

**INTERCULTURALIDAD DESDE LA EDUCACIÓN PARA LA PRIMERA
INFANCIA EN BOGOTÁ:**

**UNA MIRADA ANTROPOLÓGICA DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN
LAS CASAS DE PENSAMIENTO INTERCULTURAL “SHUSH UREK KUSREIK
YA” Y “GUE ATY QIIB”.**

LAURA MARCELA CUBIDES SÁNCHEZ

Presentado a:

SANDRA CAROLINA PORTELA

**UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
PREGRADO EN ANTROPOLOGÍA**

BOGOTÁ D.C., COLOMBIA

2018

Contenido

AGRADECIMIENTOS:	4
INTRODUCCIÓN:	6
1. PRIMER CAPÍTULO: ETNOEDUCACIÓN Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA LA PRIMERA INFANCIA EN BOGOTÁ.....	21
1.1 BREVE INTRODUCCIÓN A LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN COLOMBIA Y AL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN BOGOTÁ.....	21
1.2 EDUCACIÓN INICIAL CONVENCIONAL Y EDUCACIÓN INICIAL INDÍGENA EN BOGOTÁ.....	33
1.3 INICIATIVAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE UN DIÁLOGO INTERCULTURAL EN LA CIUDAD DESDE LA EDUCACIÓN PARA LA PRIMERA INFANCIA.	41
2. SEGUNDO CAPÍTULO: PRESENCIA DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS MISAK MISAK Y MUISCA DE SUBA EN BOGOTÁ.....	50
2.1 CARACTERIZACIÓN Y CONDICIONES DE HABITABILIDAD DEL PUEBLO MISAK MISAK Y MUISCA DE SUBA EN TERRITORIO DE ORIGEN Y EN LA CIUDAD.	50
2.2 MIGRACIÓN Y ASENTAMIENTO DEL PUEBLO INDÍGENA MISAK MISAK A LA CIUDAD.	59
2.3 LLEGADA DE LA CIUDAD AL TERRITORIO ANCESTRAL DEL PUEBLO INDIGENA MUISCA DE SUBA.....	69
2.4 CASAS DE PENSAMIENTO INTERCULTURAL ¿DESDE DÓNDE SE PIENSA EL PROYECTO PEDAGÓGICO Y CUÁLES SON LOS IMPACTOS DE ESTA PROPUESTA A NIVEL SOCIAL?	76
2.4.1 CASA DE PENSAMIENTO INTERCULTURAL MISAK MISAK: “SHUSH UREK KUSREIK YA”	79
2.4.2 CASA DE PENSAMIENTO INTERCULTURAL MUISCA DE SUBA: “GÜE ATY QÍIB”	88
3. TERCER CAPÍTULO: ¿LA INTERCULTURALIDAD COMO PROPUESTA EDUCATIVA O COMO REALIDAD?	97

3.1 HACIENDO INTERCULTURALIDAD: JUGANDO, CREANDO Y EXPLORANDO CON LOS SABEDORES Y LAS MAESTRAS.....	97
3.1.1 SESIONES DE BARROTERAPIA EN “GUE ATY QIIB”:	101
3.1.2 SESIONES DE TEJIDO ANCESTRAL EN “SHUSH UREK KUSREIK YA”:	103
3.1.3 TRABAJANDO LA TIERRA EN LAS HUERTAS DE “GUE ATY QIIB” Y “SHUSH UREK KUSREIK YA”:	108
3.1.4 CONTANDO Y CANTANDO EN “GUE ATY QIIB”:	112
3.1.5 ENSEÑAR Y APRENDER EN “GUE ATY QIIB” Y “SHUSH UREK KUSREIK YA”:	121
3.2 REFLEXIONANDO SOBRE LO APRENDIDO Y LO DESAPRENDIDO: RETOS Y PARTICULARIDADES QUE COMPLEJIZAN LA RELACIÓN ENTRE COMUNIDADES, FUNCIONARIOS PÚBLICOS, MAESTROS, PADRES DE FAMILIA Y NIÑOS Y NIÑAS.....	130
4. CONCLUSIONES:	149
5. SIGLAS:	153
6. ENTREVISTAS:	154
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	155

AGRADECIMIENTOS:

A mis padres *Sandra Sánchez* y *Gabriel Cubides* que han sido el apoyo más constante en este proceso, quienes han seguido las decisiones que me han transformado y me motivan a resolver todo aquello que me aqueja y no me deja crecer personal y profesionalmente. Ellos, son mi razón para dar lo mejor de mí en cada uno de los ámbitos de mi vida y continuar con mi deseo de contribuir al bienestar de las poblaciones.

A mis maestros que desde el principio se han involucrado en todas las fases de la investigación y se han emocionado con mis anécdotas y reflexiones sobre las experiencias vividas durante el trabajo de campo. Especialmente a mi tutora, *Carolina Pórtela*, quien se ha mostrado siempre interesada en que la tesis responda a mis más profundos anhelos y represente el quehacer antropológico en la actualidad.

A las autoridades tradicionales del cabildo Misak Misak en Bogotá y del cabildo Muisca de Suba en Bogotá, quienes desde el primer día se esforzaron por hacerme entender la trascendencia de este trabajo para la lucha de sus pueblos en contexto de ciudad y me acogieron en sus encuentros familiares y comunitarios más representativos. Su interés y acompañamiento en el curso de la investigación fue mi guía y mi soporte para mantenerme a pesar de los obstáculos que se presentaron.

A las coordinadoras, maestras, abuelos y sabedores de las casas de pensamiento intercultural “*Shush Urek Kusreik Ya*” y “*Gue Aty Qiib*”, por haber sido mis mentores y compañeros durante mi estancia en esos lugares y haber orientado mis inquietudes, invitándome a sus espacios de diálogo y de creación pedagógica. Ellos me recibieron en sus aulas y me hicieron parte de las actividades que

desarrollaban con los niños y niñas a través del juego, el canto, la danza y el diario compartir.

A los funcionarios públicos de la Secretaria Distrital de Integración Social (SDIS) que conocieron mi iniciativa de trabajo de grado desde antes de concluirla y me brindaron un acompañamiento pertinente para hacer viable este proyecto. Conocer personas formadas en distintas áreas del conocimiento y recibir sus sugerencias como empleados del sector público, en representación de la institucionalidad, fue de gran enriquecimiento para mi educación y mi trayectoria profesional.

INTRODUCCIÓN:

Esta investigación propone una aproximación a la interculturalidad no como un concepto académico preestablecido y adoptado por los discursos gubernamentales, que pretende ser aplicado como mera estrategia de convivencia entre grupos humanos, sino como una realidad que emerge de las relaciones sociales. Entonces, esta tesis le apuesta a entenderla desde el trato vivencial entre las personas que representan diversas culturas en un contexto que se considera de por sí multicultural, la ciudad (Guido, 2013).

El trabajo empírico que se referenciará, tuvo lugar en las casas de pensamiento intercultural, una modalidad de jardines infantiles en Bogotá D.C dirigidos por la Secretaria Distrital de Integración Social (SDIS), para niños y niñas en edades de primera infancia de distintos pueblos étnicos del país que residen actualmente en la capital. Por lo tanto, la desconceptualización de la interculturalidad se hará desde el ámbito educativo inicial, a través del ejercicio de campo enfocado en las maestras y sabedores de dos de estos espacios: “*Shush Urek Kusreik Ya*” a cargo del pueblo Misak Misak y “*Gue Aty Qiib*” del pueblo Muisca de Suba.

Durante los últimos años de mi vida me he dedicado a comprender lo que los seres humanos entendemos por educación en nuestras sociedades contemporáneas. Este interés surge de la inconformidad que me produjo haber sido formada dentro de un sistema educativo, que a mi parecer, es insuficiente y descontextualizado, y que en su afán por introducir contenidos en las mentes de las personas, en algunos casos coarta sus capacidades y habilidades creativas y propositivas (Jiménez y Carbo, 2010). “Este tipo de escuela, que paradójicamente podemos llamar tradicional o moderna, prueba de que no existe exclusión u oposición absoluta entre ambos términos, niega, excluye y marginaliza una parte muy grande de la experiencia humana global” (Cortez, 2015. P. 92).

Ese malestar se transformó en el deseo de encontrar las razones que explican sus inconsistencias y a su vez, dilucidar sus potencialidades como fundamento de todo grupo humano. Graduarme como bachiller y no tener conocimiento de la vitalidad de los pueblos indígenas de nuestro país y su presencia en Bogotá, fue motivo suficiente para percatarme de que a la escuela tradicional le hace falta enseñar dos principios básicos: 1. El valor de la diversidad humana y el reconocimiento en la diferencia que nos caracteriza, 2. No se puede pretender que el conocimiento sea universal sino se concibe su aplicabilidad en contextos locales.

Aunque cada grupo humano tenga distintos grados de interrelación con los demás y esto determine su participación en la construcción de sociedad deseada, la educación podría validar sus aportes en la medida en que estos contribuyan al bienestar de las poblaciones. Por tal razón, no se hablará de conocimiento como una idea abstracta, sino de múltiples saberes y conocimientos que potencializan el aporte cultural de cada sociedad y se ponen en función de la humanidad.

Para el Banco Mundial (2017) la educación:

“conlleva beneficios considerables y sistemáticos en materia de ingresos, y contrarresta el aumento de la desigualdad. En el caso de las personas, promueve el empleo, los ingresos, la salud y la reducción de la pobreza. En el caso de las sociedades, contribuye al desarrollo económico a largo plazo, promueve la innovación, fortalece las instituciones y fomenta la cohesión social”.

Esta afirmación refleja una percepción global de lo que debe ser la educación en respuesta a las expectativas y necesidades de las sociedades actuales. Con esta, se espera reducir la pobreza, erradicar enfermedades, fomentar la equidad de género, promover la buena convivencia e incentivar el cuidado y preservación del medio ambiente; todo esto encaminado hacia el desarrollo social de la idea de progreso que buscan las naciones. En otras palabras, existe la esperanza de que

en la educación esté la solución a todas las problemáticas que aquejan al mundo. Pero ¿De qué educación se está hablando? ¿De una educación escolarizada o de la que se hace en todos los ámbitos de la vida?

Desde el inicio, el propósito central de este trabajo fue replantear el concepto de educación y entender la interculturalidad en la práctica. Para educarnos no necesariamente tenemos que estar en un lugar propio para ello, porque la educación no es un ámbito de la sociedad, sino que es la vida en sí misma. Se hace educación en la sociedad y se hace sociedad en la educación y la antropología me dio las razones suficientes para considerar esto no solo como un tema de investigación, sino como una realidad que merece ser involucrada en asuntos que le competen a las ciencias sociales y humanas. Esto implicó acercarme más a los aportes de la disciplina en las decisiones gubernamentales, en el diseño de políticas públicas y en este caso, en la formulación y ejecución de propuestas educativas que le apuntan a otro tipo de contenidos y pedagogías fuera de las convencionales.

Este campo de estudio amplió el panorama de posibilidades de la investigación. En la primera fase me dediqué a hacer un rastreo de documentos oficiales y fuentes bibliográficas que me permitieran recopilar datos e información general sobre la educación en Colombia y la historia de la educación indígena en el país antes y después de la Constitución Política de 1991. En esa misma búsqueda, empecé a asistir a distintos encuentros distritales sobre educación y procesos comunitarios en torno a iniciativas pedagógicas diferenciales.

Entre tanto, tuve la oportunidad de asistir a una asamblea que realizó el cabildo indígena Misak Misak de Bogotá en la localidad de Fontibón, donde escuché por primera vez sobre las casas de pensamiento intercultural. Un año atrás, había tenido la oportunidad de conocer el resguardo mayor de este pueblo indígena,

ubicado en el municipio de Silvia en el departamento del Cauca, Colombia. Este antecedente me permitió conocer sobre la existencia del cabildo en la capital y establecer un lazo más cercano con las autoridades tradicionales que más adelante me acompañarían en el proceso de la investigación. El contacto permanente con ellos durante el 2016, me llevó a iniciar el proceso para hacer el campo de la investigación en la casa de pensamiento intercultural que estaba a su cargo: “*Shush Urek Kusreik Ya*”.

Las casas de pensamiento intercultural surgieron de la necesidad que manifestaron los cabildos indígenas de la ciudad a la Alcaldía Mayor de Bogotá, de contar con espacios en donde pudieran poner en práctica la educación propia de sus pueblos correspondientes. En este proceso, entra la Secretaria Distrital de Integración Social (SDIS) a desempeñar la labor de entidad responsable de estos jardines infantiles de la mano con las autoridades tradicionales de cada cabildo. Por tratarse de una propuesta de educación inicial y no formal, no es competencia de la Secretaria de Educación Distrital (SED).

Como cada jardín está a cargo de un cabildo indígena reconocido o en proceso de reconocimiento jurídico por la Alcaldía Mayor de Bogotá, su proyecto pedagógico prioriza el fortalecimiento de los procesos históricos y de los saberes propios de su respectivo pueblo. Lo anterior, no quiere decir que cada casa acoja únicamente a niños y niñas de la comunidad a cargo, ni que los maestros pertenezcan exclusivamente a esta. Eso precisamente es lo que desde la institucionalidad no se quiere. En principio, lo que la hace una casa de pensamiento intercultural es

que en su interior conviven niños y niñas mestizos¹, indígenas, afro descendientes y en algunos casos, que tienen alguna discapacidad física o cognitiva.

La educación intercultural en contexto urbano es una apuesta pedagógica con énfasis diferencial, que pretende integrar en un mismo espacio e incluir al sistema educativo a niños y niñas que pertenecen a diversos grupos étnicos o que provienen de diferentes regiones del país, y que por distintas razones han migrado a las ciudades con sus familias, para establecer su lugar de vivienda por algún tiempo o de manera definitiva (Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena en Bogotá, SDIS, 2010). Debido al carácter multicultural de Bogotá, las entidades públicas empiezan a reconocer su potencial en términos de diversidad y a aliarse para construir, una propuesta de educación intercultural dirigida a la primera infancia, mediante la creación de lineamientos pedagógicos indígenas que serían aplicados únicamente en un programa educativo especial del distrito.

Por ser la capital del país, Bogotá es una ciudad con gran flujo migratorio de poblaciones, lo que se debe al desplazamiento que durante años causaron los conflictos armados internos, las disputas por territorios, las variabilidades climáticas, la búsqueda de mejores oportunidades laborales, los deseos de estudiar y dar continuidad a una carrera profesional, entre otras (Guido, 2013). Algunos se han movilizad o de su territorio de origen a la ciudad, otros han visto la ciudad llegar a su territorio de origen, como el caso del pueblo Muisca.

¹ Esta palabra es utilizada por algunos de los maestros y sabedores de ambas casas de pensamiento intercultural para referirse a las personas que no se consideran pertenecientes a algún grupo étnico. Por esta razón, aparecerá con cierta frecuencia a lo largo del texto.

Comprender estas dos maneras de vivir la transformación de la urbe ha sido una tarea compleja para las administraciones o gobiernos distritales de paso, pues cada vez más, estas situaciones se hacen más frecuentes y requieren de pronta y efectiva atención.

Aproximarse a esta reflexión solo era posible articulando una trayectoria histórica con otra, pero hasta el momento solo contaba con una versión para el análisis. Así que cuando supe que el pueblo Muisca de Suba, también estaba a cargo de una de las diez casas de pensamiento intercultural, inicié el proceso de concertar un permiso con su cabildo para realizar el trabajo de campo en la casa de pensamiento intercultural “*Gue Aty Qiib*”. Ellos están ubicados en la localidad de Suba de Bogotá, que comprende su territorio de origen. Fue así, como en el 2017, decidí centrarme en “*Shush Urek Kusreik Ya*” del pueblo Misak Misak y en “*Gue Aty Qiib*” del pueblo Muisca de Suba.

Estos dos pueblos, provenientes de dos contextos distintos han establecido una relación con la ciudad en tiempos y de maneras completamente diferentes, lo que ha determinado sus formas de relacionarse y de adaptarse al ritmo de vida de la capital y con condiciones de vida actuales, producto de circunstancias que deben sortear en el día a día. Esto permitió que el ejercicio recogiera parte de ambos procesos, tanto de migración a la ciudad, como de expansión urbana acelerada sobre el territorio de origen, que convergen en esta apuesta educativa. Para esto, se tuvo en cuenta sus particularidades y diferencias sin pretender caer en la comparación.

