, debido a que en el Artículo 2 menciona como objetivo general; “mejorar el desarrollo humano de la ciudad, dando prioridad a la infancia y adolescencia con énfasis en la primera infancia y aplicando un enfoque diferencial en todas sus políticas” (Alcaldía Mayor de Bogotá, D. C., 2012, p. 19), por lo que se pretende, a partir de este objetivo construir una planeación que garantice los

derechos de las ciudadanías y reconocer la diversidad y las diferencias en la formulación e implementación de las políticas públicas (SDIS, 2015).

Además de esto, uno de los ejes estratégicos del plan de desarrollo tuvo como referente la reducción de la segregación y discriminación, ubicando al ser humano en el centro de las preocupaciones del desarrollo, lo que dejaba más claro la importancia de generar un enfoque diferencial.

Es así como, la Comisión Intersectorial Poblacional, formula los Lineamientos Distritales para la aplicación del Enfoque diferencial en el año 2013, puesto que a pesar de los esfuerzos de diversos sectores de la administración por llevarlo a la práctica, no se contaba con un documento que orientara la ejecución de este enfoque de manera armónica, por lo tanto se constituyó un equipo intersectorial para la elaboración de Lineamientos conceptuales y metodológicos para la aplicación del mismo (Gallego, Palacios, Salinas, & Rincón, 2013).

El lineamiento plantea la necesidad de “realizar acciones diferenciales desde el Estado que contribuyan al reconocimiento de la diversidad como factor impredecible para el desarrollo, esto con el fin de establecer una lucha contra la segregación, la desigualdad, la inequidad y la discriminación” (Gallego, Palacios, Salinas, & Rincón, 2013, p. 2).

El objetivo de este documento es brindar herramientas de carácter técnico y político que permitan superar visiones de ciudad, homogéneas, neutras y excluyentes. El enfoque permite comprender la realidad social, para de esta manera realizar acciones que permitan eliminar todas las formas de discriminación y segregación, por lo tanto, se plantea la diferencia como un punto de partida para implementar políticas públicas (Gallego, Palacios, Salinas, & Rincón, 2013).

El enfoque de derechos humanos, que surge a finales de los años 90, se genera desde el reconocimiento de la vulneración de estos, especialmente en las comunidades minoritarias que

han vivido la discriminación y segregación debido a un sistema de dominación, en esta medida se convierte en predecesor del enfoque diferencial que, a partir de este reconocimiento busca visibilizar la diferencia en el contexto social de la capital, teniendo en cuenta que “ las personas y colectivos además de ser titulares de derechos tienen particularidades, necesidades específicas que requieren respuestas diferenciales por parte de las instituciones, el Estado y la sociedad en general para alcanzar mejores niveles de bienestar” (Gallego, Palacios, Salinas, & Rincón, 2013, p. 27)..

Frente al panorama de la discriminación y segregación de la ciudad, se establecen en los lineamientos unas categorías de análisis para la aplicación práctica del enfoque diferencial en todo el ciclo de políticas públicas, estas son el género, las orientaciones sexuales e identidades de género, etario; en las que se encuentran conceptos asociados de infancia y adolescencia, juventud y adultez, envejecimiento y vejez. Otra de las categorías recibe el nombre de étnico y se asocia con los conceptos de raza, etnia, etnicidad, grupo étnico, afrodescendientes, palenquero, pueblo, pueblos indígenas, cabildo indígena, raizales, Rrom o gitano, kumpani y finalmente las categorías de discapacidad y víctimas del conflicto armado.

La población objeto de esta investigación, se enmarca en la categoría referente a lo étnico, en donde se “hace una lectura de las realidades específicas de las poblaciones e individuos de estos grupos, con el fin de hacer visible sus particularidades que se expresan en su cosmovisión, cultura, origen, raza e identidad étnica, para transformar las situaciones de inequidad, discriminación y vulneración de los derechos” (SDIS, 2012).

Otra perspectiva del enfoque diferencial se puede apreciar en el documento de Polifonías de la Diversidad, de la Secretaría de Educación del Distrito (2016), que retoma los parámetros de los lineamientos, proyectados a trascender la visión de un enfoque diferencial basado en lo

poblacional hacia uno “que concibe las infancias desde su condición de dignidad, desde el reconocimiento de su libertad y desde el desarrollo de sus capacidades” (SED, 2016, p. 7).

Polifonías se enfoca en la propuesta de la educación inicial, desde un enfoque diferencial en el cual se promueva “una idea de humanidad, de reconocimiento de la diversidad en la manera como cada niña, niño se aproxima al mundo, lo recrea y se posiciona en él” (SED, 2016, p. 11), de tal manera que los conceptos de humanidad, diversidad y diferencia se constituyen como ejes centrales que atraviesan toda la propuesta.

El fundamento pedagógico de una educación inicial a partir del enfoque diferencial se configura a partir de una “comprensión del desarrollo de los niños y las niñas desde sus particularidades y desde su cultura” (SED, 2016, p. 21), además, dentro de las acciones dignificadoras y reconocedoras de la diversidad se encuentran las interacciones, alrededor de estas se afirma que “la construcción del vínculo afectivo y las relaciones de apego que establecen niños y niñas con sus padres, con sus madres, con sus maestras, con sus maestros y con otros agentes educativos” (SED, 2016, p. 39) se constituyen como los cimientos de las relaciones que establecen con otras personas.

En esta línea de ideas, las relaciones afectivas demandan, entre otros aspectos, una continua actitud de acogimiento, escucha y reconocimiento de “sus actividades en el aula, acordes con las necesidades de apoyo de las niñas y de los niños, y con sus intereses particulares” (SED, 2016, p. 40). Por otra parte, las relaciones de cuidado exigen conocer:

Los intereses, gustos, necesidades y ritmos de desarrollo de cada niña y de cada niño.

Conocimiento y respeto de la infancia y sus costumbres, sus hábitos, sus gustos y sus necesidades. Comunicación con las familias y comprensión de sus prácticas de crianza (SED, 2016, p. 41).

3.5 Prácticas pedagógicas: apuestas de diversidad en el aula

La práctica pedagógica permite a los docentes y estudiantes relacionarse con los aprendizajes enmarcados en el ámbito del conocimiento y la experiencia. Al respecto (Zuluaga 1999) indica que este concepto se encuentra vinculado a modelos pedagógicos, a aspectos de carácter teórico y práctico, los cuales se dinamizan en diferentes niveles de enseñanza. Además de enmarcar los discursos de las instituciones escolares donde es llevada a cabo.

Baracaldo (2007) define el concepto como: “la experiencia o vivencia de los eventos intencionados y espontáneos entre maestros y estudiantes en los que se realiza la educabilidad de los seres humanos a través de la enseñabilidad de los distintos saberes” (p.39). Por lo tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra dispuesto desde una dinámica relacional que se asume desde una connotación dialógica, ética e intersubjetiva, es decir aquella que propicia espacios comunes de interacción entre los individuos para la comprensión y construcción de los significados dispuestos en cada contexto y bajo los parámetros establecidos por la comunidad.

Son estas características de la práctica pedagógica las que Zuluaga (1999) ubica en lo que se posiciona como el discurso del saber pedagógico, por lo cual afirma:

El saber constituye la condición de existencia, al interior de una práctica específica, de proposiciones coherentes, descripciones más o menos exactas, teorías, análisis cualitativos y normas, formando un cuerpo heterogéneo con los discursos correspondientes a este conjunto. Por esto, no existe saber sin una práctica definida y toda práctica se perfila por el saber que forma. En consecuencia, un saber no podría constituirse sin una práctica que le confiere materialidad: es la manera como los conocimientos entran en acción con la sociedad. (p.4)

Por lo tanto, el saber dentro de la práctica pedagógica se posiciona como el campo más amplio y abierto de un conocimiento, en el cual los actores implícitos pueden tomar una postura crítica y reflexiva alrededor de los aspectos que lo enmarcan.

En la configuración de dicho saber intervienen: los diferentes objetos en torno a los cuales giran los discursos y las prácticas; los conceptos que lo conforman, lo cuales se definen, se aplican y se transforman de acuerdo con unas condiciones propias que nacen de la práctica misma; y los sujetos que nombran los objetos, usan los conceptos, métodos y procedimientos, y dotan de sentido su hacer y su saber. (Zuluaga, 1999, p.4)

En este sentido y dadas las características étnicas de la población que participó del objeto de estudio, la práctica pedagógica definida dentro de los conceptos de la educación popular tiene un discurso cercano a los procesos que se dan en la CPI. Mejía (2014) establece, dentro de un decálogo que encierra los principales aspectos de la educación popular, que esta “construye mediaciones educativas con una propuesta pedagógica basada en procesos de negociación cultural, confrontación y diálogo de saberes” (p. 7). Por otra parte, esta educación “considera la cultura de los participantes como el escenario en el cual se dan las dinámicas de intraculturalidad, interculturalidad y transculturalidad de los diferentes grupos humanos” (Mejía, 2014, p. 7) por cuanto

“no puede existir ejercicio de negociación cultural y diálogo de saberes si quien dialoga no se inscribe en una cultura que reconoce como propia a la vez que lo dota de identidad (intraculturalidad) y desde la cual constituye los procedimientos de relacionamiento con los otros mundos, a través de lo cual se le manifiestan los diferentes de la sociedad actual (interculturalidad)” (Mejía, 2014, p. 7)

La educación popular desde sus inicios se ha preocupado por los intereses de los grupos oprimidos, emancipándolos para transformar esa condición en búsqueda de una sociedad más humana, en donde la diferencia no genere desigualdad por ninguna condición (Mejía, 2014), muestra un panorama de lucha que es afín a las disputas que la comunidad Pijao ha enfrentado con miras a un reconocimiento de su etnia.

Otro aspecto implícito en la visión de la práctica pedagógica desde la educación popular, es el diálogo de saberes que propone para construir nuevo conocimiento. Este se encuentra centrado en los saberes propios del quehacer que dan paso a prácticas como la medicina ancestral, saberes que emergen desde la visibilidad de hacer las cosas de otra manera, es decir, otras formas de conocer y aprender gracias a la diferencia que enmarca la constitución de lo propio (Mejía, 2014).

Es así como este diálogo de saberes que hace un reconocimiento claro de las diferencias concibe un pensamiento múltiple y variado, que se evidencia en “las múltiples lenguas y grupos étnicos que habitan nuestras realidades, abriéndonos el camino de los pensamientos hegemónicos en la esfera de lo cultural y lo pedagógico” (Mejía, 2014, p. 13), lo que lleva a repensar aquellas verdades cerradas y únicas desde las diversas culturas.

Por lo tanto los educadores populares, a partir de esta idea de la diferencia y la diversidad, están llamados a fomentar el principio de complementariedad, en la cual se genera la necesidad de realizar negociaciones culturales que permitan un enriquecimiento social, cultural y político mediado en la práctica educativa y pedagógica.

La visibilización de las comunidades étnicas y la diversidad cultural de los estudiantes dentro de las instituciones educativas, se configura como una dinámica que dentro de la práctica

pedagógica genera variados procesos de atención a la diversidad, los cuales se enmarcan en las miradas y acciones que los maestros proyectan en el aula para asumir la diferencia.

3.5.1 Enfoques de la diversidad cultural en el ámbito educativo: formas de vivir la diferencia. Al hablar de diversidad en el aula, más allá de una propuesta desde las prácticas interculturales del deber ser de la labor pedagógica, es necesario abordar conceptos sobre algunos enfoques que permitan determinar la manera como se percibe la diferencia dentro del ámbito educativo. En este sentido, (Serrano, 2013) destaca tres enfoques asociados a las perspectivas en que se aborda la diversidad cultural, siendo estos: el asimilacionismo, segregacionismo e integracionismo.

El asimilacionismo es el proceso en el cual los grupos minoritarios pierden su propia cultura con el fin de igualarse o parecerse al grupo dominante, circunstancia en la que deben abandonar costumbres y particularidades para poder incorporarse al grupo mayoritario. En el campo educativo prevalece la enseñanza homogeneizada que desconoce la identidad cultural, por lo cual termina convirtiéndose en un obstáculo dentro de la integración escolar.

Merino (2013) al definir el enfoque asimilacionista indica que:

No admite la diferencia ni la diversidad. Es el paradigma que alimenta el modelo político, cultural y educativo por el que la cultura más fuerte o mayoritaria absorbe o elimina a las minoritarias. Hasta el siglo pasado, ha sido el modelo predominante en los sistemas de organización social, política, cultural y educativa. Desde una perspectiva operativa, implica un doble proceso: a) deculturación por el que el grupo humano minoritario pierde su cultura original y b) aculturación por el que recibe, interioriza y asimila la cultura del mayoritario siendo absorbido por este último. Todas las colonizaciones son ejemplos concretos de asimilacionismo (p. 165).

Por otra parte, el segregacionismo es el proceso por el que cada cultura a pesar de tener su identidad, rasgos, costumbres e instituciones de carácter político, social, económico y educativo propios, se ven disminuidas frente a otros grupos dominantes. Esta segregación puede ser impuesta por este grupo dominante o incluso por el mismo grupo minoritario como una manera de proteger y preservar sus particularidades. Dicha segregación no es ajena al sistema educativo, que da prioridad a los grupos mayoritarios desconociendo la diversidad y la diferencia (Serrano, 2013).

El integracionismo tiene la intención de poner a dialogar los diferentes grupos culturales que comparten un mismo territorio con la finalidad de intercambiar valores, normas y comportamientos enfocados hacia la igualdad y la participación.

Más allá de este integracionismo dentro de unas prácticas educativas proyectadas hacia la integración cultural, se hablaría de un pluralismo cultural, en donde se promueva la identificación y pertenencia étnica, que replantee los programas escolares con el fin de atender los diferentes estilos de aprendizaje, convirtiendo incluso la diferencia en una alternativa educativa.

Con respecto a la visión de la diversidad pueden existir dos situaciones en particular: por un lado, que los roles de poder o de jerarquía promuevan la discriminación, convirtiendo las relaciones entre culturas en hostiles y destructivas. Por otro lado puede ser asumida para generar aceptación, respeto y mutuo crecimiento, reconociendo en el otro su derecho a una identidad. Respecto a estas dos posibilidades la UNESCO (2003) indica:

La diversidad cultural es, por tanto, un hecho social, un dato de la realidad frente a la cual caben dos posturas. O la diversidad se convierte en fuente de tensiones, de prejuicios, de discriminación y exclusión social; o se constituye en fuente potencial de creatividad y de

innovación y, por tanto, en una oportunidad de crecimiento y desarrollo humano. Ello dependerá de la orientación y de la fuerza con que las políticas públicas favorezcan o no el empoderamiento de las comunidades, o la participación de la gente en las decisiones sobre los problemas que los afectan (p. 3).

Así mismo, la UNESCO (2003) enmarca una perspectiva adicional para la atención de la diversidad, la cual está caracterizada dentro del enfoque intercultural. Este se perfila desde la participación activa de cada uno de los sujetos y la cultura es entendida como:

Un proceso dinámico; como la manera cambiante de percibir, comprender y habitar el mundo. Los miembros de una sociedad son actores, más que receptores pasivos de modelos culturales. Las personas son intérpretes activos de las culturas que heredan y que construyen todos los días, transformándolas con sus ideas, vivencias, representaciones y decisiones (p. 5).

Respecto a la relación del enfoque con el ámbito escolar, la UNESCO (2003) afirma que este se proyecta a legitimar la diversidad cultural, posicionándola como una riqueza común, en lugar de asumirla como factor que propicie la división. Tal reconocimiento de las diferencias culturales se dimensiona desde la construcción de una sociedad con igualdad de derechos donde no existe la superioridad de una cultura sobre otra.

4. Diseño metodológico

En este capítulo se presentarán los aspectos metodológicos que tuvieron lugar dentro del proceso de la investigación. El enfoque metodológico, el paradigma de investigación, el enfoque fenomenológico, el estudio de caso, las categorías de análisis, las técnicas de investigación y la triangulación como ejercicio de interpretación enmarcado dentro de fiabilidad y credibilidad de

análisis de la información, además de presentar las limitaciones que se generaron dentro del proceso investigativo.

4.1 Paradigma de investigación

El presente trabajo se enmarca dentro del paradigma cualitativo de la investigación, perfilado hacia la comprensión de un fenómeno social. El enfoque es fenomenológico debido a que hace posible reconocer el sentido de la realidad que construyen las familias, los niños, las niñas y la comunidad educativa de la Casa de Pensamiento en torno a las transiciones.

Lo anterior mediante un estudio de caso teniendo en cuenta que la investigación está centrada en un grupo específico dentro de una comunidad de educación formal, donde los actores participantes poseen características étnicas particulares diferentes a la población mayoritaria de la institución educativa.

4.1.1 La investigación cualitativa. Al acudir a la definición y caracterización de este tipo de investigación, Curcio (2002) indica que dentro de las Ciencias Sociales se distingue dos paradigmas; el cuantitativo que proviene de la tradición Galileana y pretende explicar desde los fundamentos del positivismo mediante las relaciones de causa-efecto, y el cualitativo que desde la tradición Aristotélica se contrapone a la visión positivista, enfocándose en los fenómenos culturales y sociales mediante la comprensión de los mismos.

En consecuencia, el paradigma de carácter cualitativo es pertinente para esta investigación en la medida que permite reflexionar sobre las formas de vida de grupos sociales, tratando de dar cuenta de las características de los fenómenos a través de la visión de los actores que viven dichas realidades y no solamente de agentes externos.

Dadas las características de este tipo de investigación, Tójar (2006) retoma los postulados de algunos autores que indican que la investigación cualitativa puede tener un carácter de tipo humanista, puede ser asumida como un arte e incluso posee contenidos de tipo transdisciplinar.

En este sentido Tójar (2006) remite a Taylor y Bogdan (1984) quienes afirman que la investigación cualitativa es humanista porque aborda al ser humano desde sus propias perspectivas, por lo cual las personas y su dignidad están incluso por encima de la misma investigación.

Taylor y Bogdan (1984), Eisner (1988) y Collins (1992) (como se citó en Tójar, 2006) establecen que las personas que investigan son artistas; teniendo en cuenta que no solamente se trata de aprender algunas habilidades, el investigador y la investigadora deben tener una cierta visión del mundo y un talento que le permita ver y escuchar lo que otros no pueden, encontrar el tema, buscar escenarios y recibir y transmitir emociones desde una mirada estética, emocional e intelectual.

Por su parte Guba y Lincoln (1982, como se citó en Tójar, 2006) mencionan que la investigación cualitativa es transdisciplinar, en el sentido que una sola disciplina no puede comprender la complejidad de un fenómeno social. Por ende, la disciplina es tomada como una limitación que el ser humano genera para poder profundizar en campos específicos del conocimiento; sin embargo, decir que un contenido pertenece a una sola disciplina es una contradicción, debido a que diferentes disciplinas pueden ofrecer información sobre un mismo fenómeno.

Otra característica abordada por Tójar (2006) indica que “la investigación cualitativa mantiene un compromiso ético con el tema y contexto de investigación” (p. 146). En la medida que se está en constante interacción con las personas y sus formas de asumir el fenómeno de

estudio, se hace necesario la configuración de un código; entendido como los parámetros e instrumentos diseñados para la recolección de datos en pro de la protección de identidad de los sujetos y la confidencialidad de la información utilizada únicamente para fines investigativos.

Para Ragin (2007) la investigación cualitativa tiene tres fines fundamentales: dar voz, interpretar la importancia histórica o cultural y hacer progresar la teoría. El primero de ellos tiene una relación directa con la presente investigación, pues hace referencia a grupos marginados. Se trata entonces de dar voz, escuchar a aquellos que están fuera de los grupos predominantes en la sociedad y por lo tanto sus demandas y necesidades tienden a carecer de trascendencia dentro de un contexto que atiende con mayor prelación a la sociedad mayoritaria.

El enfoque cualitativo al usar diferentes técnicas y al permitir un análisis en profundidad, asume la importancia de representar a los grupos que se escapan del alcance de otros enfoques. De esta manera, la comunidad de la Casa de Pensamiento Ambiká Pijao, es un grupo minoritario en el ámbito escolar; dadas sus particularidades de educación diferencial mediadas por las practicas propias de su cultura, por lo tanto los niños y niñas que transitan de este lugar a los colegios públicos muchas veces son invisibilizados por las dinámicas educativas de un grupo social mayoritario. Por consiguiente, se evidencia la necesidad de generar espacios en los que sean reconocidos.

El segundo fin del enfoque cualitativo, de acuerdo a Ragin (2007) hace énfasis en el análisis, la interpretación y reinterpretación de los acontecimientos históricos que permiten una comprensión más amplia de los fenómenos culturales e incluso posibilita otra perspectiva diferente a la que se tenía cuando se aprecian los detalles de la historia.

Teniendo en cuenta la anterior premisa, la comunidad indígena Pijao tiene una historia que devela las luchas que ha tenido en la conquista de espacios dentro de la ciudad y en la

creación de un escenario de atención y formación que acuda a la educación propia, ahora configurado dentro de lo que en la ciudad de Bogotá se conoce como Casas de Pensamiento Intercultural. A partir de esa historia se pueden comprender muchos de los aspectos que los caracterizan en el presente como institución educativa.

Hacer progresar la teoría tiene que ver con la presentación de nuevos postulados a partir de la práctica que se hace en este tipo de investigación, para el caso particular de la investigación y el fenómeno planteado, se acudió a los diferentes puntos de vista alrededor del tema de la transición de la Casa de Pensamiento al aula regular, para determinar si existen diferencias y puntos de encuentro que generen un acercamiento a las teorías que la abarcan.

Este tipo de investigación acude a una amplia diversidad metodológica lo que permitió acudir a procesos provenientes de tradiciones filosóficas como la fenomenología, de disciplinas científicas como la etnografía y otros derivados de tendencias disciplinares como la sociología cualitativa (Tójar, 2006). Para efectos de esta investigación se abordó el enfoque fenomenológico.

4.2 Enfoque fenomenológico

El principal objetivo de las investigaciones de corte fenomenológico es describir y comprender las experiencias de las personas frente a un fenómeno, descubriendo aspectos en común de estas vivencias (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

Para el caso de la presente investigación, en primer lugar, se identificó el fenómeno que correspondió a las transiciones escolares, luego se recopilaron los datos con los niños, niñas, familias que vivieron la experiencia de paso al colegio; además de acudir a los miembros de la comunidad de la CPI junto a algunos docentes de la institución educativa, para construir paulatinamente la descripción de esta experiencia.

Hernández, Fernández y Baptista (2010) recogen los planteamientos de Creswell (20017, 2013), Van Manen (1990) y Moustakas (1994), para destacar dos enfoques de la fenomenología. El primero es la fenomenología hermenéutica, que se basa en la interpretación de la experiencia humana, no se determina por unas reglas específicas, pero responde a las actividades de: identificar un fenómeno o problema de investigación, establecer categorías y describir e interpretar el fenómeno mediante los aportes de los participantes.

El segundo enfoque corresponde a la fenomenología empírica la cual se orienta más a la descripción de las experiencias de la comunidad que en la interpretación de los investigadores. Para el caso específico de esta investigación, se tuvo en cuenta un enfoque de corte hermenéutico debido a que uno de los intereses fue justamente la interpretación de la experiencia de los actores participantes.

Para desarrollar el método fenomenológico, Tójar (2006) menciona el modelo que readaptó Apps (1991) del clásico de Spiegelberg (1975), el cual se lleva a cabo en seis fases; las cuales fueron tomadas como referentes para el manejo de la información y análisis de datos dentro del trabajo de investigación.

La primera fase es la descripción donde el investigador indaga en su propia experiencia sobre el fenómeno. La segunda fase es la búsqueda de perspectivas diversas. La tercera fase es la esencia y estructura, donde se captan las características esenciales del fenómeno desde los datos descriptivos. La cuarta fase es la constitución de la significación, es decir, la reflexión sobre las relaciones afines estructurales del fenómeno. La quinta fase es la suspensión de las creencias, que consiste en dejar a un lado los imaginarios y preconceptos que se tengan para entender el fenómeno a través de la realidad de los sujetos. La sexta fase es la de la interpretación, se

pretende encontrar una significación de los aspectos obvios o superficiales, recupere los significados ocultos para darle sentido a la experiencia.

4.3 El estudio de caso

Desde la perspectiva fenomenológica se acudió al estudio de caso, teniendo en cuenta que el objeto de la investigación fue develar las relaciones entre una situación particular y el contexto donde emergió; la situación de estudio fue abordada desde el fenómeno de las transiciones de un grupo de 5 estudiantes; 3 niños y 2 niñas, en la que se acude a la voz de sus familias y a la de los agentes educativos que participaron en el proceso de paso de la CPI a la Institución Educativa Distrital Miguel de Cervantes Saavedra.

El estudio de caso asume la descripción detallada, el análisis y comprensión de un fenómeno particular, además de permitir la implementación de una diversa gama de técnicas para la recolección y análisis de datos. Según Stake (2005) este método "es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes" (p. 11). Es decir, que para la presente investigación, el caso particular que se aborda está orientado hacia la comprensión de la realidad que viven los niños y las familias de la CPI durante su proceso de transición a la educación formal.

Un estudio de caso se caracteriza por realizar una descripción contextualizada del objeto de investigación; por eso es de vital importancia el contexto en el que el fenómeno está inmerso, incluyendo los aspectos históricos, que como ya se había mencionado antes, permiten una mejor comprensión del fenómeno en la actualidad.

Los estudios de casos de tipo holístico acuden al análisis de un fenómeno atendiendo las diferentes interacciones que pueden caracterizarlo. La observación directa de la realidad de la CPI permitió establecer una visión general del fenómeno de estudio; la experiencia de transición

de un escenario intercultural al aula regular, para reconocer y comprender las prácticas educativas arraigadas desde la tradición cultural Ambiká Pijao y contrastarlas con la formación que reciben los niños y niñas en el aula regular.

Así mismo, se recogió la voz y experiencia de cada uno de los actores que participaron en los procesos de transición hacia la Institución Educativa Distrital, para presentar posteriormente una descripción detallada del fenómeno.

Stake (1985, citado por McKernan, 1999) refiere que el estudio de caso:

Puede comprenderse como el estudio que observa de manera naturalista e interpreta las interrelaciones de orden superior dentro de los datos observados, donde los resultados son generalizables, ya que la información dada permite a los lectores decidir si el caso es similar al suyo (p. 18).

Este se configura entonces como un diseño de investigación cualitativa, en el cual se puede hacer la recolección de datos por medio de diversas técnicas e instrumentos de tipo interpretativo, los cuales emergen de un contexto particular, el material obtenido es organizado posteriormente y estructurado dentro del respectivo análisis del proceso investigativo.

Este diseño, en la medida que puede dar cuenta de información particular de un proyecto o un proceso singular durante un lapso de tiempo establecido, caracterizando los factores que intervienen en él a través de los relatos, se posiciona como uno de los métodos propicios para acudir a las comprensiones de los fenómenos educativos, donde se hace uso de la narraciones, las descripciones y explicaciones alrededor del interés de investigación sobre el que se sustenta el estudio.

Para determinar las fases dispuestas del estudio de caso de la presente investigación, se acudió a las etapas del esquema presentado por Harvard Business School (1997, citado por

Hernández, Fernández & Baptista, 2010) y se estructuraron dentro de siete momentos, dando cuenta del proceso de recolección de datos.

4.3.1 Fase I. Selección de la población. Una vez planteado el problema de investigación se determinó la población que hizo parte del estudio de caso propuesto.

Para llevar a cabo el estudio se escogió al grupo de cinco estudiantes y sus familias, quienes pertenecen a la comunidad Pijao, grupo étnico originario del Tolima quienes desde finales de los años noventa han venido migrando a la ciudad por factores asociados a la violencia y busca de mejores oportunidades económicas. Al estar viviendo en Bogotá ahora se encuentran adscritos al Cabildo Ambiká Pijao en la localidad de Usme.

Esta selección se realizó teniendo en cuenta que en el año 2016 los 5 estudiantes hicieron la transición como colectivo étnico desde la CPI Semillas Ambiká Pijao a la Institución Educativa Distrital Miguel de Cervantes Saavedra. Experiencia preliminar que permitió un primer acercamiento de los agentes educativos de la CPI y de algunas docentes de la institución de educación formal.

El grupo conformado por 5 familias junto a los 3 niños y 2 niñas, para el momento en el que se dispone el uso de instrumentos y técnicas para la recopilación de información ya han cursado el grado obligatorio de educación preescolar y el primer grado de educación básica. Esta situación particular permitió abordar desde su vivencia individual, relatar y exponer la forma cómo vivieron la transición de la CPI y de experiencias culturales propias del Cabildo a la educación formal.

Para la selección de los casos de estudio, Stake (2005) menciona que uno de los criterios debe ser “la máxima rentabilidad de aquello que aprendemos” (p. 17); este principio es asumido como la posibilidad que el investigador tiene para perfilar aquellos casos que pueden orientar la

comprensión del fenómeno a investigar, el tiempo dispuesto y la facilidad para el trabajo de campo.

Como se mencionó anteriormente la muestra seleccionada para este estudio hizo parte del primer grupo específico reconocido por los agentes de la CPI que lograron un tránsito como colectivo. En la medida que se ubicaron en la misma institución, lo que permitió un acuerdo conjunto de fechas, horarios y tiempos de encuentro para recopilar información.

4.3.2 Fase II. Revisión de Antecedentes. Se acudió a la revisión que permitió establecer los antecedentes del caso y caracterizar el contexto donde está situado. Los hallazgos alrededor del interés de investigación permitieron establecer que la CPI fue perfilada dentro de la mirada investigativa orientada a sistematizar su experiencia en el año 2016.

Adicionalmente a nivel distrital no se han encontrado ejercicios investigativos que aborden el objeto de estudio dispuesto para la presente investigación. Información que se abordó en detalle y ampliamente en el capítulo de antecedentes.

4.3.3 Fase III. Gestión de permisos. Este proceso tuvo que enmarcarse en el escenario propio de los trámites de tipo administrativo para acceder a la CPI Semillas Ambiká Pijao. El cual se tradujo en la obtención del permiso de ingreso; para ello se recurrió en primer lugar y sin éxito a las dependencias dispuestas en la localidad de Usme. Posteriormente se acudió a la Secretaria de Integración Social, la cual regula a las Casas de Pensamiento en la Ciudad; esta dependencia manifestó no tener incidencia en la asignación de dicho permiso en la medida que al pertenecer a una comunidad indígena, el acceso del grupo de investigación debía ser avalado por las autoridades dispuestas en el Cabildo Pijao.

Finalmente, se gestionó una cita para tener una entrevista personal con el Gobernador del Cabildo, en la cual se le dan a conocer los documentos radicados en cada una de las

dependencias a las que se acudió con anterioridad, además de presentarle la propuesta e interés de investigación. Pasados quince días y después de la lectura que él hace de los documentos en un segundo encuentro avala el ingreso a la Casa de Pensamiento, al mismo tiempo se estipula un compromiso verbal de retroalimentación de los alcances y resultados de la investigación.

4.3.4 Fase IV. Reconocimiento del contexto. Una vez obtenido el aval por parte del Gobernador del Cabildo, se pudo dar inicio al proceso de reconocimiento del contexto de la CPI. Durante esta etapa fue necesario acudir a una dinámica configurada en el despojo de los conceptos propios de nosotras como agentes investigadores alrededor de las prácticas pedagógicas occidentalizadas; es decir a la apertura de conocer y comprender nuevas formas de concebir los procesos de formación pensados para los niños y niñas de las Comunidad Ambiká y de otros grupos étnicos que participan dentro de la Casa de Pensamiento; proceso que confrontó los imaginarios y prácticas pedagógicas de las investigadoras frente a una nueva cultura, y por ende la construcción de nuevas visiones, saberes y percepciones alrededor de la educación inicial dentro de un contexto intercultural.

4.3.5 Fase V. Trabajo de campo. Una vez consolidado el trabajo de presentación de la intención investigativa y luego de varios espacios de reconocimiento mutuo entre las investigadoras y los actores que participaron dentro de las dinámicas dispuestas para la recolección de información, se estructuró un programa de encuentros en la CPI y en la Institución Educativa Distrital para aplicar las técnicas dispuestas dentro del estudio de caso y que se describen en detalle posteriormente.

4.3.6 Fase VI. Revisión y análisis de datos. Una vez culminada la recolección de datos y constituidas las categorías de análisis se organizó y se analizó la información recolectada, para la construcción de textos que describan e interpreten el caso particular.

La organización y categorización de datos se logró desde el análisis de las secuencias textuales de las entrevistas y diálogos que fueron transcritos. Se realizaron 5 secuencias textuales para la CPI, 2 para la institución educativa, 1 análisis para el encuentro entre agentes de la CPI y dos docentes del colegio, 3 para las familias; 8 para los niños y niñas. Obteniendo de este modo, un total de 19 secuencias, además de algunas producciones gráficas de los niños y niñas para relatar su experiencia de transición.

4.3.7 Fase VII. Estructura y elaboración de reporte. Se estructuró y presentó un reporte del análisis que dio cuenta de las unidades de análisis propias del estudio, que posteriormente fueron configuradas como las categorías, las cuales fueron organizadas y abordadas en gráficos y textos descriptivos acompañados de las recomendaciones pertinentes para el fin de la investigación.

4.4 Categorías de análisis

Las categorías de análisis dispuestas dentro del interés investigativo, se perfilaron inicialmente desde una dinámica deductiva, la cual se configuró desde los objetivos planteados para acudir al ámbito temático sobre el que se construyó el objeto de investigación, el cual hace referencia a las transiciones educativas en educación inicial. Se abordaron entonces, los procesos implícitos en las experiencias de los niños, niñas y sus familias tanto en la CPI como en la institución educativa distrital en la que actualmente se encuentran.

Posteriormente y a la luz de los hallazgos que emergieron desde la información suministrada por quienes participaron en este proceso de investigación, las categorías de análisis comienzan a consolidarse y a estructurarse desde un ejercicio inductivo o emergente, ya no solamente desde los objetivos planteados, sino desde el rol que cada uno de los participantes

ejerció dentro de los escenarios en los que surgieron las experiencias y dinámicas que fueron relevantes y significativas dentro de la indagación (Cisterna, 2005).

Se establecieron así cuatro categorías de análisis: Territorio, Interculturalidad, Enfoque diferencial y Prácticas Pedagógicas; las cuales fueron abordadas desde la mirada de cada uno de los actores y de sus roles, bien sea en la CPI y en la Institución Educativa Distrital Miguel de Cervantes Saavedra.

Para efectos de comprensión y sintetización del proceso construido alrededor de las categorías, se acudió a la elaboración de la tabla 1 para organizar la información y determinar las categorías en función de los objetivos y de las unidades de información.

Tabla 1

Relación de los objetivos con las categorías de análisis

Ámbito Temático	Objetivo General	Objetivos Específicos	Categorías	Subcategorías
Transiciones educativas de escenarios interculturales a la educación formal en educación inicial	Comprender y analizar la forma en que los niños, las niñas y las familias de la CPI “Semillas Ambiká Pijao” viven y perciben los procesos de transición al aula regular en la institución Educativa Distrital Miguel de Cervantes Saavedra.	Recoger a la voz de los niños y niñas junto a la de sus familias para interpretar su experiencia de transición de la CPI a la Institución Educativa Distrital	Territorio	Territorialidad cultural Proyección en escenarios educativos Intraculturalidad
		Identificar las características de los procesos de formación de la CPI “Semillas Ambiká Pijao” desde una perspectiva de aprendizaje intercultural para educación inicial.	Interculturalidad	Interculturalidad relacional /Crítica
		Develar las concepciones de transición que tienen los agentes educativos de la CPI y de la Institución Educativa Miguel de Cervantes Saavedra. Determinar los factores que favorecen o limitan los procesos de transición de la CPI a institución educativa distrital.	Enfoque diferencial Prácticas pedagógicas	Practicas propias Saberes ancestrales Saberes pedagógicos Practicas relacionales Enfoques de la diversidad cultural en el ámbito educativo

Fuente: Elaboración propia.

Para efectos de organización y codificación de los datos se acudió al uso del software ATLAS.ti, herramienta que permitió la selección de elementos representativos de cada una de las entrevistas y encuentros transcritos, a la vez que dinamizó la organización visual y textual de cada una de las categorías vinculadas a cada uno de los ámbitos CPI e IED, relacionándolas con cada una de las unidades de información, es decir niños, niñas, familias y agentes educativos.

Dentro de la sugerencia del programa como herramienta para el análisis de categorías ,

Hernández y Baptista (2010) lo describen como:

Un programa desarrollado en la Universidad Técnica de Berlín por Thomas Muhr, para segmentar datos en unidades de significado; codificar datos (en ambos planos) y construir teoría (relacionar conceptos y categorías y temas). El investigador agrega los datos o documentos primarios (que pueden ser textos, fotografías, segmentos de audio o video, diagramas, mapas y matrices) y con el apoyo del programa los codifica de acuerdo con el esquema que se haya diseñado. Las reglas de codificación las establece el investigador. (p. 512)

La construcción de las categorías se sustentó desde la técnica descrita por Gil (1994) quien desde el proceso general de análisis de datos cualitativos presenta un esquema que pasa por la reducción de datos desde el ejercicio de separación de elementos, la identificación y clasificación de los mismos para posteriormente lograr una agrupación que disponga la información de forma codificada y organizada, para realizar el respectivo análisis sobre el que finalmente se deberán extraer y verificar las conclusiones.

Por lo tanto al momento de acudir a la voz de los niños, niñas y familias para interpretar su experiencia de transición, los datos configurados desde su propia vivencia caracterizaron factores asociados a su arraigo identitario y a las dinámicas más significativas en la CPI y en el

colegio y en las que también entro en juego el rol del Cabildo dentro de su proceso de posicionamiento cultural.

Las categorías de Territorio e Interculturalidad se perfilan desde las intenciones y luchas de los pueblos indígenas; para el caso particular de esta investigación, de los integrantes de la comunidad Pijao, que han migrado a la ciudad de Bogotá y quienes desde la consolidación de su cabildo en la localidad de Usme, han logrado espacios y generado apuestas que les permiten seguirse consolidando como colectivo étnico, aun cuando no se encuentran habitando sus territorios de origen, la preservación de su cultura, usos y costumbres es viable y posible en diversos escenarios de la ciudad.

Uno de esos escenarios de empoderamiento es la CPI Semillas “Ambiká Pijao”, donde los sabedores, maestras indígenas y maestras mestizas, desde sus diálogos alrededor de la experiencia de formación que se dispone para los niños y niñas de los 0 a los 5 años, continuamente acuden a recrear el legado cultural del territorio Pijao y la forma cómo las dinámicas propias de la vida en la ciudad configuran otras comprensiones culturales mediadas por la diversidad poblacional que enmarca a la ciudad de Bogotá.

De ahí que dentro de la categoría de Territorio se aborden también los conceptos asociados a la territorialidad y la territorialidad cultural; configurados desde las dinámicas de relación de los sujetos en función de percepciones particulares y/o colectivas para sentir como propio un lugar, para resignificarlo desde las relaciones de poder e identidad que pueden construirse sobre el territorio que se habita.

Dentro de la categoría de interculturalidad se acude a significar la intraculturalidad; la cual dentro de las prácticas dispuestas en la Casa de Pensamiento, es entendida desde los espacios que permiten la construcción de una identidad asumida desde lo propio, y la

interculturalidad de tipo relacional y crítico donde existe una dinámica de encuentro con el otro dentro de escenarios educativos dispuestos desde las intenciones administrativas de la ciudad para la atención de los niños y niñas pertenecientes a grupos étnicos.

La categoría de prácticas pedagógicas se construyó y se consolidó como unidad de análisis desde la voz de los agentes educativos, tanto de la CPI (coordinadora, sabedores, maestras indígenas, maestras mestizas), como de las docentes que hicieron parte de la vida escolar formal de los niños que hicieron su transición a la IED Miguel de Cervantes Saavedra.

Se acudió a los agentes anteriormente mencionados, para comprender cómo se generaron los procesos de formación de los niños y niñas en ambos espacios, cómo percibieron y significaron desde los roles que se asumen en los dos ámbitos las concepciones de transición educativa, proyectadas desde de un escenario intercultural hacia el aula regular.

Abordar las prácticas pedagógicas dentro de los dos espacios de formación dispuestos para el grupo que hace parte del estudio de caso, es un ejercicio que proyectó un análisis alrededor de los aspectos sobre los que convergen o toman distancia los conceptos asociados a esta categoría tales como: practicas propias, saberes ancestrales, saberes pedagógicos y practicas relacionales. Además de permitir desde un encuentro de agentes de ambos escenarios determinar cuáles fueron las limitaciones en el proceso de transición de los niños y niñas y plantear desde sus propios discursos y experiencias posibilidades y acciones dinamizadoras de una transición educativa armónica y efectiva.

4.5 Técnicas de investigación e instrumentos

Al tratarse de una investigación de tipo cualitativo las técnicas de investigación están enfocadas a develar las experiencias, vivencias y percepciones de las familias, los niños y los

agentes educativos involucrados en los procesos de transiciones educativas. Para tal fin, nos apoyamos en Campoy y Gomes (2015) quienes sostienen respecto a las técnicas cualitativas que:

Proporcionan una mayor profundidad en la respuesta y nos acercan a una mejor comprensión del fenómeno estudiado (...) son de más rápida ejecución, permiten más flexibilidad en su aplicación y favorecen el establecimiento de un vínculo más directo con los sujetos (p. 276).

La recopilación de información se realizó a través de entrevistas semiestructuradas. Adicionalmente y dadas las particularidades y dinámicas de diálogo dentro de las prácticas propias de la comunidad Pijao, los círculos de palabra, el trueque y convite de saberes se configuraron como espacios de encuentro propicios para acudir a la información pertinente para el interés investigativo. Dichas prácticas emergieron del trabajo de campo y conocimiento de la comunidad, y en la medida que proporcionaban mayor información por parte de los actores de la CPI, se perfilaron por la comunidad de este ámbito y por las investigadoras como una técnica pertinente para recopilar la experiencia.