Esto implicó un extenso período de asistencia a encuentros que organizaba cada cabildo (desde noviembre de 2016 hasta septiembre de 2017), con el propósito de adentrarme en el contexto comunitario. Cuando postulé la propuesta, diligencé los documentos solicitados y me aprobaron el ejercicio planteado, ambos cabildos me

exigieron iniciar el proceso de formalización con la SDIS para contar con el permiso oficial y las garantías necesarias para ingresar a estos espacios.

En esa etapa del campo encontré elementos indispensables para el análisis de la institucionalidad que acoge a los jardines infantiles, a partir de lo que implicó ingresar a estos espacios y desarrollar el ejercicio propuesto. Con los asesores de la entidad, encargados de hacer el acompañamiento a mi investigación de la Subdirección para la Infancia, se llegó al acuerdo de que para poder llevar a cabo la investigación debía trabajar únicamente con las maestras y maestros y no directamente con los niños y niñas. Luego de varios meses de gestión, se logró el permiso para acceder a las dos casas y brindar un acompañamiento a los maestros y maestras en las actividades realizadas con los niños y niñas.

Una vez claro el escenario de análisis, lo que realmente quería con esta investigación era conocer los logros, desafíos y alcances que podían llegar a tener estos espacios otorgados a ambos cabildos para la formación de los niños y niñas de sus pueblos, e identificar su pertinencia en el contexto de enseñanza y aprendizaje. Un aspecto transversal a todos los ámbitos que se contemplan en el análisis del campo de estudio tiene que ver con la convergencia de roles, posturas y posibilidades de las personas que hacen de esta propuesta educativa intercultural lo que es hoy en día. Si es un proyecto en el que participan entidades públicas, cabildos de comunidades indígenas, sabedores tradicionales, maestros y maestras, padres de familia y niños y niñas, es indispensable ver cómo este diálogo se manifiesta en la planeación y la ejecución de la propuesta pedagógica intercultural de las casas.

El Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena en Bogotá (2010) se ha construido con base en una reflexión conceptual acerca de la educación y la cultura, junto con el análisis de conocimientos previos, que en éste caso, recogen

los saberes de las comunidades indígenas compartidos en las mesas de trabajo, círculos de palabra y otros encuentros participativos. Han sido referentes fundamentales las teorías y estudios de la pedagogía y la antropología, así como los postulados consignados en los documentos legislativos nacionales e internacionales. Dentro de esto, se cuestionan y redefinen referentes conceptuales relacionados con las nociones de educación, socialización, infancia, cultura, identidad, diversidad cultural y Etnoeducación en relación con los casos estudiados.

De allí proviene el concepto de interculturalidad que ha sido altamente debatido por los investigadores sociales. Con este, se hace referencia a una manera de establecer relaciones entre grupos humanos distintos en pensamiento y acción (Rojas, 2011), es decir, diversos culturalmente. Pero en el curso de este proceso dicha palabra se fue difuminando para ser construida y definida a partir de las circunstancias, sucesos y acciones que constituyeron mi experiencia en el trabajo de campo. La antropología de la educación indaga sobre el ser humano en cuanto ser educador y educable, la cual ha propuesto una reflexión sobre la razón y la manera en la que se educa en una cultura concreta (Cortez, 2015).

Este trabajo tuvo origen en una inquietud sobre ¿Qué de empírico hay en este asunto y como puede volverse una cuestión conceptual? Para su respuesta fue indispensable llevar a cabo un ejercicio dialógico entre lo que por inercia, o más bien por consecuencia de la lógica occidental de nuestro pensamiento y escuela (Dussel, 2000), se ha considerado dicotómicamente como teoría/práctica. En otras palabras, lograr que este híbrido sea más que una división necesaria para pensar, interpretar y actuar en un contexto en el que todo es nuevo y hace parte de esa cuestión conceptual que es más empírica de lo que parece. Me atrevería a decir

que no hay nada más empírico que preguntarse por la interculturalidad, si se entiende como concepto universal, contenedor de realidad.

Con lo anterior, hay que mencionar concretamente los objetivos centrales de esta la investigación. Como objetivo general se plantea: Reconocer los límites y posibles impactos de la interculturalidad desde la apuesta pedagógica de las casas de pensamiento intercultural, como potencial de transformación cultural. El primer objetivo específico consiste en: Comprender como se ha venido construyendo una propuesta educativa inicial intercultural en Bogotá, desde los cabildos indígenas Misak Misak y Muisca de Suba. El segundo, se propone: Identificar las características, condiciones y contextos de los desafíos actuales de la práctica educativa intercultural para la primera infancia en Bogotá, considerando el manejo e intervención de la SDIS en estos dos espacios. Y por último, el tercer objetivo plantea: Examinar el funcionamiento de estas dos casas de pensamiento intercultural, desde su cotidianidad pedagógica, para detectar algunos de los límites y alcances de la interculturalidad en contexto urbano.

Vale la pena aclarar que, metodológicamente, esta investigación no pretende generalizar las conclusiones que emergieron de los casos específicos observados como si estos fueran suficientes para referirse a toda población y al escenario en el que estos emergen. El trabajo aquí realizado permite contemplar ciertos aspectos que componen la realidad en la que se enmarca el tema de estudio y aproximarse a una posibilidad de entenderlo, pero no analizar el contexto en su totalidad porque para eso tendría que desarrollar un trabajo de campo más extenso y complejo en términos de estrategias investigativas. Por lo tanto, la intención no es hablar de cómo funcionan las casas de pensamiento intercultural, ni mucho menos de cómo se constituye la educación inicial intercultural en Bogotá, sino que a partir de una metodología cualitativa, de tipo etnográfico, se pueda

reflexionar sobre las particularidades de un sector en el que se reflejan elementos propios de la apuesta común.

Teniendo en cuenta que el propósito de la investigación cualitativa es examinar la forma en que las personas perciben y viven las circunstancias que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados, es oportuno aplicar este enfoque cuando no se ha hecho indagación al respecto en ningún grupo social específico o el tema del estudio ha sido poco explorado (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014). Además, los instrumentos en una investigación con estas características permiten trabajar con múltiples fuentes de datos, que pueden ser entrevistas, observaciones directas, documentos, material audiovisual, entre otras. Este agregado, permite recolectar datos de diferentes tipos, como lenguaje escrito, verbal y no verbal, conductas observables e imágenes, lo que evidentemente, contribuyó al fortalecimiento del escenario de datos para analizar.

De acuerdo con esos principios, vale la pena enfatizar que el trabajo de campo se apoyó en la realización de entrevistas semiestructuradas dirigidas únicamente a los maestros y sabedores de ambas casas. Estas fueron previamente diseñadas para darlas a conocer a la Dirección de Análisis y Diseño estratégico de la SDIS, quienes autorizaron su ejecución, una vez revisaron la estructura, el contenido, la intencionalidad y pertinencia de las preguntas. Sin embargo, algunas se tornaron como conversaciones y las que pude realizar de manera más formal fueron registradas a través de instrumentos como el diario de campo, la grabadora de voz e incluso, la cámara fotográfica.

Adicionalmente, realicé un ejercicio de observación participante que sin duda, enriqueció mi percepción sobre el asunto. Desde el inicio, especialmente los abuelos o sabedores de ambas casas, me permitieron entrar a los espacios en

donde permanecían gran parte del tiempo mientras no tenían a su cargo algún grupo de niños y niñas. Con ellos fue con quienes tuve mayor interacción, ya que me dieron la posibilidad de desempeñar un papel participativo dentro de las actividades que planificaban, autorizándome para apoyar los talleres que organizaban fuera y dentro de las aulas, en calidad de acompañante y asistente. Además, en varias ocasiones, me invitaron a compartir otros escenarios diferentes a los del jardín, como la cafetería, el restaurante, el bus, etc, lo que robusteció nuestra relación y por ende, facilitó los encuentros correspondientes a la investigación.

Al respecto, creo que, la entrevista semiestructurada, pensada a través de un abordaje etnográfico es más íntima, flexible y abierta que una estructurada porque tiene la capacidad de propiciar encuentros para conversar, logrando una comunicación en la que se construyan conjuntamente significados respecto a un tema (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014). El desafío está en equilibrar la planificación con la improvisación de esta técnica para no perder la rigurosidad que demanda el foco de la investigación.

Aunque mi trabajo de campo inició con ambos cabildos antes de conseguir el ingreso a los jardines, el tiempo que estuve yendo a estos fue de tres meses en total, desde septiembre de 2017 hasta diciembre del mismo año. Durante ese periodo, dediqué dos días a la semana para desarrollar el plan de actividades con las maestras y sabedores, yendo los lunes a “*Gue Aty Qiib*” y los miércoles a “*Shush Urek Kusreik Ya*”. El propósito de enunciar algunas nociones y reflexiones que allí surgieron, es dar lugar a las percepciones más íntimas de los actores directamente implicados que me permiten continuar pensando en el tema de la investigación desde lo empírico y no como una idea abstracta que emerge desde lo conceptual para ser comprobado en un ámbito espacio-temporal específico.

Pensar en la interculturalidad como lo que simplemente es en el día a día fue una constante en el trabajo de campo realizado.

En este punto quiero aclarar que aunque la población objeto no fueron los niños y las niñas, ellos tuvieron un papel indispensable en el desarrollo de la pesquisa, porque fueron quienes aprobaron mi presencia en sus espacios más familiares, haciéndome sentir como una “profe” o amiga más. Claramente, sin ellos las casas no tendrían sentido y por ende, su comportamiento y participación en los entornos pedagógicos fueron clave para permear las dinámicas en las que se centró este estudio.

Este trabajo se preocupó por hacer énfasis en las percepciones de la población que hace parte directamente de la construcción y fortalecimiento de la educación intercultural para la primera infancia en Bogotá desde su práctica cotidiana, es decir, de quienes desde el aula de clase hacen posible la ejecución de esta propuesta. Se tenía previsto que esto permitiera que los resultados no fueran conclusiones vagas de lo aprendido y compartido, sino que fueran reflexiones que rescaten el valor de la opinión personal de dichos actores frente a un tema de investigación amplio que enmarca distintas realidades.

Haber presenciado y participado en diferentes actividades realizadas al interior de los jardines, como los talleres de formación y sensibilización con padres de familia, eventos de integración familiar y reuniones de funcionarios de la SDIS y del personal de las casas (Orientaciones para la atención integral a la primera infancia en las casas de pensamiento intercultural, CPI, 2015), me permite hablar desde las situaciones cotidianas que hacen de estos espacios lo que son. Esto no excluye lo novedoso de esta propuesta como realidad vivida dentro de un espacio que tiene propósitos contundentes frente a la formación de seres humanos diversos. Por lo tanto, se podría decir, que, aunque esta exploración no se llevó a

cabo mediante una metodología netamente etnográfica, si retomó valiosos aportes de sus componentes para recopilar la información examinada.

En cuanto a la estructura temática del documento, en el primer capítulo se hace una contextualización de la educación indígena en Colombia en la que se presentan algunos datos y sucesos trascendentales en la historia del proyecto etnoeducativo del país y que han constituido los antecedentes del tema que nos convoca. En principio, se recopilan las normativas o decisiones gubernamentales que han tenido mayor impacto en la consolidación de dicho proyecto. Luego, aparece el apartado de educación intercultural para la primera infancia de Bogotá D.C, en el que se da lugar a los discursos oficiales, opiniones y perspectivas entorno a la educación inicial y la educación inicial indígena en la ciudad, tomando como referentes los lineamientos pedagógicos respectivos a nivel distrital y las demás normativas que la rigen. Con esto, se inserta al lector en el contexto en el que se dieron los primeros pronunciamientos e iniciativas para fortalecer el diálogo intercultural en la ciudad a partir de los intereses y las necesidades identificadas por los cabildos indígenas urbanos y por las entidades del distrito.

Posteriormente, se inicia el segundo capítulo con un apartado que contribuye a la consolidación de la caracterización histórica y coyuntural del pueblo Misak Misak y Muisca de Suba respecto a sus procesos colectivos como pueblos indígenas, sus condiciones de habitabilidad y consolidación política y social en la ciudad con los cabildos urbanos. Una vez dado este panorama, se procede a hablar de la migración y asentamiento del pueblo Misak Misak en la capital y del caso contrario, de la llegada de la ciudad al territorio ancestral del pueblo Muisca de Suba, siendo este el camino que lleva a la presentación de las casas de pensamiento intercultural. Este capítulo concluye con la definición de los que son estos espacios en términos administrativos y operativos, su funcionamiento y

pertenencia social. Así se hace una reflexión acerca de la lógica desde la que se piensan los proyectos pedagógicos de las dos casas en las que se hizo el trabajo de campo y sus impactos en la formación de nuevas generaciones que representan el legado de diversos pueblos étnicos.

Una vez situados, el tercer capítulo inicia preguntándose por la interculturalidad como una propuesta educativa o como una realidad intrínseca a las relaciones sociales y la convivencia entre personas. Este se divide en dos apartados, el primero tiene como nombre: Haciendo interculturalidad: Jugando, creando y explorando con los sabedores y las maestras, el cual se seccionó en cinco subapartados que hacen referencia a entornos y actividades pedagógicas que pude presenciar en “*Gue Aty Qiib*” y “*Shush Urek Kusreik Ya*”, como: las sesiones de Barroterapia y de tejido ancestral, los talleres de canto y narración de cuentos, el trabajo en las huertas y por último, cavilaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Estos recursos revelan las vivencias y experiencias que hicieron del campo la fuente primaria para las conclusiones dadas. Aunque son transversales a todo el texto, acá tienen mayor relevancia debido a que las fuentes de información que lo sustentan son fuentes orales que surgen de las conversaciones, los juegos y las anécdotas que me permiten hacer interpretaciones cargadas de subjetividad, sin caer en la mera enunciación de juicios y prejuicios.

Luego, aparece el segundo apartado denominado: Reflexionando sobre lo aprendido y lo desaprendido: Retos y particularidades que complejizan la relación entre comunidades, funcionarios públicos, maestros, padres de familia y niños y niñas. Como el título lo indica, aquí se espera hacer un análisis más elaborado sobre los retos y alcances que identifiqué en la práctica pedagógica de esta propuesta, a partir del acercamiento a estos dos espacios, vislumbrado así el

verdadero diálogo entre autoridades tradicionales, funcionarios públicos, maestros, padres de familia, niños y niñas y las particularidades que complejizan esta relación.

De esta manera, más que conclusiones, finalizo con las reflexiones que me dejó esta etapa de mi formación como investigadora, en la que aprendí a ser más sensible y cautelosa con mis palabras y mis pensamientos, lo que no solo incide en mi desempeño profesional, sino en mí ser como persona. En contraprestación a los esfuerzos que demandó este trabajo, espero que sea de utilidad para el lector y que enriquezca su perspectiva de los campos de acción en los que podemos seguir contribuyendo.

1. PRIMER CAPÍTULO: ETNOEDUCACIÓN Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA LA PRIMERA INFANCIA EN BOGOTÁ.

1.1 BREVE INTRODUCCIÓN A LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN COLOMBIA Y AL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN BOGOTÁ.

En este apartado se hace una breve contextualización de la educación indígena en Colombia, con el objetivo de mencionar aspectos de su historia que permitan componer el escenario en el que se reconoce y se consolida como una educación emergente de los procesos de pervivencia de los pueblos indígenas del país. De esta manera, se introduce al análisis del surgimiento y desarrollo de la propuesta educativa intercultural, especialmente dirigida a la primera infancia en Bogotá, que se inspira en ciertos pilares de la educación indígena y que se posiciona como una alternativa pedagógica inclusiva acorde a las demandas del contexto urbano.

Para esto, se presenta una recopilación de información proveniente de documentos oficiales y normativos, de la mano con elementos propios de las reflexiones que se gestaron en el trabajo de campo. Por lo tanto, el diálogo entre los hallazgos teóricos, conceptuales y estadísticos producto de la revisión de fuentes bibliográficas; y las percepciones e hipótesis que surgen del ejercicio práctico, serán permanentes a lo largo del documento. Esto con el fin de aproximarse al tema por medio de varios caminos que en lugar de ser contrarios, son complementarios y amplían el panorama de posibilidades de estudio. De tal forma, se ponen en tensión conceptos a los que se les atribuyen valores propios de los discursos políticos y académicos que se han naturalizado y que poco se cuestionan.

En primer lugar, se dedica un espacio para mencionar algunos elementos que se le otorgan a la definición oficial de Educación desde el Estado. Para esto, es necesario remitirse al principio rector en materia de Educación Nacional, la Ley General de Educación 115 de 1994, en la que se le entiende como:

(...) un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público (Artículo 1, objetivo de la Ley).

La vigencia y legitimidad de esta norma jurídica se sustenta en su concordancia con los principios que emite la Constitución Política de la República de Colombia de 1991. Por tal razón, en conformidad con esta carta magna, la educación se propone lograr el pleno desarrollo de la personalidad teniendo en cuenta los derechos de los demás y el orden jurídico al que se rige, “atendiendo así a un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos” (Artículo 5, Ley 115 de 1994). Esta puesta de valores compone la definición desde la que se ejerce la educación a nivel nacional desde la última década del siglo anterior.

De acuerdo con el último censo general de población del 2005 del Departamento Nacional de Estadística (DANE), en Colombia residen 1.392.623 indígenas que corresponden al 3,43% de la población del país; 4.311.757 afrocolombianos que representan el 10,62% y 4.858 personas del pueblo Rom o gitano que son el 0,01%. Esto significa que la población que se reconoció como perteneciente a algún grupo étnico corresponde al 14,06% de los colombianos. Debido a la desactualización de esta información, vale la pena aclarar que el total de la

población colombiana en ese año era de 40.607.408 (DANE, 2005, p.37). Actualmente se registran 49.654.278 de personas en todo el territorio nacional (Reloj de población DANE, 2018).

Siguiendo a *Save the Children*, la organización independiente más grande del mundo que trabaja por los derechos de la niñez en Colombia desde 1991, en el 2016 se habían reconocido 102 pueblos indígenas en el país, de los cuales más del 50% estaban en riesgo de desaparecer. Dentro de esa población se ha identificado que el 40% son niños, niñas y adolescentes, y que el grupo de edad que presenta una mayor concentración de población es el que se ubica en el rango de 0 a 4 años, seguido por el grupo de 5 a 9 años. Para ese mismo año, se estimó que el 86% de los pueblos étnicos no tenía acceso a una educación pertinente a su contexto cultural. Además, se supo que el 4,2% de población indígena tenía nivel preescolar, el 43.7% alcanzaba básica primaria, el 11.3% tenía secundaria, el 8.1% registraba educación media y solo el 2,7% alcanzaba a la educación superior o postgrado. Un 30.1% no registraba ámbito educativo alguno y el 32,14 % no sabía leer y escribir (DANE, 2005).

Con este marco general, vale la pena decir que para entender cómo se llegó a fomentar la educación de esta manera, desde todas las instancias gubernamentales, es indispensable retroceder algunas décadas y remitirse a lo que se denominó educación indígena o Etnoeducación, que sin duda ha marcado pautas en la historia de la educación de Colombia. No en vano, recientemente, la educación convencional empieza a mostrar leves intenciones de contemplar en la enseñanza contenidos relacionados con la diversidad cultural y la existencia de otras posibilidades de vida colectiva e individual, que con la Constitución Política de 1991, se reitera.

Según Yolanda Bodnar (2000) los procesos educativos formales de los pueblos indígenas en Colombia datan desde 1928, cuando el Estado le asignó a la Iglesia Católica la inspección de todos los establecimientos educativos de enseñanza en las intendencias y comisarías, además de la administración y la dirección de las escuelas primarias públicas para hombres, que ya le había otorgado mediante el Concordato de 1886. Más adelante, este hecho sería una de las principales dificultades para que el proyecto de Etnoeducación se pudiera llevar a cabo.

La educación en las comunidades indígenas se impartió en castellano y con los mismos programas oficiales para todo el país, el ánimo de civilizarlos e integrarlos a la vida nacional (Bodnar, 2000). Este ejercicio de dominación del conocimiento del europeo sobre el de los nativos indígenas, sin duda alguna, reforzó paulatinamente la pérdida de su identidad, en algunos casos su lengua y por ende su lógica de pensamiento colectivo. Pero esto a su vez, les permitió aprender el idioma español, el sistema de números y otros ámbitos de la cultura occidental que posteriormente se convertirían en herramientas para su defensa. Tal como lo manifestó una de las docentes del Concejo de educación del pueblo Muisca de Suba (2018) esto los hizo capaces de entender otros mundos adquiriendo nuevas herramientas útiles para su desenvolvimiento como seres humanos; punto sobre el cual se volverá más adelante.

Como se ve en la Ley 20 de 1974, a la escuela se le consideraba como un espacio al que la gente accedía únicamente para acumular conocimientos. En ese proceso se buscó que en todos los sitios del territorio nacional, incluyendo las áreas rurales más apartadas, existiera al menos una escuela y un maestro formado. Los programas oficiales, las metodologías de enseñanza, los materiales de trabajo y las formas de evaluación estaban a cargo de expertos formados en la educación occidental, mayormente en contextos urbanos (Bodnar, 2000), lo que contribuyó a

la idea de la educación convencional de afianzar estos preceptos sin contemplar los saberes existentes en las poblaciones indígenas.

Para esa misma década, como parte del proceso de reconocimiento y recuperación de tierras iniciado por algunas comunidades ancestrales, se dio lugar a la conformación de organizaciones indígenas a escala regional, local y nacional, entre esas, el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) (Bodnar, 1990, CONTCEPI: 2010). Con eso, se emprendió la búsqueda de nuevas alternativas en el campo educativo, tendientes a desarrollar, al menos teóricamente, programas educativos desde sus propias culturas, en procura del acceso a los conocimientos y, en consecuencia, a mejores condiciones de vida.

Posteriormente, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) acreditó la pluralidad étnica y la situación de multilingüismo del país, por medio del Decreto N° 1142 de 1978. Allí, se estableció que los pueblos indígenas tienen derecho a una educación diferente, acorde con sus características, intereses y necesidades. Adicional a esto, reglamentó la guía para la selección, formación y capacitación de los docentes que laboren en las comunidades indígenas, como su escogencia por parte de los cabildos y la necesidad de hablar tanto la lengua nativa y como el castellano (Bodnar, 2000). Pero ¿Qué significa educar diferente en términos de pertinencia e inclusión social? Y ¿Cuáles son las consecuencias de esto?

A raíz de ese nuevo aire, se desencadenó el proyecto de Etnoeducación², que no solo hace referencia a la educación para los pueblos indígenas sino también a los pueblos afrocolombianos y a las comunidades Rom o gitanos. La Etnoeducación se define como la “educación que se ofrece a cierto grupo o comunidad, en dos modalidades. La primera se recibe del Estado según lineamientos del MEN y la segunda surge de las mismas comunidades, conocida como educación propia” (Coral et al, 2007. P. 12). Entonces, como propuesta, se constituyó como una iniciativa de suma importancia para la construcción de un sistema educativo intercultural.

Lo realmente novedoso de la Etnoeducación para los pueblos indígenas, radicó en que ellos mismos debían ser quienes elaboraran sus propios programas educativos, con la asesoría del MEN. Gracias a los esfuerzos aunados por las organizaciones indígenas existentes hasta ese momento, se dio lugar a la conformación de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) en 1982 y luego de Autoridades Indígenas de Colombia (AICO) cuyos fines se concretaban en: Autonomía, tierra y cultura (Bodnar: 1990, CONTCEPI: 2010).

A principios de la década de 1980, se consolidó la idea de rescatar las formas de educación propia con el propósito de asumir gradualmente el control de la educación. Esto implicó empezar a investigar y profundizar sobre la historia propia y los distintos mecanismos de transmisión de la cultura, como la lengua, la

² El antropólogo mexicano Guillermo Bonfill Batalla utilizó por primera vez el término “etnoeducación” en el año de 1981 durante un discurso en Costa Rica, para referirse a una educación cultural diferenciada para grupos étnicos.

tradición oral, la espiritualidad, la simbología, etc. (Bodnar, 2011). Ya después de la Constitución Política de 1991 el reto era saber si el problema de la Etnoeducación se reducía a la mera traducción literal de los programas oficiales vigentes, o si más bien debía surgir de los mismos pueblos indígenas, emprendiendo una revisión de todos los aspectos que hacen parte del sistema educativo (Bodnar, 2011).

Todos estos antecedentes contribuyeron a la definición de educación para los grupos étnicos que se decretó en esta ley, la cual fue entendida como aquella que “se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos (...)” (MEN, 1994). De esta manera, la Ley 115 de 1994 estableció que la atención a esta población debe estar ligada al ambiente y al proceso de producción social y cultural, con el debido respeto a sus creencias y tradiciones, todo esto en función del progreso social que buscan los pueblos de la nación, mediante su inserción a las dinámicas de las sociedades contemporáneas globales.

De este reconocimiento, surgieron distintas iniciativas para la creación de nuevos espacios de enseñanza con intereses enfocados hacia la multiculturalidad promulgada en la Constitución Política de 1991, muy reciente para esa época. Para empezar a ejecutar este proyecto la participación de autoridades tradicionales se hizo real en los comités de Etnoeducación, encargados de elaborar los principios de formación de los etnoeducadores y de su selección (Bodnar, 2011). En el Artículo 62 de la Ley 115 de 1994, se otorgó la responsabilidad a los grupos étnicos de seleccionar a los docentes y directivos indígenas, para prestar el servicio como educadores en sus comunidades, exceptuándolos del requisito del título de licenciado o normalista para ser nombrados como tal (MEN, 1994).

Aparentemente, la Etnoeducación se empezó a sustentar en un compromiso de elaboración colectiva. En su proyección participaron distintos miembros de cada comunidad, intercambiando saberes y vivencias con el propósito de preservar sus memorias y a partir de estas desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura. Pero no debemos olvidar el papel del Estado en este proceso, ya que tal como se mencionaba, los proyectos de Etnoeducación son también un mecanismo de difusión de la interculturalidad (Rojas, 2011), que poco a poco se fue instaurando en los discursos gubernamentales. Sus trayectorias, objetivos, población, conceptualizaciones e institucionalidades permiten comprender cómo se da ese proceso de *gubernamentalización de la cultura* (Rojas, 2011. P. 7).

Se podría decir que lo que se había hecho hasta el momento era “regular la integración de los indígenas al modelo de sociedad nacional a cambio de la negación/subordinación paulatina de su cultura” (Castillo y Rojas, 2005a). Esto hay que mirarlo con detenimiento, pero lo que sí es evidente, es que los fundamentos de la etnoeducación, solo podrán ser alcanzados cuando en la sociedad en su conjunto, a partir de la actitud que como seres individuales cada quien asuma, sea posible configurar relaciones de poder en la vía de la mutualidad que favorezca otros ordenamientos culturales y quizá de la interculturalidad (Bodnar, 2003), pero entendida desde el trato vivencial y no desde su teorización.

Ciertos elementos mencionados aparecen en la presentación que hace el MEN sobre la normatividad básica para etnoeducación, en donde señala que el Plan Sectorial 2002 – 2006: La Revolución Educativa, se propone "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. Aquí se vislumbra parte de la lógica que está detrás de la etnoeducación al referirse a la población a la que está dirigida como

vulnerable o en su defecto como los otros marginados (Rojas, 2011). A su vez, la plantea como una estrategia que se sustenta en la idea de igualdad y equidad social instaurada en el discurso gubernamental.

Siguiendo a Lucina Jiménez y Gemma Carbo (2010), esta idea se instala en la noción de la educación como la que da la posibilidad de alcanzar el máximo potencial de los seres humanos y la que posibilita la construcción de un mundo de paz, dignidad, justicia e igualdad depende de múltiples factores, entre los cuales la educación es sin duda uno de los más importantes. Todo esto dentro del marco de un proyecto de país que se basa en la búsqueda ideológica del bienestar y la libertad de las personas.

A esto se puede agregar que, tal como lo deja ver Miguel Rocha Vivas (2009), los saberes tradicionales se ven descontextualizados aun cuando el espacio escolar al que asisten los niños y niñas indígenas tengan un enfoque etnoeducativo, ya que quienes ejercen las labores docentes siendo indígenas, por lo general han sido previamente formados bajo practicas pedagógicas convencionales. Pese a eso, los pueblos indígenas no han cesado en sus experiencias educativas a lo largo y ancho del país, ya sea solos, o con el apoyo de entidades religiosas, privadas u oficiales, porque aunque siguen siendo casos aislados, han sido novedosos en esta búsqueda de inclusión.

Muchos analistas del tema, han afirmado que la educación, lejos de partir de las características culturales de los sujetos y de su propia historia, lo que ha hecho es insertarlos en la lógica desde la cual se instaura el modelo educativo convencional, “al proporcionarles a manera de fórmula, lo que repercute en la formación de seres incapaces del ejercicio de su pensamiento, como una receta explicitada en relaciones de dominación, contenidos fríos, carentes de sentido contextual y rígidos” (Bodnar, 2011). Esta perspectiva motivó el desarrollo de esta

investigación y por lo tanto, es lo que los resultados en campo problematizan y ponen en discusión.

De acuerdo con esto, tomo como referencia una manera de aproximarse al análisis de la interculturalidad que presenta Axel Rojas en su artículo “Gobernar (se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia”, en donde afirma que la interculturalidad, más que una alternativa al multiculturalismo, opera como tecnología de gobierno de la alteridad, es decir, como un programa que determina la manera en que deben comportarse quienes son pensados como los otros de la nación. De esta manera, es como la interculturalidad se conceptualiza como algo por alcanzar y no como algo existente que emerge de la relación que se entabla con otros (Rojas, 2011. P.175).

De esta idea, parte el interés por identificar los desafíos actuales de la interculturalidad en Bogotá, entendida como proyecto de una estrategia de gobernabilidad, que en este caso, se concreta en una propuesta de educación inicial con énfasis en interculturalidad, lo que quiere decir que no está dirigida únicamente para pueblos indígenas sino que integra otras poblaciones, entre esos niños y niñas mestizos. Eso implica dilucidar los riesgos y contradicciones detectadas en campo, que de alguna u otra manera permiten dar un giro a la visión de este concepto, ya no como objeto académico o meta de programas políticos, educativos, epidemiológicos, administrativos o filosóficos, referidos a poblaciones indígenas, afrodescendientes y migrantes, principalmente (Rojas, 2011. P.178), sino como un principio de convivencia que se define desde la relación real entre personas y culturas.

A nivel distrital, en las últimas dos décadas, se han ido fortaleciendo notablemente los procesos de inclusión que propicien el diálogo de saberes y conocimientos de las distintas comunidades que habitan allí y que a su vez, contribuyen a la

protección del derecho a un territorio sano. Mediante el Acuerdo 359 de 2009 expedido por el Concejo de Bogotá D.C., se establecieron los lineamientos de Política Pública para los indígenas, con el objeto de definir las estrategias y acciones que la Administración distrital desarrolla en todos sus órdenes, en concertación con los pueblos indígenas, para garantizar igualdad de oportunidades, acceso y permanencia en el goce efectivo de sus derechos y el mejoramiento de sus condiciones de vida.

En su artículo 7 se establecen los ejes estratégicos de dicha política, los cuales están encaminados a que la familia, las organizaciones y autoridades tradicionales indígenas, activen los mecanismos de educación propia de cada pueblo indígena, como aporte a la educación intercultural, al fortalecimiento de los lazos comunitarios y a los vínculos con sus territorios de procedencia. Dentro de estos aparece la promesa de la interculturalidad, de la cual surge el primer indicio de las casas de pensamiento intercultural con:

(...) la promoción de educación intercultural a todos los niveles del sistema escolar de la ciudad, de manera que el reconocimiento y respeto de las diferencias étnicas y culturales - en particular la representada por los pueblos indígenas del país - se afiance en el *ethos* de la capital del estado colombiano (Punto 7.5.1., Acuerdo 359 de 2009).

Tal como lo presentan Delgadillo, García y Sandoval (2013, P. 149), este documento de política establece como requerimiento el apoyo que debe darse a los procesos de Etnoeducación y de educación propia en las comunidades, para fortalecer los vínculos de cada pueblo en el contexto de la ciudad y con sus territorios de procedencia. Se entiende por ello, no sólo la necesidad de atención a la cultura indígena sino también a un diálogo con otras culturas y el desarrollo de una conciencia política. De ahí surge el documento de los Lineamientos

Pedagógicos para la Educación Inicial Indígena, con el que se garantiza el derecho a la atención integral de los niños y niñas indígenas que habitan la ciudad (SDIS - OEI, 2011).