También se implementaron talleres dirigidos a los niños y las niñas, pensados como instrumentos para suscitar diálogos en ambientes dinámicos y flexibles para ellos. Por lo tanto la recolección de datos y organización de la información se sustentó desde cuatro entrevistas realizadas a las docentes de la CPI, dos entrevistas realizadas a las docentes de la institución educativa, dos círculos de palabra con los sabedores y docentes de la CPI y un convite de saberes entre los agentes de la CPI y docentes de la institución educativa.

Con cuatro de las familias se realizaron dos encuentros dispuestos como entrevistas pero que por solicitud de los padres de familia los diálogos fueron configurados dentro de una dinámica cercana al círculo de palabra, la quinta familia proporcionó la información en una

entrevista semiestructurada; debido a que su hijo ya no se encontraba dentro de la institución educativa y a ello se sumaron ocho encuentros realizados con los niños y niñas. Por lo tanto para la clasificación de información se obtuvieron entre la CPI y la institución educativa nueve insumos, tres para las familias y ocho con los niños y niñas, para un total de veinte diálogos con sus respectivas transcripciones para su respectivo análisis. A continuación, se presentan de forma más detallada, cada una de las técnicas utilizadas e instrumentos utilizados.

4.5.1 Entrevistas. Con el fin de lograr una descripción total y un análisis profundo dentro de la recolección de datos se acudió a la entrevista. Esta permitió acceder a las personas, sus pensamientos, actitudes y conceptos frente a situaciones particulares, así como a su cotidianidad y la relación con el contexto donde se desarrollaron.

La entrevista se define como la conversación de dos o más personas en un lugar determinado para tratar un asunto. Técnicamente es un método de investigación científica que utiliza la comunicación verbal para recoger informaciones en relación con una determinada finalidad. (Grawitz, 1984; Aktouf, 1992; Mayer, 1991 como se citó en Estrada & Deslauriers, 2011, p. 3).

Para el caso específico de esta investigación se optó por la implementación de entrevistas con preguntas abiertas puesto que ofrecían la posibilidad al entrevistado de ampliar sus respuestas sin salirse del objeto de estudio. Cuatro de las entrevistas se realizaron a algunos de los agentes educativos que hacen parte a la CPI Semillas Ambiká Pijao entre los cuales se encuentran: dos docentes pertenecientes a la comunidad y dos docentes denominadas *Mestizas*; nombre dado por la misma comunidad a quienes no pertenecen al grupo étnico Pijao, ni tienen vínculo con ninguna otro grupo étnico. Cada una de las entrevistas duró en promedio 30 minutos.

A través de la implementación de estas entrevistas se logró un acercamiento a las dinámicas dentro de la CPI, así como a sus perspectivas frente a las transiciones, sus trayectorias, dificultades y continuidad de los procesos interculturales que se promueven en este escenario.

De igual manera se realizaron tres entrevistas enfocadas a las familias y dos a los agentes educativos de la Institución Educativa Miguel de Cervantes Saavedra; esto con el fin de comprender y complementar las visiones de las familias y cómo han vivido estas transiciones, además de recoger las percepciones y vivencias de las docentes frente a estos procesos interculturales. El tiempo promedio de encuentro fue de veinte minutos para cada uno.

Como instrumento pertinente para la implementación de esta técnica se diseñó una guía de preguntas. La cual se estructuró como insumo base para el grupo investigador, sin que ello implicará desconocer la posibilidad de generar nuevas preguntas de acuerdo a la información que cada entrevistado podía proporcionar. (Ver anexo 1).

Para el desarrollo de estas entrevistas se contó con la colaboración voluntaria, y la gestión de espacios en los dos ámbitos de análisis: CPI y la institución educativa, con la intención de acudir a los diálogos dentro de un contexto que para los participantes fuera familiar, lo que permitió que la entrevista fluyera con mayor naturalidad.

Los entrevistados otorgaron los permisos pertinentes de forma verbal y escrita; para este proceso se generó un formato de consentimiento en el que se presentó el interés investigativo, su rol dentro del proceso de investigación y adicionalmente se indicó que su identidad quedaría en el anonimato. (Ver anexo 2).

Para efectos de acudir posteriormente a los relatos, respuestas e información suministrada por los entrevistados, se tomaron las grabaciones en audio de los encuentros, para realizar una transcripción total de cada una de las entrevistas. Dichos audios también permitieron acudir al

reconocimiento de los cambios en la actitud del entrevistado, así como sus emociones y vivencias mientras respondían y evocaban sus experiencias. Estrada y Deslauriers (2011) al respecto indican:

Es oportuno mencionar que se debe respetar el sentido del interlocutor, realizar una buena puntuación y concordancia verbal, precisar el pensamiento, pero sin transformarlo. En resumen, se trata de escribir correctamente distinguiendo el lenguaje utilizado, de manera simple y respetar la lógica del informante (p. 13).

Los encuentros en las entrevistas se enmarcaron en la ética y el respeto de las prácticas culturales de la comunidad Pijao. Dicho proceder permitió alcanzar grados de confianza y fluidez en los diálogos que dieron lugar a que el grupo de investigadoras fueran convocadas a participar en espacios de intercambio de saberes desde las prácticas propias de la comunidad Ambiká Pijao.

4.5.2 Talleres diseñados para los niños y niñas. El objetivo principal de los talleres fue darle importancia a las voces de los niños y niñas frente a los cambios que experimentaron en la transición de la CPI a la Institución Educativa Distrital Miguel de Cervantes Saavedra. Esta técnica permitió reconocer aquellas características que los niños y niñas consideraron relevantes de los dos espacios, así como, los cambios que fueron significativos para ellos y ellas en los nuevos ambientes educativos a los que se vieron enfrentados.

Para la recolección de datos e información se acudió a la presentación de registros audiovisuales, con la intención de traer a la memoria de los niños y las niñas las experiencias vividas en la CPI y el Cabildo. La información recopilada se consignó en registros gráficos realizados por los niños y las niñas; además de acudir a la grabación en audio de sus diálogos cuando ellos así lo autorizaron y a la toma de notas cuando su respuesta fue negativa a la grabación.

Para los tres talleres propuestos se diseñó y se adaptó un formato de asentimiento donde cada niño y niña autorizó o no la grabación de la entrevista y donde adicionalmente pudo indicar la forma como deseaba presentar la información dentro de los encuentros. (Ver anexo 3).

4.5.3 Prácticas propias de la comunidad Pijao. Al ser ésta una investigación enfocada a develar las percepciones que tienen las familias, los niños, niñas y los agentes educativos frente a las transiciones inmersas en un escenario de formación intercultural hacia un espacio escolar que desconoce este tipo de procesos, y a la flexibilidad viable en la naturaleza de la investigación cualitativa frente a las técnicas implementadas para recolección de datos, se propone hacer uso de otras técnicas configuradas en las prácticas ancestrales y culturales propias de la comunidad Pijao.

Dichas prácticas además de aportar datos relevantes para la investigación, en la medida que se generan en un espacio naturalizado por los participantes, respetan las costumbres propias de la comunidad y en las cuales es posible develar de manera natural su cosmovisión, los conceptos y percepciones sobre los procesos educativos, datos históricos, vivencias y costumbres de la comunidad. Todas estas prácticas enriquecen tanto el proceso investigativo como la práctica pedagógica que se da en los ambientes educativos formales en los que se encuentran inmersas el grupo de investigadoras y que llevan a una reflexión acerca de los procesos interculturales en el aula.

Dentro de este proceso se acudió al registro de notas, grabación en audio y al registro fotográfico. A continuación, se describen las tres prácticas sobre las que se consolidó la recolección e información dentro de la Casa de Pensamiento. Debido a que estas prácticas propias de la cultura permitían un mayor acercamiento de la experiencia desde los relatos de la comunidad y pudo ser conocida en el trabajo de campo, el grupo de investigación determinó en

consenso con los sabedores y agentes de la CPI, que estas podían ser propuestas como técnicas de recolección de información, por lo tanto varias pudieron ser grabadas para su posterior transcripción.

4.5.3.1 Círculos de Palabra. Es un espacio que se genera principalmente en la enramada; escenario de herencia ancestral que es para la comunidad un recinto sagrado, donde se pueden hilar el pensamiento, y en el cual la palabra toma protagonismo “mediante encuentro de diálogos intergeneracionales” (SDIS, 2015, p. 25).

Durante estos círculos de la palabra se identificaron los pensamientos y saberes de los agentes educativos que pertenecen a la Casa de Pensamiento, así como la posibilidad que tuvieron ellos para conocer los objetivos propuestos dentro de la investigación. Para la comunidad Pijao, este momento de encuentro es propicio para compartir conocimientos, inquietudes y propuestas, además permitió un acercamiento a sus costumbres reforzando un vínculo que va más allá del carácter investigativo y profesional del objetivo dispuesto para la investigación.

4.5.3.2 Trueque de Saberes.

Dentro de las comprensiones alrededor de esta práctica, se puede entender como una actividad que se da al interior de las comunidades étnicas, en las que se propende por la búsqueda de un espacio íntimo y privado para la conexión entre los sabedores y el territorio (CINEP, 2006).

Como su nombre lo indica el “trueque” es definido como un intercambio, en este caso específico orientado a compartir conocimientos, saberes y tradiciones ancestrales entre los diferentes actores que participan en el proceso de recolección de datos, sabedores, docentes, familias, niños y niñas que ya han vivido la transición educativa.

Este trueque de saberes se dinamizó dentro de la propuesta inicial del grupo de investigadoras, quienes inicialmente tenían una propuesta de entrevista semiestructurada, y ya en el trabajo de campo, tanto las docentes de la CPI como los sabedores después de emitir una respuesta también generaban preguntas sobre la práctica docente de cada una de las investigadoras, generando un diálogo horizontal en el que a través de las experiencias se hicieron reflexiones sobre los procesos de la CPI y de las tres instituciones educativas a las que pertenecen el grupo de investigadoras.

Durante la participación de los trueques de saberes fue posible hacer una inmersión en las tradiciones de la comunidad Pijao, identificando sus concepciones de infancia, educación y familia, a la vez que ellos reconocieron estos mismos conceptos desde la práctica pedagógica occidental con el fin de encontrar puntos de convergencia y crecimiento.

4.5.3.3 Convite de palabra. Desde las prácticas propias de la comunidad Pijao, este espacio es asumido como una oportunidad de encuentro alrededor de la palabra. Es una práctica de encuentro que se planea y se organiza para compartir y aprender del otro en comunidad.

El hecho de que se permita la apertura del espacio para participar de estos convites, reflejó la confianza y el interés de hacer parte de esta investigación, fue una forma natural e íntima de permitir una relación con los agentes educativos de la Casa de Pensamiento, las docentes de la Institución Educativa Miguel de Cervantes Saavedra y el grupo de investigación, y así poder conocer de primera mano sus inquietudes, costumbres, prácticas de formación, además de disponer el camino para develar las percepciones frente a las transiciones ya vividas por los estudiantes y contrastarlas con las ya reconocidas por cada uno de los agentes educativos.

4.6 Validez y fiabilidad

Para efectos de credibilidad y confiabilidad se acudió al proceso de triangulación en aras de determinar la pertinencia y calidad de los datos dispuestos a la interpretación, en la medida que los datos se organizaron de acuerdo a la unidad de información: agentes educativos, las familias, los niños y niñas y también se configuraron en dos ámbitos de análisis: CPI e Institución educativa distrital.

Las categorías que de allí surgieron fueron resultado de la lectura de ambos contextos y del contraste de datos que los sujetos suministraron, los cuales fueron desde esta dinámica ampliados, confirmados y complementados. Al respecto Flick (2004) afirma:

La triangulación sistemática se puede utilizar como un enfoque para fundamentar más el conocimiento obtenido con los métodos cualitativos. Fundamentar no significa evaluar los resultados sino extender sistemáticamente y completar las posibilidades de producción de conocimiento. La triangulación es menos una estrategia para validar los resultados y los procedimientos que una alternativa a la validación que incrementa el alcance, la profundidad y la consistencia en las actuaciones metodológicas (p. 244).

Para el objeto de estudio dispuesto dentro de esta investigación, la tipología en la que se enmarcó este proceso de validez y fiabilidad es el que Denzin (1970, 1978 citado por Rodríguez, Pozo, & Gutiérrez, 2006) define como triangulación de datos, la cual “está referida a la confrontación de diferentes fuentes de datos en un estudio. La triangulación se produce cuando existe concordancia o discrepancia entre estas fuentes. Además, se pueden triangular informantes/personas, tiempos y espacios/contextos” (p. 293).

La triangulación de información fue dispuesta desde los datos que emergieron en los dos ámbitos, en los que el proceso de análisis permitió determinar cuáles de las categorías eran

comunes dentro de los diálogos tanto en agentes educativos, familias, niños y niñas , además de poder determinar para cual ámbito y tipo de actores podían tener mayor o menor incidencia.

También se pudieron establecer los puntos de encuentro, de tensión y divergencia alrededor del objeto de estudio, los cuales se configuraron en una construcción de análisis y reflexión alrededor de la experiencia de la población del estudio de caso proyectada a la práctica docente en las aulas regulares.

4.7 Limitaciones

Una de las limitaciones estuvo enmarcada dentro de la tercera fase dispuesta para el estudio de caso, la cual estuvo proyectada a la obtención de permisos para el acceso a la CPI.

Los tramites de tipo administrativo, y las respuestas de las dependencias a las cuales se acudió tomaron más tiempo del estipulado, debido a que la solicitud tuvo que pasar de la Subdirección de la Secretaria de Integración Social en la localidad de Usme hacia la dirección central de Secretaria de Integración Social.

Una vez redireccionada la solicitud a la dependencia de Dirección de Análisis y Diseño Estratégico, se emitió la solicitud de permiso junto al diligenciamiento de un documento dispuesto por la Secretaría de Integración Social para evaluar la viabilidad del acceso, este instrumento recibía el nombre de “Formatos para la presentación de proyectos de investigación”. Todo este trámite le tomó al grupo e investigación tres meses aproximadamente.

Finalmente la respuesta administrativa emitida indicó que debido a la naturaleza de la investigación y por involucrar a la comunidad Pijao, la Secretaria de Integración Social no podía tomar decisiones sobre las comunidades indígenas y por lo tanto el Cabildo era quien tenía la potestad de conceder el aval por medio de su gobernador. (Ver anexo 4).

Luego de todo el tiempo invertido en las oficinas de la Secretaría de Integración Social y sin tener una respuesta favorable y el aval solicitado, el grupo de investigación acudió al Cabildo para agendar una cita con el Gobernador. En una primera entrevista es posible presentar el interés investigativo y la respuesta administrativa de la Secretaría de Integración Social, él sugiere un segundo encuentro en el que puede emitir una respuesta una vez leída y analizada la propuesta de investigación.

Para el primer encuentro, el gobernador se mostró interesado por el ejercicio investigativo, solicitando una carta de la universidad, los documentos que daban cuenta de los trámites realizados ante la Secretaría y otro en donde se hiciera la petición del permiso dirigida al cabildo, de esta manera y en el segundo encuentro, que se realizó a los ocho días siguientes, el gobernador firmó el permiso y finalmente se obtuvo el aval para acceder a la Casa de Pensamiento.

Otra limitación estuvo relacionada con la recopilación de información y datos a través de las entrevistas, la programación de espacios de encuentro dentro de la CPI en varias oportunidades tuvo que ser modificada en función de las actividades internas y reuniones dispuestas por la Secretaria de Integración Social a las cuales deben responder la coordinadora, docentes y sabedores.

Dadas las variaciones en el calendario académico en la ciudad de Bogotá para los colegios oficiales en el año 2017 y en función del tiempo de reposición por la jornada de paro de los docentes, los encuentros con familias tuvieron variaciones en la programación de fechas que el grupo de investigación planeó inicialmente, razón por la cual la recopilación de información culminó en los dos primeros meses del año 2018.

5. Análisis de resultados

5.1 Un acercamiento a la experiencia de transición

La organización y clasificación de la información que se presenta en este capítulo se estructuró desde tres unidades de información: niños, niñas y familias, agentes de la CPI y docentes de la institución educativa, quienes a través de las entrevistas semiestructuradas, círculos de palabra, convites de saberes y participación en talleres, caracterizaron en sus diálogos los dos ámbitos dispuestos desde el interés investigativo: CPI y colegio, para analizar y comprender la experiencia de transición al escenario escolar.



Gráfico 1. Unidades de información y ámbitos de análisis para el estudio de caso. Fuente: Elaboración propia.

El análisis de la información recopilada se enmarcó desde la experiencia de transición de los niños, las niñas y sus familias, dispuesta desde los contextos de la CPI y la institución educativa, escenarios desde los cuales se da el proceso de paso y del que surgieron las categorías

de territorio, enfoque diferencial, interculturalidad y prácticas pedagógicas, como se evidencia en el gráfico 1.

5.2 La voz de quienes decidieron caminar la experiencia

Los niños, las niñas y familias que participaron en el estudio de caso narraron y recrearon su vivencia desde el año de ingreso a la institución educativa., describiendo a partir del año 2016 los procesos que antecedieron su llegada al colegio.

La información dispuesta en entrevistas y diálogos, junto a la producción gráfica alrededor de la experiencia de paso hacia el colegio, permitió determinar que el proceso de transición se asoció primordialmente a las situaciones que experimentaron en el grado obligatorio de educación preescolar y el primer nivel de educación básica primaria. Vivencia que paulatinamente empezaron a contrastar con la experiencia en la CPI junto a las actividades del Cabildo.



Gráfico 2. Análisis de categorías para niños, niñas y familias. Fuente: Elaboración propia.

A la luz de la experiencia narrada y de la descripción de los contextos por donde se realizó el proceso de transición, el análisis permitió hacer algunas comprensiones sobre las expectativas que tenían las familias al momento de iniciar la etapa escolar pero que desde la transición vivida no se pudieron cumplir a cabalidad.

Por lo tanto, como se evidencia en el gráfico 2, a medida que niños, niñas y familias relataron el proceso de transición, se pudo determinar cuáles categorías se asociaron a su experiencia, de acuerdo a los factores y dinámicas propias de la CPI y la institución educativa. En este sentido el Cabildo pudo ser identificado como un ámbito emergente para el análisis de la investigación en la medida que fue un espacio que se enunció con frecuencia.

5.2.1 Transición vivida. Es a partir de la vivencia propia de padres de familia junto a sus hijos e hijas donde se evidenció que el inicio de la etapa escolar empezó a tomar distancia de la experiencia previa que llevaban en la CPI. El análisis se perfiló entonces en comprender cómo asumieron la transición de tipo vertical, entendida como el cambio que se vive de un ambiente a otro en sentido ascendente (Vogler, Crivello, & Woodhead, 2008). Los niños y niñas pasaron del nivel de jardín o nivel *Tunjos* dispuestos en un escenario de educación no formal, hacia el primer grado obligatorio de preescolar y posteriormente iniciaron su etapa en la educación básica primaria.

Fue desde los relatos dispuestos para el ámbito escolar donde la experiencia paralelamente describió lo que vivieron antes de ingresar al colegio, información que se organizó y se clasificó dentro de la dinámica de tipo ascendente del proceso de paso, asociada a las categorías de enfoque diferencial, territorio y prácticas pedagógicas.

Desde algunos de los apartados de las secuencias textuales que hicieron parte de los diálogos, se pudo determinar que en la CPI existieron dinámicas diferenciadas a nivel cultural,

pedagógico y relacional; las cuales se asociaron a un saber ancestral dispuesto desde el territorio de origen de padres y abuelos.

“Recordé a los abuelos, (sabedores) la tambora, aprendí, pero yo no llevaba cuadernos ni esas cosas, bailábamos, hacíamos actividades con semillas, con granitos, comíamos rico” (niña 2)

“Del jardín (CPI) me gustaban los bizcochos...las semillas con ellas hacíamos collares” (niño 5)

Es desde los apartados de las secuencias textuales de diálogos similares a los anteriormente expuestos, donde los niños y niñas en varios momentos de los encuentros enunciaron actividades relacionadas con el saber ancestral, describiendo personajes propios de la cosmovisión como el Mohán, la Madre Monte y prácticas alrededor del alimento y del uso de materiales que no están presentes en el colegio.

Se describió de este modo, la posibilidad que tuvieron en la CPI de fortalecer procesos asociados a la construcción de su identidad, a la vez que se generaban otras dinámicas de aprendizaje. Aspectos que resaltan las familias y que se posiciona como un factor relevante para significar las prácticas propias de su comunidad en un territorio diferente al de origen de padres y abuelos.

La niña estuvo desde los tres añitos y bueno hasta que cumplió los cinco, eh pues allá fue muy chévere en la casa de pensamiento porque pues los niños aprenden muchas cosas, cosas que acá digamos acá en la ciudad no, pues ya esa cultura y todo eso a veces se va perdiendo, pero pues en la casa de pensamiento si les inculcan mucho que: los bailes, comidas ancestrales, eh si la gastronomía...los trajes típicos, de dónde vienen, por qué son de la etnia Pijao (familia 2)

Se evidencia entonces, que la CPI desde la mirada de padres de familia, es el escenario propicio para fortalecer procesos de aprendizaje a la vez que aportan al arraigo cultural que se desea seguir conservando. En este escenario existe para las familias la posibilidad de articular procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas con construcciones colectivas vinculadas a un saber

y prácticas de tipo ancestral, lo que les permite fortalecer un vínculo con el territorio de origen que ya no se habita.

Ehhh pues allá (CPI) casi siempre era jugando, eh allá si les enseñaban era jugando, entonces pues el futbol, que eso los ponían también, ahh y a las danzas es que como allá los ponían arto a danzar diferentes, que el festival de la chicha, que el baile de la chicha que el de los pues varios bailes que se hacen allá entonces si él le gustaba todo eso, pues a veces hacíamos comparsas también, damos la vuelta ahí por el barrio y la chicha también que allá (refiriéndose al Tolima) aún se hace, y los niños que también participaban en ello (familia 5)

Desde el anterior apartado se observa que las actividades dispuestas desde la CPI para fortalecer un vínculo con la herencia cultural, están estrechamente relacionadas a los conceptos de territorio, asociados a la territorialidad y territorialidad cultural. La territorialidad asumida según Sosa (2012) en la posibilidad de mantener un vínculo con el lugar de origen aun cuando se ha migrado hacia otro lugar, correspondiendo al aspecto cultural, en función de las dinámicas expuestas por Montañez y Delgado (1998) en las que existe una relación de pertenencia a un espacio, donde se asumen los territorios desde la apropiación, la acción y la afectividad.

En esta medida, los relatos de los niños y niñas ponen en evidencia que a nivel familiar se generan dinámicas coherentes y articuladas, con lo que sus padres enunciaron como aspecto relevante en la CPI respecto al vínculo con el territorio y las prácticas culturales.

Acá estoy yo en el Tolima, en Ortega, con mi mamá, con mi abuelito y la abuelita, Samuel y yo, lo que más me gusta de estar allá... Ehh jugar en el rio, los tamales, chocolate, bizcochos con cebolla y tomate (niño 3)

“Yo amo que sean los festivos y las vacaciones, ahí sí podemos irnos al Tolima donde los abuelos, allá comemos y hacemos cosas que no en Bogotá” (niña 2)

Así mismo, desde los relatos que enunciaron las dinámicas de la CPI fue descrito el rol protagónico del Cabildo, lugar en el cual la comunidad Pijao participa de actividades de arraigo en las que se integran niños y niñas con los adultos.

En el Cabildo, lo que más le gusta a nuestros niños...el tema de la música, el tener que las danzas que hacen de por ejemplo del sol y de la luna, lo otro que les gusta a ellos es ver la danza de los matachines, eso es lo que les gusta a ellos y las comparsas que se hacen, porque son...como digamos la madre monte, el Mohán son cosas que no se ven acá en la ciudad

Es desde la preservación de las expresiones artísticas asociadas con la cosmovisión y sabiduría Pijao, donde se ha construido en niños y niñas un posicionamiento identitario vinculado estrechamente con el territorio que se habita y el territorio de origen de las familias.

“Ambas (niña 1 y 2) nacimos en Bogotá” “Mi mamá nació en el Tolima, mi papá nació en Bogotá y mi abuelita en el Tolima” (niña 2). Entrevistadora: ¿quién es indígena Pijao en tu familia? Niña 2: ehhh mi mamá, mi abuelita, mis hermanos y ¡yo!”
“ah! mi papá nació en Tolima, mi mamá en Bogotá y mi abuela en Tolima” “mi mamá no es Pijao, mi papá, mi abuelita y yo sí! (niña 1)

Asociado a las afirmaciones en las que pudo determinarse que los niños y niñas se asumen y se reconocen como indígenas Pijao, entra en diálogo la apropiación que tienen las familias de su cultura y la importancia de preservar a través de sus hijos e hijas su identidad étnica.

Nosotros somos indígenas que sabemos de dónde vinimos. Hay personas que son indígenas pero prefieren ser indios porque no saben y dejan ahí no prefieren seguir sus raíces de donde vienen, quiénes son, qué quieren para ellos, entonces por eso pensamos que ser indio y ser indígena son dos cosas diferentes” (familia 2)

Después de determinar y describir las dinámicas dispuestas en la CPI y el Cabildo, los datos seleccionados para el análisis, se clasificaron para caracterizar las prácticas que configuraron el ámbito escolar dentro del proceso de transición y que fueron relevantes para niños, niñas y familias.

5.2.2 Proceso de transición: Del posicionamiento identitario con un territorio a la mirada uniforme y folklorista en la dinámica escolar. Una vez iniciado el paso al colegio los relatos y producciones gráficas, junto a la información recopilada con las familias, permitieron

determinar que dentro del aula no se vivieron experiencias cercanas a las prácticas propias, relacionadas con expresiones artísticas como la danza, la música, la gastronomía, el saber ancestral o reconocimiento de usos y costumbres. En consecuencia, durante su permanencia en el escenario escolar las actividades se relacionaron con acciones de tipo académico y poco o nada con el reconocimiento identitario.

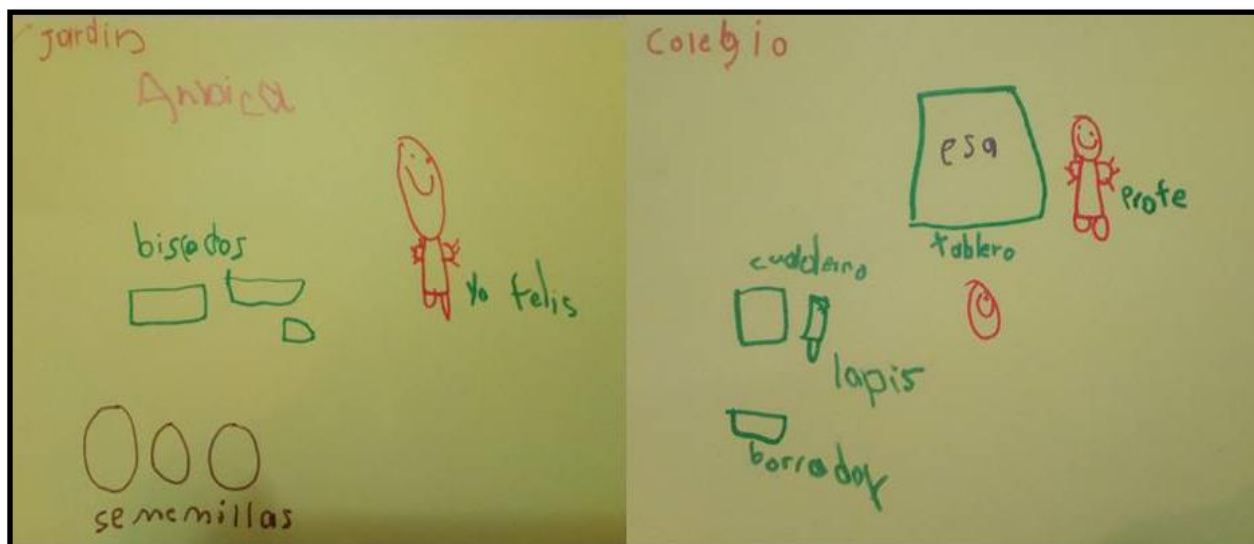


Ilustración 5. Dibujo de uno de los niños para representar la CPI y el colegio. Fuente: Elaborado por uno de los estudiantes participantes en el estudio.

Cuando los niños y niñas a través de los dibujos representaron a la CPI, este espacio se asoció con elementos propios de las actividades vinculadas al arraigo cultural elementos como las semillas, las tamboras, los alimentos típicos del Tolima fueron exclusivos para el Cabildo y la CPI. En contraste al hablar de las actividades propias de la etapa escolar, los dibujos y discursos alrededor de sus gustos y de su participación en las dinámicas escolares, se enfocaron específicamente a la parte académica.

En este sentido sus afirmaciones enunciaron dinámicas de tipo académico y los gustos se relacionaron con el ejercicio de hacer tareas, aspectos que fueron señalados como una posibilidad para aprender.

“Lo más divertido, hummm ahora es hacer tareas... en la carpeta de artes, y en el libro y nada más, esas son las cosas más que me gustan” (niña 2)

“Voy a pasar a segundo, ahhh! haber me gusta hmm me gusta la profe que es muy bonita, pues nada más, ¿es que no! más o menos las tareas que son muy chéveres para aprender” (niña 1)

“Me gusta jugar con mis amigos al descanso...me gusta escribir lo que dice la profe...no me gusta cuando escribimos mucho” (niño 4)

Para las familias la institución educativa se asume como el espacio que permite la formación académica, y existe alrededor de la práctica escolar una referencia positiva en función de las actividades pedagógicas orientadas a los aprendizajes académicos, sobre este aspecto las familias manifiestan satisfacción con los logros obtenidos por sus hijos e hijas.

“No pues más centrado en el tema de estudio...el colegio representa, noo ¡todo lo bueno! en el tema de educación” (familia 4)

Es un cambio duro porque, las niñas llegaron y ellas escribían era así hacia arriba, ellas tenían fea letra, no sabían cómo era un renglón, ni cual... o sea nada, ellas llegaron acá nulas, por eso nos ha gustado mucho porque la profesora... bueno la profe (nombra a la profesora titular de preescolar) tuvo un conocimiento de orientarlas en preescolar (familia 1 y 2).

Una de las características que llamó la atención, por su recurrencia en las conversaciones, es el paso que se vivió dentro de la institución educativa del preescolar al primer grado de educación básica. Allí los niños, niñas y refieren una nueva dinámica de relación docente-estudiante, la cual que no fue caracterizada del mismo modo en la experiencia de la CPI y en el preescolar.

“la profe (indica el nombre de la docente de primero) es muy brava y ella regaña a los niños... que no se portan bien” (niña 2)

“ayyy es que yo no traigo libro, pero de pronto la profesora dice; ¡ayyy no puede estar allá! o algo...me llama la atención eso me incomoda” (niña 1)

“no me gusta que cuando los niños ehhh hacen las cosas por no saber que le salga un grito a la profe...en primero fue más difícil, antes no regañaban así de tanto”(niño 5)

Es evidente que al momento de hacer la transición al colegio, se configuró una nueva dinámica relacional entre docentes y estudiantes; situación que también para los padres tuvo una connotación negativa y de tensión, especialmente cuando cursaron su primer grado de educación básica primaria.

Ese paso a la primaria si fue un poquito como tenso ¿no? porque incluso el otro día la profesora, ¡si los niños no pueden toca devolverlos! ...mire no es que no puedan, pero los niños saben, incluso los niños venían con buenas bases de grado cero (familia 4)

Incluso uno les preguntaba ¿Cómo te fue? No mami... o tía o mami nos regañaron, ¿otra vez los castigaron?, no la profesora no nos deja salir, no la profesora que porque un niño se porta mal a todos nos castiga y así fue... (familia 3)

Es alrededor de las relaciones de poder entre docente-estudiante, donde el proceso de una transición armónica ideal se ve limitado, en la medida que toma distancia de las apuestas orientadas desde la SED (2016) para generar acciones dignificadoras y reconocedoras de la diversidad a través de acciones que posibiliten procesos efectivos de formación para establecer relaciones con los otros, por medio de la generación de relaciones dispuestas para favorecer vínculos afectivos y de apego que puedan establecer los niños y niñas con los adultos.

Respecto al reconocimiento de las características étnicas del grupo, el escenario escolar asumió en ocasiones la identidad cultural desde actividades dispuestas dentro de los temarios de alguna asignatura. La vivencia es relatada exclusivamente desde una intención académica, necesaria para el aprendizaje escolar, pero que desde la expectativa o ideal para las familias debió estar mediada y enriquecida por prácticas que entraran en diálogo con la identidad de los estudiantes.

“Pues de pronto cuando hablan de las regiones, pero como tal no hablan de la etnia Pijao ni del indígena, del indígena siempre hablan, pero por lo del... no se meten al tema como tal con lo de nosotros” (familia 2)

- Podrían indicarnos de pronto, eh si ustedes sintieron realmente que el colegio dentro de sus actividades institucionales o las docentes dentro de las actividades que plantearon, lograron de alguna manera el reconocimiento de la identidad cultural de los niños y las niñas?

-se percibe, pero en el primer año

-¿Preescolar?

- Si, porque ya el año pasado si el tema de eso nada (familia 3)

Así mismo la percepción de los niños y niñas respecto a las dinámicas previas a la etapa escolar que hacen parte de su identidad étnica no fueron visibilizadas dentro del ámbito académico. La ilustración 2 representa para una de las estudiantes algunos elementos característicos de su comunidad que no tuvieron presencia en la dinámica escolar, de ahí que señale con una (X) lo que para ella nunca estuvo en el colegio.

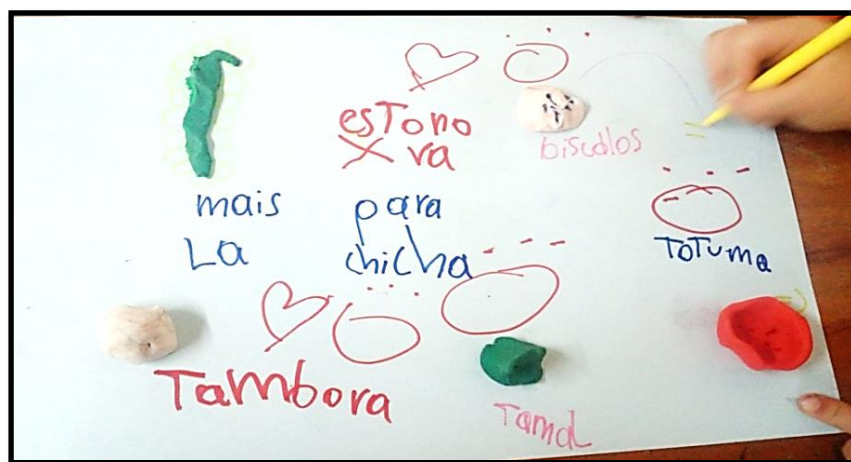


Ilustración 6. Dibujo de una de las niñas indicando lo que recordaba en la CPI y que no se encuentra en el colegio.

Fuente: Elaborado por una de las niñas participantes en el estudio.

En este sentido, cada escenario por el que transitaron los niños y niñas se encuentra asociado como lo indica Alvarado (2009) a una etapa de su desarrollo, en el que los estudiantes dan cuenta de sus construcciones históricas, sociales y culturales, en las cuales se reconocen

desde lo individual y singular a la vez que se asumen como sujetos activos dentro de una comunidad en donde se “produce el mundo social y sus universos de sentido” (p. 6).

5.3 CPI “Semillas Ambiká Pijao”. Experiencia intercultural, el lugar de partida

Las dinámicas que caracterizaron el proceso de transición de niños y niñas desde la CPI hacia las instituciones de educación formal, y desde la voz de los agentes que acompañaron su proceso previo, se enmarcó con mayor relevancia en la necesidad del reconocimiento de la identidad cultural; aspecto asociado a un diálogo entre prácticas pedagógicas, prácticas propias, prácticas relacionales y la vivencia continua de procesos pensados desde la proyección de una formación dimensionada desde la interculturalidad.



Gráfico 3. Análisis de categorías agentes CPI. Fuente: Elaboración propia.

El gráfico 3 ilustra la forma en que la transición educativa inició en el contexto de la CPI y el Cabildo, siendo este nuevamente un ámbito emergente desde los diálogos de los agentes, y pasa desde allí por la expectativa, las limitaciones y la perspectiva a partir de la mirada de maestras y sabedores de este entorno. Las categorías otorgadas a este ámbito son las de territorio, enfoque diferencial, interculturalidad y las prácticas pedagógicas.

5.3.1 Diálogo y encuentro entre lo propio y lo diverso. En este ámbito el enfoque diferencial puede ser caracterizado desde la descripción de las actividades que se llevan a cabo dentro de la CPI, las cuales integran usos y costumbres de la cultura Pijao asociadas a apuestas pedagógicas y prácticas relacionales, orientadas a fortalecer los procesos de desarrollo de la población que es acogida en este escenario, un ejemplo de ello se presenta en el siguiente relato donde la docente menciona parte de la organización del trabajo en la CPI:

Acá se trabajan tres ejes...eeh los lunes trabajamos con la sabedora de pautas de crianza, entonces se trabajan cantos, se trabajan arrullos, masajes y por ejemplo si vamos a trabajar masajes ellos se quitan los zapatos, se quitan el pantalón y vamos a hacer masajes, se hace la ambientación con hierbas, con plantas medicinales del territorio con la que vayamos a trabajar ese día. (Docente 1 CPI)

Es así como la vivencia efectiva del enfoque diferencial requiere para los agentes de la CPI, la consolidación de un proceso donde niños y niñas puedan reconocer y vivir aspectos relacionados con su cultura, para que posteriormente dentro de las actividades planeadas se puedan generar aprendizajes y experiencias que estén enmarcadas en el respeto de la diversidad.

Dinámica que a su vez se proyecta como un nuevo camino para propiciar conocimiento desde prácticas artísticas, musicales, gastronómicas y de tradición oral que pueden integrar las particularidades culturales de cada una de las familias, tal como se aprecia en el siguiente apartado del diálogo de una de las docentes de la CPI:

Dentro de las prácticas de crianza llevamos o practicamos (valga la redundancia) lo que son sobos propios, masajes tradicionales, armonización a través de la medicina

tradicional, ahí es donde los niños aprenden a conocer las plantas, a conocer o a fortalecer. Algunos a conocer si son como los llamamos mestizos, algotros fortalecer porque ya esas prácticas las hacen en casa, en familia también y son de la cultura y el uso de cada planta, si es fría, si es caliente (Docente 2. CPI)

Estas prácticas propias de la cultura, que se desarrollan tanto en la CPI como en las familias que participaron dentro del estudio de caso, marcan la diferencia en cuanto al propósito de preservar los saberes propios de la cultura y propiciar aprendizajes a partir de los mismos, es así como los niños y niñas al terminar su ciclo en este ámbito, construyen conocimientos que no son propios de la escuela, como indica una de las docentes al hablar de las plantas frías y calientes.

Adicionalmente plantean la importancia de formar a niños y niñas en el marco prácticas relacionales, mediadas por la apertura al diálogo para incidir en las situaciones donde los comportamientos no en armonía con los propósitos dispuestos dentro de la CPI. Acciones que se describen en el siguiente relato.

Pues este espacio, la enramada, para nosotros significa algo muy sagrado, muy sagrado, de donde nos sentamos, donde nos sentamos por decir un ejemplo: un niño que está presentando comportamientos no adecuados, entonces aquí él debe venir acá, lo traemos y el sabedor tiene que sentarse con él y darle consejos con la palabra dulce, darle consejos de pues explicarle que eso está mal hecho, que lo que está haciendo está mal hecho, así sea desde ya, desde pequeñitos y para nosotros eso es como el pensamiento de hablarle, de decirles, porque ellos saben lo que hacen, ellos entienden... este es un sitio sagrado para nosotros, de pensamiento, de trabajo, de corregir por medio de la palabra, del consejo de los sabedores, de los mayores acá y de los convites. (Docente 4. CPI)

Teniendo en cuenta que en la CPI también se encuentran niños y niñas que no pertenecen a la etnia Pijao, entre los que están Uitotos, afrodescendientes y mestizos, la vivencia de un escenario intercultural se proyecta a la posibilidad de reconocimiento de la herencia cultural, la cual emerge desde el territorio de origen de las familias de la población infantil que allí es

acogida, entendida como la posibilidad de aprendizaje desde otras formas de ser y estar en un mismo lugar.

Nosotros practicamos lo que diga el PEI lo ejecutamos, pero entonces es tan importante conocer la historia de vida de cada niño, ahí es donde uno conoce de dónde viene, de que cultura es, que costumbres trae, la individualidad de cada quien” (Docente 2. CPI)
“compartimos, digamos una receta ancestral, o compartimos ehhh historias de la cultura y compartimos danza pues danzas de diferentes culturas, no solamente de la cultura de nosotros (Docente 3)

La vivencia efectiva del enfoque diferencial que en la práctica entra en diálogo con la mirada intercultural requiere para los agentes de la CPI la consolidación de un proceso donde niños y niñas puedan reconocer y vivir aspectos relacionados con su cultura, para que posteriormente dentro de las actividades planeadas se puedan generar aprendizajes y experiencias que estén enmarcadas en el respeto de la diversidad. Contexto que de acuerdo a la SED (2016) asume la diversidad desde las formas en que niños y niñas significan su entorno para posicionarse en él.

Dinámica que a su vez, se proyecta como un nuevo camino para propiciar conocimiento desde prácticas artísticas, musicales, gastronómicas y de tradición oral que pueden integrar las particularidades culturales de cada una de las familias.