Este principio se elabora en el marco del Convenio por la Primera Infancia y la Inclusión Social y en conjunto con el Instituto de Desarrollo e Innovación Educativa (IDIE) de Primera Infancia y Derechos de la Niñez de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), contando con la participación de diferentes comunidades indígenas residentes en el Distrito Capital. En él la educación se entiende como “un proceso de construcción de pensamiento para analizar los problemas, para descubrir nuestras raíces y para fortalecer nuestra identidad”. Además, se plantea como una herramienta política por su papel en el fortalecimiento identitario, pero también porque es considerada como un espacio de construcción de comunidad, de formación de dirigentes, de fomento de una mentalidad crítica y de compromiso en la dirección de un proyecto de vida propio (SDIS - OEI, 2011).

Para su implementación se requirió generar propuestas de formación permanente dirigidas a las maestras y maestros de los jardines infantiles indígenas. En consecuencia, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UD) hizo una alianza con la SDIS para construir una propuesta de carácter intercultural que respondiera a lo que las comunidades indígenas que residen en Bogotá, le estaban solicitando al distrito en materia de educación. Por tal razón, la SDIS movilizó los recursos para crear un Diplomado en Educación Inicial y Diversidad Cultural, que se llevó a cabo en esta universidad, durante el 2010 y 2011. Este se diseñó para los maestros de los jardines infantiles indígenas que se estaban consolidando en Bogotá, población con la que se hizo el trabajo de campo de esta tesis.

Vale la pena decir que conocer el curso que ha tenido la educación indígena en el país y en especial en Bogotá, no adquiere sentido en este análisis sobre la interculturalidad en la educación inicial de las casas de pensamiento intercultural, si no se entiende como proceso político y pedagógico que encuentra el gran desafío de adaptabilidad y aceptabilidad del derecho a la educación. Allí se ubican los aspectos vinculados con la contemplación de las características y objetivos propios de los educandos y de las comunidades a las que pertenecen (Rocha, 2009).

1.2 EDUCACIÓN INICIAL CONVENCIONAL Y EDUCACIÓN INICIAL INDÍGENA EN BOGOTÁ.

En principio, lo que se pretende en este apartado es mencionar los pilares que rigen la educación inicial en Bogotá D.C a partir del marco legislativo y los documentos oficiales en los que se registran sus lineamientos pedagógicos. Esa breve introducción direcciona el análisis a la educación inicial indígena en el distrito de la mano con las conversaciones y las practicas abordadas al interior de las dos casas de pensamiento intercultural en las que se realizó el trabajo de campo de la investigación: “*Shush Urek Kusreik Ya*”, a cargo del pueblo Misak Misak y “*Gue Aty Qiib*” del pueblo Muisca de Suba.

Cada vez ingresan más niños y niñas en edades tempranas a los jardines infantiles como expresión de las transformaciones en los entornos familiares que se han presentado a partir de la inserción de la mujer al campo laboral de las sociedades contemporáneas, entre otras situaciones, y en respuesta al énfasis social en la importancia de la primera infancia en la vida de los seres humanos, como etapa determinante para la toma de decisiones posteriores. También, hay que tener en cuenta que estos espacios son las primeras instituciones educativas a las que asisten los niños y niñas fuera de su hogar.

Para dar inicio al análisis que nos convoca, principalmente tomo como referencia el documento “Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito” realizado en el 2013 durante la Administración distrital de Gustavo Petro Urrego, por la Secretaria Distrital de Integración Social (SDIS), la Secretaria de Educación Distrital (SED) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Este documento orientador, es fundamental para este estudio porque es el que guía y moviliza el sentido de la educación inicial, las prácticas pedagógicas que la acompañan y la atención que se les debe ofrecer en los jardines infantiles y los establecimientos educativos.

En él se estipula que la educación inicial hace referencia a la educación para los niños y niñas de 0 a 6 años y se asume desde una perspectiva de derechos que tiene como fundamento la atención integral y el potenciamiento del desarrollo del niño y la niña. Aunque este es un concepto relativamente reciente, desarrollado en la última década, no quiere decir que antes no existiera una educación para la población en edades de primera infancia, solo que tradicionalmente se conocía como pre-escolar. De hecho, el Decreto N° 1002 de 1984, por medio del cual se establece el plan de Estudios para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana, dio lineamientos para la realización de actividades integradas en esta etapa dirigidas a:

(...) aprovechar y convertir en ambiente educativo la realidad social en que vive el niño; utilizar los recursos y materiales propios de la comunidad; adecuar el contenido y duración de las actividades a los intereses de los niños de acuerdo con las características del desarrollo; utilizar el juego como actividad básica; propiciar el trabajo en grupo, el espíritu cooperativo y la amistad y el desarrollo de la autonomía del niño y además servir como aprestamiento para la educación básica primaria (MEN, 1984).

Antes de eso, la educación inicial no había sido considerada como un derecho fundamental de la primera infancia, ni siquiera en el ámbito internacional. Sin embargo, en Colombia, el Estado establece la obligatoriedad del grado cero o transición a partir de la Ley 115 de 1994. Posteriormente, gracias a la Política Educativa para la Primera Infancia, la educación inicial a nivel nacional, es considerada como uno de los elementos básicos para garantizar la atención integral a niños y niñas en estas edades (MEN, 2009).

Para el 2009, la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C, durante el gobierno de Samuel Moreno Rojas, reconoce que:

La educación inicial es un derecho impostergable de la primera infancia, dirigido a garantizar el desarrollo del ser humano desde su gestación hasta menos de los seis años (...) mediante la creación de ambientes enriquecidos y la implementación de procesos pedagógicos específicos y diferenciales a este ciclo vital (Artículo 2 del Decreto 057 de 2009).

Adicionalmente, la SDIS elaboró los Lineamientos y Estándares Técnicos de Educación Inicial (2009), como un compromiso para cualificar las instituciones educativas. A partir de un proceso de consulta y construcción colectiva se definieron cinco estándares, que desde la perspectiva de derechos buscan garantizar una atención integral de calidad a la primera infancia en todas las instituciones de Educación Inicial del Distrito, estos son: Nutrición y Salubridad, Ambientes Adecuados y Seguros, Proceso Pedagógico, Talento Humano y Proceso Administrativo (SDIS, 2010).

Ante este panorama, emerge el programa: Garantía de desarrollo integral de la primera infancia. Para su contribución y aplicabilidad, desde la SDIS se elabora el Proyecto 735: Desarrollo integral de la primera infancia en Bogotá, que se propone:

Potenciar el desarrollo integral de esta población, con especial énfasis en los dos primeros años de vida, desde un modelo inclusivo y diferencial de calidad, mediante el disfrute del arte, la cultura, el juego, la promoción de vida y alimentación saludables y la generación de ambientes adecuados, seguros, sensibles y acogedores (Proyecto 735).

De esta manera, la SDIS y la SED, definen los principios pedagógicos de esta etapa educativa: 1. la vida familiar, 2. el juego de roles y, 3. la vida en grupo. Adicionalmente, se establecen las cinco dimensiones del desarrollo infantil: dimensión personal-social, dimensión corporal, dimensión comunicativa, dimensión artística y dimensión cognitiva. Entonces, es en la familia donde inicia este proceso de la mano con el sector de la salud y la participación pública.

Desde los inicios de la Educación Inicial se observan dos tendencias, una llamada comúnmente asistencialista y otra, con una orientación más pedagógica, comunes a la gran mayoría de países de América Latina. La primera considera que los aspectos de alimentación, cuidado e higiene serán lo más importante en la atención de niños y niñas; la segunda incorpora la idea de que los niños y niñas de estas edades requieren empezar sus procesos educativos o formativos en las instituciones escolares. De acuerdo con esto, las casas de pensamiento intercultural hacen parte de la tendencia con orientación pedagógica, en la que más allá de solventar a la población de esos principios básicos, se hace un acompañamiento de carácter formativo basado en una metodología de enseñanza y aprendizaje.

La Política Educativa Nacional contempla, para la educación inicial, tres entornos de atención, estos son: 1. El entorno familiar: Modalidad diseñada especialmente para zonas rurales, en la que se brinda un acompañamiento educativo a los padres y adultos responsables, 2. El Entorno comunitario que hace referencia a

los Hogares Comunitarios y, 3. El entorno institucional que ofrece diferentes servicios de salud, nutrición, recreación, cuidado afectivo y social únicamente en zonas urbanas. Este se puede desarrollar en instituciones oficiales o por medio de operadores privados (SDIS, 2010).

A partir de estos antecedentes, en el 2010 se empieza a elaborar el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito. La segunda edición de este documento fue publicada en el 2013, durante el gobierno del exalcalde Gustavo Petro Urrego y se imprimió en el marco del Convenio 2408 de 2012 celebrado entre la SDIS y la Fundación Rafael Pombo. Allí se menciona, que lo que una sociedad entiende por ser niño o niña, se refleja en la participación que se les otorga en distintos ámbitos de la vida social. Ser consciente de esto, ha permitido que en la actualidad el tratamiento de preferencia que se la ha dado a esta población evite caer en un enfoque paternalista o de simple beneficencia. Los niños de hoy son entendidos como sujetos de derecho y hacen parte del ejercicio democrático de nuestra sociedad (SDIS, 2013).

El desarrollo infantil se traduce como un proceso multidimensional y multidireccional, determinado por factores biológicos, psicológicos, sociales y culturales e históricos (SDIS, 2013). Por esta razón, las dimensiones desde las cuales se hace infancia según las lógicas gubernamentales parten del hecho de que lo genético o lo dado por la naturaleza y la crianza o lo adoptado a partir de la experiencia son causales de la personalidad del niño y la niña y lo determinan como ser en un entorno. En la Ley 1804 de 2016, por medio de la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, se entiende por desarrollo integral el proceso singular de transformaciones y cambios de tipo cualitativo y cuantitativo mediante el cual el

sujeto dispone de sus características, capacidades, cualidades y potencialidades para estructurar progresivamente su identidad y su autonomía.

Ante este diagnóstico, el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2013) recoge distintas estrategias que potencializan dichos factores y estimulan las capacidades propias de esta etapa a partir del juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como los pilares que promueven este desarrollo para que los niños y las niñas se relacionen entre sí, con los adultos y con el mundo que los rodea, dando sentido y pertinencia a su experiencia. En los jardines infantiles las maestras y maestros no evalúan contenidos delimitados que determinan si el niño o la niña está en las condiciones necesarias para ser promovido a un siguiente nivel, como sucede en la educación formal, ya que en este punto de su vida se encuentra en un desarrollo no lineal que no debe ser segmentado (SDIS, 2013).

Ya con esto, se procede a hablar del Lineamiento Pedagógico Específico para la Educación Inicial Indígena en Bogotá (2010), elaborado durante el gobierno del exalcalde Samuel Moreno Rojas, en el marco del Convenio 3188 de 2008 “Por la Primera Infancia y la Inclusión Social”. Este tuvo origen en la solicitud que hicieron los Cabildos Indígenas de la ciudad a la Alcaldía Mayor de Bogotá, para la apertura de jardines acordes con las circunstancias que afrontan en este contexto.

De tal manera, las entidades promotoras acordaron desarrollar un documento que sirviera como orientación a los procesos pedagógicos de jardines infantiles que acogieran población indígena, de acuerdo con los principios de consulta previa establecidos en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y el respeto e inclusión de los procesos organizativos indígenas que propiciaron la creación de esta directriz, aun con sus variables e inconsistencias. Tal como allí se afirma, se estableció que en el 2009 habían 297 niños y niñas

(167 Muiscas, 34 Kichwas, 58 Pijaos y 38 Huitotos) que podían beneficiarse de manera inmediata de este programa. Así, Bogotá empezó a fortalecer el camino hacia la interculturalidad, con la puesta en marcha de jardines infantiles basados en el pensamiento indígena y la atención diferencial, según Mercedes del Carmen Ríos, secretaria de la SDIS de ese momento.

Frente a esto, desde las políticas de gobierno distrital se ha considerado que Bogotá, por ser la capital del país, debe estar preparada para acoger a cualquier grupo de personas sin importar sus particularidades, ya no como una política de inclusión sino como respuesta a una necesidad imperante de darles lugar a otros para hacer de esta una ciudad cosmopolita (SDIS, 2013). De acuerdo con esta premisa, surge una incógnita que motiva este trabajo, que tiene que ver con lo que significa que empiecen a entrar al sistema niños y niñas que anteriormente no eran contemplados por este, como en el caso de los niños y niñas pertenecientes a grupos étnicos, con discapacidades cognitivas o físicas, entre otros.

Como bien es sabido, esto ha intentado modificarse, mas no transformarse, mediante la propuesta de programas pedagógicos con énfasis en la inclusión social de ciertas poblaciones, que en sus inicios dependía de la administración de paso pero que ahora ha logrado cierta continuidad. Lo que los cabildos quieren con la creación de políticas públicas de educación que tengan como fin generar cambios en la lógica de la escuela distrital y nacional es que la educación propia deje de ser atendida con “paños de agua tibia” y que las entidades encargadas la vean como algo deseable, centrándose en la articulación de instituciones competentes para la prestación de un servicio completo y coherente con la realidad social de las poblaciones en todos los niveles educativos.

La inclusión social se concibe como la capacidad del Estado y de la Sociedad para generar las condiciones materiales que permitan a los ciudadanos y ciudadanas

ser parte de una colectividad y de una organización social que garantiza sus derechos de forma integral (SDIS, 2013). Dentro de este discurso uno de los objetivos de esta etapa educativa es “acercar a niños y niñas a los legados culturales particulares y universales, promoviendo actitudes de interés y participación frente a éstos” (SDIS, 2013). Al formular un lineamiento pedagógico para la educación inicial indígena, el concepto de cultura se constituye como punto de partida fundamental.

Como se ha visto, la política general para la atención de la educación inicial en Bogotá cuenta con el enfoque de atención a poblaciones indígenas, lo que exige tener un equipo de funcionarios públicos dedicados a esta gestión. Por eso existe un referente étnico que brinda las orientaciones y da claridades frente al manejo diferencial que en este caso, ofrecen las casas de pensamiento intercultural desde la institucionalidad, velando por la atención y el cumplimiento de estándares y excepciones acorde con las tradiciones culturales que se dan en estos espacios (Proyecto pedagógico Misak Misak).

Para lograr lo anterior, ha sido importante reconocer que la conformación de la identidad del niño y la niña se da desde la infancia, en un complejo proceso de adquisición de conciencia de sí mismo. Esto ha llevado a pensar que la institución educativa es la reproductora de los conocimientos y saberes de la sociedad en su conjunto, porque es donde se forma la identidad de quienes están en etapa de crecimiento físico, personal e intelectual. Por lo tanto, se espera que la escuela sea la que asuma de manera global y totalitaria el control de dicho conocimiento de acuerdo con los ordenamientos vigentes centrados en el productivismo, como única alternativa posible, para algunos (SDIS, 2010).

1.3 INICIATIVAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE UN DIÁLOGO INTERCULTURAL EN LA CIUDAD DESDE LA EDUCACIÓN PARA LA PRIMERA INFANCIA.

Tal como se venía diciendo, las casas de pensamiento intercultural tuvieron origen en la iniciativa de algunas autoridades tradicionales de crear espacios para acompañar a los más pequeños de los pueblos indígenas que se estaban asentando en la capital, desde los principios de la educación propia de cada uno. Así empezaron a reunirse con las entidades públicas correspondientes, organizando las ideas de todos por bloques temáticos comunes para facilitar la operatividad del proyecto, ya que así como lo enunció Tata Miguel, sabedor de “*Shush Urek Kusreik Ya*”, hay ejes globales y transversales a cada pueblo que les permite conectarse culturalmente, lo que se vio reflejado en el proceso.

En un principio, se quería que estos espacios fueran exclusivos para la población representada por los catorce cabildos urbanos, es decir que su intención era que se dedicaran únicamente a fortalecer la identidad de cada pueblo. Esta idea surgió del debilitamiento cultural que ya se venía manifestando desde su propio territorio pero que en la ciudad se agudizó. “Si en nuestros territorios es una lucha incansable para que se mantenga nuestra identidad, el idioma propio, el atuendo, los usos, las costumbres, es más difícil aquí”, indicó Tata Miguel. Debido a esto, la lucha por llegar a tener escuelas urbanas en las que se pueda profundizar más en las particularidades de cada cultura continúa hasta hoy, ya que las casas fueron creadas para infundir el pensamiento intercultural.