Y todas las chichas pues son diferentes, acá tenemos niños también Uitotos, ellos es el casabe, también hacemos esos encuentros de degustar alimentos fundamentales de cada cultura, de los afrodescendientes también, las cocadas y así durante todo el año, algunos conocimos, otros fortalecimos (Docente 2. CPI)

Intercultural, si claro, ¿por qué?... porque realmente también no tenemos que cerrarnos mayormente porque eso no sería la ética tampoco ¿cierto?. Cerrarle la puerta a otros niños que dicen venimos, necesitamos...por ejemplo acá hay niños de Venezuela...hay un niño, hay dos afros, hay Ingas...entonces hay de otras etnias...si...de otras culturas, pero también tenemos que respetar la cultura de ellos, ellos también vienen y dicen y tenemos que adaptarnos a lo que ellos relatan también de su cultura, respetándola ¿sí? sea como sea tenemos el privilegio de tratarnos de etnia a etnia (Sabedor 1)

Puede visibilizarse desde los relatos, que dentro de las CPI la vivencia de la interculturalidad, se asume inicialmente desde la importancia de reconocer las características particulares de cada niño y niña desde una experiencia de intraculturalidad, asumida desde lo propio y de sí mismo (SDIS, 2015), para posteriormente generar procesos de aprendizaje y reconocimiento de la diversidad. Esta apuesta se posiciona dentro de lo que Walsh (2010) configura como una interculturalidad funcional la cual se enmarca “en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida” (p. 78).

Es en el reconocimiento de la diversidad cultural en donde se perfilan las prácticas pedagógicas en la CPI, las cuales se sustentan en lo que Mejía (2014) enmarca en el principio de complementariedad, el cual desde la experiencia asociada al proceso de enseñanza-aprendizaje, está vinculado con las negociaciones culturales posibles por el reconocimiento que se brinda a la herencia étnica y cultural de las familias, niños y niñas que son acogidos allí, lo que propicia un diálogo de saberes proyectando una mirada incluyente que desde la percepción de los agentes educativos toma distancia del pensamiento hegemónico del ámbito escolar.

5.3.2 Perspectiva del proceso de transición de las semillas. A partir de la experiencia connaturalizada en la CPI se plantea que una transición favorable debería proyectarse en la posibilidad que en las instituciones educativas a las que asistan los estudiantes de la comunidad Pijao, se pueda contar una docente indígena o un sabedor. De esa manera podría garantizarse una práctica de arraigo cultural y de reconocimiento de sus particularidades étnicas en contraste con las del grupo escolar, y mediar así los procesos académicos hacia nuevas posibilidades de conocimiento.

Por lo menos, lo ideal lo ideal de la Casa de Pensamiento es que en los colegios también pudiera estar un sabedor que pudiera acompañarlos y orientar también el tejido con las

maestras y que ellos tuvieran un espacio de fortalecimiento cultural, que continuaran con ese espacio, eso sería lo ideal (Docente 1. CPI)

Se demuestra en el fragmento anterior, que para los agentes educativos de la CPI es primordial que las transiciones de los niños y las niñas sean acompañados al menos por un sabedor, sin embargo, otra perspectiva que fortalece la proyección de dicho acompañamiento, es la evidencia que se manifiesta en el siguiente relato, en el que ilustra la importancia de contar con agentes que tengan apropiación de procesos inherentes a la comunidad étnica:

Porque qué sacan ustedes cuidando los niños de acá, no van nada de sabedores, no van nada de profesoras de nuestra etnia, los niños le van a preguntar –profe yo necesito hacer un sombrero-, - ¿sombrero? ¿yo? -, si ve, mientras que llega un sabedor o una docente de acá y vamos a hacer un sombrero y ... -sí claro vamos a organizarnos para mañana hacer un sombrero- entonces comienza uno a organizar y si ve que no se estrella uno tan tenaz, pero ahí es donde nosotros estamos pidiendo que también, en ese momento, por ejemplo un ejemplo que usted coja de acá todos los niños que vayan los sabedores y vayan una parte de las docentes de acá de la comunidad que sepan de qué está hablándoles el niños, así mismo ustedes van entrando al cuento, si ve que nos entendimos porque.... Esa es la otra preocupación que tenemos sobre eso (Sabedor 1)

Como se evidencia en este diálogo, es una preocupación frecuente de los agentes educativos de la CPI, que todo este proceso de arraigo cultural se pierda en los colegios debido a las dinámicas tan distanciadas entre un espacio y el otro, teniendo en cuenta que, desde las apreciaciones de estos agentes, la visión del trabajo de los colegios es tradicional, así como lo menciona la coordinadora de la CPI:

Es como ir cambiando ese, ese imaginario y eso, lo que decía la profe, esa educación como tradicional que no le ve la diferencia al ser humano cuando eso es lo que nos hace ser diversos y es respetable totalmente que los niños pues sean diferentes (Coordinadora CPI)

Esta proyección se enmarca dentro de lo que Walsh (2011) Posiciona como relevante para el sistema educativo desde una apuesta intercultural, proceso en el que debe primar la necesidad de reconocer, valorar y respetar las diferencias culturales, con la intención de aceptar

los rasgos compartidos y llegar a comprender otras formas de comunicarse, interrelacionarse y cooperar con lo diferente.

Así mismo, el concepto de transición desde el ámbito de la CPI, acude a unas proyecciones ideales del paso hacia el colegio en el que exista una articulación de procesos, en esta medida, se entra en diálogo con lo que Vogler et. al (2008) indican respecto al protagonismo que tienen los ambientes en las transiciones vividas por los niños y niñas cuando pasan de un lugar a otro, los cuales representan nichos evolutivos diferentes, con valores que pueden concordar o no con los propios, es decir, en el nicho de la CPI se abordan unos valores que contrastan completamente con aquellos que vivencian en el colegio.

Dentro de las luchas y apuestas por el reconocimiento de los derechos de las comunidades étnicas, las autoridades indígenas han logrado un posicionamiento de sus demandas dentro de las políticas públicas. En este sentido los relatos de docentes y sabedores enuncian el protagonismo que ha tenido el Cabildo en función de las gestiones administrativas que permitieron la ubicación de la CPI en la localidad y la proyección de un equipo que incluyera sabedores, docentes mestizas y de la comunidad. Garantizando de esta manera la preservación de un conocimiento propio y la posibilidad de replicar la significación del territorio Pijao dentro de la ciudad, sumado a las intenciones pedagógicas dispuestas para la población que allí se acoge.

5.4 Institución Educativa Distrital Miguel de Cervantes Saavedra. Experiencia escolar, el punto de llegada

La experiencia narrada por las dos docentes que acogieron al grupo cuando hicieron su paso al primer año obligatorio de preescolar, enmarcó el proceso de transición desde cuatro momentos: La expectativa, la transición vivida, las limitaciones, y las proyecciones.



Gráfico 4. Análisis de categorías para niños, niñas y familias. Fuente: Elaboración propia.

Al analizar sus discursos respecto a lo que ellas esperaban y a lo vivido realmente en el aula, las secuencias textuales, como se indica en el gráfico 4, se perfilaron dentro de las prácticas pedagógicas del escenario escolar, contrastadas a su vez, con la necesidad de poder conocer las prácticas propias de la comunidad.

Una vez contextualizada la experiencia desde la mirada de las docentes, surgieron datos asociados a lo que desde su vivencia favoreció el paso de los estudiantes, y también se pudo determinar cuáles fueron los factores que incidieron para que la experiencia de transición no estuviera mediada realmente por la vivencia del enfoque diferencial y un diálogo intercultural.

5.4.1 De lo esperado a lo vivido. Alrededor de la expectativa que tenía el equipo docente a la llegada del grupo de estudiantes Ambiká Pijao, se caracterizaron emociones que les suscitó la experiencia, además de asumirla como una alternativa de aprendizaje para la comunidad

escolar en la medida que esperaban la posibilidad de un diálogo de saberes con los agentes educativos y sabedores de la comunidad.

El grupo como tal llego a la institución como a finales del 20...de febrero del 2016, pero como se inscribieron en diferentes fechas fueron otorgados a varios emmm salones del mismo nivel, que después se restructuro con la colaboración de la profe (indica el nombre de una docente), de la coordinadora y los de la mesa local se organizaron en un solo salón para que quedaran todos en un grupo y pudiésemos realizar actividades que se irían a proponer si venia, ehh ¿el qué? ehhh perdóname, si venían de la comunidad el sabedor para darnos pues, para no desligarnos tanto de la cultura de ellos... pero es triste digamos no saber no habernos empapado bien de la cultura, de que enseñanzas traen para continuarlas acá pues por la falta del diálogo con el sabedor que se suponía que iba a venir, entonces pues si se siente uno como cortico para seguir afianzando la parte cultural de ellos (Docente 1. IED)

Una vez los estudiantes empiezan su vida escolar, dentro del nivel que cursaban se tuvieron en cuenta sus características étnicas, desde una intención de propiciar un reconocimiento identitario que incluyera a todos los niños y las niñas del grupo en general. Sin embargo las dinámicas se asumieron desde actividades planeadas para vincular algún tema y no desde la expectativa de proyectar una práctica efectiva del enfoque diferencial y/o una práctica mediada por la interculturalidad.

De hecho nuestro tópico como tenemos acá todas las cinco compañeras trabajamos a la par, trabajamos el tópico ... “venga le cuento, le bailo y le canto”, entonces nosotras tratábamos de hacer cosas que tuvieran que tener mucho con nuestros antepasados para trabajar la “m”, nosotras trabajábamos el maíz, entonces empezamos con los niños a mirar ... cuáles eran sus derivados, cómo se hacían, cómo se cultivaban, ellos participaban activamente en eso y se sentían en su cuento, pero realmente como que uno haya tenido otras cosas más no, pero si tratábamos de ver los bailes, mirábamos como metes a ellos en sus bailes, tratamos de hacer muchos bailes típicos donde los niños no se salieran de su contexto, sino tratar de tenerlos muy acorde con ellos, pero sin desconocer la cultura nuestra (Docente 2. IED)

Es desde las expectativas no alcanzadas respecto al proceso de transición donde las docentes de la institución educativa plantean que existieron voluntades e intenciones

pedagógicas, el paso tuvo obstáculos asociados a la desarticulación de procesos entre ambos escenarios, en la medida en que no existió una participación de los sabedores dentro del colegio para dar continuidad al proceso inicialmente proyectado.

5.4.2 De la limitación a un camino con mayor apertura. La primera limitación para favorecer la transición de los estudiantes, estuvo caracterizada por la imposibilidad de tener un diálogo o encuentros entre cada uno de los actores de los ámbitos por los que pasaron niños y niñas junto a sus familias. Proceso que se había proyectado y acordado antes del ingreso al colegio, pero que no se dio en ninguna oportunidad.

Para las docentes es necesario que exista una intención administrativa que permita una articulación entre los procesos de la CPI junto a los de la institución educativa. Ejercicio que indican puede ser posible desde un encuentro entre agentes educativos de ambos escenarios o con los sabedores de la comunidad, además de la vinculación activa que puedan tener las familias.

Pero ese si es una limitante aquí que no hay empalme no hay algo que nos diga, bueno los sabedores vienen o las docentes de la casa de pensamiento nos dijeron vea es así... no hubo ese empalme entonces uno se siente como cortándole a los niños ese desarrollo que traen (Docente 1. IED)

Realmente si faltó ese encuentro con todas las familias para que ellos nos contaran ... pues sus expectativas que tenían ... lo que ellos deseaban que nosotras hiciéramos con sus hijos y no pues dañar ese arraigo que ellos traen (Docente 2. IED)

El segundo factor que se asocia a las limitaciones o dificultades de la transición al escenario escolar está relacionado con la culminación de la etapa preescolar y el ingreso a la educación básica primaria. En ese proceso las docentes describen que empieza a dimensionarse el aprendizaje desde una visión netamente académica y no existe una apertura a generar conocimiento desde el reconocimiento de la identidad de cada estudiante.

Se limita solamente por la fecha (fiestas patrias), mas no hay algo que diga estamos enriqueciendo nuestra cultura, nos estamos apropiando de nuestras culturas, ¡no! entonces eso si hace falta en nuestras instituciones, en todas no solamente en el Cervantes (Docente 1. IED)

Yo pienso que ya ahí la situación cambia, porque docentes se limitan a seguir unas actividades programadas, pero ya en primaria no hay ese espacio para dedicarles más a los niños de integración, entonces pues ahí se pierde, se corta un poco ahí esa actividad que nosotros llevábamos, ese deseo de querer continuar con los niños en su quehacer cotidiano (Docente 2. IED)

Una vez caracterizadas las limitaciones, las docentes desde su experiencia perfilan un proceso ideal que debe estar mediado no solamente desde la voluntad de la práctica pedagógica sino desde las mismas disposiciones de la política pública respecto a lo que a educación se refiere.

Bueno primero a nivel institucional conocer que poblaciones estamos pues recibiendo ¿sí? Entonces ya tenemos afro, tenemos los Ambiká Pijao que son los más cercanos a nosotros pero también del putumayo llego uno, del putumayo, del meta llego un grupito de tres niños, entonces pues sería bueno tener encuentros, encuentros porque díganos en nuestro colegio tenemos el encuentro de lectura con papá y mamá pero ya es una actividad programada y no está diseñada pensando en ellos, yo veo aquí en esto es que nosotros en preescolar, pues el preescolar es flexible puede uno adaptar los temas, puede uno si me voy por proyectos, si me voy a realizar unidades, la flexibilidad del preescolar es muy bonita, podemos integrarnos muy fácil pero al pasar a la primaria ya es la parte académica ya no hay la flexibilidad (Docente 1. IED)

Primero que todo una persona que supiera como han tratado allá entonces que viniera y nos diera una charla que dijera -mira, vamos a traer a estos niños, con estos niños hemos trabajado así y así porque sus familias son de tales condiciones, ellos están mirando tal cosa vamos a tener un encuentro con padres de familia donde ustedes van a poder preguntar y ellos van a poder contar a ustedes su forma de ser, de ellos, su actuar en casa y lo que ellos esperan de nosotros- ellos esperan que nosotros les enseñemos a los niños, los niños nos enseñan a nosotros y que haya un intercambio entre ellos y nosotros (Docente 2. IED)

A través de las narraciones que se han presentado por parte de las docentes, es evidente que desde su experiencia, esta transición debió estar mediada por una articulación efectiva entre

los escenarios por los que pasaron los niños y niñas. Para las docentes de la IED esta articulación debió estar configurada desde un conocimiento previo de las experiencias que habían tenido los niños, niñas y familias de la CPI, lo que habría sido posible desde encuentros con agentes educativos y sabedores como proyectó iniciando el proceso, pero dadas las dinámicas de la nueva administración de la ciudad, esta intención no se pudo concretar.

Posición que concuerda con lo que Alvarado y Suarez (2009) proponen para indicar que este proceso debe ser asumido como una oportunidad, para este caso deberían proyectarse como “momentos de articulación entre las escuelas implicadas la receptora y la “dadora”, la familia, los niños y las niñas, con las intervenciones específicas y propias para la transición” (p.22).

5.5 Convite de saberes. Punto de encuentro

Desde las limitaciones expuestas en los dos ámbitos de análisis, surgió la necesidad de dinamizar un ejercicio de encuentro que fue posible acordar a través del grupo de investigadoras para realizar un convite de saberes dentro de la CPI. En esta experiencia se reunieron los agentes de la CPI con las docentes de preescolar que en el 2016 estuvieron con la población que participó en el estudio de caso. De este modo, se determinó una dinámica propicia para establecer cuáles fueron los puntos de encuentro y divergencia de la experiencia de transición relatada por cada una de las fuentes de información.

(...) toda la familia se reúne ahí para hacer su pedido de palabra en el sentido, ya sea por la tarde, aquí la verdad se dan a conocer lo bueno y lo malo para corregir todo, eso es lo bonito de nuestros abuelos y eso es lo que siempre tratamos de hacer o hacemos acá en el cabildo y acá en casa de pensamiento (Sabedor 2)

Dentro del convite, como lo indica el gráfico 5, fue posible caracterizar el proceso de transición desde las dinámicas propias de los dos ámbitos de análisis. Encuentro en el que se acogió la experiencia narrada, desde la expectativa y la vivencia. Esta práctica propia de la comunidad en la que fue posible integrar a las docentes de la institución educativa, permitió que

el grupo de investigadoras pudieran tomar la vivencia recogida de los niños, niñas y familias para contrastarla con el balance que emergió en este encuentro.

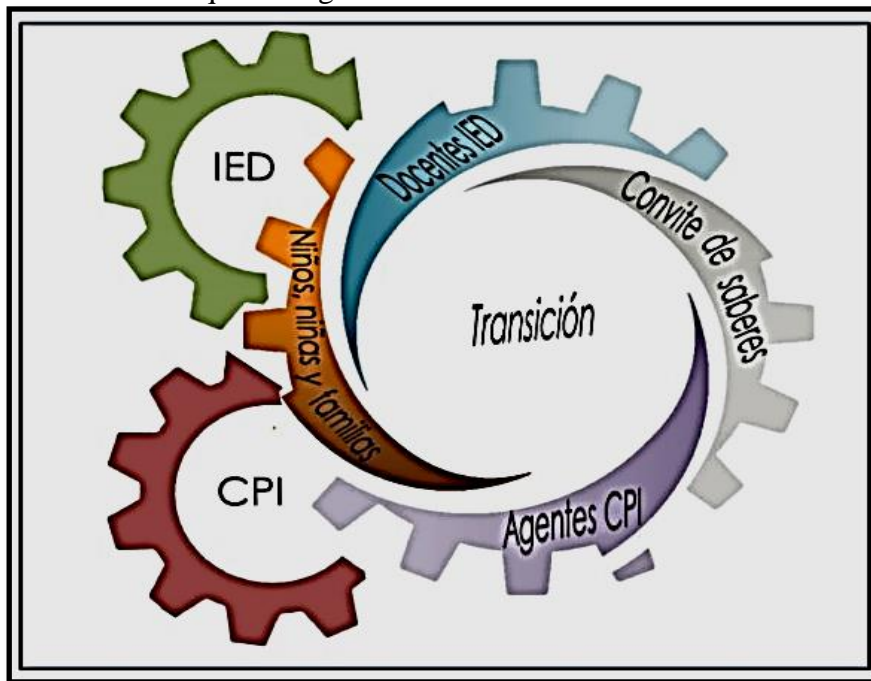


Gráfico 5. Práctica propia de la comunidad Ambiká Pijao sobre la que se estructuró el análisis para encontrar puntos de encuentro y divergencia de categorías. Fuente: Elaboración propia.

5.5.1 Tejido de la vivencia desde las tres miradas. Las categorías comunes para la experiencia de transición dispuesta por las tres unidades de información fueron: el enfoque diferencial y las prácticas pedagógicas. Cada una de ellas fue señalada desde los procesos vividos en los dos ámbitos de análisis.

En los relatos de niños, niñas y sus familias la vivencia del enfoque diferencial dispuesto desde las intenciones del lineamiento de la SDIS, se evidenció cuando resaltaron las prácticas propias de la cultura que se viven dentro de la CPI, dispuestas desde una intención de reconocimiento y arraigo de la identidad étnica. Experiencia que concuerda con las dinámicas de trabajo enunciadas por los agentes de la CPI, quienes describieron en detalle aspectos asociados al propósito de formación dispuesto desde una mirada incluyente y de posicionamiento identitario.

Las dos docentes de la institución educativa refirieron que desde la expectativa frente a la llegada de los estudiantes Ambiká Pijao al colegio, se generaron procesos en sus aulas que durante la primera etapa de transición intentaron reconocer las características culturales del grupo. Apuesta que desde su percepción habría podido fortalecerse de haber existido un encuentro o intercambio de saberes con los agentes y sabedores de la CPI, y de esta manera se habrían podido integrar prácticas propias, usos y costumbres como posibilidad de aprendizaje para todos los estudiantes y docentes.

“Pues nosotros queríamos que digamos las niñas siguieran digamos que tuvieran una experiencia igual que en la casa de pensamiento, que de pronto les dieran una horita, dos horitas digamos de clases siguiendo lo mismo” (Familia 2)

La verdad nosotros no fue mucho lo que pudimos hacer por ellos diferente a lo que se hace por los demás; sí acomodamos nuestro tópico generativo, que nosotros era: Venga le cuento, le canto y le bailo, entonces todo lo hacíamos con relación a nuestros antepasados, muchas danzas indígenas, como tratando de recopilar costumbres de cada región del país y eso se hacía con los niños y se trató de hacer eso (Docente 1 IE)

Yo sí quiero decir algo, en cuanto esto de las compañeritas, todas ustedes de allá del Colegio Miguel de Cervantes Saavedra, estábamos hablando que (indica el nombre de la coordinadora), usted como coordinadora que estábamos hablando que es importante porque ellos llegaron allá y pues claro, uy! fue algo muy diferente a la temática que manejamos acá, estrategias para lo del enfoque, eso fue como un choque para de pronto uno o dos, no sé, entonces sí sería importante como entablar esos círculos de encuentro, encuentros de círculo para ir con el nivel de Tunjos, por decir ir con el nivel Chiri-Chagüá, los más grandecitos, pienso yo, para seguir fortaleciendo como ese vínculo. Como ir y venir (Docente 4. CPI)

Al hablar de las prácticas pedagógicas los dos escenarios se caracterizan desde dos enfoques de atención a la diversidad, la CPI se asocia al enfoque intercultural, mientras que la institución educativa asume un enfoque asimilacionista.

En este orden de ideas, la practica en cada uno de los dos escenarios se dimensionó desde lo que Zuluaga (1999) describe como discurso y saber pedagógico dentro de la práctica

enmarcada para las dos instituciones, escenarios donde entraron en juego diversos aspectos que configuran el proceso de enseñanza-aprendizaje y que son asumidos en los diálogos tanto de familias, niños niñas, agentes educativos de la CPI y docentes de la IED. Espacios donde se encuentran implícitos los saberes tanto ancestrales como pedagógicos contrastados con la intencionalidad escolar dinamizada en la transición hacia el colegio, la cual tomó mayor relevancia sobre los procesos de arraigo y aprendizajes culturales que tenían los estudiantes.

De ahí que los discursos de los agentes educativos y de las docentes tengan distancia en función de lo que ocurre dentro de las prácticas pedagógicas de cada escenario, en la medida que al no existir un conocimiento de las características propias de la cultura Pijao y las dinámicas que enmarcan los procesos en la CPI, las docentes de la IED proyectaron su práctica desde una apreciación de carácter global sobre las características étnicas de los niños y niñas. Aspecto que entra en contraste con la dinámica de la CPI, en la cual al existir agentes de la comunidad Pijao, los procesos de enseñanza-aprendizaje pudieron ser dimensionados desde el arraigo de prácticas propias y reconocimiento de la diversidad cultural, en la medida que este espacio ha sido pensado para tal fin desde la mirada institucional y gubernamental, mientras que el colegio es asumido desde una proyección más académica.

Cuando los niños y niñas hicieron su primera transición hacia el colegio, las dinámicas flexibles de la educación preescolar les permitieron vivir algunas actividades cercanas a los escenarios del Cabildo y la CPI. Al momento de hacer su paso a la primaria, la dinámica netamente académica invisibilizó por completo sus características étnicas, y estas no fueron asumidas como posibilidad de potenciar otros aprendizajes en el aula.

Los diálogos y reflexiones que emergieron del convite desde la perspectiva de las docentes de la IED y los agentes de la CPI, sumado a la proyección de los padres de familia y a

las descripciones y contrastes realizados por los niños y niñas de los dos ámbitos, indican que las características étnicas y culturales en el escenario escolar, deben proyectarse a superar las formas convencionales que desde prácticas folcloristas e intenciones curriculares asumen la diversidad exclusivamente desde los temarios o actividades institucionales esporádicas.

De esta manera, la transición enmarcada dentro de la práctica pedagógica se configuró como un proceso de adaptación del grupo de los cinco estudiantes a las dinámicas dispuestas para la comunidad escolar en general. Circunstancia que de alguna manera es el resultado de una expectativa no cumplida respecto al encuentro previo entre docentes y sabedores que pudo haber trazado otras alternativas de trabajo en el aula.

Cuando era en la sede de los de preescolar bailábamos y hacíamos otras cosas también con diferentes cosas, en la sede de primero tu aprendes pero ya con los libros, los cuadernos y toodas las tareas, eso ya no hay baile ni esas cosas (niña 1)

Hubiese sido más gratificante donde esta charla hubiese sido en el 2015...Nosotros como no teníamos conocimiento llega el montón al montón ¿sí? entonces otro atadito de trigo ahí a nuestro cultivo, entonces se continuó normal y ah bueno, (incida el nombre de una docente) dijo: bueno, entonces adaptemos nuestras guías teniendo en cuenta que ellos habían llegado, entonces todo el preescolar, no solamente los dos cursos que teníamos sino todo el preescolar adapta sus guías de acuerdo a este encuentro con el niño ¿sí? (Docente 1 IED)

Yo entiendo que hubo un pequeño proceso de lo que dijeron ustedes allá, un pequeño paso, pero ese pequeño paso no lo continuamos, no lo hicimos hoy porque hay que cumplir unos protocolos, y los protocolos fue los que... por eso no hemos llegado allá, pero haciendo... removiendo esos protocolos yo creo que sí llegamos allí, y sería muy bonito porque sería una cosa intercultural con otros niños (Sabedor 1)

En este sentido, la experiencia contrastada con las intenciones del Ministerio de Educación Nacional para acompañar las transiciones de los niños y las niñas al entorno escolar, empieza a tomar distancia de lo que se propone como un proceso ideal. Al respecto el MEN (2015) precisa:

Las niñas y los niños que ingresan al sistema educativo o pasan al siguiente nivel, no son quienes deben adaptarse a las condiciones y experiencias pre-definidas por el entorno educativo, es el entorno educativo el que les debe acoger, retarles y responder a sus características, particularidades, capacidades y potencialidades (p. 7).

Los estudiantes, familias, agentes de la CPI y docentes en sus discursos ubicaron el colegio dentro de prácticas de tipo académico, y enunciaron que entre cada una de las transiciones que se vivieron dentro de la etapa escolar se perdió el reconocimiento de su identidad étnica. Este ejercicio discursivo como lo indica Serrano (2013) enmarca a la institución educativa dentro de un enfoque asimilacionista, donde la intención pedagógica desde las proyecciones académicas unifica a la población estudiantil, y en ella no existe una intención de acudir al reconocimiento de la diversidad como posibilidad y apertura para generar nuevas dinámicas de aprendizaje.

Respecto a la ausencia de articulación que debió darse entre cada ámbito, todos los agentes implicados en el proceso de transición señalaron dinámicas que ocurrían en la CPI pero no trascendían a la institución educativa. Aspecto que dentro del convite encontró su origen desde las barreras y limitaciones tanto de la política pública como de las dinámicas administrativas de cada una de las dependencias que regulan el funcionamiento de los dos escenarios.

“Las niñas antes tenían una ruta (dispuesta desde Secretaria de Integración), ahora en el colegio ya no la tienen y la llegada hasta el colegio por la distancia es muy complicada”(familia 1)

“Esos buses son humm pero llenos y nos espichan, a veces por eso llegamos tarde” (niña 1)

Desde estos relatos de las dinámicas para llegar al colegio, tomó protagonismo el concepto de transición de tipo horizontal, descrito como los tránsitos cotidianos que hacen los

sujetos de un lugar a otro, Vogler y otros (2008). Por lo tanto puede determinarse que mientras que niños y niñas estuvieron vinculados a los procesos y actividades en la CPI existió un proceso de transición articulado, dispuesto desde las gestiones del Cabildo que encontraron apertura en la Secretaría Distrital de Integración Social.

Y es dentro de la transición de la CPI hacia el colegio, donde se encuentran el origen de un proceso fragmentado y desarticulado, en la medida que las gestiones hasta el momento en que se realizó el estudio de caso, no han hallado eco con la Secretaría Distrital de Educación.

Los protocolos, yo sé que es un poco difícil acudir a esto pero de pronto si lo sustentamos desde un proyecto, desde estas intenciones, o con lo que se está viendo las transiciones armónicas que es una política pública que está empezando a nacer y que es contradictorio porque pues hace cuánto se pensaron las casas de pensamiento y se pensaron para los niños hasta los 5 años, nuestra inquietud es por qué no se pensó desde el momento en que se empezaron a articular desde lo administrativo a qué colegios iban a pasar y como iban a ser esas condiciones y se está pensando casi después de 10 años, 9 años(Docente IE)

Lo que ha ocurrido ahí es que nosotros por ejemplo, las casas de pensamiento nacieron por parte de la Secretaría de Integración Social, entonces esa ha sido la barrera porque Secretaría de Educación nunca ha querido... o el Ministerio de Educación nunca ha querido entender esa parte que tenemos ahí como casas de pensamiento, la parte diferencial es lo que nunca Secretaría de Educación no ha... no ha querido entender esa parte de que hay que hacer esa transición (Docente 4)

En este sentido, la información contrastada con la intención del MEN (2015) al hablar de transiciones armónicas en las que “por una parte, asegura su acceso y permanencia y, por otra, promueve la pertinencia y calidad del proceso pedagógico” (p. 6), es una apuesta que en este caso particular aún no ha sido materializada, debido a que existe una desarticulación entre los procesos de la SDIS y la SED a pesar que las disposiciones ministeriales a nivel nacional son las que dinamizan los procesos de las dependencias a nivel local.

Alrededor de la pertinencia y calidad del proceso pedagógico MEN (2015), durante el primer momento de transición existió una garantía que medianamente cumplió con las expectativas de las familias, ya en el segundo momento las expectativas se enfocaron en lo académico, y el vacío de construcción y reconocimiento identitario se suplió en las actividades dispuestas dentro el Cabildo.

De este modo, entra en diálogo la relevancia que tiene para el proceso de transición, no solo la articulación entre CPI y la institución educativa, sino además las dinámicas cotidianas relacionadas con el desplazamiento hasta el colegio, lo que Vogler y otros (2008). enmarcó dentro de la transición vertical y la horizontal.

Una vez comprendida la experiencia desde las tres miradas, pudo determinarse que el Cabildo es un escenario que se constituye como el ámbito que ha logrado un proceso articulado y dialogante con las apuestas normativas sobre las que se configura la CPI.

Dentro de la dinámica del contexto escolar que limita procesos de arraigo y proyección de un proceso de aprendizaje intercultural, el Cabildo como ámbito emergente continua fortaleciendo y supliendo los vacíos caracterizados en la institución educativa a la que se le atribuye únicamente procesos escolarizados, que en cierto sentido cumplen las expectativas de las familias en función de la proyección académica.

En concordancia con lo anteriormente expuesto, la desarticulación entre ambos escenarios de la transición de tipo horizontal, relacionadas con expectativas y garantías no cumplidas desde los procesos administrativos que corresponden a la SDIS y a la SED, se constituyó como un factor determinante para que 3 de las familias de este estudio de caso tuvieran que buscar una institución educativa más cercana a sus domicilios. Por tal razón para el año 2018 la Institución

Educativa Distrital Miguel de Cervantes Saavedra solo tiene a dos de las cinco familias con las que contaba en el 2017, de seis que iniciaron el proceso en el 2016.

6. Conclusiones y reflexiones

6.1 Circulando el camino trazado con la experiencia tejida

Interpretar la experiencia de transición desde la vivencia de niños, niñas y las familias que participaron en el estudio de caso, es un ejercicio que debe proyectarse hacia el rol determinante que tiene la escuela para incidir en la participación y formación de ciudadanía. También de los más pequeños, ya que fueron ellos quienes vivieron las tensiones propias de una transición educativa pensada desde dos perspectivas: la intercultural y la del aula regular. Tanto la educación intercultural de las Casas de Pensamiento como la de las aulas regulares está soportada desde programas y políticas que aún no han logrado una articulación efectiva y que, de algún modo, tampoco han tenido en cuenta las voces y vivencias de la comunidad para las que han sido proyectadas, diseñadas e implementadas.

Identificar las características de los procesos de formación en la CPI, permitió articular, contextualizar y comprender el discurso de niños, niñas y sus familias al momento de enunciar las experiencias y prácticas propias de este ámbito. Acción que permitió reconocer su trabajo, no solamente centrado en unos saberes propios y ancestrales y en el reconocimiento de la diversidad cultural, sino también valiosa para el momento que actualmente vive la sociedad en términos de la crisis medio ambiental. Es así como la CPI al generar acciones basadas en el cuidado y protección de la naturaleza, trasladan los conocimientos de niños y niñas a su vida, conformando de esta manera un aprendizaje con sentido e intención de incidir en el territorio que habitan.

Caracterizar y conocer el contexto de la CPI y las prácticas diferenciales que se estructuran desde este espacio para la educación inicial, permitió determinar que es un escenario que debe tener mayor visibilización de sus apuestas, su experiencia y proyecciones hacia el aula regular. Su existencia dentro de la localidad no es identificada por la mayoría de docentes e instituciones educativas en la localidad, lo que incide en el desconocimiento de la diversidad cultural en las aulas regulares.

Frente a las concepciones de transición que tienen los agentes educativos de la CPI se pudo apreciar la constante preocupación de las maestras y sabedores, porque las tradiciones y saberes propios de su cultura, arraigados en los procesos vividos con las “semillas”, trasciendan significativamente en las acciones pedagógicas de las instituciones escolares; particularmente en los colegios a los que llegan estos niños y niñas.

Desde el escenario escolar la transición de los niños y niñas se asumió desde una dinámica de adaptación al nuevo entorno educativo. Fueron los estudiantes quienes se ajustaron a las prácticas institucionalizadas en las que primaron los contenidos académicos sobre los aprendizajes ya posicionados desde una mirada intercultural dispuesta por la CPI.

Un proceso de transición armónico y efectivo tanto para los agentes de la CPI como docentes de la institución educativa requiere de una articulación y concertación de apuestas enmarcadas en el conocimiento de las dinámicas de cada uno de los escenarios por los cuales transitan niños, niñas y familias. Proyección que debe sustentarse no solo desde un discurso legislativo sino también desde la voluntad administrativa de las dependencias a las que están asociados los dos ámbitos de formación.

Dimensionar la transición proyectando la escuela desde la interculturalidad requiere que se perfilen los procesos de aprendizaje pensados desde los estudiantes, sus familias, sus maestros, el contexto de origen y el urbano, que los convoca a interactuar y a reconocer la diferencia. Implica generar procesos pedagógicos que vayan más allá de las prácticas sesgadas y folcloristas en las que generalmente se busca atender la diversidad cultural en la escuela de acuerdo con unas celebraciones patrióticas en fechas específicas, desconociendo así la riqueza cultural que solo es posible encontrar mediante el reconocimiento de las particularidades de los miembros que conforman la comunidad. Por lo tanto, esos procesos deben estar orientados a fortalecer nuevas propuestas emancipadoras de construcción del saber en los escenarios educativos de la ciudad.

Desde la perspectiva de las familias, agentes y docentes, la transición educativa debe ser asumida desde apuestas pedagógicas cercanas a la experiencia de la CPI, como un aspecto de suma importancia para favorecer el paso de los niños y las niñas al ámbito escolar. Aspecto que incide en la armonía emocional, en la motivación y participación de los estudiantes frente a las actividades propuestas en el aula.

Uno de los factores determinantes que limitan el proceso de transición de los niños y niñas de la comunidad Ambika Pijao, está asociado con las demandas que la CPI debe atender desde los requerimientos de la SDIS, y las que los colegios distritales deben responder ante la SED, lo que evidencia una falta de articulación en los programas dispuestos por cada una de estas dependencias, asociados a la carente lectura de realidades poblacionales y de sus necesidades, teniendo en cuenta que los programas dispuestos por cada una se orientan desde diferentes enfoques.

6.2 Proyectando nuevas miradas de la diversidad

Los resultados de esta investigación se traducen en una invitación a repensar las prácticas en el aula; no solo en los contenidos de un programa estandarizado y en métodos de evaluación pensados desde una dinámica homogeneizadora, sino más bien encontrar toda la posibilidad de aprendizaje dispuesta en el ambiente escolar, escenario diverso en el que se desenvuelven tanto docentes como estudiantes.

Promover la diferencia como una oportunidad de conocer nuevas costumbres, creencias y formas de vida nos acerca a la posibilidad de crear una escuela más reflexiva y más pertinente a la diversidad cultural de la ciudad de Bogotá. El reconocimiento de esta diversidad es el primer paso para ofrecer un espacio educativo en donde palabras como segregación y discriminación dejen de hacer parte de la realidad estructural de la educación en Colombia y asumir abiertamente que somos diversos, con particularidades frente a nuestras historias de origen y de vida. Esto permitirá comprender y ampliar la mirada para percibir las múltiples formas de ser, estar y representarse, y optimizar de esta manera el escenario de formación en la convivencia tan importante como lo es la del aula.

Encontrar en la CPI una nueva apuesta educativa perfilada para la educación inicial y participar de cerca en sus prácticas diferenciales que entraron en diálogo con las que se han perpetuado en las aulas regulares, ofrece la posibilidad de ampliar el horizonte y disponer nuevas rutas pensadas desde la participación, concertación y construcción colectiva de la comunidad escolar. Es la CPI uno de los tantos caminos de origen que debe ser visibilizado, transitado y reconocido porque evidentemente no se puede aprender de lo que no se conoce.

Al tener la posibilidad de compartir en espacios académicos las reflexiones y proyecciones de la experiencia que caracteriza a la CPI, se contagia el interés de promover nuevas prácticas e inquietar de alguna manera a las personas que a través del relato pueden acercarse a una apuesta pedagógica que permite trascender la mirada de la educación centrada en los conocimientos conceptuales, para dimensionar una dinámica educativa perfilada a encontrar oportunidades de aprendizaje en la diferencia y la diversidad inherente a nuestra condición como sujetos.

Tras analizar los discursos de niños, niñas, familias y agentes educativos frente a los procesos de transición, es necesario proyectar una escuela que reconozca sus voces con la finalidad de que estos procesos sean armónicos, que los cambios transicionales se conviertan precisamente en vivencias que abran oportunidades y no en pasos que marquen un fin y un comienzo desarticulado. Para lograr una transición óptima la familia debe ser tenida en cuenta por la escuela y seguir siendo parte fundamental del acompañamiento a sus hijos e hijas. A la vez que la escuela debe propiciar la forma de integrarlos continuamente al desarrollo de actividades que fortalezcan dichos procesos de integración y formación en el aula.

Como docentes estamos en la obligación de replantear y reflexionar sobre nuestras prácticas constantemente, somos mediadores entre las realidades y los planteamientos en ocasiones descontextualizados de las políticas públicas que reglamentan y disponen escenarios para los procesos que se llevan a cabo en el aula. Y es precisamente desde ahí que debemos afrontar el cambio, para desdibujar el rol de receptores de programas a la vez que los estudiantes son depositarios de las acciones que de esa dinámica emergen, debemos convertirnos en creadores, gestores y realizadores de dinámicas escolares desde un posicionamiento y una

proyección como verdaderos agentes que construyan escenarios de aprendizaje que atiendan realmente al contexto en el cual se está actuando.

Es necesario pensar y gestar una escuela que vaya más allá de reconocer diferencias físicas o intelectuales, acciones en las que se deja de lado otro tipo de características que hacen parte de la construcción de identidad individual y colectiva; que además constituyen a los sujetos para que los docentes puedan convertirse en agentes de cambio que produzcan una mirada más amplia en los estudiantes, que convoque al reencuentro con culturas que en muchas ocasiones son invisibilizadas, reevaluar términos como mayoría y minoría y pensarlos como totalidades con igual importancia y participación.

¿Adaptarlos al sistema? Es una de las tantas preguntas que surgen al enfrentarnos a esos primeros contactos con el ingreso a la educación sobre todo a la de tipo formal; el lograr “adaptarlos” a las dinámicas escolares ya establecidas se traduce para muchos docentes en un logro y se muestra como tal a sus familias. Sin embargo, después del análisis realizado, es necesario replantear el término de “adaptación”, que puede estar más ligado a que el niño o niña se acostumbre a una serie de acciones realizadas por una mayoría. ¿queremos realmente adaptar al individuo a lo preestablecido? o queremos personas que desde sus particularidades puedan participar en los cambios que enfrentan.

En este sentido no podemos limitar la finalidad de los procesos de transición a una simple adaptación, si estamos apuntando a mejorar estos procesos debemos darles voz a sus protagonistas; tener en cuenta necesidades e intereses no es suficiente, debemos reconocerlos como seres individuales con creencias, costumbres y tradiciones propias. Es en esta medida que se les puede posibilitar ser protagonistas de sus transformaciones, acercándonos a procesos de

transiciones armónicas donde el aprendizaje sea visto como un tejido en el que cada participante aporte sus habilidades, conocimientos y capacidades, estableciendo redes que se enriquezcan desde la diversidad y la diferencia.

No hay cambios sin obstáculos, ni vivencias sin transformaciones; es desde nuestra profesión y vocación docente que promoveremos cambios en el sentido de vivir en nuestras diferencias y transformaciones en los procesos presentes en la realidad educativa. Una sociedad inclusiva debe estar apoyada en una escuela que se dé la oportunidad de pensarse, pintarse y dimensionarse con diferentes matices, con sujetos que respeten y compartan sus diferencias, una educación basada en la diversidad.

Desde este rol de docentes es pertinente que durante la formación académica se propongan procesos de formación enfocados a la educación intercultural. Si en manos de los docentes esta la responsabilidad de educar y la escuela es uno de los escenarios propicios para la formación de ciudadanía, se deben pensar nuevas rutas académicas para proyectar y acoger desde otras perspectivas la diferencia. Por lo tanto la profesionalización debe contextualizarse en las realidades que se viven en el aula, se debe preparar al maestro para estar en la capacidad de dimensionar asertivamente la diversidad y permitir desde su práctica reconocimiento y la vivencia dialogante de las particularidades de sus estudiantes.

“Cambiemos la mirada, para mirarnos y escucharnos sinceramente los unos a los otros. Cambiemos la mirada para traspasar las superficies. Cambiemos la mirada, para poder conocer profundamente, cambiemos la mirada, no para cambiar el color de nuestros ojos, sino para iluminarla con intensidad de expresión y comunicación”

(San Martín, 2006)

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá, D. C. (12 de junio de 2012). *Plan de Desarrollo 2012-2016. Bogotá Humana*. Recuperado el 19 de marzo de 2018, de Secretaría de Planeación Distrital: <http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/Home/Noticias/OtrosDocumentosArchivados/PlandeDesarrollo>
- Alvarado, S. (2009). Formación en valores y ciudadanía: una perspectiva desde la socialización política. En G. Rodríguez, *Formación en valores y ciudadanía desde una perspectiva cotidiana* (págs. 14-27). Bogotá, D. C.: Idie-Editorial Delfín. Recuperado el 28 de marzo de 2018, de redue.com: <http://www.reduei.com/wp-content/uploads/2012/10/FORMACIÓN-EN-VALORES-Y-CIUDADANÍA-Alvarado1.pdf>
- Alvarado, S., & Suárez, M. (2009). Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 907-928.
- Ángel, N. (2012). *Sistematización del Proyecto de Interculturalidad (Cartilla interactiva digital)*. Bogotá, D. C.: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Artunduaga, L. (1997). La etnoeducación: Una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(13), 35-45.
- Baracaldo Quintero, M. H. (2007). *Investigación de los saberes pedagógicos*. Bogotá, Colombia, : Ministerio de Educación Nacional. .
- Bonilla, A., Nova, M., Rozo, E., & Salamanca, I. (2012). *Un acercamiento a la experiencia educativa de la comunidad muisca y su concepción de infancia en los jardines infantiles muisca Gueat'yqíb (casa de pensamiento), ubicado en la localidad de Suba y Uba Rhua (espíritu de la semilla) ubicado en Bosa (...)*. Bogotá, D. C.: Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación. Licenciatura en Pedagogía Infantil.
- Bonilla, M., & Peláez, A. (2017). *Cuna y Vida: Sistematización de la Experiencia Educativa en la Casa de Pensamiento Intercultural Semillas Ambiká (Tesis Licenciatura en Pedagogía Infantil)*. Bogotá, D. C. : Universidad Distrital "Francisco José de Caldas".
- Camacho, L. (2013). *Sobre la enseñanza del proceso escritor en contextos interculturales: Estudio de caso con un grupo de niños indígenas Coreguaje (Tesis Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna)*. Bogotá, D. C.: Universidad Distrital "Francisco José de Caldas". .

- Campoy, T., & Gomes, E. (2015). 10 técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En A. Pantoja, *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (2ª ed., págs. 274-300). Madrid, España: EOS.
- Cárdenas, O., Castillo, M., & González, J. (2014). *Aproximación a la educación intercultural, una experiencia en la casa de pensamiento intercultural Uba Rhua*. Bogotá, D. C.: Universidad Distrital "Francisco José de Caldas". Licenciatura en Pedagogía Infantil.
- CINDE. (2015). *Sistematización de la experiencia de la Secretaría Distrital de Educación – SED– en la implementación del ciclo inicial en los colegios oficiales de Bogotá. Prejarín, Jardín y Transición: preescolar de calidad en el sistema educativo oficial*. Bogotá, D. C.: SED - CINDE.
- CINEP. (2006). *III encuentro de culturas y saberes indígenas*. Recuperado el 24 de marzo de 2018, de Archivo histórico: <https://colectivodeabogados.org/III-ENCUENTRO-DE-CULTURAS-Y>
- Cisterna, C. F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria. Volumen 14* (1).
- Concejo de Bogotá, D. C. (5 de enero de 2009). *Acuerdo 359. Por el cual se establecen los lineamientos de política pública para los indígenas en Bogotá, D.C. y se dictan otras disposiciones*. Recuperado el 20 de marzo de 2018, de Régimen Legal de Bogotá, D. C.: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:d96DZq-vb10J:www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp%3Fi%3D34386+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=co&client=firefox-b-ab>
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). *Ley 115. Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Bogotá, D. C.: Diario Oficial 41.214. Recuperado el 21 de septiembre de 2017, de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>
- CRIC. (2004). *¿ Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Cauca, Colombia: Corporación Regional Indígena de Cauca - CRIC.
- Curcio, C. (2002). *Investigación Cuantitativa: una perspectiva epistemológica y metodológica*. Bogotá, D. C.: Kinesis.
- Daza, F. (2016). *El proceso de construcción de la identidad del Cabildo Indígena Ambiká-Pijao en el marco de la Política Pública para Pueblos Indígenas en la localidad de Usme (2005-2015) (Estudio de caso - Politólogo)*. Bogotá, D. C.: Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Facultad de Ciencia Política y Gobierno.
- Estrada, R., & Deslauriers, J.-P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen, 1*(61), 1-19.

- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Gallego, G., Palacios, J., Salinas, L., & Rincón, M. (2013). *Lineamientos Distritales para la Aplicación de Enfoque Diferencial*. Bogotá, D. C.: SDIS.
- Gil Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias S.A.
- Giménez, G. (1996). Estudios sobre las culturas contemporáneas. *Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, II(4)*, 9-30.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México, D. F.: McGraw-Hill.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid, España: Morata.
- Mejía, M. J. (2014). *La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22 (62).
- MEN. (2015). *Todos Listos! Para acompañar las transiciones de las niñas y los niños en el entorno educativo*. Bogotá, D. C.: Panamericana Formas e Impresos S.A.
- Mendiola, F. (2008). Espacio, territorio y territorialidad simbólica. Casos y problemática de la arqueología en el norte de México. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 17(33), 12-44.
- Merino, J. (2013). Educación intercultural: reto educativo-social para una escuela inclusiva. *Educación y futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*(29), 157-178.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Normatividad Básica para Etnoeducación*. Recuperado el 25 de marzo de 2018, de MinEducación: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85384.html>
- Ministerio del Interior. (2014). *Plan de salvaguarda étnica del Pueblo Pijao*. Recuperado el 17 de marzo de 2018, de . Etapa de validación de información del proceso de diagnóstico y formulación de líneas de acción: https://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/pueblo_pijao_diagnostico_comunitario.pdf
- Montañez, G., & Delgado, O. (1998). Espacio, territorio y región: Conceptos básicos para un proyecto nacional. *Cuadernos de Geografía, VII(1-2)*, 120-134.

- Moromizato, R. (2012). *Transiciones educativas en comunidades indígenas de la Amazonía peruana: Del hogar a los programas educativos*. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.
- OEI - SDIS. (2011). *Lineamiento pedagógico para la educación inicial indígena en Bogotá*. Recuperado el 18 de marzo de 2018, de Instituto Iberoamericano para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE):
https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/convocatorias_cartillas_y_anexos/anexo_lineamiento_pedagogico_para_la_educacion_indigena_inicial.pdf
- Patiño, P. (2004). *Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Periago, R., Tobón, L., Jaramillo, L., Osorio, M., Narváez, V., & Chamorro, D. (2013). *Situación de la educación en el Caribe colombiano 2008-2011*. Barranquilla: Fundación Universidad del Norte.
- Presidencia de Colombia. (18 de mayo de 1995). *Decreto 804. Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos*. Recuperado el 25 de marzo de 2018, de Régimen Legal de Bogotá, D. C.:
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:iddtaPKK8RkJ:www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp%3Fi%3D1377+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=co&client=firefox-b-ab>
- Presidencia de la República. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Recuperado el 20 de enero de 2018, de Normativa - Documentos:
<http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Documents/Constitucion-Politica-Colombia.pdf>
- Pulido, O. (2015). *Estudio sobre territorio y derechos en la escuela*. Bogotá, D. C.: Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico.
- Quevedo, E. (2012). *Jardines infantiles indígenas de Bogotá. Un relato de la experiencia (Tesis Magister en Educación)*. Bogotá, D. C.: Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación.
- Ragin, C. (2007). *La Construcción de la Investigación Social: Introducción a los métodos y a su diversidad*. Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre.
- Rivera, D. (2016). *Hacia una escuela urbana intercultural (Tesis Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales)*. Bogotá, D. C.: Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Humanidades.

- Rodríguez, C., Pozo, T., & Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *Relieve*, 12(2), 289-305.
- Rodríguez, S. (2011). *La política educativa (etnoeducación) para pueblos indígenas en Colombia a partir de la constitución de 1991 (Tesis Maestría - Antropología)*. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas.
- San Martín, P. (2006). Educación e interculturalidad. En A. Ameigeiras, & E. Jure, *Diversidad cultural e interculturalidad* (págs. 129-134). La Rioja: Prometeo Libros.
- SDIS - SED. (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. Bogotá, D. C.: SED.
- SDIS. (2012). *Proyecto 747. Atención diferencial en servicios sociales a comunidades étnicas*. Bogotá, D. C.: Secretaría de Integración Social.
- SDIS. (14 de diciembre de 2015). *Orientaciones para la atención integral a la primera infancia en las casas de pensamiento intercultural -CPI-*. Recuperado el 20 de marzo de 2018, de Secretaría de Integración Social: <http://studylib.es/doc/5665927/orientaciones-casas-de-pensamiento-intercultural>
- SED. (2016). *Polifonías de la diversidad: Documento base de orientaciones para una educación inicial diferencial y dignificadora en los colegios oficiales de Bogotá*. Bogotá, D. C.: Secretaría de Educación del Distrito.
- Serrano, R. (2 de abril de 2013). *Guía de conocimiento sobre educación intercultural I*. Obtenido de Instituto de estudios políticos para América Latina y África: <http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=5336&opcion=documento>
- Sosa, M. (2012). *¿Cómo entender el territorio?* Guatemala: Cara Parens.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa: Comprender y actuar*. Madrid, España: La Muralla S.A.
- Torres, C., & Pedraza, M. (2014). *Caminando el territorio desde la diversidad social, poblacional, territorial y cultural. El Consejo Territorial de Planeación Distrital, CTPD, piensa la ciudad en el año de la Planeación en Bogotá, D. C.* Bogotá, D. C.: Kimpres.
- Trochez, B., & Bolaños, G. (1999). Algunos aspectos de la formación de maestros en Etnoeducación. En D. Aguirre, *Culturas, lenguas, educación* (págs. 185-198). Barranquilla: Universidad del Atlántico.

- UNESCO. (2003). *Educación y diversidad cultural*. Recuperado el 03 de abril de 2018, de La Educación en Chile, Hoy: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001613/161306s.pdf>
- UNICEF. (20 de septiembre de 2006). *Observación General N° 7 Realización de los derechos del niño en la primera infancia*. Recuperado el 20 de marzo de 2018, de ONU - Convención sobre los derechos del niño: <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=p7qkrARk7Ko%3D&tabid=1290>
- Valbuena, D. (2011). Territorio y territorialidad. Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la Geografía. *Unipluriversidad*, 10(3), 1-11.
- Vogler, P., Crivello, G., & Woodhead, M. (2008). La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas. *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano*(48), 1-54.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Construyendo interculturalidad crítica. *Interculturalidad y Educación Intercultural* (págs. 1-18). La Paz, Bolivia: III-CAB.
- Zuluaga Garcés, O. L. (1999). *El saber pedagógico: experiencias y conceptualizaciones*. Ponencia presentada en: Simposio Colombo-Alemán, Medellín, 1999.
- Zuluaga Garcés, O. L. (1999). *Pedagogía e historia La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber* . BIBLIOTECA UNIVERSITARIA Ciencias Sociales y Humanidades .

Anexos

Anexo 1. Preguntas orientadoras para agentes CPI, docentes y familias

Docentes CPI Ambika Pijao.

1. Nombre, profesión/ocupación, tiempo de experiencia como docente, cuanto en el sector privado y/o público. Cuánto tiempo en la CPI.
2. ¿Cómo fue el proceso de ingreso a la CPI?
3. ¿Cuáles son las edades de los niños y niñas que tiene a cargo y a qué grupo pertenecen?
4. ¿Cómo es la dinámica normal de un día en el CPI?
5. ¿Que caracteriza a la CPI, existe alguna diferencia con las propuestas de otras IE?
6. ¿Cómo docente cuál es su participación en la construcción del trabajo propuesto para realizar con los niños y niñas en la CPI?
7. ¿Quiénes son los sabedores?
8. ¿Cómo se articula el trabajo de los sabedores con su práctica pedagógica?
9. ¿De qué manera la experiencia en la CPI ha incidido en su práctica docente?
10. ¿Tiene conocimiento de lo que sucede con los niños y niñas que terminan su proceso en la CPI e inician su formación escolar en otras instituciones?
11. ¿Conoce si se tiene contacto con las familias de los niños y niñas después de culminado el proceso en la CPI?
12. ¿Cómo docente cuáles cree que son los factores que favorecen, los que limitan u obstaculizan la transición de los niños y niñas de la CPI a las IE?

Preguntas para docentes Institución Educativa Distrital Miguel de Cervantes Saavedra.

1. Nombre, profesión/ocupación, tiempo de experiencia como docente, cuanto en el sector privado y/o público.
2. ¿Tuvo conocimiento que en su aula estaban estudiantes que habían tenido una experiencia de formación previa en la Casa de Pasamiento Intercultural Semillas AMbika Pijao?
3. ¿Cómo fue el proceso con las familias?
4. ¿Cómo caracterizaría desde su rol como docente el proceso escolar de los niños y niñas que provenían de la CPI?
5. ¿Tuvo conocimiento de las expectativas que tenían las familias dentro de la nueva experiencia escolar?
6. Desde la experiencia personal y pedagógica ¿cómo percibe la transición de los niños y las niñas de la CPI a la institución educativa?
7. ¿Cómo docente cuáles cree que son los factores que favorecen, los que limitan u obstaculizan la transición de los niños y niñas de la CPI a las IE?

Preguntas para padres de familia

1. ¿Cuánto tiempo y desde que edad estuvo su hijo(a) en la casa de Pensamiento?
2. Como familia ¿por qué decidieron que su hijo(a) estuvieran en la Casa de Pensamiento?
3. Dentro del núcleo familiar ¿quiénes son indígenas Ambiká Pijao?
4. ¿Hace cuánto tiempo están en Bogotá?
5. Recuerda como fue el primer día en que su hijo(a) ingresó a la Casa de Pensamiento, ¿cómo vivieron esa experiencia?
6. Durante el tiempo que pertenecieron a la CPI ¿cómo fue la experiencia con los sabedores, las maestras, las familias?
7. Podría indicar qué tipo de actividades disfrutaba su hijo(a) en la CPI
8. ¿Cuáles actividades y/o eventos dentro de la CPI fueron significativas para la familia?
9. ¿Qué representa y significa para ustedes la casa de Pensamiento?
10. ¿Cómo fue el proceso para decidir el colegio donde su hijo(a) iniciaría su etapa escolar?
11. ¿Qué expectativas tenían como familia en el nuevo proceso escolar?
12. ¿Cómo fue el primer día de colegio? ¿la experiencia en general de ingreso a la etapa escolar?
13. ¿Cuáles fueron los cambios más significativos en el proceso de paso de la CPI al Colegio?
14. ¿Cómo fue la experiencia con las docentes, con los padres de familia?
15. Podría indicar qué tipo de actividades disfrutó su hijo(a) en preescolar?
16. ¿Cómo ha sido la experiencia en primaria?
17. ¿Cuáles actividades y/o eventos dentro del colegio fueron significativas para su hijo(a) para la familia?
18. Existió alguna actividad, evento que reconociera la identidad y cultura propia de la comunidad.
19. ¿Qué representa para ustedes el colegio?

Anexo 2. Consentimientos informados

Consentimiento informado Agentes y docentes

El propósito de este consentimiento es brindar a los participantes una explicación clara sobre la naturaleza de la investigación, las técnicas de recolección de información que se utilizarán y determinar su rol como participantes dentro del trabajo investigativo planteado.

La presente investigación ha sido propuesta por Aura Maryori Cañón con c.c. 53.050.558 de Bogotá, Claudia Patricia López con c.c. 52.200.638 de Bogotá y Patty Mayerly Sánchez con c.c. 52.712.928 de Bogotá, y quienes dentro de su trabajo de investigación en el programa de Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana se encuentran siendo dirigidas por la Doctora Martha Patricia Baquero.

El propósito del proyecto de investigación es: Acudir a la experiencia de enseñanza desde una perspectiva intercultural, por lo que ha perfilado la CPI “Semillas Ambika Pijao” como espacio para poder tener un acercamiento a este tipo de procesos y comprender cómo se viven las transiciones de un modelo de aprendizaje intercultural a las aulas regulares en algunas de las instituciones educativas de la localidad de Usme.

La investigación se desarrollará acudiendo a los procesos que lideran las docentes y los sabedores de la comunidad Ambika Pijao dentro de la Casa de Pensamiento, además de los diálogos y entrevistas que puedan acordarse con la comunidad educativa que pertenece y/o perteneció a la CPI.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus aportes, respuestas y opiniones en diálogos y entrevistas serán codificadas y por lo tanto, serán anónimas.

La información será usada solamente con fines académicos y dentro de las estrictas normas de confidencialidad que impone la ética investigativa. Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Agradecemos de antemano su atención y tiempo dispuesto para aportar a los fines de esta investigación.

Yo _____ identificado (a) con cédula de ciudadanía _____ de _____ He sido informado (a) de los propósitos e intenciones de esta investigación.

Se me ha indicado que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a las docentes investigadoras.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

Nombre del Participante

Firma del Participante

| Fecha

Consentimiento Informado Padres de Familia.

El propósito de este consentimiento es brindar a los participantes una explicación clara sobre la naturaleza de la investigación, las técnicas de recolección de información que se utilizarán y determinar su rol como participantes dentro del trabajo investigativo planteado.

La presente investigación ha sido propuesta por Aura Maryori Cañón con c.c. 53.050.558 de Bogotá, Claudia Patricia López con c.c. 52.200.638 de Bogotá y Patty Mayerly Sánchez con c.c. 52.712.928 de Bogotá, y quienes dentro de su trabajo de investigación en el programa de Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana se encuentran siendo dirigidas por la Doctora Martha Patricia Baquero.

El propósito del proyecto de investigación es: Acudir a la experiencia de enseñanza desde una perspectiva intercultural, por lo que ha perfilado la CPI "Semillas Ambika Pijao" como espacio para poder tener un acercamiento a este tipo de procesos y comprender cómo se viven las transiciones de un modelo de aprendizaje intercultural al aula regular dentro de la Institución Educativa Distrital Miguel de Cervantes Saavedra.

La investigación se desarrollará acudiendo a los procesos que lideran las docentes y los sabedores de la comunidad Ambika Pijao dentro de la Casa de Pensamiento, además de los diálogos, talleres y entrevistas que puedan acordarse con la comunidad educativa que pertenece y/o perteneció a la CPI.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus aportes, respuestas y opiniones en diálogos y entrevistas serán codificadas y por lo tanto, serán anónimas.

La información será usada solamente con fines académicos y dentro de las estrictas normas de confidencialidad que impone la ética investigativa. Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Agradecemos de antemano su atención y tiempo dispuesto para aportar a los fines de esta investigación.

Yo _____ identificado (a) con cédula de ciudadanía _____ de _____. Padre de familia y/o acudiente de: _____ identificado con NUIP _____
He sido informado (a) de los propósitos e intenciones de esta investigación.

Se me ha indicado que la información que proveamos mi hijo(a) y yo en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a las docentes investigadoras.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

Consentimiento estudiantes. Encuentro No. 2

Mi nombre es:

Me han informado que al haber estudiado en la Casa de Pensamiento Semillas Ambiká Pijao desean saber algunas cosas sobre mí y por eso me han invitado a realizar unas actividades de las cuales mi familia tiene conocimiento.

He escogido participar haciendo las siguientes actividades:



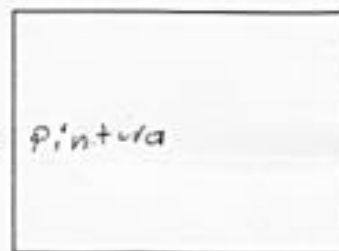
Sí No



Sí No



Sí No



Sí No



Sí No

Autorizo que graben mi voz

Para que escriban lo que hablé

Si decido que no deseo que graben mi voz, me han indicado que tomaran algunos apuntes acerca de lo que hablemos, para que las investigadoras puedan recordar mis palabras

Si en algún momento no quiero participar en las actividades propuestas, me han informado que puedo comunicarlo a mi familia y a las investigadoras.

→

032 444 42077

fecha

Anexo 3. Permisos de ingreso a la CPI



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
SECRETARÍA DE INTEGRACIÓN SOCIAL

Bogotá, D.C., julio 17 de 2017

SDIS:Oig 1300000 DIRECCION DE ANALISIS Y DISEÑO
ESTRATEGICO
Dest: PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
Asun: RESPUESTA
Fecha: 18/07/2017 11:25 AM Fc: F1 Ancl0
Rat: SAL-80181

Respetadas

AURA MARYORI CAÑON - yoyori69@hotmail.com
CLAUDIA PATRICIA LÓPEZ - istaharclaus@gmail.com
PATTY MAYERLY SÁNCHEZ - pattysa2015@gmail.com
Facultad de Educación
Pontificia Universidad Javeriana
Bogotá D.C.

Asunto: Viabilidad Investigación *Experiencia de la "Casa de Pensamiento Semillas Ambika Pijao" - una Proyección de Educación Intercultural para el Educación Inicial en el Aula Regular.*

Respetadas doctoras Cañon, Lopez y Sanchez,

De acuerdo con su solicitud para realizar la investigación del asunto, me permito informarles que dado que en el Formato para presentación del proyecto de investigación hacen referencia al Cabildo Ambika Pijao, que la Secretaría de Integración Social no puede tomar decisiones sobre las comunidades indígenas, es así, que se han establecido mesas de trabajo para concertar cualquier acción que involucre la atención de la población indígena en Bogotá que participe en alguno de los servicios prestados por la Secretaría. Por lo anterior, si este proceso de investigación ya cuenta con la autorización del gobernador del Cabildo, solicitamos que el Cabildo le informe a la Secretaría dicho respaldo para poder dar el aval a la realización de la investigación.

Cordial saludo,

LILIANA PULIDO VILLAMIL
Directora de Análisis y Diseño Estratégico
Secretaría Distrital de Integración Social – SDIS

Elaboró: Mariana Muñoz Rincon – Coordinadora Grupo de Investigaciones

Institución Educativa Miguel de Cervantes Saavedra		Entrevista a padres de familia
Ficha Transcripción. No. 01 familias		
Fecha: Febrero 8 de 2018	Hora: 11:30 am	Duración: 32:51
Participante de la entrevista: madre de familia niña 1 y padre de familia niña 2		Espacio: Institución Educativa Miguel de Cervantes Saavedra

ENTREVISTADOR 1: Bueno, entonces... buenos días papá y mamá,

PADRES: Buenos días

ENTREVISTADOR 1: Ehhhh pues como ustedes hacen partes pues como de ese proceso de transición que se hizo de la casa de pensamiento al colegio en el año 2016, entonces se ha programado este encuentro para hacerles algunas preguntas y que las docentes que están a cargo de comprender este. Cómo fue este paso para ustedes, como fue este paso para los niños, eh pues a través de estas preguntas pues queremos eh analizar pues como ese proceso y las formas de perfilar nuevas dinámicas dentro de la institución educativa, entonces bueno la primera pregunta para el que quiere empezar de primera eh... bueno la mamá ¿cuánto tiempo y desde que edad estuvo eh su hija en la casa de pensamiento?

MADRE DE FAMILIA 2: Ehh... la niña estuvo desde los ... tres añitos

ENTREVISTADOR 1: Desde los tres años

MADRE DE FAMILIA 2: Tres añitos y bueno hasta que cumplió los cinco, eh pues allá fue muy chévere en la casa de pensamiento porque pues los niños aprenden muchas cosas, cosas que acá digamos acá en la ciudad no, pues ya esa cultura y todo eso a veces se va perdiendo, pero pues en la casa de pensamiento si les inculcan mucho que: los bailes, comidas ancestrales. eh si la gastronomía,

PADRE DE FAMILIA 2: (Interviene) los trajes típicos

MADRE DE FAMILIA 2: Si los trajes típicos, de donde vienen, porque son de la etnia Pijao

PADRE DE FAMILIA 2: su descendencia, todo eso

MADRE DE FAMILIA 2: Exacto

ENTREVISTADOR 1: Bueno listo eh papá ¿Cuánto tiempo estuvo su hija en la casa de pensamiento?

PADRE DE FAMILIA 2: Desde yo no sé ... no mentiras, desde los tres años es que ella estuvo dos veces, pero la primera vez la sacamos porque estaba muy chiquitica

ENTREVISTADOR 1: Ah bueno

PADRE DE FAMILIA 2: Entonces a la segunda vez estuvo desde los tres años hasta, hasta los cinco, bueno cuatro y pedacito, faltaba poquito para cumplir los cinco, allá pues empezando le gustaba ir porque como se veía con todos los niños en el cabildo y en el jardín entonces ella era feliz con su casa de pensamiento, pues allá aprendieron palabras nuevas como, como en lenguaje de nosotros, ¿si me entiende? Entonces se le escucha por ahí a veces medio hablar (RISAS) si entonces todo eso les ayuda mucho como ahh, digamos llegan a otro lado y llevan un pensamiento diferente porque a raíz de eso valoran más como que lo que es el campo y lo que es la naturaleza, porque eso se le enseña allá que digamos el papá Sol la madre Luna y todo eso, entonces para ellos es algo bueno, entonces todo eso me pareció bueno, que lo tuviera...

ENTREVISTADOR 1: Ehh bueno entonces ya entiendo entonces alrededor de lo que me están comentando que como familia decidieron que estudiara en la casa de pensamiento por todo ese proceso de arraigo cultural, de identidad alrededor de la comunidad a la que ustedes pertenecen de la comunidad Pijao dentro del núcleo familiar o dentro de la familia de cada uno de ustedes ¿Quiénes son indígenas Pijao?

PADRE DE FAMILIA 2: todos (risas)

MADRE DE FAMILIA 2: Bueno por parte mía, por parte de la mamá de la niña, pues por parte de la mamá somos todos.

PADRE DE FAMILIA 2: En este caso por parte del papá, por parte mía, por parte de mi papá por parte de mi mamá soy indígena y así de mis abuelitos ya, ahí si ya ellos dos mis abuelitos son propios

MADRE DE FAMILIA 2: Los dos son de allá, la descendencia

PADRE DE FAMILIA 2: De ellos venimos

ENTREVISTADOR 1: Incluso en los diálogos con las niñas ellas dicen cuándo van al Tolima y ellas refieren mucho a los abuelitos, la comida que les hacen y un poco también lo que ustedes refieren de la relación con la naturaleza, ellas si tienen y se evidencia obviamente en sus diálogos eso, eh la importancia del cuidado de la naturaleza, del agua y hablan mucho de la comida tan rica, que comen allá (risas)

MADRE DE FAMILIA 2: Hay mucha comida allá

ENTREVISTADOR 1: Listo ¿ustedes hace cuánto tiempo están acá en Bogotá? O ¿ustedes nacieron acá en Bogotá y los niños acá también?

MADRE DE FAMILIA 2: Bueno digamos nosotros, bueno yo nací acá en Bogotá, pero pues desde chiquitos siempre éramos las vacaciones y como éramos artos primos nos mandaban siempre para el Tolima donde mis abuelitos y durábamos un mes allá, digamos a mitad de año y a fin de año y allá durábamos un mes completo con los abuelitos, entonces por eso siempre como que sabemos de dónde venimos, porque siempre nos mandaban para allá, y pues, pero si toda la vida, pues acá hemos estado....

ENTREVISTADOR 1: En Bogotá

PADRE DE FAMILIA 2: Yo pues, yo nací acá en Bogotá ehh cuando tenía que siete años me fui a vivir a... Como al territorio, al Tolima ehhh dure ¿Qué? casi cuatro años, allá termine de estudiar la primaria y pues nada allá ...si se sentía la libertad si, ósea el aire diferente al de acá, lo que era que uno se distraía digamos allá no había como más niños ni nada, ya uno se distraía digamos jugando con la torcaza (risa) si ósea jugando más que todo con los animales y todo eso y ya... pero ya después esto me vine a vivir otra vez acá a Bogotá ya llevo aquí ¿Qué? Desde el 2006, otra vez acá en Bogotá y pues seguimos yendo

MADRE DE FAMILIA 2: Ahora ya con nuestros hijos

ENTREVISTADOR 1: Claro con los hijos

PADRE DE FAMILIA 2: Ya no mandamos a los chinitos (risas)

ENTREVISTADOR 1: Y ¿con los niños van al territorio? ¿regresan al territorio?

MADRE DE FAMILIA 2: Si claro, pero pues no los dejamos, ir solos como hacían nuestros papás... (risas)

PADRE DE FAMILIA 2: No eso si no

MADRE DE FAMILIA 2: Nosotros vamos digamos ahorita en diciembre fuimos todos con los niños y ellos son felices allá, si los zancudos si son un poco... sí molestos, pero ellos si les gusta arto ir allá

ENTREVISTADOR 1: Ahh bueno ehh bueno ya volviendo a la experiencia cuando ustedes llevaron a sus hijitas a la casa de pensamiento ¿Qué recuerdan de ese primer día, cuando allá los dejaron?

PADRE DE FAMILIA 2: Que no se querían subir a la ruta (risas)

MADRE DE FAMILIA 2: Lo de la ruta

ENTREVISTADOR 1: Ahh iban en ruta

MADRE DE FAMILIA 2: Es más por el cabildo, porque eso es también lo chévere de que digamos es como un privilegio digámoslo así, primero que todo pues a la ruta no querían subir, subirsen, no querían subirsen, pero ya empezaron a cogerle el ritmo y pues se adaptaron, porque la ruta para ellos es como lo mejor

ENTREVISTADOR 1: Si

MADRE DE FAMILIA 2: y. Cuando íbamos a las reuniones allá pues ehh... no ellas ya estaban allá, estaban más adaptadas

PADRE DE FAMILIA 2: si ya...

ENTREVISTADOR 1: ¿no fue difícil? la adaptación

PADRE DE FAMILIA 2: No para nada

ENTREVISTADOR 1: Y para ustedes como familia ¿Cómo vieron ya que ellas estuvieran en la casa de pensamiento?

MADRE DE FAMILIA 2: Ese digamos como decía el papá digamos ehh la niña también estuvo primero más pequeña como de dos añitos y ella si lloraba mucho, ella no se adaptaba y no se adaptada y entonces yo decidí no dejarla, porque me daba pesar, entonces yo la retiré y después la volví a ingresar cuando tenía tres añitos que ya estaba más grandecita, tres años y miedo que ya iba a cumplir los cuatro

PADRE DE FAMILIA 2: Ahh más o menos lo mismo que...

MADRE DE FAMILIA 2: Si más o menos porque ellas están desde el colegio, desde el jardín siempre han estado desde la casa de pensamiento siempre han estado juntas

PADRE DE FAMILIA 2: Si es eso de que es cierto (risas)

ENTREVISTADOR 1: Bueno durante el tiempo que pertenecieron ustedes como familias a la casa de pensamiento ehh ¿Cómo fue la experiencia con los Sabedores, con las profes y así entre familias? Que... ¿Cómo les fue en esa experiencia?

MADRE DE FAMILIA 2: Pues bien, porque digamos la coordinadora que es la profe (da el nombre de la coordinadora de la casa de pensamiento) ella es muy comprensible, ósea es como tiene una forma de ser muy chévere entonces como que lo adapta a uno rápido

PADRE DE FAMILIA 2: Sii

MADRE DE FAMILIA 2: Y con las profesoras también, bien porque desde un principio ellas pues ellas se hacen conocer ehh ah nos dicen que, sí que les gusta ósea como que nos hacen conocerlas también a ellas, y con los Sabedores pues también, los quieren mucho ellas incluso todavía los ven y les dicen son abuelitos

PADRE DE FAMILIA 2: Les dicen

MADRE DE FAMILIA 2: Abuelito... abuelita

PADRE DE FAMILIA 2: Les dicen abuelito o sabedor, digamos acá es profe, profesora, allá era sabedor, sabedora, si entonces el abuelito que el abuelito

MADRE DE FAMILIA 2: El abuelito, y don (da el nombre de uno de los sabedores) es que son como cuatro abuelitos que todavía los ve

ENTREVISTADOR 1: (nombre de otros sabedores)

MADRE DE FAMILIA 2: Un abuelito y la señora, la mamá de (nombre del gobernador)

PADRE DE FAMILIA 2: Si que es como...

MADRE DE FAMILIA 2: Si con ellos son bien, y ellos les gusta mucho enseñarles cosas ah ósea...

PADRE DE FAMILIA 2: Como de la cultura

MADRE DE FAMILIA 2: de la cultura

PADRE DE FAMILIA 2: del cabildo

ENTREVISTADOR 1: Listo ehh ¿qué actividades ustedes sienten que eran de las que más disfrutaban sus hijas allá en la casa de pensamiento?

PADRE DE FAMILIA 2: Hmmm de la casa...

MADRE DE FAMILIA 2: El baile

ENTREVISTADOR 1: El baile, la chicha

MADRE DE FAMILIA 2: El baile, tocar ese tambor... les gustaba arto

PADRE DE FAMILIA 2: Si las clases de música que daban allá

MADRE DE FAMILIA 2: las clases si

PADRE DE FAMILIA 2: Uyy si eso si

MADRE DE FAMILIA 2: Los bailes

PADRE DE FAMILIA 2: Sobre todo cuando aprendían palabras

MADRE DE FAMILIA 2: Ahh sí...

PADRE DE FAMILIA 2: Cuando aprendían palabras nuevas que decían no que eso se dice así

MADRE DE FAMILIA 2: Y los enseñan a saludar eso cuando nosotros íbamos decían entonces bueno ¿cómo se saluda? Entonces para que nosotros...

PADRE DE FAMILIA 2: Sii

MADRE DE FAMILIA 2: Ellos tienen es bueno el saludo pues es que casi no lo dice... (pronuncia el saludo en la lengua originaria de la cultura) algo así que era buenos días y allá el saludo de ellos es así (repite el saludo en lengua originaria)

PADRE DE FAMILIA 2: Ohhh Carey, Carey que es gracias

MADRE DE FAMILIA 2: Que es gracias

PADRE DE FAMILIA 2: Entonces esas cosas que son las palabras que más usan ellos

MADRE DE FAMILIA 2: Entonces ellos dicen a veces en la casa esas palabras que uno a veces mismo como que...(risas)

PADRE DE FAMILIA 2: Si como que...

MADRE DE FAMILIA 2: Les gusta arto

PADRE DE FAMILIA 2: Entonces que eso es bueno

ENTREVISTADOR 1: Ahh bueno ehhh ¿Cuál fue la actividad o el evento que para ustedes fue más significativo, o que ustedes tienen así recordación de ese tiempo en la casa de pensamiento?

MADRE DE FAMILIA 2: Es como el a mitad de año hacen una celebración que es de...

PADRE DE FAMILIA 2: Que se llama el festival de la chicha

MADRE DE FAMILIA 2: El festival de la chicha entonces los niños se disfrazan de hmmm matachín que es

PADRE DE FAMILIA 2: Matachín o puede ser de una madre monte

MADRE DE FAMILIA 2: Si

PADRE DE FAMILIA 2: Del mohán todo eso sí, todo lo que representan espíritus en el Tolima, de eso se disfrazan los niños y uno de grande también

MADRE DE FAMILIA 2: Y uno va y hace las comparsas

PADRE DE FAMILIA 2: Las comparsas salen por acá, bueno por acá no llega, entonces pasa por todo el virrey, así sube otra vez

MADRE DE FAMILIA 2: Y son disfrazados y hacen bailes, y todo eso

PADRE DE FAMILIA 2: Si

MADRE DE FAMILIA 2: Eso es como lo más que uno hace, la actividad que uno más tiene presente así con ellos

ENTREVISTADOR 1: Y ¿así a final de año o en el cierre...?

MADRE DE FAMILIA 2: A final de año si hacen una clausura, los niños cantan, nos muestran digamos los trabajos que ellos han hecho, los que han pintado, bailan y cuando son graditos cuando es el gradito ellos les hacen un grado que es de la entrega de sombreros, entonces hay sombreros típicos son sombreritos típicos no es como el de la toga y el birrete, no allá son sombreros típicos y ya y son bo... ese evento también es muy bonito, porque cantan, bailan

PADRE DE FAMILIA 2: Lo sacan a bailar a uno, a mí me toco bailar

ENTREVISTADOR 1: Los papás también se integran en la actividad

PADRE DE FAMILIA 2: Si

ENTREVISTADOR 1: Listo. Ehhh... ¿Cómo fue ya luego cuando ellos terminan ese proceso ehh la decisión y el proceso para entonces decidir que llegaban acá al colegio al Miguel de Cervantes Saavedra?

MADRE DE FAMILIA 2: Bueno la decisión fue porque la ultima la clausura que ellas tuvieron allá en el cabildo pues la profe, yo me acuerdo de que la profe (menciona el nombre del entrevistador 1) estuvo allá y otra profesora, creo que otra profesora....

ENTREVISTADOR 1: (menciona el nombre de otra docente del colegio Miguel de Cervantes Saavedra) si señora

MADRE DE FAMILIA 2: Estuvieron y nos dijeron que pues que les gustaría que acoger los niños

PADRE DE FAMILIA 2: seguir el proceso

MADRE DE FAMILIA 2: por el proceso, porque querían continuar con ese proceso de los niños y pues que, si nos gustaría, pues que las puertas estaban abiertas, entonces nosotros como que dijimos que sería como chévere...

PADRE DE FAMILIA 2: sí...

MADRE DE FAMILIA 2: continuar allá y por eso decidimos que las niñas continuaran acá en el colegio

ENTREVISTADOR 1: entonces alrededor de eso ¿Cuáles eran las expectativas que tenían en ese tiempo de que ellos llegaran? ¿de que siguieran con el proceso? ¿Cómo qué tipo de actividades deseaban ustedes que se siguieran de pronto en la institución? Pues ya tomando la decisión de que seguían su proceso académico pues acá

MADRE DE FAMILIA 2: pues nosotros queríamos que digamos las niñas siguieran digamos que tuvieran una cierta igual que en la casa de pensamiento, que de pronto les dieran una horita, dos horitas digamos de clases siguiendo lo mismo

PADRE DE FAMILIA 2: como para que no se les olvide el saludo por lo menos como es tan pequeñita se les va olvidando o si todo eso...

MADRE DE FAMILIA 2: el saludo. Que ellas vienen de la etnia Pijao

PADRE DE FAMILIA 2: Que, que es importante para ellos porque de allá venimos todos nosotros y pues no queremos que se pierda digamos acá sí que ellos sigan...

MADRE DE FAMILIA 2: Digamos es bonito porque a esta época, digamos ahorita no se ve tanto la discriminación

PADRE DE FAMILIA 2: Exacto

MADRE DE FAMILIA 2: Porque son indígenas porque ahorita yo veo que el indígena es como un orgullo

PADRE DE FAMILIA 2: Si

MADRE DE FAMILIA 2: Es un orgullo bonito y todo el mundo como que ya lo respeta y tofo eso, pero en cambio hace, cuando nosotros éramos pequeños no eso si era una discriminación muy fea, que el indio que la india o que miren reciben un mercado, todo eso a nosotros por ejemplo a mí me daba pena decir eso yo decía que no.... trataba ni hablar de eso

PADRE DE FAMILIA 2: Si porque, es que digamos que nosotros sabemos que ser indio y ser indígena son diferentes

ENTREVISTADOR 1: Hmmm

PADRE DE FAMILIA 2: Porque para nosotros ser indio es una ofensa, ¿sí? porque nosotros somos indígenas, indio puede ser cualquiera

MADRE DE FAMILIA 2: Todos somos indios (risas)

PADRE DE FAMILIA 2: nosotros somos indígenas que sabemos de dónde vinimos hay personas que son indígenas, pero prefieren ser indios porque no saben y dejan ahí no prefieren seguir sus raíces de donde

vienen, quienes son que quieren para ellos entonces, por eso pensamos que ser indio y ser indígena son dos cosas diferentes

ENTREVISTADOR 1: y ellas reconocen dentro de sus diálogos ellas si muestran....

MADRE DE FAMILIA 2: y a ellas no les da pena, porque digamos ahorita no se ve esa discriminación, digamos uno antes ellas, ellas tenían unas clases los sábados también ahí en el cabildo indígena que era para bailar, para hacer cosas manuales así

PADRE DE FAMILIA 2: artesanías

MADRE DE FAMILIA 2: artesanías todo eso y ellas antes eran, se ponían bravas porque uno no las llevaba, porque uno no tenía tiempo o algo y ellas se ponían tristes o algo así, cosa que digamos cuando éramos pequeños ayy nadie nos inculco, como eso, entonces ellas si son muy les gusta mucho eso

PADRE DE FAMILIA 2: eso es bueno gracias a los concejos que se arman en el cabildo

MADRE DE FAMILIA 2: si porque en el cabildo

PADRE DE FAMILIA 2: concejo mayor, concejo de guardia. concejo de jóvenes entonces cada, cada concejo lleva su proceso ¿sí? entonces nosotros somos del concejo de jóvenes o yo... y al concejo de guardias entonces todo eso yo llevo a la niña y la niña va aprendiendo y ellos se unen sí, yo también quiero el chaleco de los guardias o algo así si entonces ellas hacen todo eso

ENTREVISTADOR 1: si ella me contaba que el papá se ponía un chalequito verde del maíz (risas)

PADRE DE FAMILIA 2: si eso le gusta a ella porque también uno sale a presentaciones y todos entonces todo eso es chévere

ENTREVISTADOR 1: Y ese ejemplo de ustedes también eso les hace apropiación de su cultura

PADRE DE FAMILIA 2: Donde uno va así a presentaciones o como, con el simple hecho...