Internamente, estos pueblos indígenas, han detectado la inclinación de sus jóvenes hacia el conocimiento y las formas de vida occidentales, lo que en parte se ha debido a que muchos de ellos se han formado en instituciones educativas convencionales. Esto ha dificultado inculcar en ellos el interés por su identidad

propia, aunque desde los hogares y encuentros comunitarios se trabaje en esto. “Desde entonces, para nosotros era prioritario que la educación partiera desde que los niños son pequeños para ser inducidos en lo Misak”, afirmó Tata Miguel. Esta es la razón por la que, se dice que, desde ese momento le han planteado al gobierno distrital ceder espacios físicos para que se reúna solo la gente de cada pueblo, pero el apoyo que se ha brindado radica más desde el énfasis intercultural, tal como lo evidencia la Política Pública para los Pueblos Indígenas en Bogotá, D.C (2011 – 2021).

Ante esta situación, se percibe que, desde la ciudad la apuesta ha estado encaminada hacia la integración de las diversas culturas que caracterizan a los grupos étnicos que habitan en ella, pero ¿Cómo lograrlo si esta misma población reconoce el debilitamiento de su identidad?, es decir, ¿cómo integrarse humana y socialmente si estos pueblos indígenas, manifiestan la necesidad de fortalecerse culturalmente? Para que haya una verdadera comunión entre culturas, algunas personas consideran que cada una de sus identidades colectivas debe estar sólida y vital ante cualquier contexto, lo que requiere del interés de los más jóvenes por continuar representándolos.

Entonces, por lo que siempre se ha luchado es por establecer una política con líneas de acción encaminadas a trabajar primero por la formación de las nuevas generaciones en saberes ancestrales para incentivar en ellos la apropiación de la historia de sus pueblos y la cultura que han consolidado aun en las sociedades contemporáneas. Respecto a esto, Tata Miguel aclaró que “No es que nosotros seamos mezquinos ni independientes, si no que la intención era fortalecernos primero, ser fuertes y luego mirar posibilidades de compartir con otros pueblos, con otras comunidades, en el intercambio de conocimiento, de pensamiento, de todo lo que ha sido la parte ancestral”.

Con estos elementos, es pertinente analizar cómo esto se ha expresado en la conformación de lo que son hoy las casas de pensamiento intercultural y de sus proyectos pedagógicos respectivos. Por su parte, la coordinadora de “*Shush Urek Kusreik Ya*”, Flor Nancy, aseguró que desde un principio lo que se ha querido es contar con espacios particulares mientras se fortalecen culturalmente, pero debido a las circunstancias en las que llegan las familias y la falta de interés de algunas de ellas por integrarse a su cabildo, han aceptado las estrategias dirigidas a ellos desde una lógica intercultural. Frente a esto, Tata Miguel señaló que “es así como hemos pasado muchas dificultades, el traspaso de un lugar a otro, nos sentimos atropellados, discriminados en esos sentidos (...) Siempre para nosotros ha sido una lucha permanecer, aguantar y ser tolerantes”.

Tanto los niños y niñas en edades de primera infancia como los pueblos étnicos son considerados por los gobiernos como poblaciones que viven con mayor fuerza problemas de discriminación estructural, es decir que se les ve como poblaciones vulnerables carentes de protección y por tanto requieren de un atención especializada en los distintos ámbitos de la vida. Ser consciente de la manera en la que se han construido nociones y discursos de la población estudiada es el punto desde el cual se debe partir para abordar de manera crítica el campo de interés. En este caso, entender cómo se define y atiende la población a la que va dirigida esta propuesta dice mucho del lugar desde donde se está haciendo interculturalidad.

Como se ha ido mencionando, los pueblos indígenas que tienen alta representatividad en las ciudades, se ven en la necesidad de emplear estrategias de supervivencia, que en principio radican en actividades económicas de carácter informal, lo que incide significativamente en su percepción de estabilidad y de adaptabilidad al lugar. A su vez, esto ha determinado las posibilidades que existen

de que como pueblos puedan trabajar por perpetuar sus prácticas culturales con sus condiciones actuales de vida. Por esto, uno de los focos en los que se ha puesto la esperanza y los recursos humanos y económicos ha sido en la educación para los que están creciendo y naciendo fuera del territorio ancestral.

Cuando se habla de educación intercultural en la ciudad, no se está haciendo referencia únicamente a la escuelas donde esta se materializa, sino a la preparación y profesionalización de los maestros y maestras, y a la formación de los líderes de las comunidades que crean y proponen contenidos de enseñanza y aprendizaje, de acuerdo con su experiencia e incluso intuición para hacer de estos directrices de su ejercicio. Además, estas escuelas también están interpeladas por la diferencia cultural de quienes la hacen posible, porque son los conflictos y puntos de convergencia que se dan entre comunidades, maestros, líderes o autoridades tradicionales y funcionarios públicos de las entidades a cargo, los que hacen que la escuela este en permanente construcción.

Frente a esto, la antropología urbana, junto con otras disciplinas, ha repensado su aproximación a la presencia de estas poblaciones en los principales núcleos demográficos. Tal como lo expresa, Jairo Muñoz (1994), tradicionalmente se ha estimado que a los indígenas hay que estudiarlos en su hábitat natural, es decir en entornos rurales, distantes de las ciudades. Esto llevo a que durante el curso de esta disciplina, se pensara que los indígenas no tienen incidencia en los procesos de urbanización; no son el núcleo predominante en la ciudad y que si son vistos desde allí, se les considera como una población transitoria (Muñoz, 1994). Es por esta razón que, en la historia convencional, rara vez el indígena aparece como habitante de la ciudad.

Durante la última década, en Bogotá D.C, el número de niños, niñas y jóvenes indígenas vinculados a la educación pública ha aumentado significativamente

(SED, 2010). En el año 2007 se registraron 95 alumnos indígenas matriculados en las Instituciones Educativas Distritales (IED) y, para el 2009, el dato correspondía a 1976, con una concentración en las localidades de Suba, Bosa, Ciudad Bolívar, Kennedy, Usme, Engativá y Santafé (SED, 2010); las cuales están catalogadas con el mayor nivel de pobreza en la ciudad. Según datos de la Secretaria de Educación de Bogotá, en el 2015, el número de estudiantes indígenas del distrito se aproximaba a 1.987. Hasta ese año, no existía en Colombia una política educativa con un enfoque de interculturalidad para todos, sino que se le asumía como un asunto exclusivo de los grupos étnicos.

Para los pueblos indígenas, hablar de educación implica tener tierra o más bien tener donde permitirle a los más pequeños crecer en comunión con su entorno. Esto sintetiza la lucha permanente de los cabildos urbanos que tiene que ver con el asentamiento digno de las familias migrantes, la disposición de tierras para trabajar y generar un sistema económico que les permita auto sostenerse sin tener que salir a trabajar y dejar a un lado la crianza de sus hijos y su legado cultural. Por eso, “la parte central de todo es la tierra, de ahí el dicho que “Indio sin tierra no es indio”, declaró Tata Miguel.

Lo anterior constituye el grueso del problema identificado para el desarrollo de esta investigación, ya que corresponde a la inconformidad y a los malestares que existen en la gente de estos dos pueblos sobre la forma en la que se proclama institucionalmente una educación que se dice estar pensada para ellos. De acuerdo con lo anterior, en el capítulo “La educación desde la cultura, una alternativa” en Presencias y ausencias culturales (1993), Abadio Green Stocel asegura que:

(...) una verdadera educación desde la cultura también debe tener muchas formas de expresión no verbal, no escritas, que dan cuenta de las profundidades del ser

étnico y que se conservan como formas de resistencia cultural, es el caso de variadas expresiones artísticas, gestuales, entre otras.

Esto reafirma que la capacidad de aprehender elementos del entorno cultural en el que se crece y ponerlos en función del bienestar humano y el desarrollo de las demás manifestaciones de vida, depende de cómo se inculque y se fomente este interés desde los primeros años de vida, por lo que “se requiere una escuela donde la historia y la lengua sean los pilares en la búsqueda de la identidad de cada pueblo” (Green Stocel, 1993). Pero, ¿cómo lograr una escuela que más allá de tener énfasis pedagógicos que lo permitan sea realmente relevante para la educación mayoritaria y en lugar de ser considerada como una modalidad aporte a la reestructuración de contenidos educativos, en este caso para los niños y niñas de Bogotá?

Ante este ideal, Sandra Guido (2015) ha vislumbrado algunos de los aspectos que hacen de este un entramado problemático. El primero tiene que ver con: 1. Las condiciones actuales de vida y específicamente de los procesos educativos de niños, niñas y jóvenes indígenas en Bogotá. 2. Por otro lado, está la falta de relación entre propuestas políticas y prácticas pedagógicas en el ámbito urbano en Colombia. 3. Además, se identifica la necesidad de investigaciones que visibilicen el nivel de reproducción y resistencia de diferentes actores de la educación intercultural frente a formas de relación moderno/coloniales. 4. Por último, esta autora revela la importancia de trabajar en metodologías que reconozcan las voces de quienes en su experiencia cotidiana vivencian las relaciones interculturales.

De acuerdo con lo que se mencionaba en el primer apartado de este capítulo, el deseo de que la Etnoeducación fuera concebida de una forma totalizadora, intercultural, reconstructiva y socializante (Bodnar y Rodríguez, 1993) llevó a

pensar en estrategias que le permitieran abrirse espacios al alcance de todos. Dentro de ellas, la educación intercultural fue vista como una propuesta que lograba mediar entre los fines de la Etnoeducación y los de la educación convencional. En su calidad de intermediaria, debe incorporar los rasgos que de las múltiples culturas se consideren valideros frente a los problemas actuales, generando nuevas formas vitales para la humanidad en su conjunto (Rocha Vivas, 2009).

Entonces, uno de los mayores retos para que la interculturalidad llegue a la escuela convencional es que en sí misma no se desdibujen las cosmovisiones y experiencias de cada persona en la interacción social con otras culturas, sino que se armonicen mutuamente en función del fortalecimiento de cada una pero de la comprensión de su valor para quienes han estado completamente apartados de sus aportes, principalmente quienes habitamos en las ciudades.

En este sentido, según la exconcejala de Bogotá Ati Quigua (2004 – 2007 y 2008 – 2011), activista del pueblo Arhuaco de la Sierra Nevada de Santa Marta y promotora de la Interculturalidad como proyecto político en la capital del país:

La misión de las políticas educativas en Colombia es establecer canales de comunicación entre las tradiciones de pensamiento indoamericano para que dialoguen con las tradiciones de pensamiento occidental y de otras procedencias, en la generación de respuestas culturalmente pertinentes a los retos y problemas que enfrenta la sociedad.

Dicho esto, vale la pena anunciar que este proyecto político se elaboró a partir de la necesidad de “establecer canales de interacción entre las culturas en el plano educativo, partiendo de la premisa de que la pertinencia de la educación no se mide en términos del número de cupos”, afirmó Ati Quigua. Con esto, se refirió a

que su propósito no se basa en la cobertura sino en la verdadera integración y participación de los indígenas en la sociedad a través de su formación profesional.

En este sentido, el primer paso fue crear convenios entre diferentes instancias de las entidades distritales que tuvieran a su cargo el ámbito educativo en la ciudad, esta vez desde el énfasis de la interculturalidad. Entonces, en el ámbito institucional, las casas de pensamiento intercultural corresponden a un proceso que forma parte de la SDIS y por lo tanto, obedece a las disposiciones y estándares generales del distrito, en materia de primera infancia. Pero su particularidad radica en que emergen de la iniciativa de los cabildos indígenas urbanos en busca del respeto por su historia y por la pervivencia de sus valores culturales en un contexto diferente al territorio del que provienen.

Como explica Alexandra Niampira, representante de la Subdirección para la Infancia de la SDIS, esta iniciativa es la conjugación de los servicios de primera infancia y la movilización de los saberes ancestrales (citado por MaguaRed). Estos jardines concentran esfuerzos tanto de las comunidades como de la institucionalidad, ya que es deber de ambos salvaguardar los derechos y la integridad de estas culturas cambiantes que han sobrevivido a las circunstancias del contexto global de hoy. Lo anterior explica la razón por la que estos dos espacios no son un jardín Misak o un jardín Muisca, sino que son casas, (en el sentido casi literal de la palabra), en las que se quiere fundar un pensamiento acorde con las directrices de la intercultural para afianzar la convivencia entre personas que representan un legado cultural.

Las autoridades tradicionales de cada cabildo han tenido que responsabilizarse de la labor que les concierne para lograr el éxito de estos espacios que intentan materializar la noción comunitaria del conocimiento por medio de la praxis como generadora de aprendizaje y viceversa. Por esta razón, el trabajo conjunto de

quienes se han hecho cargo de liderar esta causa desde sus inicios se ha tenido que robustecer adoptando recursos técnicos de la institucionalidad. Sin embargo, aún hoy, se evidencian contradicciones en la forma en la que estas dos instancias quieren operar.

Ante este escenario, el abuelo Gonzalo, hombre muisca y sabedor de “*Gue Aty Qiiib*”, expresó con frecuencia su deseo y el del grupo de maestros de la casa por replicar este modelo en los demás niveles educativos, es decir tener un lugar como este para primaria y bachillerato, e incluso contar con una universidad Muisca, con la posibilidad de que “la gente de afuera” tenga acceso. Pero antes, consideran fundamental alcanzar un punto de equilibrio en el que tanto los interés de las entidades públicas en representación de los gobiernos de turno, como los de las personas de estos pueblos indígenas, logren establecer canales comunicativos que se cimienten en una misma línea de trabajo para obtener mayor efectividad y continuidad en lo que hasta el día de hoy, se ha alcanzado en términos de preservación y reinención cultural a través de esta modalidad de jardines.

Pese a que se es consciente de que las casas no están diseñadas para reforzar únicamente el conocimiento y la identidad cultural de cada pueblo, para algunos lo ideal sería tener más autonomía al ejercer mecanismos pedagógicos que permitan afianzarlos, sin ignorar el entorno familiar y social de los niños y niñas que no son indígenas. Por este motivo, las maestras nivelan aspectos entre las culturas con el fin de encontrar puntos comunes para el desarrollo de sus actividades y así, cumplir con los requerimientos institucionales.

2. SEGUNDO CAPÍTULO: PRESENCIA DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS MISAK MISAK Y MUISCA DE SUBA EN BOGOTÁ.

2.1 CARACTERIZACIÓN Y CONDICIONES DE HABITABILIDAD DEL PUEBLO MISAK MISAK Y MUISCA DE SUBA EN TERRITORIO DE ORIGEN Y EN LA CIUDAD.

En este apartado se procederá a presentar y entrelazar la información proporcionada por los maestros y maestras de “*Shush Urek Kusreik Ya*” a cargo del pueblo Misak Misak y “*Gue Aty Qiib*” del pueblo Muisca de Suba, con quienes se entablaron conversaciones y se realizaron las entrevistas.

Antes de entrar a hablar de estos dos espacios, corresponde hacer una introducción respecto a la presencia de estos dos pueblos en la ciudad, la conformación de su respectivo cabildo y el contexto social y político en el que se inscriben sus iniciativas y logros en contexto urbano. Por lo tanto, se enunciarán algunos elementos clave de las normativas que enmarcan su participación en la formulación de proyectos y programas distritales dirigidos a su población, especialmente su aporte e incidencia en la definición del Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena en Bogotá (SDIS, 2010).

En la actualidad, existen tres instrumentos normativos internacionales que orientan y reglamentan la atención a los pueblos indígenas, nativos, aborígenes, originarios o ancestrales: El Convenio 169 de la OIT 1989, la Declaración Universal de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sobre la Diversidad Cultural (2001) y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los pueblos indígenas (2007). Estos tres principios rectores

determinan las medidas que establecen los gobiernos para brindar cualquier servicio que este dirigido a todos los pueblos étnicos del mundo.

De acuerdo con el Artículo 26 de la Ley 21 de 1991 (por medio de la cual se aprueba el Convenio 169 de la OIT), los gobiernos deben adoptar medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados, la posibilidad de adquirir una educación en todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional. Adicionalmente, el Artículo 29, plantea que un objetivo de la educación de los niños de los pueblos interesados deberá ser impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional.