MADRE DE FAMILIA 2: Alla se escoge la reina de la chicha

PADRE DE FAMILIA 2: Con el simple hecho de uno decir somos indígenas del pueblo tal... entonces ellas si... o la gente se queda mirando toman fotos y ... entonces eso a ellas les gusta, entonces por eso es por lo que nos gusta que sigan el proceso y que no se les olvide

ENTREVISTADOR 1: Porque ya hay otra mirada de su condición como indígenas un reconocimiento más que una mirada de pronto despectiva o eso si no ya hay un reconocimiento

PADRE DE FAMILIA 2: Si

ENTREVISTADOR 1: Un reconocimiento y el valor que ustedes tiene como cultura para la identidad también para nuestro país

PADRE DE FAMILIA 2: Usted mira a las niñas y las niñas esas no pues la niña mía me llega con una mano de basura en la maleta, (risa) que, porque no hay basura allá, o que porque que si cualquier cosa que se come al bolsillo que ella, así como lo ve a uno pues así es ella

ENTREVISTADOR 1: Listo del primer día del colegio eh. ¿cómo fue ese primer día? ¿Qué recuerdan ustedes?

MADRE DE FAMILIA 2: No por ejemplo (menciona el nombre de una de las niñas) ella iba hmmm contenta, contenta arto al colegio porque digamos eso también en la casa de pensamiento le decían que ellos iban a ir a otro proceso, al colegio...

PADRE DE FAMILIA 2: Que iban a tener nuevos amigos

MADRE DE FAMILIA 2: Nuevos, si le hablaron como mucho

ENTREVISTADOR 1: ¿Cómo una preparación?

PADRE DE FAMILIA 2: Una preparación

MADRE DE FAMILIA 2: Desde allá venia la preparación y también que no iban a venir todos los de allá, si no solo los que querían seguir el proceso como tal como nosotros y pues creo que son las dos que quedan todavía en el proceso

PADRE DE FAMILIA 2: Acá ya son las dos

ENTREVISTADOR 1: Esta (nombra a las niñas que aún permanecen en el colegio)

MADRE DE FAMILIA 2: No ellos ya se retiraron (haciendo alusión a dos de los niños nombrados)

PADRE DE FAMILIA 2: Y el niño de (nombran a una señora) también

ENTREVISTADOR 1: Ahh sí, nosotros fuimos el viernes a visitarla

MADRE DE FAMILIA 2: Pues nosotros a pesar de que nos queda un poco lejos porque en (nombre del barrio) que el transporte y todo eso, pero pues queremos que ellas continúen acá porque nos ha parecido la adaptación de ellas y el conocimiento también ha sido muy bueno ellas son, ósea llevan un... no sé, les ha ido bien en lo académicamente

ENTREVISTADOR 1: Si a ellas les ha ido muy muy bien acá en el proceso eh... ¿Cuáles fueron los cambios más significativos para ustedes de ese paso de la casa de pensamiento al colegio? ósea ¿qué? Ustedes dicen no este cambio... fue así como que de algún modo los pudo marcar como familia

PADRE DE FAMILIA 2: Cambio en ¿Qué? ¿en lo académico...?

ENTREVISTADOR 1: Desde lo académico. Desde las dinámicas, lo que ustedes sientan que sí que realmente si les...

PADRE DE FAMILIA 2: Les marco haber ¿conmigo qué? Bueno pues empezando porque pues digamos allá tenían la ruta y uno no era no más sacarlas ¿sí? (risas) entonces ya venir hasta acá pues es un cambio drástico (risas)

ENTREVISTADOR 1: Las dinámicas del traslado

PADRE DE FAMILIA 2: El traslado... sí, pero también como... que marca que... que aprenden digamos cosas acá que allá no veían ¿si me entiende? Y... y eso ellas lo... no que mira que la profe (nombre de la titular de preescolar)

ENTREVISTADOR 1: (confirma el nombre de la profesora titular de preescolar) Fue la profe de preescolar

PADRE DE FAMILIA 2: Esto... nos enseñó a escribir así, pero nosotros escribíamos así, y entonces... por esos lados

MADRE DE FAMILIA 2: Porque como tal la casa de pensamiento no es como los otros jardines que le vamos... como un colegio ¿sí? como que... no allá no, allá es como más dinámico porque ellos dicen que no quieren sentir que los niños se sientan presionados ya con un estudio ni nada si no como allá viven todavía digamos así sea el prejardín lo viven como un jardín que vamos digamos a hacer todo el conocimiento de lo del cabildo indígena, pero como tal así que estudiar no, es un cambio duro porque, las niñas llegaron y ellas escribían era así hacia arriba, ellas tenían fea letra, no sabían cómo era un renglón, ni cual.. ósea nada ellas llegaron acá nulas, por eso nos ha gustado mucho porque la profesora bueno la profe (nombra a la profesora titular de preescolar) tuvo un conocimiento del preescolar, tuvo un conocimiento muy chévere con las niñas porque fue paciencia y todo eso porque ella veía que escribían era hacia arriba y todo eso, pero dijo ellas van a salir aquí escribiendo bonito y con el renglón, y si

ENTREVISTADOR 1: Les orientó el proceso

MADRE DE FAMILIA 2: si eso si fue una cosa de allá.

PADRE DE FAMILIA 2: sobre todo porque como digamos nuestros papás nuestros abuelos que empezaban a estudiar a los ocho nueve años entonces por eso mismo allí en la casa de pensamiento ¿si ve? Porque todo eso no quieren que se pierda, aunque creo que ahorita les están enseñando ya a escribir y todo eso

MADRE DE FAMILIA 2: si ya les enseñan otras cosas

ENTREVISTADOR 1: Ya es otro proceso. listo acá en el colegio la experiencia con las docentes, con los padres de familia ¿Cómo les fue? ¿Cómo... fue ese, ese proceso?

MADRE DE FAMILIA 2: Pues bien, con la profe bien, con los padres de familia también, bien porque las niñas...

PADRE DE FAMILIA 2: Digamos que las niñas, aquí nadie los juzga por ser como son o por venir de donde vienen entonces eso también me gusta

MADRE DE FAMILIA 2: y Como las niñas tampoco son como de las de pronto de pelear o ser de pronto no es porque sean nuestras hijas, pero ellas no son así porque por ejemplo nosotros nunca tuvimos que venir acá porque ay que le pego a la niña, que ósea...

PADRE DE FAMILIA 2: Nosotros veníamos porque le pegaban (risas)

MADRE DE FAMILIA 2: Ósea no para nada de eso...

PADRE DE FAMILIA 2: Si... para nada de eso

ENTREVISTADOR 1: Ehh ¿Qué tipo de experiencia o actividad si, Pues sus hijitas disfrutaron del preescolar?

PADRE DE FAMILIA 2: De preescolar acá ¿así?

ENTREVISTADOR 1: Si acá ya en el colegio

MADRE DE FAMILIA 2: La experiencia es que digamos acá ellas se sienten, se sentían como achh ya más grandecitas, como que ya mas responsables

PADRE DE FAMILIA 2: Digamos al venir todas uniformadas, se sentían como importantes

MADRE DE FAMILIA 2: Como que ya estamos en el colegio

PADRE DE FAMILIA 2: Si... en el colegio ya vamos a ser juiciosas

MADRE DE FAMILIA 2: si y que tenían muchos amigos, que jugaban, porque son compincheras (risas)

PADRE DE FAMILIA 2: “todas chicaneras” y como no pueden ser compincheras (risas)

MADRE DE FAMILIA 2: Si, pero no, si fue una adaptación buena, no les dio duro ni nada de eso

PADRE DE FAMILIA 2: Noooo

ENTREVISTADOR 1: ¿y en primaria? ya ese paso de preescolar a la primaria ahí ya ¿cómo lo vivieron?, ¿cómo fue?

MADRE DE FAMILIA 2: Para ellas fue un poquito duro porque si cambiaron de sede de colegio, entonces decían ¿Por qué otra vez cambiamos? Entonces ahí se le explico que era el mismo colegio solo que por ser tan pequeñitos, porque acá la casa la de grado cerito preescolar digamos si es aparte es la casita de ellos, pero entonces digamos allá ya es primero ósea se reúne como un... se reúne

PADRE DE FAMILIA 2: como un ciclo, mejor dicho

ENTREVISTADOR 1: Si primero y segundo

MADRE DE FAMILIA 2: Si un ciclo entonces allí de la misma edad, como para que no haya tanto que me empujaron, o que me hicieron caer o algo así, entonces se le explico todo eso, entonces ya ellas entienden que acá es una sede y allá es la otra y que es la misma

PADRE DE FAMILIA 2: Ya saben que el año entrante

MADRE DE FAMILIA 2: Que el año entrante...

PADRE DE FAMILIA 2: Vuelven otra vez para acá

ENTREVISTADOR 1: Vuelven acá

MADRE DE FAMILIA 2: Si, si si ellas ya saben

PADRE DE FAMILIA 2: Entonces me dicen vamos a saludar a la profe (menciona a la profesora titular de preescolar) si así son

ENTREVISTADOR 1: Y ustedes como papás ¿Cómo vivieron ya ese cambio, ya lo que es del preescolar a la primaria?

PADRE DE FAMILIA 2: No pues y porque al principio no sabía dónde quedaba la sede (risas)

MADRE DE FAMILIA 2: En lo académico pues, ósea pues fue chévere, porque bueno un logro que ellas pasaran su cerito, ya que como llegaron tan...

PADRE DE FAMILIA 2: a cómo Llegaron a como se fueron

MADRE DE FAMILIA 2: Fue una gran emoción que pasaran a su primerito, no pues chévere fue una... más que ellas... se adaptan como más las cosas, digamos no son de las que lloran ni nada de eso

PADRE DE FAMILIA 2: Y como que se acostumbran a, digamos asimilar las cosas rápido, porque no sufren

MADRE DE FAMILIA 2: No uno con ellas no hemos tenido, incluso este año era rápido lléveme al colegio, no se les gusta mucho

ENTREVISTADOR 1: Ah bueno y en ¿qué creen ustedes que incida eso que les guste el colegio? pues a pesar de que bueno sabemos que la sede de allá tiene como sus dificultades de espacio y eso ¿que consideran ustedes que realmente marco esa diferencia pues para que a ellas les guste ir a estudiar?

PADRE DE FAMILIA 2: Digamos como que... es que allá les están enseñando y a la vez van haciendo como una cosa dinámica ¿sí? Entonces un ejemplo no sé si vale, pero ehh el que haga desorden como nos decían a nosotros es ¿Cómo decían ellos? Es el más burro o cosas así, entonces por eso ellas prefieren como que ser las primeras, que (nombra a una de las niñas) me dice a mí, ehhh cuando este año prometo ser la mejor estudiante que el año pasado, el primer día que yo la levante parar traerla ehh me dijo así: yo prometo ser la mejor estudiante (risas)

MADRE DE FAMILIA 2: Todo eso va a que nosotros digamos les decimos que ellas tienen que ser pues unas grandes digamos profesionales y pues yo tanto no le hablo de que a la niña de que fuimos papás jóvenes yo no le hablo tanto de eso porque ella aun no entiende todavía no entiende no ven el cambio digamos de que somos papás jóvenes, van a llegar el momento más grandes que ahí si van a ver el cambio y pues es cuando se les va a hablar de que ellas tiene que ser diferentes porque pues... no tampoco ser padres tan jóvenes ni nada de eso

PADRE DE FAMILIA 2: Si eso si sobre todo porque eh digamos usted les pregunta a ellas que quieren ser y ellas ya le decían que quieren ser, por lo menos mi niña yo le pregunto qué quiere ser cuando sea grande, ella le dice pues yo quiero ser veterinaria, entonces no sé si ya le habrán preguntado que quiere ser, pero ella desde hace mucho tiempo le gusta los animales y ella dice yo quiero ser veterinaria haber cómo nos va de aquí allá (risas)

ENTREVISTADOR 1: Listo ehh bueno ya aquí entre el colegio existió alguna actividad o evento que ustedes recuerden así mucho a yo me llevo este recuerdo de ese primer paso que ellos hicieron acá después pues de su etapa preescolar, algo que ustedes recuerden así

PADRE DE FAMILIA 2: Digamos yo pues ehhh como la graduación que fue diferente, porque fue bailes ¿sí? Si qué...

ENTREVISTADOR 1: La clausura de preescolar

PADRE DE FAMILIA 2: La clausura de preescolar que fue como baile, fue diferente ¿sí? Que ellas todas contentas porque tocaba buscarle un traje y yo estaba trabajando ese día, entonces si como...

MADRE DE FAMILIA 2: Si

ENTREVISTADOR 1: Fue como la más representativa

PADRE DE FAMILIA 2: esa como que me gusto más

ENTREVISTADOR 1: listo ehhs ya ustedes como papás dentro de este proceso ya académico lo que es el colegio ehhs... existe o han visto ustedes que existe alguna actividad institucional o algún evento que reconozca la identidad y cultura propia de ustedes como comunidad ósea que reconozca sus usos y costumbres ustedes ¿han visto que exista o realmente ven que no?

MADRE DE FAMILIA 2: pues hasta el momento lo único que hizo fue digamos lo del año pasado que la profesora hizo fue digamos de hacerles esos talleres a los niños, porque del resto no la verdad no

PADRE DE FAMILIA 2: no como que no

MADRE DE FAMILIA 2: pues de pronto cuando hablan de las regiones, pero como tal no hablan de la etnia Pijao ni del indígena, del indígena siempre hablan, pero por lo del...

PADRE DE FAMILIA 2: lo explorizan todo lo mismo

MADRE DE FAMILIA 2: pero como tal como dice la profe no

PADRE DE FAMILIA 2: no se meten al tema como tal del de nosotros

MADRE DE FAMILIA 2: lo único fue lo que hizo la profe de darles esos talleres a los niños

PADRE DE FAMILIA 2: sí que ya era parte...

ENTREVISTADOR 1: como el reconocimiento de valorar ese proceso y esa riqueza cultural ¿desearía que aspectos propios de su cultura fueran tenidos en cuenta dentro de los procesos de la institución educativa?

MADRE DE FAMILIA 2: pues si

PADRE DE FAMILIA 2: si claro, porque seri bueno que, que todos los niños crecieran con... ósea ¿Cómo se dice? Sin discriminar a nadie ¿sí? Teniendo un pensamiento sí que que los lleva a todos como a pensar que, que digamos la Madre Tierra es de nosotros y tenemos que cuidarla, porque si no la cuidamos no vamos a poder vivir cosas así si, entonces eso si me gustaría como que lo llevaran a si desde los niños pequeños, con eso ya cuando van creciendo lo van ehhs poniendo en practica

MADRE DE FAMILIA 2: Y así mismo de pronto no va a haber discriminación, porque digamos si es a nivel general pues como que ya todos van aprendiendo del mismo conocimiento, lo ven como que ahí el indígena o algo así

PADRE DE FAMILIA 2: O que la pluma(risas) sí que me pueden decir

Ehh que representa para ustedes entonces ya en este proceso el colegio, la casa de pensamiento era la posibilidad del arraigo de todo ese aprendizaje alrededor de la cultura, ¿el colegio para ustedes que ha venido representando y que representa actualmente?

MADRE DE FAMILIA 2: Pues representa actualmente pues donde las niñas van a salir adelante como personas, académicamente en lo que, pues que aprendan muchas cosas más, que para que ellas...

PADRE DE FAMILIA 2: A ver su visión ¿es que se dice? Como su visión de lo que quieren y de si yo quiero ser esto tengo que hacer esto ¿sí? Como que se van poniendo sus propias metas

MADRE DE FAMILIA 2: para que crezcan profesionalmente

PADRE DE FAMILIA 2: Si todo eso

Aja como una preparación ya profesional y personal

PADRE DE FAMILIA 2: y personal

ENTREVISTADOR 1: Bueno y en la medida que el colegio pues de algún modo en este proceso que estamos viendo cómo hacemos una articulación y pues que la articulación no pudo hacerse porque la Secretaria de Integración, entonces habían unos protocolos para que los abuelos pudieran venir, ya ahorita la Secretaria se está pensando el proceso de otra manera ehhs ¿el papel de ese arraigo y de seguir construyendo su cultura ehhs pues ya no van a la casa de pensamiento, no se está dando acá en el colegio en que momento lo viven las niñas?

PADRE DE FAMILIA 2: Digamos este año todavía no han empezado, pero digamos más adelante van a empezar otra vez con su clase de música, clase de danza, clase de artesanía

MADRE DE FAMILIA 2: La gastronomía

PADRE DE FAMILIA 2: Y gastronomía entonces nosotros las llevamos, entonces ya como que...

MADRE DE FAMILIA 2: No, pero en si siguen con ese. como proceso si porque que digamos a nosotros nos hacen muchas reuniones a nivel general

ENTREVISTADOR 1: En...?

PADRE DE FAMILIA 2: En el cabildo

ENTREVISTADOR 1: En el cabildo

PADRE DE FAMILIA 2: Si señora

MADRE DE FAMILIA 2: Por ejemplo, ayer hubo una reunión digamos a nivel general en el cabildo, entonces, ósea cogieron los niños y se los llevaron a un un como los reunieron solo a ellos y les hicieron un taller a parte

PADRE DE FAMILIA 2: Como aparte

MADRE DE FAMILIA 2: Ellos siguen viviendo su proceso porque nosotros que continuamos

PADRE DE FAMILIA 2: si su propia experiencia

MADRE DE FAMILIA 2: Nosotros seguimos continuando pues en el cabildo, en reuniones y todo eso

ENTREVISTADOR 1: Ahh bueno, bueno papá y mamá les agradezco mucho el tiempo que dispusieron para aportarnos alrededor de esta experiencia, pues estas dos hijitas continúan acá en el Miguel de Cervantes Saavedra este trabajo nos permite hacer reflexiones también alrededor de nuestras prácticas y estamos como institución en adelante cuando pues mientras ellas permanezcan aquí podemos generar procesos de reconocimiento también de ustedes como familias hacia las niñas, ellas que pertenecen y ustedes a la comunidad Ambika Pijao y también a los niños que vienen de otras etnias y tenemos afro tenemos de otras partes también y la forma como quizás podemos perfilar los procesos para reconocer la escuela desde una mirada más diversa menos académica que es importante también, pero si es de generar otros procesos de reconocimiento y de respeto y de valor de la diferencia, muchísimas gracias.

MADRE DE FAMILIA 2: Bueno profe que este muy bien.

MADRE DE FAMILIA 2: PADRE DE FAMILIA 2: Gracias

Institución Educativa Miguel de Cervantes Saavedra		Entrevista a padres de familia
Ficha Transcripción. No. 03 Familias		
Fecha:	Hora: 3:30 pm	Duración: 15:59
Participante de la entrevista: Madre de familia		Espacio: hogar del entrevistado

ENTREVISTADOR 1: bueno mamita entonces como yo le venía comentando estamos interesadas pues en saber cómo fue ese proceso cuando ustedes pasaron al Cervantes, cuando tuvieron a los niños, que expectativas habían y sobre esa experiencia pues ver cuáles fueron las dificultades que hubo cuando se hizo ese paso, como lo vivieron ustedes, entonces vamos hacer pues como unas preguntas mamita sobre como esa experiencia, entonces para que sumerce sobre lo que vivió nos relate lo que vivió y lo que vivió su hijito... ehh bueno la primera es ¿Cuánto tiempo y desde que edad estuvo su hijo en la Casa de Pensamiento?

MADRE DE FAMILIA 3: Sobre qué edad?, el entro como al año y medio, no perdón a los nueve meses que

ENTREVISTADOR 1: Pequeñito

MADRE DE FAMILIA 3: Si él bebe, y pues yo iba allá y lo lactaba pues porque, ehh en la costumbre de nosotros se amamanta hasta los cinco años, entonces pues yo iba lo lactaba, me abrieron espacio para lactarlo y así estuvo hasta los cinco años, no casi hasta los seis años

ENTREVISTADOR 1: Si señora

MADRE DE FAMILIA 3: Si después lo llevaron allá al colegio y como le comentaba esto ¿Qué? Yo quería que el niño siguiera con ese proceso de que siguiera aprendiendo sobre nuestra cultura, porque a veces hay cosas que a uno se le va olvidando, ya de tanto tiempo acá entonces pues bueno que le haya que haya le reforzaran, como habían dicho que mandaban a los sabedores y por eso yo me interese en eso que fuera el niño y pues las profesoras como le comente eh que la coordinadora había llegado a acuerdos con ustedes de que, para que ustedes no se también se involucraran y pues nos ayudaran con ello con el niño y ehhh pues si yo quería que el siguiera aprendiendo allá, pero no fue posible entonces pues lo saque y también por la distancia que fue un sacrificio un sacrificio que uno hacía para que el estuviera allá y pues si no completamos con las expectativas que teníamos, si del niño

ENTREVISTADOR 1: Bueno mamá ehh cuando ustedes decidieron que iba a la casa de pensamiento, como me dice usted desde los nueve meses ¿cómo familia porque decidieron que en la casa de pensamiento?

MADRE DE FAMILIA 3: Hmm porque allá les tiene como más cuidado y... y ¿Qué? en la que habían como le digo yo ósea allá las cunas se mantenía lo ancestral,

ENTREVISTADOR 1: Todo lo ancestral

MADRE DE FAMILIA 3: que, si las cunas que las hicieron de madera y eso no eran cunas como en otro lado, entonces y también los dorotes las hamacas que se hacían, los costales, las maracas, todo es ancestral. Entonces a mí me gusta todo eso entonces que sigamos con la cultura entonces pues yo quería que el niño si y pues por eso lo metí allá para que también estuviera con otros niños, compartiera y jugara porque el aquí solito entonces pues sí, y no como yo también lo sacaba temprano y iba dos veces al día entonces también estaba en contacto con el niño

ENTREVISTADOR 1: El niño ya y con todo el proceso de la Casa

MADRE DE FAMILIA 3: Si

ENTREVISTADOR 1: Mamita dentro de la familia ¿Quiénes son indígenas Ambika Pijao?

MADRE DE FAMILIA 3: Todos

ENTREVISTADOR 1: ¿todos?

MADRE DE FAMILIA 3: Si mi marido también es indígena de allá y los niños pues los dos papas somos indígenas pues también son indígenas

ENTREVISTADOR 1: Si señora, ah bueno mamita ¿hace cuánto están en Bogotá? Ustedes nacieron allá en territorio y llegaron acá a Bogotá ¿oh...?

MADRE DE FAMILIA 3: Si nosotros somos de allá del territorio nacidos y criados, entonces yo me vine a los quince años a trabajar y mi marido si él tiene como que si como quince años de haber llegado acá a Bogotá porque él trabajaba en otro lugar y acá pues conformamos la familia y pues continuamos acá porque como el campo ya no es como antes, que las tierras eran más productivas ahorita ya están secas, entonces ya no se puede cultivar casi, entonces pues nos tocó venirnos para acá pa la ciudad

ENTREVISTADOR 1: A buscar otras oportunidades

MADRE DE FAMILIA 3: Otras oportunidades, porque si no allá uno no más para la comida si, entonces pues al menos uno acá tiene cierto, si pues ya uno se proyecta y eso

ENTREVISTADOR 1: Ah bueno mamita ehh usted ¿recuerda ese primer día que llevo a su hijito a la Casa de Pensamiento? ¿Qué se acuerda de ese primer día? es que me acaba de contar que era muy bebe, pero ¿Qué se acuerda de ese primer día?

MADRE DE FAMILIA 3: ¿del primer día? pues yo fui y lo dejé, si a uno le da nostalgia y eso más que todo con el niño pues el mayor era que duro como quince días que uyy Dios mío no podía dejarlo yo allá ¿sí? Pero él bebe, el primer día fui y lo deje y que lloro, eso pues las profesoras de allá lo cogieron, lo arrullaron y eso, si normal...quedo allá

ENTREVISTADOR 1: Normal el proceso

MADRE DE FAMILIA 3: Si...

ENTREVISTADOR 1: Y durante ese tiempo bueno que él estuvo pues casi sus cinco primeros años de vida allá ¿Cómo fue la experiencia de allá con las maestras, con las familias, los sabedores? ¿había encuentros como alrededor de ese arraigo cultural? o pues que es lo ¿qué más recuerda usted de ahí con las familias, con las maestras y con lo sabedores? En la Casa de Pensamiento

MADRE DE FAMILIA 3: Ahhh si nosotros íbamos a reuniones a ver cómo iban los niños y actividades hacían ahí, digamos el convite que también nos hacíamos participativos allá entonces y hacían concursos, el niño también estuvo en uno de futbol que se ganó por ahí una medalla también y si, pues bien

ENTREVISTADOR 1: Ahh bueno mamá ¿Cuáles cree usted o bueno del tiempo que el hijito estuvo en la Casa de Pensamiento cuales eran las actividades como que el más disfrutaba de las que había allá?

MADRE DE FAMILIA 3: Ehhh pues allá casi siempre era jugando eh halla si les enseñaban era jugando, entonces pues el futbol qué eso los ponían también, ahh y a las danzas es que como allá los ponían arto a danzar diferentes, que el festival de la chicha, que el baile de la chicha que el de los pues varios bailes que se hacen allá entonces si él le gustaba todo eso

ENTREVISTADOR 1: Ahh bueno

MADRE DE FAMILIA 3: Le gustaba participar

ENTREVISTADOR 1: ¿Cuál fue como de las actividades o el evento en la Casa de Pensamiento que fue el más significativo para ustedes o sea que fue así, como que usted recuerda mucho?

MADRE DE FAMILIA 3: Pues avece hacíamos comparsas también, damos la vuelta ahí por el barrio y la chicha también que allá aún se hace, y los niños que también participaban en ello que el que más tomara chicha y eso, eso son las comparsas

ENTREVISTADOR 1: Las comparsas hummm ¿Cuál fue el proceso bueno para decir entonces que el hijito pasaba al colegio?

MADRE DE FAMILIA 3: ¿al colegio?

ENTREVISTADOR 1: Si señora, pues si nos cuenta un poquito como fue ese proceso, esa decisión

MADRE DE FAMILIA 3: Ahh sí, pues ehh como le comente anterior la que la coordinadora nos dijo que debíamos hacer allá, que los niños iban a seguir con el proceso, que venían del jardín iban a enviar un sabedor para que los niños siguieran involucrados, para que siguieran aprendiendo, entonces pues a mí me llamo la atención y por eso decidí, o bueno le comente también al papa y pues él me dijo que si para irlo a matricular allá y eso y pues ya

ENTREVISTADOR 1: Las expectativas como familia entonces eran como...

MADRE DE FAMILIA 3: Que siguiera aprendiendo de nuestra cultura si

ENTREVISTADOR 1: Aja bueno ese primer día de colegio ¿sumerce que se acuerda de ese día?

MADRE DE FAMILIA 3: Del primer día de colegio... pues la verdad casi no me acuerdo como, ¿cómo fue? pues yo que lo lleve allá, pues el ya como iba con los otros compañeros entonces no se le hizo extraño por que iba si con niños de allá del jardín

ENTREVISTADOR 1: Si

MADRE DE FAMILIA 3: Entonces pues no fue mucha la diferencia, el cambio digamos

ENTREVISTADOR 1: Si

MADRE DE FAMILIA 3: Hmm

ENTREVISTADOR 1: Y bueno ya como está hablando usted de cambio ¿Cómo fue ese cambio más grande que usted siente pues cuando ya pasa de la casa de pensamiento al colegio? ¿Cuál es el cambio que usted dice no en esto si todo cambio totalmente?

MADRE DE FAMILIA 3: Ah digamos que, pues que ya tocaba hacer más tareas, ya le ponían más tareas y pues que el venia de allá que les enseñan es jugando pues y ya si, el cambio pues ya era la distancia

ENTREVISTADOR 1: Uhummm

MADRE DE FAMILIA 3: Y que uno se preocupaba por llegar allá y eso

ENTREVISTADOR 1: Por los horarios por el ingreso todo eso ehho bueno con la profe con las profes de allá del colegio pues ¿cómo fue esa relación en el preescolar?

MADRE DE FAMILIA 3: Ah yo con la profe me la... nos entendimos bien ósea yo le preguntaba profe ¿Cómo va el niño? O esto, y ella pues amable me respondía, me daba alguna idea una solución al respecto del niño y.... pues bien allá me colaboraba mucho, si me colaboraba mucho con el niño

ENTREVISTADOR 1: Ahh bueno, ehho ¿cómo que actividades ya dentro de preescolar ehho siente usted digamos en ese curso de transición que pues el hijito pudo como que decía a él le gustaba esta actividad que hacían allá en el preescolar...?

MADRE DE FAMILIA 3: Ahh le gusta todo lo que lo del baile, participativo, a él le gusta participar en eso entonces si yo le digo al niño que cuando haya alguna actividad pues que participe para que aprenda a compartir también con los otros niños y eso

ENTREVISTADOR 1: Esa experiencia como de bailes y de danzas ¿sí? Y ya por ejemplo hablando bueno eso en el preescolar y de pronto la experiencia en primaria ¿ya como fue? Cuando paso a primerito lo que el alcanzo a vivir en grado primero ¿cómo fue ya ese otro cambio del preescolar al primero?

MADRE DE FAMILIA 3: Si pues que ya el niño uno como que ve que va creciendo ¿no? Y ya va tomando como otro no, otro rumbo, no se va cambiando, si pues el igual se adapta fácil a los cambios entonces pues no son así como... pero bien el niño ahí va

ENTREVISTADOR 1: Ehho ¿existió de pronto ehho algún evento en el preescolar o en primero pues que usted recuerda que usted diga pues me llevo este bonito recuerdo de algún evento que se hizo en el preescolar o algo que se hizo como en primero o no hay, así como un recuerdo...?

MADRE DE FAMILIA 3: No pues actividad así normal pero así que uff... no la verdad no me acuerdo

ENTREVISTADOR 1: Listo ehho... ahora pues hablando un poco de las dinámicas ya lo que es como el colegio el, como escuela formal usted ¿sintió que existió algún evento que reconociera su identidad o su cultura propia dentro del colegio?

MADRE DE FAMILIA 3: No, ninguna

ENTREVISTADOR 1: Ehho ¿desearía que aspectos propios de su cultura fueran tenidos en cuenta dentro de esos procesos dentro de la institución educativa?

MADRE DE FAMILIA 3: Si señora si me gustaría

ENTREVISTADOR 1: Ehho y sumerce para usted que representa bueno, ya sabemos que la casa de pensamiento fue como y como usted me lo contaba como ese primer espacio de formación del niño que le permitió ese arraigo cultural y pues ehho es como un territorio acá en Bogotá que les permite traer mucho de allá del territorio

MADRE DE FAMILIA 3: Conocimiento

ENTREVISTADOR 1: Y conocimiento de allá entonces, eso es la casa de pensamiento, ya pues está el hijito y esta los hermanos para ustedes como comunidad ya ¿que representa el colegio? ¿el colegio para ustedes que es?

MADRE DE FAMILIA 3: Que... igual un aprendizaje que uno también toca de digamos de esto que del blanco también hay que aprender porque otras, porque también son necesarias... entonces pues ahí

ENTREVISTADOR 1: Entonces siento también un poco con lo que usted me refería de que empezáramos así la entrevista pues que ustedes también como familia cuando participan en las actividades del cabildo, el cabildo les permite a ustedes seguir como afianzando toda esa parte cultural ¿si mamá? Como con qué tipo de actividades se hacen allá o...

MADRE DE FAMILIA 3: Alla nos representaba mucho con los bailes si y también la... el convite también ehh pues el gobernador diario también nos inculca que también debemos que andar con la totuma para cuidar también el planeta pues lo reciclable no va con nosotros

ENTREVISTADOR 1: Hhhh

MADRE DE FAMILIA 3: Si que hay que porta la totuma

ENTREVISTADOR 1: Uhummm y ¿ustedes viajan al territorio mamá ustedes...?

MADRE DE FAMILIA 3: Si antes viajábamos cada seis meses por ahorita por motivo de los niños que ya crecieron, entonces se va mas plata, entonces, pero nosotros ahorita vamos cada año

ENTREVISTADOR 1: Van al territorio y de que parte del Tolima...

MADRE DE FAMILIA 3: De Ortega Tolima

ENTREVISTADOR 1: De ¿Ortega?

MADRE DE FAMILIA 3: Si y los niños, ellos les gustan ir, ellos a pesar de que son nacidos acá, ellos les gustan el Tolima, si allá en el campo, les gusta ir al rio, ir a la quebrada, comen allá ellos no son exigentes, igual como yo aquí les preparo más o menos comida de allá, entonces pues no es mucho el cambio, que digamos (risas)

ENTREVISTADOR 1: Si y en ese diálogo que hemos tenido también con las otras familias como yo le comentaba y con los diálogos en la casa de pensamiento el alimento para ustedes es muy importante

MADRE DE FAMILIA 3: Si nosotros allá consumimos mucho el maíz también, porque esto que del maíz se preparan muchas cosas entonces... siiii por eso es que uno vive alentado (risas)

ENTREVISTADOR 1: Si señora y cuando habla del convite ¿para ustedes qué es el convite?

MADRE DE FAMILIA 3: El convite es donde nos reunimos toda la comunidad ehh cada uno aporta ehh algún alimento digamos ehhh una familia aporta que la costilla, alguna otra que una libra de papa, que la yuca y así si todos ehhh reunimos entonces hacemos la olla ehhh ayudamos a pelar y ahí en reunión entonces uno habla con las otras familias... si nos comunicamos todos ahí en el grupo...ahí en la reunión

ENTREVISTADOR 1: Bueno, bueno pues mamá yo le agradezco mucho este tiempo, todos sus aportes vienen siendo muy valiosos para esta investigación que estamos haciendo, sobre ese proceso que ustedes pues tenían como unas perspectivas, pues se vivió de otra manera pero la idea es proyectarlo para que cuando volvamos a hacer este proceso con la casa de pensamiento pues que realmente lo vivamos desde las necesidades de ustedes, de los niños y pues que podamos favorecer también los procesos de la comunidad Ambika que está aquí en Usme

MADRE DE FAMILIA 3: Ah bueno un gusto igual poder colaborar en algo

ENTREVISTADOR 1: Muchas gracias mamá

Institución Educativa Miguel de Cervantes Saavedra		Entrevista a niños
Ficha Transcripción. No. 02 niños y niñas		
Fecha: Noviembre 22 de 2017	Hora: 12:43	Duración: 23:27
Participante de la entrevista: niña 1		Espacio: Aula de Clase

Entrevistador 1: Hola buenas tardes

Niña 1: Hola

Entrevistador 1: ¿Cómo estás?

Niña 1: Bien

Entrevistador 1: ¿Cómo es tu nombre?

Niña 1: La niña nos proporciona su nombre y apellido)

Entrevistador 1: (el entrevistador 1 repite el nombre de la niña) mi nombre es: (el entrevistador 1 dice su nombre y apellido)

Niña 1: (La niña 1 repite el nombre del entrevistador 1).

Entrevistador 1: Como ya habíamos hablado (niña 1) eh tu ¿hoy autorizaste a que grabáramos tu voz?

Niña 1: Si

Entrevistador 1: Y, y este encuentro vamos a hacer algunas preguntas mientras tu aquí trabajas un ratito con plastilina, es para saber algunas cosas acerca de tu vida; de tus recuerdos de cuándo tú eras más pequeña, y hablar un poco de lo que haces tú cuando estas en el colegio, y de lo que hiciste en el colegio años anteriores

Niña 1: Ahhh no me acuer... es que de verdad de eso no me acuerdo

Entrevistador 1: Bueno, vamos a pensar lo que tú te acuerdes ¿listo?

Niña 1: bueno solo me acuerdo que también llevábamos juguetes y que...

Entrevistador 1: entonces... ¿Cómo se llamaba tu jardín en donde estabas antes de llegar a este colegio?

Niña 1: Ahhhhhhhmmmm. ¿colegio? o ¿jardín?

Entrevistador 1: Jardín, ¿Cómo se llamaba el jardín?

Niña 1: Ahorita dijimos

Entrevistador 1: ¿Cómo se llamaba?, ah cuando leímos en la hoja, pero tu recuerdas ¿Cómo se llamaba?

Niña 1: Ahhh...

Entrevistador 1: Semillas.....

Niña 1: Ambika Pijao

Entrevistador 1: Ahhh Ambika Pijao ¿cuantos años tenías tu cuando...

Niña 1: Cuatro

Entrevistador 1: ¿cuatro añitos?

Niña 1: Ya era hasta de esta edad

Entrevistador 1: Ohhh de ese tamaño eras, era más pequeña ahora estas alta

Niña 1: así... (indica con las manos) era así. ahora soy así (indica con las manos)

Entrevistador 1: Muy bien ¿qué te acuerdas tú, de la casa de pensamiento Semillas Ambika Pijao? ¿qué recuerdas?

Niña 1: Hmmm psssss no me acuerdo

Entrevistador 1: Algo que te acuerdes qué hacían allá o que te haya gustado, que hayan hecho allá

Niña 1: Allá me gusto que, que hmm llevábamos juguetes, peluches, que mejor cuando comíamos nos daban yogures y era muy delicioso, eso me gustaba y ... no me acuerdo que más

Entrevistador 1: trabajaban... ¿pues yo alguna vez fui y yo vi que con los niños estaban trabajando cosas como de cocinar

Niña 1: Eso

Entrevistador 1: ¿sí? Allá ¿tú también cocinaste? ¿con qué cocinabas?

Niña 1: Es que no me acuerdo... ah! Si con masa, y comíamos rico, y un abuelito nos enseñaba

Entrevistador 1: O con ¿Qué hiciste alguna receta alguna vez?

Niña 1: bueno solo que recuerdo que hacíamos cosas concon plastilina

Entrevistador 1: Con ¿plastilina?

Niña 1: Hmmm me puedes regalar un poquito de esto? (señalando la mesa de trabajo)

Entrevistador 1: (Niña 1) yo fui a visitar una vez la casa de pensamiento para saber en qué lugar habías estudiado tú y a mí me mostraron un sitio que se llamaba la enramada

Niña 1: ¿sí?

Entrevistador 1: Que había unas sillas peque...

Niña 1: Pequeñitas, pequeñitas, pequeñitas

Entrevistador 1: ¿tú lo estas... lo recuerda oh... más o menos

Niña 1: más o menos un poquito es que no me acuerdo, casi un poquito, más o menitos, es que era pequeña está haciendo pasto

Entrevistador 1: Después de que tu saliste de tu jardín casa de pensamiento Semillas Ambika Pijao ¿a dónde pasaste a estudiar?

Niña 1: Ahhh a la sede A (indicando la sede donde se encuentra preescolar de la institución educativa)

Entrevistador 1: A la sede A

Niña 1: Si

Entrevistador 1: Y ¿qué curso hiciste allá?

Niña 1: Preescolar

Entrevistador 1: Y allá en el preescolar recuerdas alguna actividad que te gustara

Niña 1: Ahh no El pastico de esta y el pastico de esta (haciendo referencia a su trabajo en plastilina)

Entrevistador 1: Alguna actividad que tu recuerdes

Niña 1: No, no me acuerdo

Entrevistador 1: Vas a pensar un momentico (atrayendo su atención sobre la entrevista)

Niña 1: Hacer una cara un poquito de piel (distráida con su trabajo manual)

Entrevistador 1: Vas a pensar un poquito o me vas a contar que es lo primero que te acuerdas de tu preescolar

Niña 1: Hmm allá utilizábamos pocos los cuadernos

Entrevistador 1: Pocos cuadernos como...

Niña 1: español, ciencias, artes, artes era la carpeta heee ciencias, tecnología, tecnología también era una carpeta ehhe pere me acuerdo

Entrevistador 1: El nombre de tu profesora ¿te acuerdas?

Niña 1: Ahhh Au... (indica el nombre de la profesora)

Entrevistador 1: Qué actividades de alguna que te acuerdes ¿te gustaba hacer en el preescolar?

Niña 1: Bueno actividades actividad ¿sí?

Entrevistador 1: Si

Niña 1: bailar allá también fuimos disfrazados

Entrevistador 1: ¿fueron disfrazados? ¿de que fuiste disfrazada? ¿lo recuerdas?

Niña 1: De la batichica porque allá tengo la foto

Entrevistador 1: A tu tienes una foto y te acuerdas

Niña 1: Y, y yo ya sé que la batichica es la hija de Batman porque es igualita a Batman solo que ella tiene un vestido y Batman tiene pantalón, esa es la diferencias

Entrevistador 1: Ahh esa es la diferencia entre la batichica y Batman y tú me acabas de decir que bailaron ¿Qué bailaste? ¿Tú recuerdas que bailabas allá?

Niña 1: Ehh pues el baile se llama la bruja corrida

Entrevistador 1: La ¿bruja corrida?

Niña 1: Se bailaba con una escoba

Entrevistador 1: Ahhh tu bailabas de esa manera

Niña 1: Bueno más o memitos con una escobita la teníamos que coger así y darle una vuelta (realizando el baile) bueno una niña que se llama.... (da el nombre de una compañera) se tenía que hacer en el medio y ser la bruja

Entrevistador 1: Y ¿con quién preparaste ese baile?

Niña 1: Ehhe con ¿quién baile?

Entrevistador 1: Si ¿con quién bailaste?

Niña 1: Ahhh se me olvido

Entrevistador 1: Oh ¿Quién les preparo ese baile?

Niña 1: Ya la profe

Entrevistador 1: ¿la profe Aura?

Niña 1: Es que dijo que teníamos que ensayar y corrimos las mesas para hacer el baile bien

Entrevistador 1: Ahh ósea que esa es una de las actividades que más recuerdas ese baile y ¿te gusto ese baile?

Niña 1: Siiii!

Entrevistador 1: ¿mucho?

Niña 1: Mucho, mucho porque allá utilizamos gorros de buja todo de bruja

Entrevistador 1: Todo era así de bruja

Niña 1: Porque las brujas, si las brujas, las brujas también llevan escobas por eso, tuvimos, que mover y tuvimos que movernos y la cadera también

Entrevistador 1: ¿también movían la cadera?

Niña 1: Si

Entrevistador 1: Y ¿Cómo movían la cadera?

Niña 1: Es que con la escoba

Entrevistador 1: Con la escoba

Niña 1: Sii

Entrevistador 1: Bueno, entonces bailar fue una de las actividades que más te gusto del preescolar por lo que me estas contando ¿Qué otra cosa recuerdas de tu preescolar?

Niña 1: Ehhe ¿no tienes negro? (pregunta en susurro por plastilina)

Entrevistador 1: ¿Qué otra cosa recuerdas?

Niña 1: Bueno... hmmm ahh nada más recuerdo

Entrevistador 1: No te acuerdas más.... Bueno ahora ¿en qué curso estas?

Niña 1: Ehh ahora??? Hmmm estoy en primero

Entrevistador 1: Estas en primero

Niña 1: Voy a pasar a segundo

Entrevistador 1: Y que es lo que más te gusta de o lo que más te gusto hacer en este curso primero en el que ahora te encuentras

Niña 1: En el que ahora voy bueno eso va hacer fácil... bueno unos días un día llevamos unos muñecos yo lleve una sirena mis amigas les gusto la sirena, yo se las prestaba a (menciona en el nombre de una compañera) yo le mostré la sirena ella me mostro una gatica, un perrito es que no me acuerdo, pero no eran de verdad eran un perrito guaaau

Entrevistador 1: Esa actividad

Niña 1: Ahh si era un gato

Entrevistador 1: Eso fue lo que más te gusto, ¿Qué más te gusta de estar acá en esta sede y en este curso

Niña 1: Haaa haber me gusta hmm me gusta la profe que es muy bonita

Entrevistador 1: Te gusta la profe que es muy bonita ¿Qué más te gusta?

Niña 1: Pues nada más es que no, más o menos las tareas que son muy chéveres para aprender

Entrevistador 1: Y ¿Qué no te gusta ¿algo que no ayy algo que digas ahh esto si no me gustan poquito

Niña 1: Ehhhh

Entrevistador 1: O alguna situación que ocurra que ti digas no esto si no me gusta

Niña 1: Ehh bueno cuando mis amigas dicen que me necesitan...ayyy es que yo no traigo libro, pero de pronto la profesora dice; ayyy no puede estar allá o algo

Entrevistador 1: Como cuando te llaman la atención

Niña 1: Sii

Entrevistador 1: A ¿eso te refieres?

Niña 1: Ella me llama la atención, hoy no traje libro y dijeron... venga a mí me incomodo

Entrevistador 1: Te incomodo que te llamaran la atención

Niña 1: Hmmm

Entrevistador 1: Bueno entonces vas a pensar, ahora vas a hacer el siguiente ejercicio vas a pensar por un momento si tu pudieras traer algo de tu jardín semillas Ambika Pijao de lo que te acuerdes a tu colegio ¿Qué te gustaría traer? A una persona un lugar algo que hayas hecho en tu jardín que te gustaría que hicieras a que en el colegio

Niña 1: Ehhhh pues prácticamente bailar o sino tocar la tambora o si no comer bizcochos

Entrevistador 1: ¿comer bizcochos? En el jardín ¿comían bizcochos?

Niña 1: Bueno más o menitos

Entrevistador 1: Eso te gustaría que en tu colegio pudieras hacerlo ¿acá nunca has comido bizcochos?

Niña 1: No nunca

Entrevistador 1: Y tocar o instrumentos has tocado acá en el colegio

Niña 1: Hmm no

Entrevistador 1: Si tu profe, si tu pudieras llevar a tu profe al jardín Semillas Ambika Pijao

Niña 1: Seria muy chévere

Entrevistador 1: Te gustaría que ella conociera tu jardín

Niña 1: Si

Entrevistador 1: ¿Por qué te gustaría que ella conociera el jardín?

Niña 1: Bueno como ella no lo conoce yo quisiera que conociera a mis amigos viejos

Entrevistador 1: Ahh ¿con los que estudiaste?

Niña 1: Con los que estudie, con los que no eran con los que estaba diciendo

Entrevistador 1: ¿eran otros niños?

Niña 1: Si otros niños

Entrevistador 1: ¿y porque te gustaría llevarla allá?

Niña 1: Bueno, pera un momentito

Entrevistador 1: Si claro yo te espero todo lo que tú quieras

Niña 1: Hmmm

Entrevistador 1: Mientras vas pensando

Niña 1: Es que mira no me pude acordar

Entrevistador 1: o y voy hacer aquí en esta cartulina yo voy a escribir aquí

Niña 1: Uyy que pesada

Entrevistador 1: Semillas...

Niña 1: Ambika Pijao (ayuda a terminar el nombre)

Entrevistador 1: Y tu profe ¿Cómo se llama?

Niña 1: Adriana

Entrevistador 1: Adriana

Niña 1: Yo le digo hmm porque es más o menos

Entrevistador 1: Entonces si quieres te voy a dar esta cartulina si quieres nos pasamos acá no hay problema para que dejes esa plastilina y no destruyes la construcción que estás haciendo y acá pasamos

Niña 1: No la termine bueno iba hacer otra cosa

Entrevistador 1: Ahhh entonces vas a dibujar

Niña 1: ¿a mi profe?

Entrevistador 1: A tu profe

Niña 1: A mi profe con la ¿qué estoy estudiando?

Entrevistador 1: Con la que estas estudiando, las profes que recuerdes

Niña 1: Bueno

Entrevistador 1: A tu profe Adriana que es la que tú me dices que te acuerdas

Niña 1: Ella está estudiando acá

Entrevistador 1: Ella está estudiando acá contigo ¿cierto?

Niña 1: Ella es mi profesora

Entrevistador 1: Ella es tu profesora

Niña 1: Pere y termino de dibujarla

Entrevistador 1: Tranquila

Niña 1: Estoy dibujando las manitos y que tal si (menciona a otra compañera) necesita...

Entrevistador 1: Ella tiene mí amor...

Niña 1: yo tengo

Entrevistador 1: Pero ella allá abajo también tiene (haciendo alusión a material para la actividad)

Niña 1: Pero ella no tiene ella me dijo

Entrevistador 1: Yo traje y a cada uno le dejé

Niña 1: ¿borrador?

Entrevistador 1: Borrador

Niña 1: Pumm pumm el zapato

Entrevistador 1: Listo te quieres dibujar tú con tu profe

Niña 1: Si así bueno esta soy yo (señalando el dibujo)

Entrevistador 1: Bueno esta eres tu

Niña 1: Mi profe es como de esta altura es que como que así voy a extrañar a mi profe cuando me vaya a segundo me quiero quedar este dibujo para recordar a mi profe

Entrevistador 1: Claro mi mor

Niña 1: ¿le puedo escribir acá Adriana?

Entrevistador 1: Si señora

Niña 1: Con marcador... gracias con este color que no sé qué color le gusta a ella la otra actividad te digo conocí a mi apenas llegué a este colegio conocí a mi profe era muy bonita y hicimos, hicimos bailamos hicimos esto

Entrevistador 1: Y la otra sede cuando llegaste al preescolar como te iba con la profe Aura

Niña 1: Pues más o menitos

Entrevistador 1: Mas o menitos ¿Por qué?

Niña 1: Bueno más o menitos me portaba mal

Entrevistador 1: Ahh tú te portabas mal

Niña 1: Ahora acá me porto bien

Entrevistador 1: Acá te potas bien

Niña 1: Porque esa profe servía para los niños que se portaban bien, pero yo no podía

Entrevistador 1: Y porque dices tu que te portabas mal en preescolar

Niña 1: Es que no me acuerdo ehh es que (da el nombre de su compañera) dice que yo me portaba mal y yo creo que también

Entrevistador 1: Tú también crees que te portabas mal

Niña 1: Y entonces por eso, ay necesito borra, es que mi borrador sirve menos

Entrevistador 1: ¿Qué estas dibujando ahí?

Niña 1: Ehhhh Mi jardín

Entrevistador 1: ¿Así era tu jardín?

Niña 1: Llevaba como que así acá era la puerta la puerta era como verde de color azul

Entrevistador 1: Entonces ¿acá estas llevando a tu profe Adriana a tu jardín Semillas Ambika?

Niña 1: Si aquí le estoy diciendo que bueno yo le estoy diciendo si estuviéramos ahí en el jardín le diría mira profe este es mi jardín donde yo estudie y que lo mirara todo completo y si le gustaba bueno eso es lo que, lo que realmente, me gustaría que ella conociera

Entrevistador 1: Que conociera tu jardín y ¿Qué actividad harías con ella dentro de ese jardín? ¿a que la invitarías?

Niña 1: La invitaría ahhh tocar el tambor bailar comer bizcochos

Entrevistador 1: Que más te acuerdas de que comían en el jardín

Niña 1: Ah tamales

Entrevistador 1: ¿tamales?

Niña 1: Hmm aja ehh yogurt nos daban algo para la casa

Entrevistador 1: ¿les daban algo para llevar a la casa?

Niña 1: Arroz, tajada, no tajada no arroz alverja y no me acuerdo de que más y yogurt para nosotros no te acuerdas si hago un arcoíris

Entrevistador 1: Como tu desees hacer tu dibujo

Niña 1: Así??? Ahí está pasando a mi profe los arcoíris

Entrevistador 1: Los colores están tocando a tu profe

Niña 1: Mmm ya sobre todo a mi profe, no importa, pero yo creo que no, no va a salir un arcoíris, pero yo lo quiero pintar así por si acaso ahora me están tocando a mi ahora ves me están tocando a mi ¿Qué color no he utilizado? Naranja ya me escogieron la carita

Entrevistador 1: Y si yo tuviera la oportunidad de traer a las personas que estuvieron contigo en la casa de pensamiento. yo conocí a los sabedores, conocí algunas profesoras

Niña 1: ¿Cómo se llamaban?

Entrevistador 1: Esta la profe Milena

Niña 1: ¡siii! Milena

Entrevistador 1: ¿conoces a la profe Milena?

Niña 1: Bueno ella era mi profe, pero se me olvido que hacíamos con ella

Entrevistador 1: Estaba también la profe Hermencia, hay una profe de los bebés...

Niña 1: Ahhh

Entrevistador 1: Están los tunjos

Niña 1: Ahhh yo no pude ser Tunjo cuando hicimos el baile el baile de bueno nosotros en el cabildo mira que hicimos un baile

Entrevistador 1: Y ¿de qué era ese baile? Cuéntame

Niña 1: Era de la chicha

Entrevistador 1: ¿el baile de la chicha?

Niña 1: Yo, yo me puse como diabla

Entrevistador 1: ¿tú te pusiste como diabla?

Niña 1: Y estaba haciendo remucho calor

Entrevistador 1: ¿Qué función hacia tu personaje en ese baile?

Niña 1: Bueno diabla, la diabla bueno más o menitos un diablo, pero una diabla no quiso participar

Entrevistador 1: ¿no quiso participar?

Niña 1: Y no sé porque

Entrevistador 1: Y ¿Qué es la Chicha?

Niña 1: La chicha es algo que toman, una bebida especial.

Entrevistador 1: Y tú sabes con que hacen la chicha

Niña 1: Con maíz un día hicimos todo hicimos con la chicha eso

Entrevistador 1: ¿y cómo la hicieron? Cuéntame por favor

Niña 1: Bueno nos hicimos, así como estoy

Entrevistador 1: Con las mangas del saco arriba

Niña 1: Así era el maíz

Entrevistador 1: Ahh ese era el maíz

Niña 1: Lo teníamos que hacer así (moviendo las manos)

Entrevistador 1: ¿reunirlo? Y lo lanzaban hacia arriba

Niña 1: Era así le hacemos lo pasamos le pasábamos la mano pesiábamos la manito
 Entrevistador 1: Y como quedaban los granitos o ¿Qué? ¿Quedaba como masita?
 Niña 1: Como granitos y la masita lo reunir
 Entrevistador 1: Y así elaboraste la chicha?
 Niña 1: Si así hicimos la chicha
 Entrevistador 1: Y ¿en que se toma la chicha?
 Niña 1: En una totuma algo que es como así (movimiento de manos) y así solo que llevan por acá así y así
 Entrevistador 1: Ahh beben la chicha así
 Niña 1: Hmm ya quiero el yogurt
 Entrevistador 1: Bueno quieres que terminemos acá entonces ¿Estás de acuerdo? O tú me dirás
 Niña 1: Hmm de acuerdo pera un momentico
 Entrevistador 1: Claro que, si termina de colorear, bueno
 Niña 1: Y colores no trajiste?
 Entrevistador 1: Ahh creo que si hay abajo
 Niña 1: Hmm no importa
 Entrevistador 1: Bueno agradezco mucho tu tiempo, gracias por compartirme tantas cosas que recordaste
 Niña 1: ¿Qué horas son?
 Entrevistador 1: Ya te digo la hora es la 1:05 de la tarde
 Niña 1: Ahh ya casi llegan por nosotros
 Entrevistador 1: Ya casi llegan por ti solo faltan 25 minutos
 Niña 1: ¿25?
 Entrevistador 1: Gracias ¿quieres participar en la otra actividad que tenemos planeada? ¿estás de acuerdo?
 Esa va ser en un próximo encuentro
 Niña 1: Hay tan bonito que em quedo
 Entrevistador 1: Te quedo muy bonito ese dibujo
 Niña 1: El azul ahh míralo para las nubes
 Entrevistador 1: Bueno, voy entonces a culminar la grabación de tu voz ya podemos bajar a que tomes las onces que tú quieres tomar
 Niña 1: Y al yogurt
 Entrevistador 1: Y al yogurt
 Niña 1: Uyyyy mmm (suspiro)
 Entrevistador 1: Muchas gracias (nombre de la niña 1)

Casa de Pensamiento Intercultural "Semillas Ambika Pijao"		Círculo de palabra Sabedor 1
Ficha Transcripción. No. 01		
Fecha: Septiembre 4 de 2017	Hora: 2:40 pm	Duración: 1h:15 minutos
Entrevistador: Claudia Patricia López, Maryori Cañón y Patty Mayerly Sánchez.		
Participante de la Entrevistadora: Sabedor 1	Espacio: Espacios de la CPI y enramada,	

Sabedor 1: Acá es el grupo de lo Tunjos, los que van a salir para el colegio ya, acá necesitaremos la ayuda ya de ustedes. (risa)

Entrevistador 1. Si señor, ¡claro que sí!
 (La docente del grupo se acerca a saludar)

Entrevistador 2. Dirigiéndose al Sabedor ¿Cuántos niños están en los Tunjos?
 Docente Tunjos: ¿hoy?

Entrevistador 1. No, en general mi profe.
 Docente Tunjos: veinte.

Entrevistador 2. Y ¿solo hay un grupo de Tunjos?
 Docente Tunjos: Solo hay uno.

Sabedor: Todo lo que ve acá en el salón es nuestra cultura, (señala las plantas, las carteleras con el mito del Mohan y otras creaciones de los niños), lo que más o menos se le indica a ellos y se le está hablando a ellos frecuentemente, (entra otro sabedor) El sabedor Pedro...Pedro Posada.

Sabedor 1: Buenas tardes ¿cómo están?

Entrevistador 1. Buenas tardes don Pedro ¿Cómo está? ¿Si se acuerda de mí?

Sabedor 1. ¡Claro! si señora

(Se presentan don Pedro, Claudia y Maryori)

Sabedor 1. ¿Qué más? ¿Cómo me le va?

Entrevistador 1: Bien, Don Pedro aquí... a conocer la experiencia como... como debe ser (Sonrisas)

Sabedor 1. Como me encanta eso que ya estén por acá, que me acompañen.

Entrevistador 1: Luego estaremos ahí haciéndole preguntitas.

Sabedor 1. Claro que sí, con mucho gusto, lo que esté a nuestro alcance con mucho gusto.

Entrevistador 1: Muchas Gracias Don Pedro.

Sabedor 1: Bueno lo que ustedes están viendo, es lo que nosotros les relatamos ahí, lo practican con los papitos, estos son los más grandecitos acá.

Entrevistador 1: Si señor.

(El sabedor guía el camino hacia otros dos salones de la CPI)

Sabedor 1: Acá son los Taimas. Taima A y Taima B. Tenemos acá los dos grupos porque nos salieron en esa forma, un grupo grande enton tocó dividirlo dicen por ahí

Entrevistador 1. Y Taima ¿qué significa Don Sabedor 1?

Sabedor 1: Taima está hablando de la etnia indígena, está tratando de la cosmovisión...de Tha, del sol, entonces ese es Taima. ¿Sí? En este momento están durmiendo, son los que el próximo año van a ocupar el lugar de los Tunjos

(Se continua el recorrido hacia el primer piso ingresar a otro espacio)

Sabedor 1: esta es la sala materna (Es un salón pequeño se observan una cuna tejida en cabuya y suspendidas en el aire hay una silla y un armario)

Sabedor 1: Acá es donde viene la mamita a darle seno a los niños, cuando cuando hay la necesidad ¿sí?

Entrevistador1. Si señor.

Sabedor 1: Y si el bebé está muuy inquieto... pues lo echan acá (señala una cuna tejida en cabuya que cuelga desde el techo) que esta es la cuna de nuestro territorio acá de Casa de Pensamiento... ¡el dorote!

Entrevistador1. Dorote.

Sabedor 1: es el dorote.

Entrevistador 3. Y ¿tienen horario para la lactancia o la mamita viene....

Sabedor 1: La mamita viene en el momento queee que requiera o pueda cercarse acá... pues viene y le da seno al niño si lo requiere, pero cuando hay bebecitos ¿sí? Pero bebecitos ahorita no tenemos

Entrevistador 3. Ahora no tienen

Sabedor 1: si, no tenemos porque no alcanzaron a salir en esta temporada no alcanzaron a salir bebes tenemos ya es caminadores

(El sabedor nuevamente se dirige al segundo piso)

Sabedor 1: Chiri Chajuas... les presento a la profe (Entrevistadoras y docente se presentan) (los niños y niñas se encuentran durmiendo él se dirige a un costado del salón y señala algunos trabajos expuestos en la pared y un dorote que también está en este espacio) Acá como son pequeñitos, hasta ahora se les está relatando también... pero claro que ellos también entienden todo ¿sí? Qué es un dorote, para qué sirven los dorotes, para qué sirven el balay, para que sirven los jocos

Entrevistador1. ¿Los qué? don Grati...

Sabedor 1: Los Jocos

Entrevistador1. Los Jocos

Sabedor 1 ...Joocos, o sea que ahorita que llega el mes de... de qué? ...de la brujas digamos así, de octubre, entonces que los calabacitos para pedir dulces...

Entrevistador1. ¡Ah! Los calabacitos.

Sabedor 1 ...Pero nosotros en nuestra cultura no le decimos calabazos, le decimos ¡los jocos!

Entrevistador3. Pero ¿también realizan esa celebración? O sea, los disfraces y eso o...

Sabedor 1. Ehh! Pues ya relatando lo que es la Pata sola, el Mohan, lo de mitos y leyendas ¿sí? Enton se le da otro sentido si ve? Nosotros no vamos con el sentido de ellos ¡que no! Que es el día de las brujas que yo no sé qué. No, la Pata sola y todas esas cosas es lo que más o menos

Entrevistador3. Ah.

Entrevistador1. De mitos y leyendas, como la tradición oral

Sabedor 1. Si, exacto.

(algunos niños y niñas se encuentran despiertos, se saludan con el sabedor y las Entrevistadora as, el sabedor se dirige a otro espacio y en el pasillo del primer piso la sabedora saluda al grupo)

Ya en el primer piso se permite el ingreso al aula de los Guaimas, allí los niños y niñas están durmiendo en varios dorotes que tiene el salón.

Entrevistador1. Acá si están durmiendo

Sabedor 1. Si, (meciendo uno de los dorotes) esta es la cuna de ellos, así como los ve, están durmiendo, esa es la cuna... (señalando un rincón del salón) allá están los instrumentos para ellos, para entretenerlos, este se llama la marrana,

Entrevistador1. Este es el grupo de los Guaimas, ¿sí?

Sabedor 1. Si, el grupo de los Guaimas (señala un letrero que se encuentra en la parte superior de la puerta, en el que se encuentra el nombre del grupo escrito con semillas sobre una base de yute) (el sabedora toma otro objeto) Es el susungo.

Entrevistador1. ¿Susungo?

Sabedor 1. Es lo que acá llamamos...o decimos coladora, pero en totumo, hecho en el territorio...

Entrevistador3. (señalando un tejido que está cercano a un dorote) ¿esto qué es?

Sabedor 1. Un atrapasueños

(Pasan otras docentes y saludan al grupo)

(el sabedor se dirige al salón que queda al lado)

Sabedor 1. Acá están los Taimas, su hamaca, la hamaca hecha en cabuya, ellos son los pequeñitos, caminadores

(El sabedor indica el camino para ingresar a la enramada, espacio dispuesto con sillas pequeñas de madera, hay una construcción con palos y sobre ella un techo, dentro del lugar hay varios elementos propios de usos y costumbres Pijao)

Sabedor 1. Y pues acá esta lo propio, dicen por ahí, ya lo que ya ven (suspira) la enramada, la enramada de nuestros abuelos, acá es donde protegemos el tejido de palabras ¿sí?

Entrevistador1. Si señor,

Sabedor 1: de ahí es donde nacen muchos pensamientos al día de mañana, que nos dicen nuestros abuelos, nos comienzan nuestros abuelos a contar, a decir qué va ser el día, el futuro de nosotros...y eso es lo que hacemos con los niños, acá en este momento cuando el momento de por la mañana...claro que con ellos sea como sea, son... ¿qué? Diez, 15 minutos máximo que ellos le prestan atención a uno, todo lo que uno le explique sobre la enramada, todo en los encuentros en la enramada y ahí ya se pierde...dice el cuento...pero ellos acatan mucho, usted le pregunta algo a ellos y qué significa esto, para qué es eso y que esto, ya ellos entienden...es un pensamiento que ahorita...ahorita los niños se ven mayormente muy despiertos, ya no es como antes...

Entrevistador1. Si señor,

Sabedor 1: despiertos! A las cosas, y...ya ustedes... dice el cuento, harán sus objetivas preguntas de curiosidad o que...significa (sonrisas)

Entrevistador1. Don Sabedor 1, digamos que acá en esta enramada, ¿el espacio es para los sabedores?

Sabedor 1: Si...

Entrevistador1. Con los niños.

Sabedor 1: exacto, si...como le digo, acá cualquier actividad que queramos hacer, o si que la tenemos ya realizada mes a mes, ya sabemos que el día de mañana qué es lo que hay que hacer, y esto, eh, entonces ya las docentes ya saben que por ejemplo el momento que...de un sonido con la tambora que está arriba, ya ellos saben que toca bajar y estar aquí listos.

Entrevistador1. Como el llamado, sí.

Sabedor 1: Si, el llamado, y al escuchar lo que se va a decir ese día o lo que hay programado si, lo que se va a trabajar...si...eso es.

Entrevistador1. Don Sabedor 1, yo tengo una pregunta, nosotras sabemos que acá hay niños del cabildo y ¿hay niños que no pertenecen al cabildo?

Sabedor 1: Intercultural, si claro, ¿por qué?... porque realmente también no tenemos que cerrarnos mayormente porque eso no sería la ética tampoco ¿cierto? Cerrarle la puerta a otros niños que dicen venimos, necesitamos...por ejemplo acá hay niños de Venezuela...hay un niño, hay dos afros, hay Ingas...entonces hay de otras etnias...si...

Entrevistador1. Si señor,

Sabedor 1: de otras culturas, pero también tenemos que respetar la cultura de ellos, ellos también vienen y dicen y tenemos que adaptarnos a lo que ellos relatan también de su cultura, respetándola ¿sí?

Entrevistador1. Si señor,

Sabedor 1: peero sea como sea tenemos el privilegio de tratarnos de etnia a etnia ¿sí?, y por ejemplo nosotros los sabedores también... Integración Social nos saca mucho para que con los demás docentes a otros grupos, a otros laos, y tenemos que ir a dar la explicación de lo que estamos haciendo en cada Casa de Pensamiento... cómo se adapta la pregunta que usted me hace, los demás niños de otro lado que vienen ¿sí?

Entrevistador1. Si señor, ah, bueno don Sabedor 1... ¿Don Sabedor 1, hace cuánto está con la Casa de Pensamiento... desde cuándo inició?

Sabedor 1: Si desde cuando inició, va pa' siete años

Entrevistador1. siete años...

Sabedor 1: siete años

Entrevistador3. ¿Siempre han vinculado docentes del sector... o sea han estado sabedores y profesoras también desde que inició la casa?

Sabedor 1: Eso más o menos digamos lo puede... Si... esos son convenios que hay entre cabildo como primer filtro... Integración Social, ¿por qué cabildo? Porque cabildo está haciendo respetar la cultura, lo intercultural... mientras Integración social... hay momentos o en otra entidad nos trata de rechazar lo nuestro ¿sí? Digámoslo así y como vemos nos oponen cosas que no... no es de nuestra cultura, entonces... por ejemplo si hablamos un poco de gastronomía, la gastronomía que nosotros hacemos con nuestros niños es un bo... es un bocado así de alimento para ellos que eso lo devoran en pura... si... mientras si usted me pone a analizar un niño comiendo la comida de acá... lo que preparan por acá,

así como así, ellos se la comen pero hummm muy....

Entrevistador3. No la disfrutan.

Sabedor 1: No la disfrutan, exactamente, que día hicimos unos tamales con ellos, mirando la actividad y le hicimos todo lo que es realmente y al otro día les dije –bueno, vamos a compartir con los tamales, y les pusimos a compartir y eso ¡no dejaron nada!

(sonrisas)

Sabedor 1: ¿Si ve?, son cosas así, entonces pues eso es lo que entonces Cabildo se opone que lo cultural, es cultural de etnia la respeten, por eso, para que no... mientras las otras culturas o digamos mestizos lo que ellos ignoran mucho lo de nosotros, ¿sí? Y eso es lo que nosotros les estamos enseñando a ellos acá... de cómo le digo, usted le puede preguntar a un niño ¿qué es la Chicha? ¿qué es los tamales? ¿qué es la lechona? ¿qué es los bizcochos? Ehhh para qué sirve le balay, el susungo... ellos le van a decir. El canasto ¿para qué nos sirve? ¿Qué utilidad nos presta ese servicio? ¿Sí?

Entrevistador1. El trabajo con las familias cómo es don Sabedor 1. ...hay encuentros con familias o...

Sabedor 1: Claro! Es lo primordial porque el niño va decir por ejemplo... va a decir –papá eee.. digamos vamos a hablar un poco del mito que vimos (arriba, expuesto en un salón) el Mohan... el abuelo o la profe me dijo que el Mohan, -ah sí! ¿eso para qué? Que yo no sé qué... pero si lo traemos acá le decimos la historia, lo que es el Mohan, como son las cosas... que supuestamente cuando yo estudié por ejemplo no sé si ustedes alcanzaron a ver eso el Mohan era un personaje y una cosa que decían que eso era malo, a mí me decían que era malo eso... que robaba los niños, que hacía cosas, que porque vivía en el agua... pero al ir a ver, no es malo, no era malo, ese mito no era malo ¿por qué? ... porque donde usted mira una vertiente de agua o un ojo de agua que llaman, que esté ahí, ahí está el mito del Mohan, y por eso es que permanece el agua ahí... porque como el cuento porque es él el que la cuida, él es el que le da el valor, ¿si ve? ... y si nosotros tratamos de ignorar eso y llegamos y le echamos yo no sé qué cosas, como siempre hacemos, como vemos ¿qué pasa? ... se perdió la vertiente del agua y por eso es que estamos sufriendo sin agua ¿si ven?, entonces son cosas...

Entrevistador3. A nosotros nos muestran los mitos y las leyendas como cosas a las que hay que temerle...

Sabedor 1: exactamente.

Entrevistador3. Como historias para que los niños tengan a quien temerle y uno de ahí puede como... como cogerse y disciplinarlos de alguna manera.

(entra un sabedor con un tabaco encendido y recorre los espacios con el)

Sabedor 1: Exactamente. Es por ejemplo el tabaco que viene fumando el abuelo, que nosotros siempre lo fumamos, ahorita, supuestamente por ahí algo escuche que supuestamente nosotros estamos enseñando a los niños a cosas que no deben hacer. ¡No!, nosotros no le decimos eso a los niños que para eso no, eso es una medicina, esa medicina ¿para qué es? Para sacar muchos virus que tenemos acá... donde estamos y tenemos muchos niños ¿sí?, los niños que contienen, contienen muchos virus y muchos sentidos... recibimos, traemos,

porque por lo pequeñitos pues... eso se recoge para eso, entonces que hacemos nosotros, con el tabaco, con el humo del tabaco y cuando hay necesidad de hacerle... eehh... uunn sahumerio a ellos se le hace en el sentir y eso tiene mucho resultado... mucho resultado sobre eso, pero sabiéndoselo hacer, pero nosotros no lo tenemos por vicio de algo... ¡no! O que es para algo... ¡no, si! Lo pueden utilizar para muchas cosas diferente, pero entonces nosotros cosas sencillas aquí simplemente para medicina.

Es como por ejemplo el cuento de la marihuana, la marihuana si ve que ahorita hay extracto de marihuana y esas cosas y es buena para yo no sé y habemos otros que la tenemos en otro sentido para embrutecernos la cabeza...

(risas)

Entrevistador3. Para ponernos contentos...

Sabedor 1: Si, entonces son cosas queee... ¿si ve?, Que, si le buscamos el sentido, lo encontramos, habemos otros que nos hemos estrellao, nos estrellamos (risas), si señora, eso le... pues no sé qué más tengan ustedes

Entrevistador1: Como nuestro trabajo está enfocado, uno a conocer la experiencia intercultural de la casa y hacer como una proyección a que esas transiciones correspondan de algún modo a todo lo que se vive acá, usted como sabedor que siente que debe pasar para que esa transición de los niños de acá a otros colegios pues sea como la favorable, qué debe haber en ese proceso.

Sabedor 1: Es la verdad, sentirnos orgullosos, trabajando nosotros acá como sabedor y en el momento que entramos que estamos que estamos acá en grupo, pero que tristeza nos da en el momento que ellos se van, el grupo de los Tunjos; que fue el que les mostré allá, que en esta próxima temporada ya se irán, a uno le da tristeza porque ellos se van a un mundo diferente y qué pasó con lo que nosotros trabajamos acá, tanto nos esmeramos, y eso lo hemos puesto en muchas entidades nos hacen la pregunta, no solamente ustedes que nos hacen la pregunta, siempre nos citan por allá en otros sectores en otras entidades y nos hacen la pregunta, pero nosotros que podemos hacer, ante eso que podemos hacer, ante eso quien lo domina ahí, quién organiza eso, digamos así, Ministerio de Educación si?, eso es lo que ... los entes gubernamentales, del gobierno, los que van a organizar eso, no se acuerda es la cultura, entonces ahí es la tristeza de nosotros y vienen los niños, por ejemplo la niña que está por ahí ahorita, viene ella, nació de acá y ya va por allá y viene y dice que allá la profesora yo no sé qué no nos deja hablar nada o si nosotros vamos a hablar que vamos a hacer unos biscochos allá no nos apoyan a nada de eso, vamos a hablar del Mohán, vamos a hablar de algún mito y leyenda y no nos apoyan a nada porque lo que dice usted, lo que acaba de decir, eso era terror, para mostrarle terror al niño, pero si tratamos de encontrarle sentido, le encontramos el sentido y para qué es, si ve que el Mohán no es cualquier personaje así como tan malo y por eso era que nuestros abuelos allá en el territorio nos decían, allá vaya y siémbrele matas, siémbrele un mango, un árbol que crezca alto para que mantenga ahí el señor, el espíritu que está ahí; el Mohán, para que permanezca el ojo del agua ahí y eso serían agua por todo lado si?, mientras ahora que estamos, en escases de agua ¿si ve?, ¿por qué? Porque nosotros ahorita lo perdemos, los niños de ahorita que hacen, ellos no piensan todo esto, todo lo que nos decían los abuelos, ellos lo que piensan es por ejemplo, un ejemplo meto esta mato ahí, la paro ahí, que está haciendo la moto ahí, contaminando el sitio que teníamos que con cuentos, si vé, eso es lo que nosotros estamos mostrándole a las demás culturas, a las demás personas y los niños de acá arrancan con eso, y hay unos que más o menos uno llega les pregunta y ellos dicen nos recuerda tanto y ahorita estos si usted les diera un diálogo en tejido de palabra que nosotros estamos haciendo la pregunta que usted nos hace, ustedes que van de acá, qué piensan al irsen de acá que van al colegio ahora y ellos dicen pues yo lo únicamente pido que me lleven mis abuelos, que tuviéramos un solo colegio, para que tuviéramos nuestros abuelos, para que nuestros abuelos nos indiquen todo lo de nuestra cultura que nos están enseñando acá, pero ahí queda como el cuento.

Entrevistador3: Pero siguen teniendo contacto con las familias de los niños que han estado acá bien sea por hermanitos...

Sabedor 1: Si, contacto si, por qué, porque por ejemplo en el Cabildo, allá nos encontramos todos, el ciento por ciento de casos de la cultura nuestra, entonces allá por ejemplo el domingo, si ustedes quieren ir el domingo, la invito a comuneros va a estar la asamblea general para todos, ahí van todos los papitos de acá van allá, tanto de afuera y de adentro. Allá se van a exponer todos estos puntos que ustedes están preguntando, educación y todas estas cosas, todo esto es lo que se habla allá y entonces allá se van a ver todos unos jóvenes que ya están ahí, grandecitos allá se van a encontrar y le van a preguntar a uno y uno le pregunta ¿y que cómo va allá? Pues bien mire que le tratamos de decir a la profe y la profe hay momento que nos escuchan, en cambio hay otros que nos hacen bullying, nos hacen recocha porque nosotros hablamos esto porque nos vestimos de esta forma si vé. Entonces ahí es donde nosotros vemos que nuestro trabajo, tanto esfuerzo que hacemos nosotros acá y se pierde, pero claro que como le digo, ya más o menos hay entidades

que están enterándose sobre esto a ponerle acento a esto a ponerle valor a esto realmente lo demostramos, eso es.

Entrevistador3: Y como hacerlos visibles, porque es que no todos tenemos conocimiento desde la escuela pública como tal no se tiene mucho conocimiento sobre las casas de pensamiento, para nosotras también nos parece importante eso que la gente los pueda reconocer que sepan que existen

Sabedor 1: Si porque nosotros en muchos colegios, hemos ido, no le ponen acento, le ponen conocimiento a nosotros valoran lo que nosotros estamos hablando porque eso no tiene ningún valor, pero lo que ustedes dijeron en un principio Miguel de Cervantes, el Bosque, es el que más o menos le tratan de poner acento en esta localidad con nosotros, porque no le digo que son cinco cabildos que están construidos aquí ante la Alcaldía Mayor están construidos, esos cinco cabildos, están peleando esto lo de cultura, lo que es cultura de etnias, entonces en cada sector, digamos en cada localidad encuentra un jardín y ese jardín es el que está luchando, estamos luchando, y por ejemplo aquí los Ambika pijaos estamos luchando sobre eso sí, que nos respeten y que nos dejen proceder hacia adelante, que realmente esto no es cualquier cosa y realmente ahora si como el cuento se ve que ahora si están cogiendo impulso pero también nosotros pedimos que por ejemplo en el caso que lleguen unas entidades que nos pueden escuchar, por ejemplo este jardín está muy pequeño, para 70 niños, en el sistema de nosotros son 480 familias que tenemos apuntadas ahí multiplique por de a dos o tres, cuántas familias son y cuántos niños pueden haber y los niños que hacen, la casa de pensamiento no los alcanza a arropar todos, ellos tienen un límite de que por tantos niños tienen que haber por salones 15 o 10, 18 niños lo máximo, entonces esta casa está muy pequeña pa' esto.

Entrevistador1: La casa de pensamiento siempre ha funcionado aquí don Sabedor 1 o tuvieron inicialmente otro lugar

Sabedor 1: Hemos estado ya en dos casas, osea en la primera y acá, eso es lo que le puedo decir.

Entrevistador2: Pero la casa sería pertinente, que los niños que salen, que los Tunjos que salen de aquí pudieran ir a una sola institución, estuvieran concentrados en una sola institución educativa.

Sabedor 1: Eso es lo que nosotros queremos...

(Ingresa el sabedor 1 y menciona si no molesta el humo de tabaco con el que está ..., el Entrevistadora 1 menciona que no hay problema porque sabemos que esas dinámicas hacen parte del proceso, el Sabedor 1 retoma la pregunta)

... entonces es lo que nosotros estamos pidiendo, que bonito que fuera la entidad que fuera dijera... se pusiera y dijera bueno yo voy a adoptarlos tenerlos en este lugar, así como salieron de acá, vamos a tenerlos allá, de esta forma o los podemos integrar con otros niños pero respetándoles la cultura a ellos, como a ustedes como profesionales realmente integramos con otros niños sería porque si hay un trabajo grande y se abriría arto el espacio ¿sí o no?, así mismo como el cuento, mañana el día de mañana son ellos los que van a cuidar lo de nosotros, el espacio de nosotros sea el espacio que sea, que bonito que ellos se enteren en grande amplitud, pero realmente lo que nosotros hemos visto es eso, que no van a encontrar eso, ante el Cabildo esa es la preocupación, pero el Cabildo pues sea como sea no le digo que están luchando sobre eso, a que lo escuchen, a que le pongan cuidado, pues no le digo que se nota que si están tratando de poner cuidado, que eso es como todo si?, procesos que no se van a ver de una vez de sorpresa sino que se van a ver en largo tiempo o poco tiempo bueno porque nosotros jurábamos con este proceso del jardín duramos casi como 15 años, 12 años venimos de una jardín, que mire que montemos una casa de pensamiento que un jardín de etnias de indígenas que porque los indígenas vamos a hablar esto ... vamos a hablar del territorio, vamos a hablar del territorio lo que es territorio, lo que hacían nuestros abuelos para no dejar perder las cosas que hacían nuestros abuelos, la forma en la que actuaban nuestros abuelos, pero no nos escuchaban nos cerraban las puertas, pero vea ya llegó un momento de tanto golpear la puerta nos abrieron la puerta y de ahí a donde estamos, donde nos encontramos pues sea como sea pues chévere no? Y así también vamos ahorita con los niños que salen para el colegio, esa misma preocupación que nosotros llevamos ahí y pero no sé el día de mañana sea el colegio que sea si?, sean los docentes que sean pero que todos hablemos en un solo lenguaje, que bonito cierto?, pero no dejaríamos perder lo que nuestras abuelas hacían, como era que hacían eso, porque lo que yo le estoy diciendo del cuento del Mohán ... hoy necesito comerme unos pescados si?, un almuerzo de pescado, pero si el pescado simplemente lo traemos y lo compramos así, lo sirvieron ahí, lo cocinaron no lo comimos, que rico si?, pero realmente no sabemos el proceso nuestro abuelos que era cómo hacían para coger un pescado, cómo lo cuidaban o cómo lo cogían, quién los cuidaba, cómo los cuidaba, en semejante cantidad de agua que uno mira hay cierto espíritu, cierto mito que lo está cuidando ¿quién es? El Mohán, el Mohán, es cuando cae en cuenta de una cantidad de cosas si ve?, que ese personaje no es tan malo, la Madre del Monte ¿quién es la Madre del Monte? Usted ve un bosque tan bonito allá eso es, eso es lo que nosotros le estamos explicando a los niños, por ejemplo yo me acuerdo que, por eso les estoy diciendo, cuando crecí... ustedes saben es que se

... hacer una pregunta así han escuchado o algún libro les ha dicho a ustedes cómo es que se crecen los pescados, como crecen en un río ...

Entrevistador1: (Risas) pues lo que nos han enseñado es algo así como que el huevito que nació y ya y salió, ya eso, pero ya no más.

Entrevistador2: Hemos tenido como un acercamiento a los cultivos sí

Sabedor 1: Sí, ahora hay un cultivo de eso, pero ¿sabe cómo era? Como era el cuento ... mi abuelo me decía, mis tíos, era cuando ... yo no sé... cuando estaba lloviendo una tormenta grande, dura la tormenta, ahí en ese momento era cuando bajaban los pescados y uno llegaba con el chile, que ahí lo tenemos, que es el de pescar allá en el río, ahí en ese momento era donde decía el abuelo, vámonos a pescar mijito que ta' la subienda de pescado, están cayendo los pescados, cómo caían, en la tormenta, la tormenta es la que los trae y ellos comienzan alrededor del agua, comienzan a movilizarse y entonces nosotros vamos los cogemos, los pescamos, pero entonces ahí está el cuento del Mohán, entonces en ese momento ellos llevaban tabaco, llevaban chirrinchi, para qué, llegaban y lo dejaban por ejemplo ahí en la piedra, lo dejaban ahí y le decían bueno ahí entre la mente de ellos, venimos aquí a pescar pero tranquilo que aquí compartimos, el compartir era ese, el tabaco y el chirrinchi para quién, para ese personaje que cuidaba los pescados le daba el mantenimiento del agua ahí, y eso cogían pescado... en los arroyos, en ese sentido, si me entiende en donde le encontramos ese sentido a ese mito?

Entrevistadora 1: Si señor

Sabedor 1: Pero un niño que no le hablen de esto, que no le digan, que no sepa, lo que decimos, lo bonito que nos dieron pescados, que rico el pescado yo mismo sé cómo es la dependencia del pescado, ahorita pues tenemos crianza, tenemos crianza de pescados en ese sentido, pero realmente lo de nuestros abuelos... los abuelos, ¿si ve?, que en un tiempo no habían pescados sino la vertiente de agua, ya ahorita ya hay mucha cría de pescados que yo no sé qué....