Este marco normativo define los parámetros desde los cuales, desde ese año, las entidades gubernamentales empiezan a operar respecto a los temas referentes a las poblaciones indígenas que habitan en el país. El último artículo mencionado, se enfoca en la manera en cómo se debe pensar la educación para estos pueblos. De ahí se puede inferir que un propósito es educar desde edades muy tempranas a los niños y niñas indígenas en un ámbito de conocimiento general que les permita abrirse espacio en la sociedad occidental, sin dejar de lado el legado cultural que los antecede. Partiendo de esta hipótesis, es pertinente continuar con una caracterización de los pueblos a los que se hará referencia en los casos de estudio.

³ En los últimos 25 años aproximadamente, gran parte de los pueblos indígenas que habitan en las diferentes regiones del país han avanzado en la medida de sus posibilidades, en la construcción y fortalecimiento de una educación propia acorde a sus fines,



necesidades e intereses como comunidades. Han podido crear una formación para sus nuevas generaciones en espacios donde los conocimientos que tienen los abuelos o mayores son el pilar de la educación. Esto “en función de dar forma y sentido a las identidades de los sujetos, facilitándoles su inclusión dentro de un grupo social y buscando la cohesión de su colectivo, siendo este un objetivo fundamental de la educación” (Poblete, 2006. P. 31-33).

La migración de población indígena a la capital del país como producto del desplazamiento y de la búsqueda de nuevas oportunidades, ha implicado que sus líderes o autoridades reivindiquen el acceso a derechos y la protección del Estado en los diferentes ámbitos de la vida social, en un entorno desconocido. El contexto de ciudad permite entender cómo se dan estas luchas en busca de autonomía y reconocimiento político y social real que empieza desde la educación, por lo que se propone entender la ciudad como el espacio en el que se da la

³ En esta imagen aparece el antropólogo Luis Guillermo Vasco y algunas autoridades del cabildo Misak Misak de Bogotá, quienes, después de una reunión que organizó la comunidad, en el barrio Casandra, Fontibón, posaron para guardar ese momento. Fotografía hecha por Julián Galán Caicedo (2016).

diversidad social y cultural característica de la población colombiana. Antes de eso, se dará cuenta de algunas condiciones históricas fundamentales para entender el devenir de la educación colombiana en términos de inclusión.

De acuerdo con el documento de “Caracterización de la población indígena que reside en el distrito capital según el censo de población 2005”, para ese año, en Bogotá habían 6.778.691 habitantes, de los cuales 15.032 (0.22%) correspondían a población indígena, el pueblo Rom o gitano estaba conformado por 523 personas, mientras que los afrocolombianos ascendieron a 97.885 (1.5%) personas. En ese momento, se registró que la mayoría de indígenas vivían y se concentraban en la localidad de Suba (23.3%), Bosa (12.9%), Engativá (10%) y Kennedy (6.2%) (Secretaría Distrital de planeación, 2005).

Seis años después, en el 2011, se realizó una caracterización poblacional en la que se registraron 30.500 indígenas en la ciudad. También se identificaron 91 pueblos indígenas, de los cuales 25 están organizados y representan el total de 6400 familias en Bogotá (Consejo Territorial de Planeación Distrital, 2011).

La siguiente tabla, contiene los datos del número de familias por comunidad indígena presente en la capital, si están organizados y la condición en la que se encuentran:

⁴ Gran parte de los indígenas que han llegado a vivir a la ciudad se han organizado a través de la figura del cabildo indígena urbano. A través de la conformación de este organismo representativo, la mayoría de pueblos pueden ejercer acciones colectivas de participación, lo que proviene de la época de la colonia como legado del medioevo español (Mayorga, Fernando. Banrepcultural, 2017). Según el artículo 2 del Decreto N° 2164 de 1995, los cabildos se definen como:

Comunidades	No. Familias	Organizados	Condición
Muisca Suba	2063	Cabildos	
Muisca Bosa	731	Cabildos	
Ambiká Pijao	406	Cabildos	Desplazados
Kichwa	461	Cabildos	
Ingas	148	Cabildos	Desplazados
Nasa	537	Cabildos	Desplazados
Pastos	310	Cabildos	Desplazados
Yanakonas	187	Cabildos	Desplazados
Misak	247	Cabildos	Desplazados
Uitotos	150	Cabildos	Desplazados
Wounaan	114	Cabildos	Desplazados
Tubu	30	Cabildos	Desplazados
Eperara	41	Cabildos	desplazados
Camentsa	70	Cabildos	Desplazados
Siona	30	Cabildos	Desplazados
Coreguaje	25	Cabildos	Desplazados
Cubeo	21	No tienen	Desplazados
Kamkuamo	170	No tienen	Desplazados
Awa	68	No tienen	Desplazados
Uwa	35	No tienen	Desplazados
Wayu	270	No tienen	Desplazados
Arhuaco	124	No tienen	Desplazados
Embera	120	No tienen	Desplazados
Zenú	27	No tienen	Desplazados
Sicuami	15	Cabildos	Desplazados
	6400		
	Familias		

Una entidad pública especial, cuyos integrantes son miembros de una comunidad indígena, elegidos y reconocidos por ésta, con una organización sociopolítica tradicional, cuya función es representar legalmente a la comunidad, ejercer la autoridad y realizar las actividades que les atribuyan las leyes, los usos, las costumbres y el reglamento interno de cada comunidad.

Con esto, varios pueblos indígenas que no estaban organizados mediante un cabildo, inician su proceso de conformación, tal como el caso del pueblo Muisca de Suba. Según las abuelas Hercilia Niviayo y Maria Elba, maestras de la casa de pensamiento intercultural “*Gue Aty Quib*”, los gobernantes de esa época

⁴ Tabla Población indígena Bogotá 2016. Cabildos indígenas. Consejo Territorial de Planeación Distrital.

permitieron la visibilización de los pueblos, la unión de las autoridades tradicionales y en su caso el resurgimiento de la comunidad. En sus memorias está latente el recuerdo del día en el que se posicionaron como cabildo Muisca ante los funcionarios públicos que los acompañaron en el proceso. Previamente, los mayores de la comunidad tuvieron que documentarse y empezar a trabajar en pro del despertar Muisca, como así lo dijeron.

En Bogotá hay cinco cabildos registrados ante la Dirección de Asuntos Indígenas, ROM y minorías del Ministerio del Interior, entre esos el cabildo Muisca de Suba, y 9 están en proceso de registro, dentro de los cuales está el cabildo Misak Misak de Bogotá (Caracterización población del 2011). Generalmente el reconocimiento de estos le corresponde directamente al Ministerio del Interior y no a las alcaldías de donde se encuentran ubicados. Retomando a Flor Nancy, coordinadora Misak de “*Shush Urek Kusreik Ya*”, para ser reconocido como tal, cada cabildo debe contar con un territorio, lo que para los cabildos de Bogotá es complicado, ya que no cuentan con este porque representan a poblaciones migrantes y en algunos casos fluctuantes. Los cinco cabildos que alcanzaron a registrarse, aunque no tuvieran territorio fijo, fue porque en su momento no se había establecido este parámetro. A partir de eso, se paró el proceso de registro legal de los demás cabildos.

Sin embargo, aunque no tengan tal rotulo, por parte de las entidades distritales si se tiene conocimiento de la presencia y de la organización de los catorce cabildos que hay en la ciudad, lo que les permite participar en acciones afirmativas y ser tenidos en cuenta en los demás espacios de participación que les corresponde.

El reconocimiento jurídico de los cabildos si posibilita mayor efectividad e impacto de las opiniones de estos pueblos en las decisiones gubernamentales, pero no quiere decir que aquellos cabildos que no cuenten con ese, no sean tenidos en

cuenta en la toma de decisiones que les competen. Según el testimonio de Flor Nancy, la Alcaldía Mayor de Bogotá, a través de SDIS ha ido vinculando a estos catorce cabildos a las distintas mesas participativas.

Respecto a los caminos y líneas de acción de esta política, expuestos en el Artículo 7 del Decreto N° 543 de 2011, se enuncia un primer eje estratégico de Gobierno propio y autonomía que comprende en principio, la garantía de acciones para la pervivencia, permanencia y fortalecimiento de la autonomía para la gobernabilidad de los pueblos indígenas y sus instituciones representativas en la ciudad, de conformidad con el Derecho Mayor, la Ley de Origen y la Ley Natural en armonía con la Constitución y la ley.

Según Tata Miguel, sabedor de “*Shush Urek Kusreik Ya*” y exgobernador del cabildo Misak Misak en Bogotá (2016), en el 2013, los catorce cabildos hicieron un documento para registrarse ante la dirección de asuntos Indígenas, Rom y Minorías del Ministerio del Interior para contar con las herramientas de trabajo necesarias para el fortalecimiento de los procesos internos. Él manifiesta que, de acuerdo con las leyes occidentales, hay que acogerse a esos parámetros para lograr tal reconocimiento, pero que hasta el momento se encuentran con las manos vacías, porque no cuentan con un NIT o algún certificado que los pueda identificar como tal.



⁵El resguardo y cabildo Mayor de Guambia se constituyó en la época de la colonia en el municipio de Silvia, Cauca. Allí vive el mayor número de población Misak en Colombia. Con este, hasta hoy se tiene registro de 22 cabildos Misak en Colombia, que hacen parte de la gran confederación *NuNachak* (Fogón grande-Autoridad Mayor), mediante la cual se han unificado los Misak a nivel nacional. Su principal referente normativo es el Derecho Mayor o Manifiesto Guambiano “*IBE NAMUIGUEN Y ÑIMMEREY GUCHA*”, que se logra en 1980. De

él nace, crece y se desarrolla la identidad, la lengua, la cosmogonía y cosmovisión.

Según el Proyecto pedagógico intercultural “*Shush Urek Kusreik Ya*”, que retoma información de la base de datos del cabildo de Guambia, para el 2016 se tenía registro de 14.832 habitantes en total y 3.130 familias que estaban viviendo en ese territorio. De acuerdo con el Plan de Salvaguarda del Pueblo Misak “Recuperar la tierra para Recuperar todo” (2013), se considera que la dispersión de la población en distintos territorios, pone en condiciones de riesgo físico y cultural al pueblo Misak. La escasez de tierras disponibles para trabajar, se ha convertido en una de

⁵ Retrato de Tata Miguel, con el bastón de mando o *Puereksi*. Fotografía hecha por Julián Galán Caicedo (2016).

las principales razones por las que muchas familias buscan otras alternativas de empleo que implican moverse e incluso radicarse en otros lugares. Aparentemente, esta representa una de las razones más importantes por las cuales migran cada vez más Misak a Bogotá, en su mayoría jóvenes que desean estudiar y encontrar trabajo en oficios distintos al manejo de la tierra.

Como parte de este contexto, la lengua nativa de los Misak (*Namtrik*) tiene un papel fundamental en la consolidación de la educación propia. Pese a la migración, esta comunidad ha logrado conservar su tradición oral gracias a la vitalidad de este idioma guambiano. Este hecho, ha contribuido a que su historia de origen haya permeado la vida de muchas generaciones, permitiendo que hoy en día esto constituya uno de sus principales legados culturales que fundamenta su resistencia como pueblo étnico en un país mayoritariamente mestizo. El *Namtrik* educa, ya que transmite el saber espiritual, dignifica y posibilita la existencia del Misak en el tiempo y en el espacio, solo si se comunican a través de este en otros lugares. Su idioma es sólido, y aunque ha captado muchas palabras del español para hacer referencia a asuntos coyunturales, tendenciales o propios de ámbitos académicos y políticos, es rico en forma y contenido.

Paralelamente presentaré algunas características generales del pueblo Muisca de Suba. Mi aproximación a la gente Muisca, se dio gracias a los distintos encuentros comunitarios que convocaba el cabildo en el parque central de Suba, cerca de donde yo vivía. Vale la pena aclarar que este no es el único cabildo de la comunidad. En Bogotá, hay dos cabildos, uno ubicado en la localidad de Bosa y otro en la localidad de Suba. Fuera de la ciudad, en el departamento de Cundinamarca, hay tres cabildos, ubicados en Cota, Chía y Sesquilé. Es decir, que existen cinco cabildos conformados del pueblo Muisca. Según cifras de los cabildos, en 2007 la población Muisca de Bosa era de 1.573 personas y la de

Suba de 5.186, para un total de 6.759 Muiscas en Bogotá. El pueblo Muisca perdió en un gran porcentaje su lengua materna, como consecuencia del dominio del idioma español que ejerció la corona española durante la colonia.

Tener la oportunidad de ver estos dos contextos aparentemente distintos pero comunes, posibilitó el ejercicio reflexivo que se propone este trabajo, a partir del acercamiento a sus proyectos educativos para niños y niñas de sus comunidades en Bogotá.

Retomando a la abuela Hercilia, “En territorio el niño no se avergüenza de lo que es”. En cambio la ciudad hace que el mismo indígena se dé a conocer por su inocencia, porque el niño del campo es diferente al niño de la ciudad”. Esta idea hace parte de un desafío que tienen los pueblos indígenas en contexto de ciudad, que se ve reflejada en la educación que reciben sus nuevas generaciones, el cual tiene que ver con que muchos niños y niñas no se identifican como indígenas porque sienten el temor a ser rechazados por quienes desconocen de su presencia y de su historia colectiva. Sin embargo, vale la pena decir que en diálogo con las maestras de “*Gue Aty Qiib*”, se reconoce que en los últimos años, las personas que viven en la ciudad y no se consideran indígenas, se están interesando por conocer otras culturas y acercarse más a los pueblos indígenas existentes.

2.2 MIGRACIÓN Y ASENTAMIENTO DEL PUEBLO INDÍGENA MISAK MISAK A LA CIUDAD.

“Muchos vinieron a conocer y a vivir en la ciudad por su situación económica y por la estrechez de tierra en Guambia” (Maestra Misak Maria).

Esta es la respuesta más común cuando se pregunta por los motivos de la llegada de personas Misak a Bogotá. Aunque el factor económico explica gran parte de la

migración de familias de la comunidad a la ciudad, las oportunidades de estudio y empleo también juegan un papel importante, ya que la estrechez de tierra hace referencia a la reducción de espacio apto para desarrollar las actividades agrícolas que los sustentan y les propician ingresos, como se explicaba en el apartado anterior a través de las cifras que presenta Plan de Salvaguarda del Pueblo Misak (2013) respecto a las tierras disponibles para laborar.

⁶La población Misak auto reconoce su vocación agricultora y se considera como pueblo que sabe trabajar la tierra por legado ancestral. Pero la expropiación de territorios familiares, la presencia de grupos armados ilegales, la normatividad entorno al uso de los suelos, el pago de impuestos y demás incrementos en el costo de vida, son algunas de las razones por las cuales las últimas generaciones no tienen como expectativa de vida dar continuidad a los oficios que realizaban sus mayores.



Según testimonios de algunos mayores Misak que viven en Bogotá, las primeras familias que llegaron a la ciudad datan de la década de 1970. Tal como lo expresa el Proyecto pedagógico de “*Shush Urek Kusreik Ya*”, anteriormente la gente de la comunidad empieza a ver como una buena alternativa migrar a la sabana de

⁶ Gente del pueblo indígena Misak Misak en Bogotá. A la derecha, se encuentra Tata Miguel, acompañado de dos de sus paisanos. Fotografía hecha por Julián Galán Caicedo (2017).

Bogotá, especialmente hacia Fontibón (localidad 9), cerca de los municipios de Funza, Faca, Madrid y Mosquera. Eso se debió a que allí se requería de mano de obra, para el desarrollo de agricultura a gran escala y por tal razón había mayor posibilidad de emplearse en el oficio en el que son expertos por tradición.

Lo anterior hace que la mayoría de personas que llegaban a la ciudad buscaran vivienda hacia el suroccidente de la ciudad, para poder movilizarse en poco tiempo a sus lugares de trabajo. Según registros oficiales del distrito, se estima que esta población está ubicada en Zona Franca (UPZ 77), especialmente en los barrios Chircales y Casandra; y en San Pablo (UPZ 76) en los barrios Triangulo, HB, Prados de la Alameda y el Refugio. Estos barrios están cerca de la Avenida centenario o Calle 13 (una de las principales vías que articulan la ciudad con otros municipios) y otras vías alternas, lo que los favorece en cuanto a las opciones de transporte que tienen para movilizarse a cualquier destino dentro y fuera de la capital. En Casandra es donde se cree que hoy en día habitan más indígenas



Misak, razón por la que allí se realizan los encuentros de la comunidad.