Entrevistadora 3: Y como en cualquier lado tratan de adaptarlos sin saber si esas son las condiciones, para que los pescados estén bien... en cualquier lado sale uno y ahí hay criaderos de truchas de todo sin tener en cuenta eso que usted nos está compartiendo, osea no, de su espacio ideal

Sabedor 1: Exactamente, eso es como cuando uno está todo el día encerrado acá, pues compartimos y eso, pero no nos vamos a sentir como tan libres como tan fuertes si?, pero fuerte cuando él en un chorro de agua en un riachuelo corren pa` ya y pa` ca en su libertad, que bonito y así mismo cogen su contextura podemos nosotros contener esos alimentos tan fibra tan fuerte de ellos, porque el pescado dicen que es muy bueno para el cerebro... (pasa una docente del jardín) si eso son muchos mitos y leyendas que uno les puede compartir, y todo eso es lo que nosotros hablamos, lo que ustedes me preguntan de los papitos o donde compartimos eso, donde compartimos eso? allá en cabildo, ahí nos reunimos y allá lo primero que el gobernador encargado de eso tiene que hablarle primero y todo eso a ustedes, para que ustedes compartan eso con sus niños y sus niños sean multiplicadores el día de mañana lo que estamos haciendo, hacer eso.

Entrevistadora 1: (Sabedor 1) digamos en esos encuentros que usted dice de la familia en los cabildos, por ejemplo, nosotras si quisiéramos acercarnos a esa experiencia, el permiso es con los sabedores, con el gobernador o con quién podemos digamos decir queremos conocer la experiencia ... generar acceso

Sabedor 1: Sí, esas son limitaciones digamos así, pues claro que sea como sea, ellos o el cabildo siempre se mantiene un poco restringido que de pronto a personas que no entren así como así, por qué, porque habemos unos que hacemos, tratamos de apoyar y otros que hacemos, cogemos ciertas cosas y después salir adelante a hacer otras cosas como debe de ser, por eso es un filtro al cabildo, en ese filtro que el primero el que manda, manda es cabildo cualquier problema cualquier proceso cabildo es el que va allá

Entrevistadora 3: Es la máxima autoridad

Sabedor 1: Sí, la máxima autoridad este cabildo, osea las autoridades del cabildo, cabildo casi es un bienestar, tiene todas sus entidades gubernamentales, porque tiene lo que es gobierno, tiene lo que es alcaldía, suplente de gobernador, fiscal, alguacil, alguacil, osea quiénes son los alguaciles, los alguaciles son la misma policía que ustedes ven por ahí, el alguacil mayor es como el general que va y le llama la atención a usted, bueno usted por qué... venga para acá rinda cuentas, ¿si ve? Que todas las organizaciones, entonces las autoridades son esas y ahí después de eso ya entra la asamblea general, la máxima autoridad es la asamblea general, todos los papitos, todos los que aparecen en el sistema son los que tienen voz y voto de ir a hablar de ir y decir yo no quiero esto, me sacan a esta gente por esto y esto, estos motivos son los que paso, ¿si ve? Esas son las cosas que hacen ellos. Para eso digamos ustedes buscan estar más cerca acá del cabildo o pueden ir el viernes, el día viernes es la atención al público, ahí al barrio Charalá

Entrevistadora 1: ¿Ahí en el cabildo sí? Ahí donde radiqué la carta y el gobernador firmo

Sabedor 1: Entonces yo sé que él le va a hablar, le va a decir lo que yo le estoy diciendo mire por favor respetemos que yo no sé qué, y esto vamos a hacer esto y el pues.... se siente muy muy alagado de esto que los niños no se pierdan, así como así

Entrevistadora 1: Si uno tiene que realmente nosotros desde y nosotros lo hemos hablado en la universidad que la idea de recibir digamos toda esta sabiduría desde lo que se piensa en la casa es como recibir para nosotros también poderles ofrecer a ustedes digamos un proceso en el colegio como usted dice sea el colegio que sea pero que podamos hacer un proceso donde podamos recibir los niños conociendo que es lo que se está viendo acá a medida que conocemos el proceso sabemos que podemos optimizar todo eso que usted dice que debería hacer ese paso en los niños a otras instituciones que en la medida que nosotras podamos mediar o encontrar digamos o convenios con otras instituciones o llamar a maestras mire este proyecto es interesante porque de esta forma los intereses de ellos son estos quien desearía pues como participar esa es como la intención nuestra independientemente solo que sean los niños de la casa de pensamiento pues como usted lo dice tenemos niños de muchas etnias, muchas culturas y a veces la escuela regular no sabe cómo abordar los procesos pues no más con el ejemplo que usted nos da con los mitos ósea uno en este momento uno dice oiga que cosa que burradas hace en la escuela en este tipo de cosas entonces hacer esas comprensiones nos permitiría a nosotras como proyectar espacios dentro de las instituciones educativas don Sabedor 1

Sabedor 1: Si claro, nosotros no es solamente con ustedes, nosotros hemos hablado en muchos sitios sobre esto, digamos lo hemos expuesto con las autoridades del cabildo, los cinco cabildos nos hemos reunido en ciertos sectores, hemos dicho esto y esto, vea las partes en que sea así así, y lo que dice usted, pues digo son proyectos que van, pero esperamos que el día de mañana realmente esto sirva para algo... y no se nos pierde... y en eso vamos, esa es la proyección de nosotros, para allá es donde vamos.

Entrevistadora 1: Yo alcance a escuchar que hay monitora de Patio Bonito, ¿hay niños que vienen desde Patio Bonito acá?

Sabedor 1: Por eso le dije ahorita que aquí que que hay 480 familias apuntadas en el sistema de nosotros, nosotros no estamos en solo este sector, nosotros estamos alrededor de toda la ciudad digamos, de todas las localidades, entonces que dice cabildo en este momento, vamos a montar un jardín de nuestra para nuestra cultura empezando únicamente con nuestra cultura a la identidad de nuestra cultura no dejarla perder con todos nuestros niños y nuestras familias que se encuentran en diferentes sectores la integración social de la ciudad no dio una propuesta de proyecto vea! Entonces esto es así así y así, necesitamos que nuestros niños vengan y nuestros papitos nos acompañen y si los papitos no llegan acá no llegan porque eso pasa en ciertos colegios que usted le dice vea papito si ustedes llegan a provocar problema acá si alguno llega a provocar problema los llevamos allá a cabildo a ir a responder a cabildo no acá lo que ustedes dicen eso es así mismito aaah vamos a hacer esto y esto y ustedes le van a enseñar esto y esto a los niños y vamos pa lante entonces recogemos a todos los niños por orden de distintos sectores Señora juanita usted es de nuestra comunidad vive en patio bonito tráiganos los niños nosotros le vamos a traer una le vamos a mandar una ruta, entonces para que recoja a todos nuestros niños y nos los trae acá a la casa de pensamiento y entonces la mamita dice - si claro yo quiero mi cultura quiero mi etnia yo amo mi etnia – de patio bonito tráigamelo para acá entonces por eso se nombran los niños.... y fue cuando entonces ya comenzaron a reconstruirse la casa de pensamiento con todos los niños acá pero pues viendo esto como se dice tampoco podíamos dejar el lugar pa nosotros no más teníamos que intercultural las cosas con más etnias, más culturas, más personas mestizas por todos lados, pues integración social también dice yo también necesito que nos dejen entrar a mis niños allá, para que interactúen, y por eso le digo que Juanito, que mañana supiéramos un trabajo con los migrantes ...trabajando iguales, todos iguales, hablando todos parejos, que bonito es, sería un gran privilegio para nosotros, ¿verdad? pero si no se puede nos toca seguir ese cuento, seguir como al principio...

Entrevistadora 1: Golpeando, insistiendo

Sabedor 1: Golpeando, quedándonos un poco callados, calmados simplemente luchar por los espacios

Entrevistadora 1: sí señor

Sabedor 1: sí, no sé qué más ... (risas)

Entrevistadora 1: son tantas cosas...

Entrevistadora 2: yo si tengo una pregunta, ustedes tienen un contacto directo con las familias, cómo perciben ustedes desde los papás, desde las mamás de los niños que salen de acá, ¿cómo perciben ese cambio que tienen, qué dicen ellos, ¿qué piensan ellos al respecto?, ellos de pronto si apoyarían el hecho de que todos fueran a un mismo lugar cuando pasaran al colegio, en medio de las posibilidades, porque si están muy lejos...¿ qué tan posible podría ser desde la visión de las familias por ejemplo que ese se lograra? y ¿las familias también se sienten comprometidas después de salir de aquí a seguir ese proceso en otro lugar?

Sabedor 1: sí, sea como sea, ellos ya van aquí, a pues digamos a lo que nosotros decimos lo hacemos, de parte de cabildo, por eso le dije ahorita, a usted como mamita le dicen ... bueno, cómo ve el trabajo de la Casa de Pensamiento a ahorita ahí al colegio ¿se va a adaptar o no se va adaptar?, usted ha visto el trabajo que se ha hecho acá, me dice, no yo voy con mi colegio, sea lo que pase yo voy a estar allá porque esa es mi cultura, a mí me respetan con mi cultura y la voy a hacer valer allá también y vamos pa' lante, pero cuando nosotros le ponemos sentimiento a eso, como usted lo dice, pero cuando no le ponemos sentimiento a eso no ya no no más con mi niño, el año pasado que usted estuvo acá haciendo acompañamiento...hubieron uno que se acogieron a ese camino y hubieron otros que porque Bueno, pero, pero por eso porque no había una cosa fuerte, fuerte, fuerte, digamos un ejemplo que quisiéramos ustedes ... señor gobierno o cabildantes, necesito que me manden los niños, todos, toca recibirlos todos , en todas mis condiciones, mis capacidades, necesito los niños allá, entonces qué va hacer usted cabildo, todos los papitos como mínimo allá, no se me van pa' ningún otro colegio, entonces van a llegar ahí todos, como dice el cuento, ¿por qué?, porque el cabildo los manda, los manda, los recoge ahí, los tiene como amarrados, no es como lo que digo, en los mestizos; si yo quiero sacar a mi niño de ese colegio ahorita lo saco, pierda lo que pierda, se va del colegio, porque ¿quién me domina?, es mi unidad mía que yo no quiero estar allá y listo, y entonces cabildo no, cabildo si impone, ellos dan todo pero a la vez los tienen amarrados, somos todos iguales o no seguimos todos iguales, eso es lo que tenemos con cultura... cabildo que ha sentido, que ha visto de la administración fundamentales con cabildos, un tiempo, hablamos de unos ocho o diez años, pasábamos en cierto lugar, en ciertos momentos, fines de semana, eran esos problemas acá y allá, esos problemas callejeros, entonces ahorita no, ahorita si usted analiza no hay muchos problemas ¿por qué?, porque un ejemplo, me meto a un lugar a tomar una cerveza, digamos, yo tengo que pensarlo, si usted me forma un problema, yo tengo que pensarlo si me meto al problema o no me meto al problema, si me meto al problema, mañana me va a llamar cabildo y allá es donde me van a dar las cuentas, allá es donde me van a castigar, entonces ya tenemos muchos que en esa mentalidad, por lo menos ¿yo por qué tengo que formar problema?, tengo que adaptarme a lo que es cabildo, si quiere el cabildo y muchos aman el cabildo, por eso, porque el cabildo es una entidad que está tratando de entrar en esta sociedad, todos estos cabildantes, a esta sociedad, que no nos metamos a eso, que no formemos problemas, dejemos de entrar en problemas , tenemos otra visión, ese es el orgullo que tiene cabildo ante las entidades gubernamentales que allá ya no hay tanto problema como antes, ahí es el cabildo el que resuelve los problemas, sea el problema que sea, entonces los papitos, lo que le estoy diciendo, los papitos, los niños, ellos aman a quien quisiera darle a un niño a un solo punto, pero no se ha podido... esa es la respuesta, no se ha podido (risas)

Entrevistadora 1: Ahhh bueno, don Sabedor 1 yo tengo otra pregunta, con la profe Milena y con el proceso que hemos tenido con usted aquí conociendo, bueno son tres sabedores ¿sí?, ¿cada sabedor trabaja con los niños algo diferente?

Sabedor: sí, son tres

Entrevistadora 1: Don Sabedor 1, ¿nos podemos sentar?

Sabedor: sí claro (todos toman asiento dentro de la enramada)

son tres ejes, hay tres ejes fundamentales, los tres ejes son método de crianza; que es lo que hace la abuela Ana Lucia... método de crianza... gastronomía y arte propio; que es lo que hago yo, mi persona, ustedes me pueden preguntar de gastronomía o artesanía cómo se hace o que se hace, el otro eje es cosmovisión, esos son los tres ejes que hay ... los tres ejes se trabajan lunes método de crianza, martes arte propio y cosmovisión el miércoles con Pedro Lozada y ya ponemos lo que es jueves y viernes queda para complementar algo que no... por ejemplo vea que es que yo necesito una actividad de pintar por ejemplo entonces está que yo trabaje con ustedes, por ejemplo

Entrevistadora 1: por qué se pensaron de esa manera... por el saber que tienen cada.... Por la especialidad de cada sabedor.

Sabedor: no... pues sí, sino que es para compartir, como le decía yo en antes, los niños no los podemos coger a todos, llegamos los tres y hacemos como en el colegio ¿sí? Porque son niños pues se cansan muy rápido, como en el colegio, entonces le toco la materia matemática, por ejemplo, y llegó sociales y otra profe ¿sí?, aquí no podemos hacer eso, sino que venimos simplemente el lunes solo para eso, el que está responsable de eso lo hace ese día, ya en ese momento y en cuanto a niños ya no prestamos atención, pero claro que todos tenemos la capacidad de manejar todos porque entonces llega alguien como ustedes a hacer una investigación o algo, tenemos que saber darle su explicación, lo que es, ¿sí? Repartirnos en esos ejes creo que es como más organizado ¿sí?, asimismo, lo de la planeación, la planeación digamos se le hace lo mismo, del mes, ya uno sabe lo que tiene que ir haciendo, organizando, alistando pal día que le tocó ... o integración mismo lo saca a

uno por allá, entonces... por ejemplo hoy en la casa indígena, Integración Social nos mandó para allá, como no pudimos hacer la actividad hoy pues la hacemos el jueves ¿sí ve? Entonces ya tenemos el día

Entrevistadora 2: Se reúnen todos los niños del jardín al mismo tiempo

Sabedor: por tiempo, digamos un ejemplo, de 9 a 9:15 los Tunjos por ejemplo y uno les explica y después de 9:15 a 9:30 otro grupo y así vienen por grupitos

Entrevistadora 1: otra pregunta que yo tengo, el apoyo con las docentes y los sabedores cómo es don Sabedor 1, planean juntos o cómo se hace ahí el proceso

Sabedor: hay aquí unas profesoras mestizas, osea que no son de nuestra comunidad y hay profesoras de nuestra comunidad, qué pasa con las profesoras que son y las que no son, está la pregunta, si usted no es de nuestra comunidad, si no entiende nada de lo que estamos hablando, usted tiene que buscar el modo de empaparse de estar investigando todo momento al sabedor ¿sí? Cómo es esto, pa qué es esto, cómo se hace, momento que es ella la que pueda moverse en esa línea, no salirse, pero las que son de nuestra comunidad ya entienden, y eso es lo mismo que nosotros pensamos con los niños que salen del colegio, ¿sí?, porque qué sacan ustedes cuidando los niños de acá, no van nada de sabedores, no van nada de profesoras de nuestra etnia, los niños le van a preguntar –profe yo necesito hacer un sombrero-, - ¿sombrero? ¿yo? -, si ve, mientras que llega un sabedor o una docente de acá y vamos a hacer un sombrero y ... -sí claro vamos a organizarnos para mañana hacer un sombrero- entonces comienza uno a organizar y si ve que no se estrella uno tan tenaz, pero ahí es donde nosotros estamos pidiendo que también, en ese momento, por ejemplo un ejemplo que usted coja de acá todos los niños que vayan los sabedores y vayan una parte de las docentes de acá de la comunidad que sepan de qué está hablándoles el niños, así mismo ustedes van entrando al cuento, si ve que nos entendimos porque... Esa es la otra preocupación que tenemos sobre eso, pero pues no sé la vista es que van por buen camino las cosas, si señora.

Entrevistadora 1: listo don Sabedor 1, (se preguntan las Entrevistadora as si hay otra pregunta y concuerdan que no hay más preguntas)

No don Sabedor 1, realmente agradecer, realmente siente uno que ya empieza uno a partir de la palabra de ustedes ... lo que usted dice uno siente otro sentido, otro significado de muchas cosas y empieza uno a hacer otras comprensiones del proceso, entonces don Sabedor 1 pues nosotras quedamos muy agradecidas por este tiempo que usted nos brindó, por este conocimiento también que nos comparte y pues ya en las próximas visitas o encuentros cualquier preguntica estaremos acudiendo a usted, a la sabedora o a don Pedro también, entonces pues ahí don Sabedor 1 cualquier sugerencia que usted tenga o quiera contarnos sobre ese proceso que nosotras nos estamos pensando, yo le comento la profe, ella está trabajando en el colegio Santa Librada, también que es de la localidad que podría ser otra institución que podrían ustedes mirar y tener pues como opción ...

Sabedor: Si porque, disculpe, por ahí había una mamita, que no se que días me estaba preguntando, usted sabe qué colegios tienen así donde... para entrar a nuestros niños a hacer quinto... quinto, cuarto de primaria ... yo pues mmmm (hace gestos de no saber), ahí si como dicen porque los colegios siempre ... uno va pero no le ponen cuidado al cuento del cuento que nosotros llevamos ¿sí? No eso no, pero entonces ya uno sabiendo, que me preguntó la mamita ... no pues la única parte que yo sepa, que están acercándose allá y yo sé que usted dice que el niño estuvo acá en la Casa de Pensamiento, es el Miguel de Cervantes, yo sé que sea como sea allá los van a recibir, porque allá hay un pequeño camino, dijo -ahhh pero será que sí- y yo le dije pues vaya y al golpear la puerta yo sé que en algún sentido le dirán, yo sé que se lo van a recibir, le dirán algo. Quien sabe, yo creo que no hay, ya sabiendo que en algunos colegios

Entrevistadora 1: sí don Sabedor 1 la idea es esa, de este trabajo proyectar, así como usted dijo en el Cervantes se empezó como un camino, una lucecita, pues ya la intención es decir como bueno, ampliamos esto y empecemos de verdad a articular, algo fuerte, y pues ahí está el colegio Santa Librada también, que es otra opción, digamos no ofrecer solo un camino sino está esta institución y está es otra institución, y pues el ideal sería que en la medida que empecemos a caminar de esa manera, pues que quienes quieran pues vamos haciendo como un equipo como usted dice de diálogo de construcción para nosotros favorecer los procesos también interculturales y de las poblaciones étnicas que hay en la localidad don Sabedor 1, entonces pues ahí está el otro colegio, y la otra profe si trabaja en un colegio muy lejos, ese si queda muy lejos entonces si ni modo porque ella trabaja en Soacha...

Sabedor: en Soacha hay una casa de pensamiento

Entrevistadora 3: ¿en Soacha?

Sabedor: este hay un cabildo, Merardo Oyola era el gobierno de allá en un tiempo, no sé ahorita quién es, queda por ahí en la parte del puente peatonal, subiendo derecho, por ahí a media cuadra o una cuadra que quedaba el cabildo, por eso le digo porque nosotros tenemos contacto y nos encontramos

Entrevistadora 3: y usted sabe como se llama el cabildo

Sabedor: no me acuerdo como se llama el cabildo, es algo relacionado con la luna, si porque los cabildos tienen el nombre, tienen el sentido, lo que es el sentido entonces van en ese sentido, nosotros es cabildo Ambika Pijao ¿sí? Ambika quién era, era un guerrero ¿sí? Del territorio, porque tienen el nombre del territorio, porque todos los cabildos tienen eso ... ¿sí? ... en todo caso muchas gracias por su atención y que puedan ir el 10, el 10 de septiembre, eso es el sábado o el domingo, estamos en asamblea general, si quieren ir a escuchar ... allá si abren toda la cartilla completa y allá si gustan hablar con el gobierno

Entrevistadora 1: y a qué hora se reúnen don Sabedor 1

Sabedor: estamos citados a las 9 por ahí a las 9:30 o 10 ya comienza la reunión, mientras todos se registran ahí, es en el salón comunal de comuneros, al pie de la iglesia de comuneros, ahí se va hablar de todo, cómo van los proyectos que están estancados

Entrevistadora 1: y esas reuniones cada cuanto las hacen

Sabedor: esa es bimestral, cada tres meses, trimestral, cuando hay algo así urgente se hace así al mes, el resto se hace a tres meses

Entrevistadora 2: ¿ para ir allá primero tenemos que tener el permiso?

Entrevistadora 1: sumerge sugiere que primero hablemos con el gobernador

Sabedor: pues si gusta hablar con el gobierno pueden pasar el viernes, pero ya por parte ... digamos en ese momento pues ya yo sé que no las vamos a dejar por fuera porque nosotros somos autoridades ... osea, por mi parte yo soy autoridad ahí en el cabildo de la mesa directiva por el jefe fiscal ... ehh la profe María, María Delis es la alcaldesa de cabildo, yo soy el comisario, qué es el comisario, el comisario es el que hicimos por acá el mensajero, allá en el territorio le dicen es el comisario, porque es el que lleva los documentos allá, lleva los documentos acá, el cabildo contiene todas las entes fundamentales

Entrevistadora 1: don Sabedor 1 una pregunta pequeñita que yo tenía ... esta semana hubo alguna variación en las actividades que los sabedores tenían con los niños digamos que no se hizo hoy y que se cambie para tal día, como para decir que nosotras podemos venir a observar digamos como es con los niños, digamos este espacio que yo siento que es igual como con los niños, esta semana hay alguna variación o sea sigue manteniendo lunes, martes y miércoles

Sabedor: en esta semana que estamos empezando, no sé, cabildo nos manda un comunicado que dice que nos espera el miércoles en el jardín indígena, la casa indígena, la casa indígena es un sitio que nos da el gobierno donde nos reunimos todas las etnias, son 14 etnias, eso queda en la novena con décima, para ir allá si tiene que pedir permiso, y el miércoles ya nos dijeron que nos teníamos que ir para allá ...

Entrevistadora 1: es que era para pasar el miércoles para mirar un poco el proceso ...

Sabedor: ahí ya sería que hablar con Milena y ella le da el permiso, pero ya de lo que estábamos hablando para que ustedes vayan allá, yo le digo al gobierno mire ellas son esto y esto para ver si las podemos ingresar y seguro que él dice que claro antes nos sirve para que nos apoyen ahí, sí yo sé que él no va a decir que no y como le digo tenemos un pequeño mando ahí.

Entrevistadora 1: estamos con el que es (risas) muchas gracias (indica nombre del sabedor).

Institución Educativa Miguel de Cervantes Saavedra		Entrevista a docentes
Ficha Transcripción. No. 01. Docentes IED		
Fecha: Febrero 2 de 2018	Hora: 11: 15 am	Duración: 20 minutos
Participante de la entrevista: Docente 1. IED		Espacio: Aula de Clase

ENTREVISTADOR 1: Profe (nombre de la docente 1) buenas tardes

DOCENTE 3: Buenas tardes profe

ENTREVISTADOR 1: Ehh mira... entonces aquí como le había indicado anteriormente estamos haciendo una indagación dentro del proceso de investigación acerca de cómo vivieron los niños, las niñas, las familias y los agentes educativos, los procesos de transición de la casa de pensamiento a acá la institución educativa Miguel de Cervantes entonces profe yo quiero saber ¿usted me autoriza grabar esta entrevista?

DOCENTE 3: Si señora, claro.

ENTREVISTADOR 1: Bueno profe entonces vamos a dar inicio pues como a un... tenemos un cuestionario es una entrevista semiestructurada, entonces pues en estas preguntas vamos a tener un dialogo alrededor de pues... de lo que vaya surgiendo también, eh profe me puede indicar por favor ¿su nombre y su profesión?

DOCENTE 3: Mi nombre: la docente nos proporciona nombres y apellidos, soy licenciada en educación preescolar especialista en psicopedagogía y tengo una maestría en dificultades del aprendizaje.

ENTREVISTADOR 1: Ahh bueno

DOCENTE 3: Laboro aquí en la institución Miguel de Cervantes Saavedra grado transición

ENTREVISTADOR 1: ¿Cuánto tiempo de experiencia tiene profe?

DOCENTE 3: Tengo trece años y medio en el colegio privado y siete años llevo en el distrito, este año completaría ocho.

ENTREVISTADOR 1: Bueno eh profe ¿tuvo usted conocimiento que en su aula estaban estudiantes que habían tenido una experiencia de formación previa en la casa de pensamiento intercultural Semillas Ambika Pijao?

DOCENTE 3: Si en el 2015 eh nos realizaron una reunión donde nos indicaban que posiblemente iba a venir un grupo de la Casa de Pensamiento eh de la cultura Ambika Pijao eh que posiblemente iba haber al inicio del año una capacitación donde íbamos a tener un dialogo con los de la casa de pensamiento para ver como son las estrategias que ellos manejan y como nosotros debemos como acoplarnos o ellos acoplarse a la ves también con nosotros, eh a la fecha pues no se dio , no se dio... eh.. tal encuentro.

ENTREVISTADOR 1: Bueno profe entonces usted me dice que esto ocurrió a finales del 2015, en el 2016 ellos ¿para qué tiempo entonces llegaron a la institución?

DOCENTE 3: El grupo como tal llego a la institución como a finales del 20... de febrero del 2016, pero como se inscribieron en diferentes fechas fueron otorgados a varios emmm salones del mismo nivel, que después se restructuro con la colaboración de la profe (indica el nombre de una docente), de la coordinadora y los de la mesa local se organizaron en un solo salón para que quedaran todos en un grupo y pudiésemos realizar actividades que se irían a proponer si venia, eh ¿el que? eh perdóname, si venían de la comunidad el sabor para darnos pues, para no desligarnos tanto de la cultura de ellos.

ENTREVISTADOR 1: Ahh bueno ¿Cómo fue el proceso con las familias?

DOCENTE 3: Eh las familias pues aceptaron fácilmente el venir acá porque tenían unas expectativas que les habían ofrecido más nunca les cumplieron con lo del transporte, eh estaban contentos porque de todas maneras ya que irían a una institución pues más amplia, pues la casa de pensamiento eh pues es muy buena también porque tiene su educación integral y tiene todo lo de su cultura, pero ya ellos piensan a futuro tener un buen colegio, entonces pues ellos venían con buenas expectativas y esperamos que ellos se hayan quedado con esas expectativas muy bonitas.

ENTREVISTADOR 1: Profe: ¿cómo caracterizaría desde su rol como docente el proceso de los niños y niñas que venían de la casa de pensamiento?

DOCENTE 3: Bueno de los seis niños que ingresan a la institución, eh se logró ubicar cuatro en mi salón y dos en el salón de 01, eh el grupo mío fue un grupo muy bonito. Eh son muy despiertos ósea puedo dar fe de que en la casa de pensamiento es integral eh son despiertos no tienen timidez, participan con seguridad eh en cuanto a la parte de la naturaleza se expresan con gran facilidad, tal será que hasta los mismos niños se emocionan en el escucharlos, en ver como ellos se desenvuelven al hablar sobre la naturaleza, sobre la importancia que tiene la naturaleza, entonces eso motiva también a los otros alumnos a que como que valoremos la naturaleza y pues se adaptaron fácilmente teniendo en cuenta esa facilidad que tienen de hablar y sobre la naturaleza, sobre su propia cultura.

ENTREVISTADOR 1: Bueno profe queremos saber también si ¿usted llego a tener conocimiento de las expectativas que tenían las familias dentro de esta nueva experiencia escolar que usted nos ha venido comentando?

DOCENTE 3: No, no hubo, no podemos realizar esa , se suponía que iba a haber un encuentro porque si estamos haciendo una programación desde el 2015 para el 2016 se esperaba: primero con la casa de pensamiento, con sus familias pero no se logró ese encuentro, el encuentro que teníamos con ellos era pues con todos los padres de familia en las reuniones o en los miércoles que es atención a padres, pero ya eran encuentros más de la parte académica y de lo que trabajamos nosotros.

ENTREVISTADOR 1: Si ósea ellos se reunieron más en reuniones de padres de familia mas no un...

DOCENTE 3: Mas no específico para hablar como que quieren ellos, que esperan ellos del colegio, lo que esperan de nosotros como docentes que podemos enseñarles, no nunca hubo un dialogo así.

ENTREVISTADOR 1: Bueno profe. Bueno profe: desde su experiencia personal y pedagógica ¿Como percibe usted la transición de esos niños y de esas niñas de la casa de pensamiento acá a la institución educativa?

DOCENTE 3: Bueno la, la transición de ellos a la institución; pues ellos se adaptaron fácilmente a las rutinas académicas como ellos llaman a veces a la parte occidental y pues a la parte cultural si ya es un poquito más, de más dedicación ¿Por qué? Porque digamos yo soy de Boyacá, ¿sí? de Turmequé Boyacá me gusta la parte cultural indígena, todo eso pero a pesar de sr Boyacá somos culturas pues, diferentes si, bueno que la parte indígena amamos mucho a la naturaleza la respetamos pereziera que fuera un dios para nosotros, pero no es lo mismo saber d mi cultura y ahí apoyar la cultura de ellos porque somos, empezando de departamentos diferentes, entonces me enriqueció a mi arto saber de la cultura de ellos pero es triste digamos no saber no habernos empapado bien de la cultura, de que enseñanzas traen para continuarlas acá pues por la falta del dialogo con el sabedor que se suponía que iba a venir, entonces pues si se siente uno como cortico para seguir afianzando la parte cultural de ellos.

ENTREVISTADOR 1: Buenos profe, bueno... profe ¿ustedes como docente cuales creen que son los factores que favorecen o que favorecieron la transición de estos niños y niñas a la institución educativa?

DOCENTE 3: Pues nos favoreció que la disposición de todo el grupo porque teniendo en cuenta que no sabíamos a qué docentes se iba asignar el grupo de niños que venían de la casa de pensamiento, entonces pues esa disposición que digamos todas tener el grupo, pero entonces pues gracias a dios me toco a mi entonces fue una experiencia muy bonita, conocer y saber eh... .

ENTREVISTADOR 1: Y respecto a dentro del proceso ¿qué siente usted que fueron los factores que limito esa transición?

DOCENTE 3: que limito! Ehh la limitación más grande que yo vi ahí fue como secretaria de educación tiene unos parámetros diferentes en la parte educativa a los que tienen los de integración social ¿sí? Entonces digamos ehh al decir: podemos decir hago un plan de esta forma y hago el plan de esta forma como lo hacen ellos, es el mismo producto, pero las habilidades que yo vi en los niños pues es, súper buenísimas, entonces es como romperles a ellos esa cultura que vienen en su forma de aprendizaje ellos ehh aprenden más en cuanto a están en la granja y aprenden de todo, nosotros estamos en el salón y aprendemos una materia o vemos una dimensión ¿sí? Mientras que ellos allá no están en la dimensión cognitiva, dimensión socioafectiva la dimensión corporal, sino que en una actividad integran a todas ehh sin tener limitación alguna, pero ese si es una limitante aquí que no hay empalme no hay algo que nos diga, bueno los sabedores vienen o las docentes de la casa de pensamiento nos dieron vea es así o es asa no hubo ese empalme entonces uno se siente como cortándole a los niños ese desarrollo que traen.

ENTREVISTADOR 1: Uhummm

DOCENTE 3: E introduciéndolo a nuestro sistema educativo, entonces pues eso es limitante y sería bueno que nos dieran una capacitación antes de recibir un grupo para que no se nota, no se nota eso.

ENTREVISTADOR 1: Ah bueno profe siento entonces que existió como esa inquietud respecto o que sentía usted una limitación del proceso y también al desconocer usted como poder abordar esos procesos de su riqueza cultural

DOCENTE 3: Hm... si señora usted lo ha dicho

ENTREVISTADOR 1: Listo profe ehh... bueno quisiera que me contara profe si existieron algunas actividades o eventos dentro del colegio o dentro del aula que reconocieran la identidad y cultura propia de la comunidad y el reconocimiento de pronto de sus costumbres.

DOCENTE 3: Si, si se se realizó, unas actividades teniendo en cuenta nuestro tópico pues sabiendo que ya tomábamos el grupo se ha se hace una selección de tópicos teniendo en cuenta las necesidades de cada uno de los niños, se tomó el tópico donde venga le cuento, venga le cuento, venga le canto, venga le bailo ehh donde se recopila toda la cultura y también hubo unas actividades pues dirigidas por ti (da el nombre del entrevistador) que fue muy, muy cómo le dijera... fue una experiencia muy bonita cuando se hace el círculo de la palabra, cuando los niños saben que son los pictogramas y cosas así pues asociadas teniendo en cuenta el grupo que teníamos.

ENTREVISTADOR 1: Bueno profe quisiera saber ehh también ehh como docente ¿que representa para usted la posibilidad de tener estudiantes de comunidades étnicas en el aula o en la institución?

DOCENTE 3: Es un reto muy enriquecedor ¿Por qué? Porque nosotros no podemos estar limitándonos a solamente a la parte citadina o a la parte rural, o la parte ehh indígena si no rico conocer de todos, se enriquece uno como docente, se enriquecen los niños como en la parte cultural que todos tenemos a pesar de ser del mismo país hay grandes diferencias y diferencias muy bonitas, y la parte indígena pues, a mí personalmente me gusta porque ehh son retos que nos ponen de oiga hay que valorar ciertas cosas, vea

dejamos de lado tales aprendizajes que ellos si nos los están enseñando, entonces me parece muy gratificante trabajar con ellos y por la parte cultural que nos enriquece.

ENTREVISTADOR 1: Bueno profe desde su experiencia podría indicar de qué forma o en qué tipo de prácticas y actividades la escuela reconoce la identidad de los estudiantes, profe

DOCENTE 3: Pues puede que estaría en contra de de mi institución un poco, pero últimamente se ha perdido mucho la parte cultural de representar estos festivales o digamos antiguamente hacíamos su centro literario hacía actividades culturales que el trabalenguas, que las palabras del abuelo, que traía a uno un invitado especial, que un padre de familia venía a explicar cómo cultivaba, pues estoy hablando de turmequé Boyacá mi pueblo ¿No? Entonces uno llevaba a por decir algo al, al señor que cultivaba el maíz, como hacía para hacer los envueltos, como hacia todo eso, eso era todos los niños estábamos ahí todos alerta a que va a enseñarnos que nos va a decir, hoy en día se ha perdido mucho eso ¿sí? Entonces digamos que un baile de la región andina, para el día de la izada de bandera porque es el siete de agosto, que un baile afrocolombiano para el día de la raza, ósea se limita solamente a x fecha mas no hay algo que diga estamos enriqueciendo nuestra cultura, nos estamos apropiando de nuestras culturas, no; entonces eso si hace falta en nuestras instituciones, en todas no solamente en el Cervantes

ENTREVISTADOR 1: Entonces podría pensarse que es más un reconocimiento dentro de lo eventos de fechas conmemorativas o de ... sí... como de las izadas de bandera, pero no es una actividad que se constante dentro de la dinámica académica y en general de la institución

DOCENTE 3: Exacto, exacto, ósea solamente por x razón mas no porque estemos enriqueciendo, es más debería de existir un área para que nosotros rescatemos nuestras costumbres porque quiera o no quiera tenemos nuestras costumbres indígenas

ENTREVISTADOR 1: Profe pensando ya específicamente en esa experiencia de paso de los estudiantes y de todo esto que usted vivió desde lo emocional desde el reto profesional ¿qué factores considera usted podrían hacerlo más relevante en el proceso de transición al aula regular?

DOCENTE 3: ¿Qué factores son los más relevantes?

ENTREVISTADOR 1: Si por ejemplo si el próximo año dijeran bueno vamos a hacer ahora otra transición de nuevos niños de la Casa de Pensamiento al Cervantes ¿Qué sería lo más importante para usted, para que usted sienta que va a favorecer ese proceso de transición?

DOCENTE 3: Pues primero conocer bien a las familias, que esperan ellos de la institución, ehheh conocer, ir de visita, estar un día de las actividades que realizan en la casa de pensamiento, sab.... empaparse uno bien de las cosas, porque una cosa es entrar a san Google y averiguar de la cultura kamsa, de la cultura Ambika Pijao me está diciendo un texto, pero es que no es lo mismo leer a visualizar, a ver, a palpar a estar con ellos ¿sí? También diría no que el ministerio de educación debería de rescatar más nuestras culturas porque Colombia es muy rica en culturas que las estamos perdiendo, si porque digamos el gobierno ¿en que se esmeran? ellos se esmeran en ser los mejores en las pruebas saber, en las pruebas pisa, en la prueba, en la prueba, en la prueba y donde esta nuestra cultura, ósea nosotros podemos dañar nuestro lenguaje, dañar nuestras culturas, nuestras danzas, nuestros bailes, simplemente con ser excelentes ¿académicamente? No, nosotros debemos rescatar, el gobierno es el que más debería luchar por rescatar nuestra parte cultural ¿sí? Entonces que rico que cambien tanta catedra que salen cada vez que hay un problema cátedra por la paz catedra... pero por encimita no se profundiza entonces que rico volver a rescatar todas nuestras culturas, que se vuelva una educación de antes, ósea entre más modernos más nos atrasamos, antes uno conocía de las culturas indígenas, quienes nos poblaron, quienes estábamos conociamos, hoy en día nos toca investigar que la cultura kamsa, que la cultura Ambika Pijao, que la cultura chibcha donde vivió, que vivió, que hizo, entonces si sería bueno que se recopilara eso, se volviera a ver todo esto.

ENTREVISTADOR 1: Profe muchas gracias, bueno profe ya pensando en lo estudiantes y en las familias con identidad étnica ¿Qué procesos deberían ser pensados a nivel institucional o dentro del aula de clase? Profe

DOCENTE 3: Bueno primero a nivel institucional conocer que poblaciones estamos pues recibiendo ¿sí? Entonces ya tenemos afro, tenemos los Ambika Pijao que son los más cercanos a nosotros pero también del putumayo llego uno, del putumayo, del meta llego un grupito de tres niños, entonces pues sería bueno tener encuentros, encuentros porque díganos en nuestro colegio tenemos el encuentro de lectura con papa y mama pero ya es una actividad programada y no está diseñada pensando en ellos, si no vamos a leer un cuento y casi escogemos un cuento pues para decorar el salón, que para organizarnos, pero no esta tan encaminada, tan encaminada hacia ellos, ehheh ¿Qué más le digo? Hmmm por decir algo eh yo veo aquí en esto es que nosotros en preescolar, pues el preescolar es flexible puede uno adaptar los temas, puede uno si me voy por proyectos , si me voy a realizar unidades, la flexibilidad del preescolar es muy bonita, podemos integrarnos

muy fácil pero al pasar a la primaria ya es la parte académica ya no hay la flexibilidad que por decir algo voy hacer el proyecto del envuelto, por decir algo yo como soy de Boyacá me la paso hablando de todo lo de Boyacá, por decir algo voy hacer el proyecto del envuelto, entonces la parte cognitiva, la parte socioafectiva, valorativa todas las dimensiones las puedo integrar con solo el proceso del envuelto, de adonde viene, que viene, cuantos envueltos vamos a hacer, que necesitamos, todo eso, pero va uno a primero o a la primaria exactamente, ya es solamente académico, entonces se pierde como, como esa flexibilidad, se pierde esa adquisición de tantos saberes en los niños y pasan a ser rutinarios, aprendo, aprendo, aprendo, memorizo, aprendo, aprendo, aprendo, memorizo y ya no tiene esa espontaneidad que tienen los niños, entonces pues a mí se me hace que eso es lo que nos esta.....

ENTREVISTADOR 1: Como limitando un poco...

DOCENTE 3: Exacto

ENTREVISTADOR 1: En esa, en tomar como esa riqueza cultural para favorecer los procesos ...

DOCENTE 3: (eso tenía que pasar Raimundo y todo el mundo) haciendo alusión al ruido externo

ENTREVISTADOR 1: Bueno profe yo le agradezco mucho su tiempo, sus aportes realmente pues esto incide mucho pues en los análisis que podemos hacer y en favorecer futuros procesos ehh pensados en la transición no solo lo estudiantes de la casa de pensamiento si no pues en todas las comunidades que podamos acoger dentro de la institución educativa, profe muchísimas gracias.

DOCENTE 3: A ti mi (nombre del entrevistador 1) gracias y que pena, pero justo mi salón queda hacia la calle y justo hoy pasaron vendiendo de todo, hola

ENTREVISTADOR 1: (risas)

DOCENTE 3: Haciendo Publicidad y gracias por tener este tema tan bonito que nos fascina a todos porque que rico es enriquecerse no solo con los libros sino también con las vivencias

ENTREVISTADOR 1: Bueno profe muchísimas gracias

DOCENTE 3: A ti.

Casa de Pensamiento Intercultural Semillas Ambiká Pijao		Convite de Saberes
Fecha: Febrero 16 de 2018	Hora: 11: 15 am	Duración: 52:31 minutos
Participante de la entrevista: Agentes CPI/ Docentes IED		Espacio: aula de los Tunjos

Entrevistadora: Pues nosotras tuvimos una aproximación respecto a lo que es el círculo de palabra, pero nos gustaría saber desde la voz de ustedes cómo se configura acá dentro de la casa para las comunidades qué es el círculo de palabra

Sabedor 2: Lo podemos ver dentro de dos denominaciones, digámoslo así, lo uno es el círculo de palabra y lo otro es en el convite de saberes. De pronto tenemos un círculo de palabra pero es más elegante y tradicional un convite de saberes ancestrales, es donde nosotros vamos poniendo cuidado donde el mayor hace esa introducción de todos sus saberes a sus menores, digámoslo así, en todo el sentido de la palabra, él lo hace desde su conocimiento, empezando como con el trasegar diario de lo que ocurre; allá en el territorio existe la enramada y en la enramada está la hamaca donde el abuelo se sienta en las tardes en la hamaca a contar sus experiencias, sus vivencias, todo lo que le ha ocurrido en el día, sus proyecciones hacia el otro día. Esa es una forma como de convite de saberes que hace diariamente el abuelo en la casa.