⁷ Dentro de la población Misak, hay quienes han dejado a sus hijos en Guambia con algún familiar para poder viajar y emplearse durante un tiempo determinado que les permita

⁷ Pareja de jóvenes Misak, en el barrio Casandra, Fontibón. Fotografía hecha por Julián Galán Caicedo (2017).

ahorrar y retornar para llevar dinero a sus hogares (Proyecto Pedagógico de “*Shush Urek Kusreik Ya*”). También es común que jóvenes de la comunidad, solos o en pareja, decidan irse de Guambia con el propósito de establecer otro estilo de vida. En ciertos casos, esto ha generado que sus hijos no nazcan en el territorio de origen sino en los núcleos urbanos más cercanos, por lo que una parte de los niños y niñas Misak que viven en Bogotá no han tenido un vínculo físico con el territorio ancestral de este pueblo.

En otros casos han migrado familias completas, en busca de empleos más estables y oportunidades de estudio para sus hijos. De acuerdo con algunos de ellos, la mayoría de mujeres de la comunidad trabajan como amas de casa, auxiliares de aseo o empleadas de cultivos de flores afuera de Bogotá; y gran parte de los hombres se desempeñan como agricultores, auxiliares operativos, independientes y en el campo de la construcción. Varios de ellos, han trabajado en empleos de carácter informal, lo que ha generado dificultades en la seguridad social de las familias Misak.

Según manifestado por mis interlocutores, a diferencia del estilo de vida en territorio, en contexto de ciudad deben hacerse cargo del pago de arriendo, servicios públicos, la alimentación, el transporte y la educación de los niños cuando los llevan con ellos. Así mismo, la conformación de las familias Misak se ha dado bajo otro tipo de condiciones en la ciudad. La mujer transmisora de la cultura por excelencia debe trabajar igual que el hombre, por lo que no puede dedicar todo su tiempo y atención a la crianza de sus hijos. De ahí parte una de las mayores preocupaciones que manifiesta la comunidad hoy en día porque esta transformación del rol de la madre en la familia ha implicado en muchos casos que los niños y niñas estén al cuidado de terceros, que normalmente desconocen de la crianza en la cultura Misak.

En territorio, debido a las ocupaciones y al ritmo de vida, la madre puede acompañar a sus hijos durante su etapa de crecimiento y enseñarles a través del contacto directo y permanente. Además, tomando como referencia a Hugo Portela en su texto “El pensamiento de las aguas de las montañas”, en Guambia, desde que los niños y las niñas nacen se les permite relacionarse con su medio geográfico a tal punto en que se convierten en él, cuando comprende en sus propios términos lo que la naturaleza significa en sus vidas, lo que inicia de la siguiente manera:

(...) se cultiva y se “siembran las personas al territorio”. Después del nacimiento de los niños las placentas deben ser “sembradas” bajo las tulpas del fogón, en el espacio donde ocurre el parto, con el propósito de que la mujer no reciba frío; lo que sucede a la placenta puede suceder a la madre o al recién nacido (Portela. P. 70).

Por otro lado, “como ya estaban muchas familias en la ciudad, algunos de nuestros mayores vieron la gran necesidad de crear un cabildo, ósea una autoridad ancestral en la capital”, contó Tata Miguel. Entonces a mediados del 2009 se creó el cabildo indígena Misak de Bogotá *NukØsarasrØ*. A pesar de la acción política y a la participación social que la Alcaldía Mayor de Bogotá concedió a la comunidad con esa decisión, se siguen considerando como una población marginada y vulnerable, ante la lógica de gobernabilidad que opera a nivel distrital y nacional.

Tal vez el hecho de que gran parte de la comunidad se encuentra viviendo en un barrio periférico de la ciudad, también dice mucho al respecto. Un ejemplo de esto es lo que sucedió con el espacio que la Alcaldía Mayor de Bogotá, durante la administración de Gustavo Petro, le cedió al cabildo, para realizar periódicamente sus asambleas locales. Este fue solicitado en el año 2016 por el gobierno entrante

de Enrique Peñalosa, lo que los dejó sin un lugar apropiado para discutir y solucionar los temas urgentes para la población.

Lo anterior es una manifestación de uno de los principales retos que tienen los pueblos indígenas en la ciudad, ya que existe la necesidad de compartir espacios comunitarios que nutren el pensamiento colectivo como se hace en territorio. De acuerdo con el Proyecto Pedagógico Intercultural de “*Shush Urek Kusreik Ya*”, es complicado que toda la población se reúna y dedique tiempo a estos espacios de integración, debido a sus ocupaciones laborales, por lo que lograrlo se considera como una ganancia cultural que fortalece su unión en contexto de ciudad. Esto permite ver otra situación que va más allá de que el cabildo obtenga su reconocimiento jurídico y que tiene que ver con la posibilidad y el interés de los Misak por hacer parte de los procesos en los que este se inscribe y los objetivos que se propone.

En este sentido, la participación activa de las personas de la comunidad dentro del cabildo depende de los resultados y de la pertinencia del trabajo conjunto entre autoridades. Es decir que su credibilidad se sustenta en lo productivo que vean de reunirse para discutir temas que les preocupa e interesa solucionar. Las circunstancias y condiciones en las que las autoridades deben ejercer su posición son fundamentales en la efectividad que esto pueda tener, ya que aunque muchos quieran contribuir al proceso comunitario en la ciudad no cuentan con garantías necesarias para llevar a cabo estrategias de gobierno eficaces y no tienen apoyo económico que les permitan dedicarse por completo a esta labor. Esto incide notablemente en la continuidad de la gestión política de los cabildantes.

Hay que tener en cuenta que para el pueblo Misak Misak no todas las personas están destinadas a ser autoridad. Según Tata Miguel, “Ser gobernador o gobernadora depende del gran ser superior”. Cuando está ejerciendo la autoridad

es Tata y cuando ha cumplido y finalizado su periodo de un año y entrega el *Puereksi* a otra persona, pasa a ser *Taita* y si es mujer, *Mama*. Desde la preconcepción esta visto si ese nuevo ser está encaminado hacia esa labor. Si es así, en el curso de su vida, cuando forma un hogar está en capacidad de ejercer la autoridad que se le concedió. La comunidad determina si la persona es apta para dirigirlos y de esta manera, deposita su confianza en ella. Entonces, existen variables que determinan la dirección de esta organización y su presencia en un entorno tan complejo.

En este punto pongo como ejemplo la situación que narró Tata Miguel respecto a su experiencia como gobernador:

“Cuando me propusieron a ser gobernador del cabildo acá en Bogotá me toco decir a la gente que yo no podía asumir esas responsabilidades porque no tenía ningún respaldo de alguien para sostenerme económicamente. Yo no tenía ese tiempo porque venía a acá a buscar trabajo y a luchar por la subsistencia de mi familia”.

Esta es una manifestación de como el contexto transforma la vida personal y colectiva del pueblo. La realidad que debe sortear cada uno también es indispensable en la efectividad que pueda llegar a tener su participación en la ciudad, todo esto sumado a las posibilidades y garantías que brindan las entidades gubernamentales.

“Nosotros desde la conquista para acá, históricamente somos pueblos ancestrales en situación de conflicto, nos han discriminado, avasallado, asesinado y pasado de todo. Al menos hicimos ver a las instituciones que el pueblo Misak a nivel nacional es sujeto de reparación colectiva, pero en el marco del posconflicto a nadie le han garantizado que nos vayan a reparar como debe ser, solo está en la documentación, reuniones para acá y para allá”, comentó Tata Miguel.

Esta opinión también incluye el malestar que se percibe en algunos Misak respecto a la manera cómo, hoy en día, las instituciones gubernamentales brindan atención a estas poblaciones. La mayoría de las maestras de “*Shush Urek Kusreik Ya*”, también cuestionan el proceder de las entidades, en este caso distritales, frente a la ejecución de metodologías para involucrarse en los ámbitos que están a su cargo. Existe la idea de que sus aproximaciones a la realidad se quedan cortas en la solución o mitigación de las problemáticas que identifican, es decir, que operativamente no logran ser efectivas.

⁸Evidentemente ha habido un interés por parte de los gobiernos, por conocer sobre las condiciones en las que viven los indígenas Misak en Bogotá. Sin embargo, no se identifican soluciones contundentes frente a su preocupación por el desempleo, la inseguridad, la alimentación, entre otras. En el 2014 se estimaba un total de 216 familias Misak en Bogotá. Pese a esas dificultades enfrentadas en el espacio urbano, cada vez más personas deciden emprender sus proyectos de vida en las grandes



ciudades del país. Hay quienes llegan con el propósito de desempeñar labor en la que les corresponda representar su identidad cultural, como en el caso de las

⁸ Retrato de Gloria, maestra Misak de *Shush Urek Kusreik Ya*. En su espalda carga a su hijo, quien también hace parte de la casa de pensamiento intercultural. Fotografía hecha por Julián Galán Caicedo (2017).

autoridades tradicionales y las maestras de “*Shush Urek Kusreik Ya*”, portadores de un conocimiento que debe ser compartido y transmitido desde su oficio.

En el caso de la maestra María, su principal motivación ha sido enseñar a niños y niñas de su comunidad, pero al llegar a la ciudad y acogerse a las directrices de las instituciones que regulan el acompañamiento que se brinda en la casa de pensamiento intercultural se dio cuenta que el contexto demanda otras exigencias distintas a las del territorio:

“Entonces es difícil decir que aquí yo estoy aplicando mi cultura porque es muy poco lo que se puede hacer aquí (...) acá en la ciudad hay mucha cosa y además pues con la secretaria, la política, hay muchas cosas que a nosotros nos toca como civilizarnos, estar más lo de acá que lo de nosotros”.

Este sentir es compartido por otras maestras. Su quehacer también se transforma en las ciudades, principalmente por que los métodos de enseñanza deben ajustarse al entorno y a nuevas tecnologías. Incluso en “*Shush Urek Kusreik Ya*”, la educación propia abre paso a nuevas pedagogías que respondan a la población y al contexto intercultural. Por lo tanto, enseñar en la ciudad, aunque sea bajo lineamientos de educación indígena, representa un reto para quienes deben buscar la manera de transmitir el pensamiento Misak adquiriendo formas inclusivas de ejercer su oficio.

“Mi sueño no es quedarme acá. Yo sueño con que algún día pueda montar un jardín allá en mi comunidad (...) y enseñar a los niños lo que es música y tejido (...) no otra cosa”, afirmó la maestra María. Aunque no se ve radicada en Bogotá por mucho tiempo y anhela regresar a Guambia para seguir contribuyendo en la formación de las nuevas “semillas”, reconoce el aporte de su experiencia trabajando con familias mestizas en su manera de cuidar y enseñar actualmente,

resaltando que así como los Misak tienen una cultura preestablecida, la gente de la ciudad también la tiene.

Este testimonio se suma a una de las nociones que más se percibe en la gente Misak sobre su presencia en la ciudad. La mayoría no tienen dentro de sus planes quedarse en Bogotá por mucho tiempo, sino aprovechar sus facultades para trabajar y en comunidad lograr apertura de espacios en lo que se pueda reforzar la identidad propia mientras sigan llegando más personas de la comunidad. “Yo por ejemplo no me he amañado y pienso que no me voy a amañar nunca porque no es mi ámbito de vida”, manifestó Tata Miguel. Además, sostiene que al igual que él a muchas personas les toca quedarse en la ciudad con un salario que solo les alcanza para vivir el día a día.

Hay quienes dicen que a raíz de esta situación, los Misak se cansaron de decir que son Misak y ya no quieren involucrarse a la comunidad, “No crea que todos los que son Misak están vinculados a este proceso de lucha como uno”, aseguró Tata Miguel, por lo que no ha sido fácil aunar esfuerzos. Por esta razón, no es un motivo de alegría para la gente del pueblo, que sigan migrando más paisanos a ciudades como Popayán, Cali y Bogotá, ya que, según Tata Miguel, “están por todo lado perdiendo su raíz de identidad y es muy difícil que alguien solito por allá en otra ciudad, en otro país, se siga sintiendo Misak”.

Sin embargo, para este análisis es clave desligarse de la mirada netamente negativa sobre los procesos migratorios, en especial el de los pueblos indígenas a las ciudades. Descartar la idea de que los lugares de estas poblaciones son las áreas rurales permite entender y dilucidar las potenciales de su presencia en contextos urbanos en constante crecimiento.

“La naturaleza es muy sabia, porque ella misma dispersa a la gente para que den a conocer de dónde venimos, que hacemos y que necesita la naturaleza para que

entre todos podemos contribuir (...) A pesar de nuestro dolor no estamos por casualidad acá en la ciudad, la naturaleza misma está distribuyendo a la gente para que manifestemos y proclamemos lo que necesitamos aprender de todos y entre todos” expresó Tata Miguel.

Esta realidad puede verse como parte de la verdadera multiculturalidad de la que se ha dotado a las ciudades, porque hace parte de las dinámicas de las sociedades de hoy en las que las personas amplían su horizonte y se movilizan con mayor facilidad. Si la gente no saliera de sus territorios, difícilmente las personas que habitan en los centros urbanos conocerían de su existencia y no se aproximarían a sus estilos de vida, como sucedió durante tantos años.

2.3 LLEGADA DE LA CIUDAD AL TERRITORIO ANCESTRAL DEL PUEBLO MUISCA DE SUBA.

“No somos indígenas del contexto de la colonia que salimos de un momento a otro como fósiles vivientes para reivindicarnos políticamente” (Jorge Yopasa, 2017).

Para este apartado se propone hacer un giro en la aproximación a la presencia de la gente Muisca específicamente en Suba (localidad 11), ubicada en el noroccidente de la ciudad, también cerca del río Bogotá. Para adentrarse en el caso hay que partir de una lógica opuesta a la anterior, ya que aquí no fue la población la que llegó a la ciudad, sino que fue esta última la que llegó a los territorios donde ellos habitaban. El crecimiento de la urbe generó la construcción y poblamiento acelerado en este sector, donde tradicionalmente se ha asentado este pueblo.

Para eso hay que remitirse a ciertos hitos históricos en la época de la colonia que permitan entender el proceso que antecede a su resurgimiento como pueblo que no migró pero se dispersó en su propio territorio con la llegada de la ciudad y las

nuevas maneras de organización social. A través de la tradición oral y la memoria de los abuelos, se ha descubierto que el verdadero nombre de Suba fue *Tuna*, que significa en *Muysccubun* (lengua muisca), flor de oro sobre la montaña. Se dice que el asentamiento del pueblo Muisca estaba en la falda de sus cerros dándole la cara al río Bogotá. Son dos cerros los que se consideran sagrados y fundantes de su cultura. Ahora, los mayores de la comunidad los recuerdan cuando estaban dotados de vegetación y no de extensas urbanizaciones.

Se ha dicho que hacia el año 800 de la era actual, los Muisca ya habitaban esa zona, como producto de una migración de origen Chibcha que se mezcló con la población anterior. Sin embargo, Suba fue fundada hasta 1550 por los encomenderos Antonio Díaz Cardozo y Hernán Vanegas Castillo. Tras este hecho, los Muisca conservaron un resguardo indígena (Diagnostico Local Sectorial y Documento de Priorización, 2008). Hasta 1954, lo que actualmente se conoce como Suba, fue anexado a Bogotá, por medio del Decreto N° 3640 de ese año. Por consiguiente, al dejar de ser municipio, comenzó a transformarse con mayor intensidad en las décadas de 1970 y 1980, modificando de manera abrupta la vida cotidiana de las familias Muisca/raizales.

Este acontecimiento tuvo implicaciones directas en la valorización de esas tierras, lo que las convirtió en centros de atención para inmobiliarias y constructores legales e ilegales. Según los relatos de algunos de los mayores, debido al pago de impuestos y aumentos en los costos de vida que implicó empezar a ser parte del distrito especial, muchas familias se vieron en la obligación de vender su casa y perder fragmentos de sus tierras aptas para el cultivo de alimentos paulatinamente. También se enuncia que algunas personas vendieron a muy bajos precios e incluso regalaron sus propiedades firmando escrituras que otorgaban a otros los derechos sobre estas.

Me remito nuevamente a la abuela María Elba, para ver a través de sus memorias el curso de esta historia:

“mis abuelos tenían fanegadas de tierra y lo que sembraban lo llevaban a la plaza del 7 de agosto. Todo lo tenían a la mano y pagaba empleados que le ayudaran a trabajar la tierra. Empezaron a regalar y vender las tierras para pagar los impuestos. Firmaban borrachos y esa fue la consecuencia de los malos negocios. Muchos no sabían leer ni escribir, los hacían firmar y poner la huella. No les quedaba otra alternativa que vender para pagar deudas”, comentó, mientras contaba semillas.