Sabedor 1: Y también en el medio de las tulpas están haciendo el alimento, están las banquetas, la barbacoa, que es donde se está haciendo la parada en familia, toda la familia se reúne ahí para hacer su pedido de palabra en el sentido, ya sea por la tarde, aquí la verdad se dan a conocer lo bueno y lo malo para corregir todo, eso es lo bonito de nuestros abuelos y eso es lo que siempre tratamos de hacer o hacemos acá en el cabildo y acá en casa de pensamiento.

Entrevistadora: Listo muchísimas gracias. Pues la dinámica sería no se sí algunos de ustedes tengan preguntas hacia las Docentes del Cervantes de qué pasó o de cómo vivieron esa experiencia con los niños, o qué actividades vieron que los niños tenían fortalezas, o bueno alguna inquietud que ustedes tengan respecto a la forma como las Docentes pudieron vivir o inquietudes que ustedes tengan de lo que sucede acá y cómo se proyecta allá. No sé si alguno tenga algo que preguntar o las Docentes del Cervantes tengan para preguntar.

Docente 2 CPI : Saber o conocer un poco cómo o qué prácticas interculturales implementan en la institución para hacer como esa acogida a los niños y a las niñas al nuevo espacio, o hacer ese proceso de vinculación y bienvenida a ellos y ellas, porque para ellos un espacio nuevo, que ella me decía que había sido un choque fuerte, entonces todavía estábamos ya finalizando febrero y el niño todavía se siente mucho de este cambio, entonces para conocer un poco mejor qué prácticas implementan o cómo es la acogida.

Entrevistadora: Listo, ¿quién quiere contestar?

Docente Cervantes: Pues lo que pasa es que a nosotras de pronto nos pasa exactamente igual que a las mamás; en un momento cuando a nosotras nos dijeron que íbamos a tener niños integrados de aquí de la casa, nosotros decíamos, bueno pero ellos ¿cómo vendrán? Tendrán otro idioma?, o sea, conservaran su idioma y nosotras qué podemos hacer de arraigo, nos dijeron que a nosotras nos iban a llegar alguien que nos iba a informar sobre todo, que íbamos a tener de pronto un intercambio como el que estamos haciendo ahorita con las Docentes, nosotras dijimos: pues sí, no hay ningún problema, estamos abiertas para lo que sea, pero pasó el año y nunca pasó eso, de pronto con Patty sí, y los niños cuando pasaban con Patty fueron afortunados pues porque ella estuvo más pendiente acá y de hecho conoció un poco más de los niños, yo no tuve sino dos niños pero igual los papás estaban que ellos no querían seguir y que ellos se iban, pero yo los veía que ellos también tenían aquí su integración aquí a la casa de pensamiento, pero también estaban allá con los otros; eran más alejados, cuando ya llegaron los niños yo decía en una entrevista que nos hizo Patty que los niños se sentían muy angustiados, o sea uno los veía como tímidos, como calladitos pero al cabo de unos 8, 10, 15 días ya no se veía esa angustia; la verdad nosotros no fue mucho lo que pudimos hacer por ellos diferente a lo que se hace por los demás; sí acomodamos nuestro tópico generativo, de nosotros que era: Venga le cuento, le canto y le bailo, entonces todo lo hacíamos con relación a nuestros antepasados, muchas danzas indígenas, como tratando de recopilar costumbres de cada región del país y eso se hacía con los niños y se trató de hacer eso, cuando ellos llegan nosotros no hicimos algo diferente a lo que de pronto ustedes sí pudieran haber hecho, nosotros no, pero por lo que le cuento, nosotros no sabíamos quiénes llegaban; muy distinto si ustedes van y dicen: no, los niños están bien, pero necesitábamos que hagan tal y tal cosa, se presta ese momento, llega ese momento para ellos intercambio de palabras, que nosotros sepamos qué es lo que hacen aquí, qué es lo que le ayudan a mantener a los niños y a esa cultura y qué debemos nosotros mantener porque de verdad sí fue un poquito difícil aunque los niños divinamente, o sea salieron adelante divinamente como todos.

Docente Cervantes 2 Y lo importante digamos del grupo, ellos fueron 4 niños, los niños Quesada... Sí, entonces ellos eran muy activos, sí lo que dice (indica el nombre de la docente) iniciando todos son tímidos, pero para mí ellos son muy activos, la familia estaba muy pendiente, mi Tique Tapiero, un niño que incluso terminado el año tocó llamar: Ay mamita colábranos, que mira que todos quieren ver a Tique, baila hermoso, espectacular, como yo le decía... yo soy de Turmequé, Boyacá, también me fascina mucho lo que es la cultura, hablarles de los cultivos, todo lo del campo es lo más hermoso que hay, entonces yo digo: Admirable la labor de ustedes porque ustedes con un sombrero dictan una clase, una actividad, o sea le sacan el jugo ¿sí? Nosotros nos metemos más en la parte académica, que si el niño escribió bien la A, que si hizo bien la bolita, que el palito al lado derecho, que si subió, que si bajó ¿sí? Entonces vamos más a la parte académica que a la parte cultural, la flexibilidad que tienen aquí digamos en su desarrollo, por ejemplo el sólo hecho de no tener el nombre de grado cero, es algo... ay que vamos para tal grupo, allá que la Docente es rico porque allá tocan el tambor, vamos a tal lado que es donde se hace la siembra, ¿sí? Es más motivante el cambio, en cambio: ayyy vamos a matemática, ayyy vamos a español ¿sí? Entonces las actividades son diferentes y las actividades de aquí son más enriquecedoras ¿por qué? porque hay más libertad de expresión, se les facilita si quiere estar sentado en el suelo, en una toldita, en lo que tú quieras ¿sí? Allá en su ciudad: siéntate bien, mira ubícate aquí, mire que me corrió la mesa, mire al tablero, está uno más que el niño tenga esa atención en uno, en lo que está explicando, en cambio aquí uno mejor dicho los niños se van es solos, uno es como el guiador, el que les dirige ¿sí? Allá le toca un poquito más de esfuerzo, y pues me gustó eso de los niños que eran muy activos, participaban, felicitaciones, tienen un excelente trabajo con los niños.

Docente 2 CPI : Es muy importante y de hecho que los motiva mucho, digamos dentro del PEI, digo yo, bueno se me ocurre, que pudiera incluir círculos de salud y que ahí va dentro de ese círculo está el compartir de la palabra y pues la bienvenida o valga la redundancia el saludo con el tambor ¿sí? Si vamos a mirar todas las demás comunidades indígenas y cuando tenemos nuestros encuentros siempre

hay una armonización, bien sea con plantas medicinales o con algún instrumentos musical ¿sí? Suavecito y ellos van llegando, yo quiero también y así sucesivamente. Yo creo que la Docente Patty se dio cuenta que ellos mismos como que implementan, vamos y yo aquí detrás del otro y ahora me toca a mí, ¿sí? No hay ningún inconveniente que todos puedan participar.

Entrevistadora (Docente) Un poco también cuando tuve la oportunidad de estar en la entrega de los sombreros, o sea yo sentía que había lenguajes cercanos porque nosotros nuestras clausuras son artísticas, nuestra clausura no es entrega el boletín y el informe académico y chao papá, sino que se busca como la muestra artística de esos talentos que los niños y niñas puedan tener alrededor de la danza, el canto, y cuando veíamos lo de la entrega de sombreros también pues cada niño pasaba y tocaba la tambora y luego sus coplas, entonces sí siento que hay lenguajes cercanos a pesar de que nunca pues hubiéramos podido tener este encuentro, pero sí hay como esos ritos de paso o esas formas de hacer un cierre de ciclos muy importantes, por ejemplo cuando (indica el nombre de la docente) pensó en su clausura ella decía: pues yo quiero montar una danza del Tolima, pensando en los niños y niñas que tenía de acá de la casa del pensamiento y entonces como cada una teníamos dos danzas por grupos, entonces ella decía: Pues para ellos pienso la del Tolima, incluyo los niños que quieren estar y para los que vienen de Boyacá, que tienen su arraigo de otro departamento se trataba también de ajustar su proceso artístico, pero es un poco más como desde esa intención personal y pedagógica que tenemos nosotras las Docentes de transición pues porque es una propuesta ya nuestra ¿sí? Es decir, todos los años hacemos la muestra artística y vamos y compramos las telas y vamos y hacemos los trajes o hablamos con los papás y empezamos a mediar; yo sí siento que hay unos lenguajes cercanos pero en la medida que nosotros desconocemos los procesos pues nos quedamos cortas ¿sí? Pues de buenas intenciones no se construyen tampoco estos procesos, lo que decían ustedes: este diálogo de saberes o este convite de saberes realmente nos permite de pronto a nosotros abrir un poco más esa intención y esa mirada a decir: bueno, tenemos que buscar otras formas, otros espacios para poder apropiarnos también de la cultura que sea que nos esté llegando en la institución educativa, entonces sí siento que es una forma también de proyectarnos y de proyectar un poco, de pronto, el trabajo con los niños y niñas que siguen en el Cervantes, ya en lo personal yo hacía una proyección: los que llegaron en 2016 el otro año van a estar en tercero ¿sí? En el colegio hay una Docente que es del Putumayo y ella tiene de pronto una visión también amplia de los procesos culturales, entonces si uno pudiera mediar pues que ella pueda de pronto orientar algún tipo de procesos, la inquietud que hubo con las Docentes de primero, que ahorita nos tienen a algunas en segundo, dicen: es que yo no sabía que ellos eran de una comunidad étnica ¿sí? Y un poco también la reflexión con la familia es eso, aquí hay como una armonía, como una intención de articular el trabajo de ustedes con la familia, pero entonces las familias de pronto también por las mismas dinámicas administrativas dentro de los colegios, las mismas dinámicas de cada institución ellos no hacen visible también esa identidad étnica que tienen y es muy importante y ese trabajo de reflexión con las familias es de pronto hacia eso, a que aquí son empoderados y dónde sea, al lugar que lleguen, a la institución educativa pues que también se empoderen de esos procesos.

Docente Cervantes 2: Y que hubiese sido más gratificante donde esta charla hubiese sido en el 2015, porque digamos en el 2015 el runrún, el chisme, va a venir un grupo Ambika Pijao, ¡ayy qué rico, tan chévere, ojalá me toque! Y todos: ¡ojalá me toque!; empezamos en enero y no llegaron los Ambiká Pijao, no hubo palabras, no hubo... bueno, cuando ya llegaron ya estábamos en dos semanas sobre la marcha, o sea no se puede hacer digamos una actividad, que hubiésemos... bueno, los niños cuando ingresan acá hacemos un círculo de palabra o hacemos alguna actividad de bienvenida, como es el saludo, nosotros como no teníamos conocimiento llega el montón al montón ¿sí? Entonces otro hatadito de trigo ahí a nuestro cultivo, entonces se continuó normal y ah bueno, Pilar dijo: bueno, entonces adaptemos nuestras guías teniendo en cuenta que ellos habían llegado, entonces todo el precolar, no solamente los dos cursos que teníamos sino todo el precolar adapta sus guías de acuerdo a este encuentro con el niño ¿sí? Y por eso yo creo que después pierden terreno, lo más triste es cuando pasan a primero porque cada vez aumentan los niños, en nosotros 25, cuando pasan a primero ya son 30, 35 o 40; entonces cada vez se va perdiendo.

Docente Cervantes 1 : Se va perdiendo la cultura de ellos para enriquecerse ellos con la cultura nuestra y pues que bueno fuera que ellos pudieran más bien incrementar un poco más la cultura con sus compañeritos y que ellos... eso sería muy bonito.

Docente Cervantes 2: Es que también son políticas, como dice Patty, digamos la Secretaría de Educación deja de lado todo ¿sí? Por decir en mi época, hace uichh hartoo, habían acentos literarios, que eran muy bonito, que las coplas, que el poema, descubría talentos que uno: Dios mío, ¿yo sabía eso? Hoy en día ¿cuándo hacen un centro literario? No, eso es perder tiempo, y si el niño no lleva una plana, no hizo nada la docente, entonces... y qué pasa? Viene la competencia académica, en el Almirante Padilla ven hasta la P, en el de abajo, el Atalanza ven no sé qué, entonces nos toca correr porque o si no los que menos hacemos somos nosotros ¿por qué? Se perdió el rol del prescolar, que la actividad, la integración, la convivencia, todo eso se va perdiendo... el vivir su infancia, ya no hay infancia; obligado a trabajar y dónde está... digamos: vamos a hacer una siembra, así sea en guacales, hagamos la siembra; se está perdiendo ¿quién la recupera? Las casas de integración, digamos por ejemplo donde Edelmira Chicunque allá uno va y es hermoso, o sea va uno que a las pepitas de colores y ellos mismos hacen collares, va uno a la siembra... la maestra es, o sea yo digo es un trabajo tan gratificante ver que los niños mismos hacen sus cultivos y uno Ahhh, y en cambio en el colegio: apure, mire cómo hace, y el niño: Docente, usted me lo entregó todo sucio, mire no sé qué, y uno: Ay Dios Mío; entonces muy linda la actividad de acá; no le haga orejas, ponga el codo así... exacto no tiene esa libertad, no son espontáneos porque uno mismo como que les está coartando de muchas cosas.

Sabedor 2: Y hay algo que ya digámoslo para los colegios es un trabajo bastante difícil, digámoslo así, porque si se empieza a hacer un trabajo con familias es bastante dispendioso ¿Por qué? Porque nosotros aquí porque tenemos nuestra cultura, nuestros mayores, nuestros abuelos que todos los días nos están recalcando: esto es así, esto es así, pero resulta que nuestra población de niños en este momento ya es una población que prácticamente los mismos papás ya nacieron aquí en Bogotá, nosotros como mayores venimos de territorio, algunas personas jóvenes también vienen de territorio, pero en su gran mayoría ya nacieron aquí en Bogotá entonces en sí la cultura es mucho lo que han perdido, esos valores culturales que existen allá en territorio, como los que tenemos los que nacimos en territorio; entonces para los colegios pues es bastante dispendioso por decir algo hacer un trabajo con familias de acuerdo con sus usos y costumbres ancestrales porque si van con los papás de los niños no lo van a conseguir porque muchos de ellos no tienen ni idea qué es el territorio, entonces ¿cuál es la finalidad de la casa de pensamiento? Es esa, poder... ya que los papás como que perdieron esa identidad, hacer que los niños la retomen nuevamente y vayan creciendo con esa mentalidad de cultura, que es la que queremos que no se pierda y por eso la gran inquietud que siempre hemos tenido como cabildo, como comunidad étnica es la de tener un colegio y tener nuestros niños que los podamos llevar con maestras dentro de la forma, dentro de la cultura para que puedan... para que ellos puedan seguir llevando, no pierdan por ejemplo todas esas enseñanzas que les dejamos aquí, que no se pierdan; que es difícil conseguirlo pero estamos tratando de hacerlo, por ejemplo la idea siempre ha sido de tener ojalá donde haya un grupo de niños pijao, por decir algo, que podamos tener uno o dos sabedores de ese colegio que sean de nuestra etnia, que tengan nuestro conocimiento en cuanto a usos y costumbres para que los pueda seguir impartiendo; pues es un trabajo difícil pero no imposible, yo creo que algún día lo podemos lograr.

Entrevistadora Claro y pues como, pienso yo, como antes no existían las casa de pensamiento y eso no estaba ni pensado ni orientado y ahorita se ha logrado yo digo que esas proyecciones...

Sabedor 2 Hasta donde vamos con esas proyecciones posiblemente lo podemos lograr. Pues con el permiso de ustedes los dejamos porque tenemos reunión con todas las autoridades, entonces nos toca retirarnos pero cualquier cosa con mucho gusto las estaremos apoyando.

Entrevistadora Bueno Don Pedro, muchísimas gracias.

Sabedor 2 Lo importante es que todo nos siga fluyendo y que podamos seguir teniendo estos contactos así frecuentes.

Docente Cervantes: Y para aprender nosotras más del proceso, obviamente por los niños y niñas que tenemos, también es una construcción de saberes para nosotras como maestras, otra mirada y otras formas de ver la educación.

Docente 4 CPI: Yo sí quiero decir algo, en cuanto esto de las compañeritas, todas ustedes de allá del Colegio Miguel de Cervantes Saavedra, estábamos hablando que Ana Milena, usted como coordinadora que estábamos hablando que es importante porque ellos llegaron allá y pues claro, uauuuu, fue algo muy diferente a la temática que manejamos acá, estrategias pedagógicas, eso fue como un choque para de pronto uno o dos, no sé, entonces sí sería importante como entablar esos círculos de encuentro,

encuentros de círculo para ir con el nivel de Tunjos, por decir ir con el nivel Chiri Chajuá, los más grandecitos, pienso yo, para seguir fortaleciendo como ese vínculo.

Docente Cervantes 1 Como ir y venir.

Docente2 CPI : Exacto, exacto, una jornada ir nosotros allá y otra jornada es venir acá como para que no se pierda ese proceso que se viene haciendo de la casa de pensamiento, es como una inquietud que sí me parece importante porque si no todo queda a mitad del camino, puede que las compañeras tengan toda la voluntad pero si no conocen cómo articulamos de allá para acá o de aquí para allá pero sí es una parte importante para continuar fortaleciendo porque son niños de nuestra comunidad y son niños que tienen que continuar con ese conocimiento, con esa apropiación de su identidad, de poner en práctica sus usos y costumbres, lo de la cosmovisión, eso sí me parece importante, Ana Milena lo dejó ahí.

Sabedor 1 Yo entiendo que hubo un pequeño proceso de lo que dijeron ustedes allá, un pequeño paso, pero ese pequeño paso no lo continuamos, no lo hicimos hoy porque hay que cumplir unos protocolos, y los protocolos fue los que... por eso no hemos llegado allá, pero haciendo... removiendo esos protocolos yo creo que sí llegamos allá, y sería muy bonito porque sería una cosa intercultural con otros niños que no entienden, digamos así, no tratan de entender lo que nosotros o cuando nuestros niños van de aquí para allá no los entienden lo que ellos hablan o tratan de enseñar o cualquier hojita, entonces eso es lo que se trata de hacer, pero digamos que mañana llegamos con todos los niños, los más grandecitos, le tratan de explicar las cosas como se explican acá a los compañeritos allá, y que otros compañeritos les comprendan lo que están diciendo, eso se siente mucha alegría en ese sentido.

Docente Cervantes (entrevistadora): Sí, incluso cuando pues Don (indica el nombre del sabedor1) habla de eso de esos protocolos y como esas barreras administrativas porque realmente siento que aquí somos más voluntades personales alrededor de esos encuentros, más que desde lo administrativo pues porque son Secretaría de Integración y Secretaría de educación y obviamente ustedes nos damos cuenta no más tienen otras formas de presentar las cosas desde lo mismo administrativo que por lo menos nosotras y un poco con lo que decía Don (indica el nombre del sabedor1), nosotros este año tenemos un tópico generativo que se llama ¿De dónde eres tú? ¿De dónde soy yo? Y es un tópico abierto a eso, a reconocer como esa diversidad, ahorita tenemos niños afro, bueno tenemos los niñitos que hemos comentado que están haciendo el paso hacia la casa de pensamiento, la inquietud ha surgido, hemos tenido niños del Cauca, niños indígenas, del Meta también, entonces un poco alrededor de esa experiencia y, o sea, el escenario y la casa de pensamiento y ustedes como cultura y como cabildo y como comunidad que se han organizado de pronto, pues no sé, de pronto hace parte de lo que dice Don (indica el nombre del sabedor1), los protocolos, yo sé que es un poco difícil acudir a esto pero de pronto si lo sustentamos desde un proyecto, desde estas intenciones, o con lo que se está viendo las transmisiones armoniosas que es una política pública que está empezando a nacer y que es contradictorio porque pues hace cuánto se pensaron las casas de pensamiento y se pensaron para los niños hasta los 5 años, nuestra inquietud es por qué no se pensó desde el momento en que se empezaron a articular desde lo administrativo a qué colegios iban a pasar y como iban a ser esas condiciones y se está pensando casi después de 10 años, 9 años.

Docente Cervantes 2: Porque la otra también sería ir ampliando, como cuando uno va a un colegio privado, empieza en preescolar, pasa a primero, que le aumenta a segundo para mantener, porque el colegio de una no va a poder llegar a...

Sabedor 2: Lo que ha ocurrido ahí es que nosotros por ejemplo, las casas de pensamiento nacieron por parte de la Secretaría de Integración Social, entonces esa ha sido la barrera porque Secretaría de Educación nunca ha querido... o el Ministerio de Educación nunca ha querido entender esa parte que tenemos ahí como casas de pensamiento, la parte diferencial es lo que nunca Secretaría de Educación no ha... no ha querido entender esa parte de que hay que hacer esa transición, porque recordemos que en el 2013, sí creo que fue en el 2013, ya nos iban a sacar como... debíamos tener a los tres años ya tenía que irse para el colegio, y entonces vámonos para los 5 años y logramos esa parte, porque por ejemplo en los jardines convencionales sólo van hasta los 3 años, esa es la barrera que tenemos que romper algún día.

Docente CPI: Una pregunta, en cuanto a la cobertura general del Miguel de Cervantes Saavedra ¿ustedes han identificado de cada etnia cuántos niños hay? ¿O sea cuántas etnias hay en niños?

Entrevistadora No, pues digamos, nosotros dentro del preescolar podemos decir nosotros tenemos un formato que dice: ¿pertenece a una etnia? ¿Cuál? Digamos internamente, ya que haya un trabajo institucional que nosotros como institución digamos estadístico, no lo tenemos en la institución.

Docente 3 CPI ¿En preescolar si lo hay?

Entrevistadora En preescolar si nosotras podemos decir, por ejemplo, el año es que se me fue el nombre de este hijito...

¿Inga, Kamsá...?

No, es del Cauca

¿Nasa?

Entrevistadora: Nasa, nosotros sí logramos identificar, inclusive hace dos años tuvimos ecuatorianos, en la institución también algunos Docentes y es también desde esa cercanía, desde la identificación del arraigo cultural también, entonces por ejemplo la Docente Tránsito ella es del Putumayo y ella también... ya como que se agudiza un poco la mirada y el oído, entonces este apellido puede ser del Tolima, este apellido es del Putumayo, este apellido es de...

Pero no hay una identificación...

Entrevistadora Pero no hay identificación, ahora si vamos... otra cosa es si vamos y es desde el nivel central también, si nosotros vamos a la DILE sería un ejercicio que yo como Docente que soy interesada en esos procesos interculturales, decir: bueno yo quiero saber si usted tienen un reporte de qué etnias hay por ejemplo en el Miguel de Cervantes Saavedra o qué etnias tenemos en la localidad de Usme. Dentro del formulario del colegio sí les preguntan si pertenecen a un grupo étnico y cuál, pero ya digamos...

Docente Cervantes Pero no sacan esa estadística, está ahí plasmada, ahí quietica pero nadie la conoce, y ponerse uno en ese momento a coger todas las carpetas...

Docente 4 CPI Porque lo que pasa es que a ellos no les conviene igualmente en la Secretaría de Educación porque es que desde tiempos allá en que se pensó la casas de pensamiento y todos los gobernadores, que fue una lucha grande, hay que pensar desde la parte escolar y también una parte de la educación propia y todavía están en ese proceso, que ya está por ahí andando un proyecto piloto y eso es lo que están haciendo, identificando por localidades los 14 pueblos indígenas que están trabajando desde el espacio cómodo, es como identificando eso porque la idea es, como dijo Don Pedro, en esa época la secretaría de educación no tenía voluntad ni le interesaba la educación propia, pero ahorita ya y ahorita en este año sí se logró el plan de desarrollo central en el general, mejor dicho, y en las locales también quedó ahorita hay unas acciones afirmativas que dentro de esas acciones afirmativas sí tienen que respetar, todas esas acciones se deben a la educación propia que pues está en eso, puede que como la casa de pensamientos se demoró años, porque eso fue añisimos, fue un proceso de gobernadores y autoridades, ahorita que está empezó por eso, con lo del colegio y como le digo, por eso yo pregunto porque todos los gobernadores ellos se sientan, planean las acciones afirmativas y está detrás de eso, pregunto porque, por decir en el Miguel de Cervantes Saavedra le escuché hay seis niños, ¿cinco?

Docente Cervantes: Ahorita hay cinco, llegaron 6 pero Gabriela se trasladó de localidad, y Gabriela que era de (indica el nombre de la docente) se fue.

Docente4 CPI ¿Sabe por qué? Porque dentro de esos niños, en ese proceso que hay piloto, plan piloto, donde hayan creo que son 8, faltarían 2, pasa una maestra o un maestro indígena a ese colegio para seguir precisamente, lo que ustedes decían, fortalecer el proceso y articular con el colegio todo, la Secretaría de Educación ya lo aceptó, entonces por eso pregunto, pero la idea sería que eso ya queda desde aquí, Ana Milena, el próximo año, primero concientizar a las familias, para lograr el objetivo de que logre quedar en un solo colegio, o sea el Miguel de Cervantes Saavedra que nos abrió las puertas y está como con esa voluntad de seguir fortaleciendo el proceso nuestro, porque de no siempre queda que el niño va para otro colegio y se pierde.

Entrevistadora: Las otra compañera del Santa Librada, que también es de la zona, entonces también podría proyectarse y pensarse, que es un grupo también muy dispuesto como el Cervantes a las nuevas propuestas y a conocer y...

Docente Cervantes 2 Y ahí toca hacer también trabajo de campo porque hay mucha gente que de pronto no conoce la casa de pensamiento, entonces toca ahí sí como dicen recorrer...

Docente Cervantes 1: Nosotros no conocíamos nada.

Docente CPI Es que mucha gente...

Docente Cervantes 2 Nosotros conocimos más por parte de una compañera, Edelmira Chicunque, empezamos a conocer los jardines.

Docente CPI De la casa de pensamiento

Entrevistadora: Ella está en Suba

Docente Cervantes 2: Digamos allá conocimos y pues de ahí es donde hablamos nosotros pues en la especialización que hicimos, nos facilitó eso ¿sí? Y entonces ella decía que a ellas les toca ir a buscar, a buscar la gente, la gente la hay toca es buscarla porque no conocen, o sea uno no llega aquí de Turmequé, uno no es nadie, un puntico ahí en Bogotá, entonces toca a ir a buscar a la colonia de Turmequé, y se ubica a la gente así, ¿sí? entonces toca lo mismo, amigos con amigos con amigos: vea estamos montando para llevar una maestra al Cervantes para que tenga... si hay población de Ambiká Pijao, habrá una maestra allá ¿sí? Pero así como que se motiven, integrémonos...

Sabedor 2: De las barreras que hemos tenido es la ubicación

Coordinadora La particularidad de la comunidad

Sabedor 2: Y que como nuestra comunidad está dispersa por toda la ciudad entonces por más voluntad que un padre de familia tenga de llevar a su niño acá pero resulta que la ubicación, está muy lejos, y Secretaría de Educación no se aparece nunca, en esa parte por ejemplo nunca busca por ejemplo un transporte o algo, en cambio aquí hay otras que por parte de la Secretaría si contamos con ese servicio que es el transporte.

Coordinadora De hecho en este momento las rutas son evaluadas y son miradas desde el ente administrativo, y a toda hora nosotros defendiendo la particularidad de la comunidad... lo que son las comunidades indígenas, no es lo mismo que llegar... no es lo mismo que estar concentrados en un solo lugar, en un solo sitio, o de pronto aquí en la ciudad también se pueden encontrar grupos de comunidades, pero dada la comunidad Pijao tiene esa particularidad que está dispersa por toda la ciudad, en esa medida también es mirar la voluntad de las instituciones que están con esa intención de poder hacer un trabajo con nosotros diferente, porque la verdad Secretaría de Educación pues lo hemos dicho en mesas, en otras, en reuniones, en el proyecto mismo piloto se contempla esa estrategia, yo lo veo más como una estrategia logística para mantener una...la comunidad, entonces es como eso, también la parte de los sabedores es fundamental en un proceso educativo, llámese infancia, de hecho hasta la misma universidad debería tener un guía para los estudiantes que allí están indígenas para poder seguir más teniendo sus costumbres, sus tradiciones, su identidad, fortalecida desde la educación, sea cual sea, entonces pues eso se lo hemos dicho, se lo hemos dicho en muchos espacios pero realmente la voluntad de educación si ha sido un poco restringida, no sé por qué, de pronto lo administrativo, de pronto... mirarán perfil, pero realmente tienen que mirar como otros ojos si van a trabajar con comunidades indígenas la parte de educación, porque así mismo fue que empezaron las clases, mirando desde otra manera la necesidad y el servicio como tal, entonces sí, pues yo... ya se ha dicho bastante, se ha trabajado bastante, se ha hecho un buen trabajo ahorita que se está pensando, eso es bueno, una buena señal, pero sí hay niños que hay que seguir fortaleciendo, el colegio está dispuesto, nosotros también, créame, sin embargo cada día la intención es pues no hagan porque también los tiempos son muy restringidos y si nosotros necesitamos los sabedores acá, se van para allá, entonces bueno, entonces yo pensaría y pregunto ¿qué flexibilidad tiene o qué autonomía tiene un colegio distrital para gestionar, por ejemplo, ya hay bastante población, no sólo Pijaos sino que hay más población, el acercamiento, porque en Bosa hay una experiencia con sabedores contratados por Secretaría de Educación pero gestionados por un colegio que tenía la intención también, tiene la intención y de hecho lo está haciendo en este momento, entonces cómo... cuál sería la gestión de parte del colegio si ven la necesidad de que a ver si está un guía, un sabedor para una población allí étnica y se pueda hacer un trabajo más cercano, más fuerte, porque realmente como le digo nosotros tenemos muchas ganas y de hecho estamos invitados a congresos y todo pero lo bonito es tener la experiencia ahí y se siente así cuando nosotros... desde la práctica, nosotros nos sentimos así y así es que quedan conformadas las casas de pensamiento, entonces partiendo de esa experiencia cómo se podría, cómo hacer?

Docente Cervantes 2 Es que las instituciones se manejan por estándares ¿sí? por decir algo digamos un coordinador... se amerita un coordinador de acuerdo a cierta cantidad de alumnos ¿sí? Dos coordinadores de acuerdo a tantos alumnos, si uno va subiendo en alumnos, listo, el enfermero, si tiene más de 8

Docente Cervantes o 10 niños de institución educativa, con necesidades educativas

Docente Cervantes En toda la institución, jornada mañana, tarde, se asigna un enfermero, ¿sí? lo que decía su compañera, si hay 8 alumnos Ambiká Pijao va a haber un sabedor ¿sí?

Entrevistadora: Aunque ese parámetro ya lo establece es Secretaría.

Docente Cervantes 1 Exacto, y hasta ahora está en diálogos, en el momento en que ella... listo, se logró esto y se va a tener el sabedor de acuerdo a tantos niños Ambiká Pijao, ahí sí, pero entonces ahí partiría también de motivar los niños que están en este año para el otro año de transición de que vayan a un solo grupo.

Docente Cervantes Y ahí nos correrían la butaca (risas)

Coordinadora: Ustedes saben si ya existe ese perfil dentro de Secretaria de Educación

Entrevistadora Pues que nosotras tengamos conocimiento...

Docente Cervantes Su compañera fue la que dijo que están en la lucha, y la propuesta es que por 8 alumnos Ambiká Pijao que haya, independiente del grado, habrá un sabedor que nos orientará a la que se vaya...

Docente 5 CPI: Por ejemplo en cuanto a los Guauaná que la comunidad está toda en el parque en Ciudad Bolívar, ahí en la Estrella, gran parte de ahí que se llama Compartir de Ciudad Bolívar, ahí hay 8 niños, ya esa comunidad Guauaná, y ya no es un sabedor, es un docente que entra al colegio, hasta donde yo tengo entendido, porque yo he escuchado que no es un sabedor sino que es un docente que entra a hacer ese trabajo, o sea ya no es el perfil como tal como sabedor sino el docente que tenga digamos la...

Docente Cervantes 2: La educación

Docente 4 CPI: La capacidad... Un ejemplo digamos en este caso, de entrar a los 8 niños, lo que la Docente dice, que el próximo año que se lograra el objetivo en X o Y colegio, entonces entraría, entonces pues la idea, o sea, es lo que se ha pensado y lo que hasta donde yo se ha articulado hasta ahora.

Entrevistadora (Docente) Porque eso es lo otro que hay que pensar, o sea diría yo desde mi misión como Docente y bueno, digamos que pasaran 8 niños, pero es que adicional a estos 8 niños ya tenemos 5 en la mañana, entonces digamos serían 13, y en la tarde hay niños de la comunidad Ambiká Pijao obviamente pues porque han estado como ya más aparte porque, la primera experiencia como colectivo la vimos en el 2016 pero por ejemplo ahorita Sarita, Sarita está en la tarde, Johan Santiago López Rivas está en la mañana, pero ya pensándonos y digamos estas realidades así como decía la Docente María no hay digamos una estadística como tal de cuántos Ambiká, de cuántos Kamsá, de cuántos... pero si ya vamos ampliando un poco la mirada y es un poco lo de las políticas, lo de esas barreras que, ahorita es de transiciones, pero como no pasaron 8 nuestro colegio no es focalizado, pero es que antes de esa intención administrativa nosotros ya tuvimos 6, y si contamos los 2 que tenemos entonces ya tenemos 8 y los 2 de la tarde entonces hay más niños, ¿sí? Entonces un poquito esa fragmentación que uno siente que hay cuando se piensa en un proyecto, pero lo piensa desde el momento que arrancó pero no va la mirada un poco hacia atrás y darse cuenta de ese antecedente que hay y que puede ser otra opción viable para ver cómo se vivió el proceso ¿sí? Entonces yo siento que bueno, uno eso, cuando la Secretaría así, la Secretaría sería la que establecería el parámetro y pensando en este proceso que están ellos pensando sobre las transiciones armónicas y que hay un referente y que están como categorizando dónde, cuándo y por qué en este colegio y por qué... podría ser una opción porque a la luz de esa intención se puede empezar como a proyectar ese proceso, esa podría ser una opción. Cuando se piensa lo del maestro, o de pronto lo del sabedor, pues ya creo que es dentro de Secretaría la organización que tendría que pensarse, porque es que no es tan sólo 8 en un salón, sino que estamos hablando que unos están en primero, otros en segundo, entonces sería un maestro que más que llegar a correr la butaca es un maestro adicional que necesita la institución porque necesita enriquecer los procesos culturales ¿sí? No vistos desde...

Docentes: que les van a correr la butaca (risas)

Docente Cervantes 2: Noo porque digamos al entrar el docente...digamos...no me preocupa porque la que se va es ella (señala a su compañera) risas

Docente Cervantes 1: Nooo, ellas saben que yo estoy por encima del bien y del mal (risas)

Docente Cervantes 2: No es eso, es que por ejemplo como yo les decía de Edelmira en ese jardín de allá, de Suba, llegan la gente, ellos le dicen occidental, entonces dicen: llegan los occidentales y dicen: Es que yo quiero que mi hijo quede acá, entonces le dice ella: no, es que los cupos es solamente para los niños, allá hay Muisca, allá hay los Kamsá, o sea son varias, pero son sólo indígenas y no que es que yo

quiero y yo quiero, y tanto ha luchado que es una brega para que el occidental entre a ese jardín, ¿sí ve?

Docente CPI Es que la mayoría de las casa de pensamiento, en gran parte, hay que manejar la interculturalidad pero en unas hay otros que son muy celosos y digamos es de tal casa de pensamiento los niños que ingresan allá precisamente porque esas son las semillas que decían ahorita los sabedores, es la semilla de lo que se está perdiendo en un ciudad tan grande como Bogotá, entonces lo que en algotras casas de pensamiento y lo que otros pueblos indígenas dicen: bueno, si no fortalecemos nosotros directamente la casa de pensamiento porque para niños blancos hay 350 jardines a nivel distrital pero para nosotros los indígenas solamente hay 10 casas de pensamiento; y si no empezamos a fortalecer desde ahí no están en nada, y muchas comunidades indígenas son muy celosas con el tema en cuanto a eso

Docente Cervantes 2: Sí y eso es una brega, y ahí decía ella: Allá es difícil que entre una occidental al jardín, pero ellos como ven esa forma de educación...yo quisiera ir allá también...pero no (sonrisas)

Docente Cervantes 1: Que el colegio de nosotros pues yo pienso que tiene una gran ventaja y es que a Patty le gusta mucho eso, Patty es una semilla allá en el colegio muy grande para ella continuar con todo eso, porque es difícil, créanme que es difícil que los docentes quieran meterse en este cuento, entonces tendrían que donde llegaran mucha gente, se pasara un proyecto, se trabajara, lo que dice Graciela, tendrían que correrle la butaca a uno y tendría que llegar un docente que pudiese hacer

Docente Cervantes 2 Que entrara pisando fuerte

Docente Cervantes 1 Porque es muy distinto decirles a ustedes: sí, yo los recibo, pero no apporto nada ahí. ¿Qué ha hecho? Nada, si yo he tratado, pero no ha aportado nada, entonces es muy distinta esa situación. A Patty le gusta mucho esto, a Patty le gusta mucho sus ancestros, ella está en función siempre de trabajar, sería muy bueno que ya se tomara y de pronto, sí, que llegaran y ella sí está muy interesada de pronto en pasar un proyecto a Secretaría de Educación de todo esto y eso sería muy bueno.

Entrevistadora (Docente Cervantes): Y yo siento un poco también y uno sabe... y lo que decíamos, eso es cuestión como de alianzas y de formas de vernos y de pensarnos y pensarnos en comunidad ¿sí? Por ejemplo Graciela tiene su riqueza cultural alrededor de la forma en que hace los diálogos, le cuenta las historias, si bien pues ella habla de Turmequé, pero ella les habla del maíz, de la importancia del alimento, y sin la necesidad de estar acudiendo solo o puntualmente en lo que es su proceso o su formación o de alguna cultura particular es un saber que ella está transmitiendo y que es muy cercano también a los Ambika alrededor del maíz, ella decía la experiencia de hacer el envuelto, de traer la mazorca. ¿sí? Por ejemplo (indica el nombre de la docente) con el proceso de las danzas, (indica el nombre de la docente) es experta en montar y las coreografías y la forma como ella... entonces yo siento que hay fortalezas y como lo mencionan ustedes acá hay talentos ¿sí? Y en todo grupo siempre hay talentos y pensarnos desde el talento de la danza, desde el talento del alimento, de la palabra ¿sí? Yo siento que lo mío es más desde el corazón... desde esa intención de querer aprender, pero entre todas podemos complementarnos en esos procesos, yo decía a futuro una niña Viracachá, que es una Docente de bachillerato, un Guillermo, él es de Nariño ¿sí? pero tiene arraigo también e interés a través de los procesos culturales, lo que yo le decía a la Docente Tránsito que es de primaria, que ella tiene también su proceso cultural, entonces uno empieza a visionar también muchas cosas, y uno dice: pues pensando en los niños que están, en una Marian, en Nicolle, en Samuel, en Matías ¿sí? Ahorita en Johan, en Sarita, si ellos en algún momento llegan a tener una proximidad con estos Docentes, pues ya lo tuvieron con nosotros y nosotras desde nuestra mejor intención logramos algunos procesos, con esos Docentes que ya se van a encontrar en su camino académico también va a haber algo de esa semilla que ustedes sembraron y esa semilla que esos Docentes también les sembraron en sus territorios y que de algún modo nos hace cercanos desde esa intención de pensarnos la escuela más desde lo académico, que sí es importante por ese reconocimiento y esa identidad, también que es necesaria porque si yo no sé de dónde eres o qué haces o por qué te gusta esto, pues cómo voy a respetarte ¿sí? Y eso es también lo que empieza a generar unos procesos ahí como conflictivos alrededor de ese respeto de la diferencia, entonces lo que dice (indica el nombre de la docente) son como tipos de voluntades, lo que dice (indica el nombre de la docente), de cómo esas alianzas como compañeros de trabajo, desde lo profesional, y desde nuestros talentos que se generan los procesos. Pues aquí ya creo que ustedes ya tienen que irse ... se hizo tarde, pues Docentes la voluntad de estar, se me ocurre que podamos de pronto compartir cartas, pero eso sí ya nos toca a nosotras, compartir cartas,

Docente Cervantes: ir a jugar tejo

(risas)

Entrevistadora: eso si nos toca acordarlo acá

(risas)

Entrevistadora: por ejemplo lo que decían de los tunjos, de pronto desde allá, el desplazamiento por los mismo protocolos sabemos que es muy difícil, los permisos para ustedes, los mismos permisos para ir nosotros también, pero de pronto intercambiar las cartas, mandarnos fotos, o de pronto grabar un video de ustedes bailando, que estamos preparando este baile...

Docente CPI: Eso... pensarnos o diseñarnos una propuesta que acoja las dos intenciones, que tanto allá como aquí podamos articular.

Docente Cervantes: Esa puede ser como una estrategia que puede enriquecer nuestros tópicos generativos para este año, que los niños afro, tenemos estuidantes que vienen de Sincelejo, es que este año si tenemos estudiantes como muchos lugares, entonces sí.

Docente Cervantes: Como dijo Jorge Veloza...Espíritu Multicolor estamos este año

Docente CPI ¿Ustedes tiene venezolanos?

Docente Cervantes No, todavía no nos han llegado venezolanos.

Docente Cervantes Primaria sí tiene venezolanos, pero prescolar no.

Entrevistadora: Bueno Docentes, muchísimas gracias.

Docente Cervantes: Les invito a la próxima a jugar tejo, para aprender a sumar, a multiplicar (risas)

Entrevistadora: (indica el nombre de la docente) nos invita a jugar tejo en un próximo encuentro.

Docentes CPI Cuando quieran.

Docente Cervantes: Muchas gracias por este espacio tan importante y enriquecedor