Según Iván Niviayo, actual Gobernador de Cabildo Muisca de Suba (2017), en su texto “El rostro, la tierra y la ciudad: reflexiones sobre la etnicidad de los Muyscas de Suba”, en el proceso de legalización de estas posesiones fueron muchos los que se quedaron sin tierra, ya que, en algunos casos, los abogados encargados de efectuarlas, pedían a cambio porciones de estas, lo que poco a poco los fue despropiando. De tal manera, la población se empezó a insertar en la economía local como trabajadores o arrendatarios de las haciendas (Londoño, 2005. P. 350). Fue así como su presencia territorial, histórica y culturalmente se fue silenciando en la región central del país.

De tal manera, Suba y otros municipios como Engativá y Bosa, hicieron parte del crecimiento demográfico y emigración que caracterizó a Bogotá en la mitad del siglo XX. (Cabildo indígena Muisca de Suba, 1999). Por lo tanto, durante esos años, con la llegada de nuevas familias, la construcción de viviendas y la apertura de vías, el pueblo Muisca se fue desarticulando y a su vez se fue integrando a las nuevas dinámicas y estilos de vida que traía consigo la ciudad.

De esta situación, surgieron movimientos indigenistas de descendientes directos del pueblo Muisca, aproximadamente tres años antes de la proclamación de la Constitución Política de la República de Colombia de 1991. Esto significó el

reencuentro con su pasado y su unión para el fortalecimiento de la cultura, el conocimiento y las formas de vida de sus mayores. Como resultado de este proceso de reivindicación territorial, lograron obtener el reconocimiento legal de la comunidad por el Ministerio del Interior, ratificado con la constitución mencionada, convirtiéndose en el primer cabildo indígena urbano oficial (Chaves y Zambrano, 2006). Todo esto, sucedió mientras los extensos terrenos en los que se cultivaba maíz y quinua hasta 1980, se seguían urbanizando y se iniciaba un proceso de estratificación y caracterización de la población.

En 1992 y 1999, el Cabildo Muisca de Suba y el Cabildo Muisca de Bosa, respectivamente, fueron posesionados ante el Alcalde Mayor de Bogotá, D.C., según lo estipulado por la Ley 89 de 1890, después de más de un siglo sin existencia legal (Diagnostico Local Sectorial y Documento de Priorización, 2008). Vale la pena decir que la pérdida económica de estas familias fue lo que los llevó a manifestarse ante esta situación. En un principio no buscaban la recuperación del territorio por su valor comunitario sino por su costo en el mercado y por lo que esto representaba en un contexto urbano en crecimiento. Fue posteriormente que se empezó a hablar de este como “lugar de todos”. Sin embargo, ahora las familias no poseen un territorio colectivo, sino individual, continúan viviendo en lotes y parcelas heredades de mayores, subdivididas en grupo de casas, que una seguida de otra, forman barrios completos de familias al interior de Suba, como en el caso del Rincón, Casa blanca, Costa azul, entre otros (Niviayo, 2017).

La reaparición de lo indígena en el interior de la ciudad, supuso también una serie de cuestionamientos sobre la “autenticidad” de la identidad étnica Muysca (Chaves y Zambrano, 2006). Desde entonces, se ha replanteado lo que es ser Muisca a partir de su espacialidad en medio de lo urbano. Retomando a Iván Niviayo (2017), la construcción de lo que se supone es ser Muisca, no se dio como resultado de

una búsqueda de identidad, (como ocurre en otros casos) sino del entretreído de experiencias familiares y territoriales.

Tomando como referencia el trabajo de Wilmer Talero, actual Vicegobernador del Cabildo Muisca de Suba (2018), titulado “Acercamiento conceptual a la categoría de territorio el caso de la comunidad Muisca de Suba”, esta comunidad indígena está compuesta por 2.500 familias censadas. Aunque parezca un número grande, en la práctica son pocos los que verdaderamente están involucrados con los asuntos del cabildo. Tal como sucede con la gente Misak en Bogotá, este pueblo se enfrenta al gran reto de convocar a quienes se han reconocido como Muisca, por lo que se estima que de esa cifra entre 300 y 400 personas tiene una participación real y constante dentro de la comunidad. Gracias a ellos ha sido posible emprender un camino para reactivación de las prácticas espirituales y pedagógicas dentro de este contexto.

Al igual que en el cabildo Misak, las autoridades tradicionales son elegidas para gobernar cada año. Una de sus funciones es proteger el territorio sagrado y fomentar los encuentros entre mayores, autoridades y sabedores, en lugares denominados microcosmos, en los cuales se hacen círculos de palabra, rituales y pagamentos (Talero, 2016). Lograr estos espacios en medio de la ciudad, hace parte de la respuesta a la marginalización económica y política de las propuestas de los nativos de Suba frente a la administración pública a partir de las dinámicas de urbanización. Esto en busca de que el Estado pague las deudas históricas que tiene con la comunidad.

A través de esto, se reconoce que el música de hoy es una mixtura de su legado prehispánico y de la historia que antecede al pueblo hoy, nacido en un territorio oprimido por la urbanización que lucha por no olvidar su tradición oral y ley de origen y se niega a resistirse ante el dominio de los gobernantes sobre sus

territorios. Evidentemente lo que son hoy en día, es producto de ambos procesos históricos, no se puede sobreponer algo en relación con lo otro. “Soy intercultural - dos fuegos que están al mismo nivel y que me hacen ser lo que soy construyendo así mi identidad” (Maestra del Consejo de Educación del cabildo).

Como lo hemos visto, históricamente se ha pensado que los rasgos culturales que identifican a los pueblos indígenas del país, tienen lugar únicamente en entornos apartados a la ciudad. Cuando se habla de estos desde lo urbano, se hace referencia a lo “multicultural e intercultural”, como si su presencia en estos contextos fuera un fenómeno reciente. Esto afirma que la etnicidad es duramente cuestionada cuando aparece en el interior de una ciudad (Niviayo, 2017), que en el caso Muisca es aún más confusa, ya que están ubicados en un territorio dislocado que los sitúa en su lugar de origen al mismo tiempo que en la urbe.

Hay que decir que este “volver a vivir”, parte de que los Muisca de hoy no se reconocen como descendientes de los Muisca, sino como los Muisca contemporáneos o Neo muisca, quienes han tenido que desaprender para acudir al legado ancestral que aún estaba vivo en la memoria de muchos. Al igual que todos los pueblos, reconocen que han cambiado y de alguna u otra manera “adaptado” a la sociedad mayoritaria, lo que lleva a analizar su búsqueda de reivindicación de sentidos de propiedad territorial y familiar de origen ancestral, a partir de la transformación de la propiedad colectiva a la individual (Cabildo Muisca de Suba, 1999).

Existe una pregunta constante en la gente de la comunidad que tiene que ver con lo que significa ser Muisca aquí y ahora.

“Si yo quiero que el niño aprenda a ser Muisca, es decir, a ser gente, yo debo entender que también estoy en ese proceso de serlo. Tal vez no lo soy, pero me estoy acercando a lo que dicta la ley de origen, a la tradición del pueblo y al estilo de

vida propio, mientras mi hijo lo hace y ambos aprendemos” (Palabras de Jorge Yopasa en la reunión del Consejo de Educación, 2018).

Entonces, se podría decir que la construcción de su etnicidad parte del saber ser gente y de formarse en su tradición con pertinencia en el presente.

En cuanto a esto, uno de los miembros del cabildo presente en esta misma reunión, manifestaba que la gente no es gente porque no está arraigada ni a su familia, ni a su territorio; motivo por el cual la lucha constante es por la recuperación de sus tierras porque gracias a estas es posible cumplir con un principio fundamental para ser Muisca o ser gente y es aprender haciendo. Desde su resurgimiento como pueblo, las últimas generaciones han aprendido de educación propia a través de la transmisión oral de conocimiento, pero no porque su experiencia los haya llevado a ese conocimiento.

Se reconoce que el Muisca de hoy también es occidente porque se ha tenido que valer de sus herramientas y lógicas operativas para darse a conocer e insertarse en un mundo aparentemente globalizado. En esto existe el temor colectivo de caer en la construcción de una etnicidad escenificada como apuesta política para la reivindicación del pueblo, que se revela en esta frase de la exgobernadora Alba Mususú Rico: “Ojalá que para vivir no tengamos que morir” (Cabildo Muisca de Suba, 1999, p. 15), la cual hace referencia a que la otredad así como reconoce la diversidad también la exige y esto ha desembocado en una puesta en escena de lo que es ser Muisca (Niviayo, 2017).

Ante este panorama, se puede concluir que aunque si es importante el reconocimiento jurídico del gobierno nacional para legitimar sus acciones, el reconocimiento real de su identidad colectiva está en la mentalidad y en la voluntad de cada persona, sea indígena o no.

2.4 CASAS DE PENSAMIENTO INTERCULTURAL ¿DESDE DÓNDE SE PIENSA EL PROYECTO PEDAGÓGICO Y CUÁLES SON LOS IMPACTOS DE ESTA PROPUESTA A NIVEL SOCIAL?

Ante tal panorama, las casas de pensamiento intercultural se posicionan como la esperanza de estos pueblos indígenas en materia de educación y revitalización cultural en la ciudad. Aunque no corresponden a un proyecto de educación propia, constituyen el primer paso para la consolidación del legado tradicional a través de la enseñanza de saberes propios a los niños y niñas indígenas y no indígenas, así como la inspiración para continuar con su lucha por el cumplimiento de sus derechos como pueblos y como ciudadanos de este país.

Actualmente existen diez casas de pensamiento intercultural en el distrito. Según una nota de MaguaRed, publicada en agosto del 2017, estas son: “*Wawita Kunapa Wasi*” (Casa de niños) del pueblo Inga; “*Uba Rhua*” (Espíritu de la Semilla) del pueblo Muisca de Bosa; “*Makade Tinikana*” (Caminar Caminado) del pueblo Huitoto, en San Cristóbal; “*Gue Atyqib*” (Casa de Pensamiento), del Pueblo Muisca de Suba; “*Semillas Ambiká Pijao*”, en Usme; “*Wawakunapak Yachahuna Wasi*” (Casa de enseñanza para niños) del pueblo Kichwa en Engativa, “*Shush Urek Kusreik Ya*” de los Misak Misak, en Fontibón, “*Khpy’sx Zxuunwe’sx*” (Nietos del trueno) en la localidad de Kennedy, “*Shinyac*” del pueblo Camentsa en la localidad de Santa Fe; y “*Payacua*” en la localidad de Los Mártires.

Cada uno de estos lugares cuenta con un proyecto pedagógico autónomo, elaborado por las autoridades tradicionales y los maestros, que se basa en la cosmogonía del pueblo respectivo, las historias de vida de su gente y su escenario de participación en este contexto urbano. Estos elementos recopilan los sucesos que están en la memoria de quienes residen en Bogotá desde hace varios años y conectan sus experiencias con las de quienes viven en territorio de origen en la

actualidad, ya que lo que se pretende es retomar prácticas propias y aplicarlas acorde a las condiciones y estilos de vida que exige la ciudad.

De manera general, los tres pilares que se desarrollan de maneras diferentes en todas las casa, son: las costumbres, la espiritualidad y la siembra. El grupo de trabajo de cada jardín hace un esfuerzo por enseñar a los niños y niñas los usos y costumbres de los pueblos indígenas a través del acercamiento al tejido, la música, la danza, la cerámica, la agricultura, la lengua, la medicina tradicional, entre otras áreas del conocimiento de su comunidad. El hecho de que algunas de las maestras pertenezcan a la comunidad a cargo de cada jardín y además de esto, tienen un papel activo dentro del cabildo, facilita la movilización del saber cultural desde la pedagogía.

Sin embargo, hay una preocupación latente en ambas casas, que tiene que ver con la falta de continuidad del proceso de formación que se brinda en estos espacios cuando el niño y la niña sobre pasa los cinco años de edad. Además de ser un tema álgido que se discute en la SDIS y al interior de los jardines, es un aspecto que concentra el desasosiego de las comunidades indígenas inmersas en esta propuesta, porque genera la sensación de que los avances que se han alcanzado en materia de inmersión a su cultura o a otras culturas, se suspende en esta etapa de su vida. Esto se considera como un limitante para cumplir con los objetivos de su plan de vida, frente a su dignificación y posicionamiento en la ciudad.

Unánimemente, los cabildos a cargo de estos jardines han detectado la necesidad de dar continuidad la interculturalidad como proyecto, pues después de diez años de materializar esta iniciativa saben que es momento de trascender y ofrecer este

servicio en todos los niveles educativos. Por esta razón, le han solicitado a la SDIS generar mecanismos de articulación con la SED para que como entidad encargada de la educación a nivel distrital se comprometan a ajustar este modelo a la educación formal, media y superior.

Por ahora, en pro de garantizar un tránsito efectivo y armónico a cada niño y niña, existe un equipo dinamizador compuesto por referentes de la SDIS que hacen seguimiento a este paso de manera personalizada. Como parte de este, el agente intercultural es el responsable de acompañar a cada estudiante al ingresar a alguna institución educativa convencional y de seguir enfundando en él un acervo cultural que apenas en la casa de pensamiento intercultural se estaba gestando. Esta figura surgió recientemente del convenio entre Compensar, Instituto Colombiano del Bienestar Familiar (ICBF) y Secretaria de Educación del Distrito (SED), para que cada jardín, según su número de niños y niñas, cuente al menos con uno de ellos.

Sin embargo, para las comunidades esta es una medida que funciona únicamente en la fase de transición de un lugar a otro, pero no subsana la pérdida del rigor del proceso de afianzamiento cultural que los preocupa. En mi opinión, esto opera bajo la misma lógica que rige la educación en nuestro país, porque al crear escuelas que repliquen la modalidad de estos jardines, se seguirían reproduciendo las falencias que ya se han detectado y que conllevan al hermetismo del proceso. Una alternativa aislada no permitirá la inclusión social a la que finalmente se apunta.

Si bien, existe un temor por que el sistema educativo convencional absorba los saberes y conocimientos adquiridos en las casas de pensamiento intercultural, lo que menos se quiere es agrupar a los niños y niñas pertenecientes a pueblos

indígenas en instalaciones educativas exclusivas como si estos fueran ajenos a las dinámicas de la ciudad en la que habitan. Sin más, este es uno de los pilares que nos introducen a los dos espacios en los que nació esta investigación.

2.4.1 CASA DE PENSAMIENTO INTERCULTURAL MISAK MISAK: “SHUSH UREK KUSREIK YA”

La casa de pensamiento intercultural a cargo del pueblo Misak Misak, “*Shush Urek Kusreik Ya*”, se localiza en el barrio Sabana Grande de la localidad de Fontibón, en Bogotá. Pese a que es uno de los jardines que se han inaugurado en los últimos años, ha sido reubicado en varias ocasiones debido al aumento de niños y niñas que acoge y a las modificaciones de los contratos que se dieron en el cambio de administración distrital con el gobierno entrante de Enrique Peñalosa, en el 2016.

Para el 2014, la SDIS avaló y respaldó la inauguración de este espacio con el fin de que, en principio, atendiera a los más pequeños del pueblo Misak Misak en la ciudad. Mientras tanto, el cabildo logró concretar con la Fundación Challenger, Empresa colombiana dedicada a la producción y venta de productos electrodomésticos para el hogar, ubicada en esa misma localidad, la prestación de una infraestructura correspondiente a un club de su propiedad para instaurar allí la casa de pensamiento intercultural. Esta gestión implicó establecer un diálogo interinstitucional entre la empresa y la entidad del distrito, que facilitó poner en marcha el proyecto.

Las autoridades tradicionales y los maestros guardan especial gratitud a este convenio porque contribuyó contundentemente en este proceso comunitario en el que el cabildo ya venía trabajando desde años atrás. El haber contado con ese respaldo, agilizó la instalación de “*Shush Urek Kusreik Ya*” y dio luz verde al sueño

de contar con un lugar en el que se pudiera tener mayor autonomía en la enseñanza. Allí se recibieron las primeras *semillas* (niños y niñas) de la comunidad y de otros pueblos étnicos, y fue donde los maestros empezaron a desplegar sus medios de enseñanza tradicionales y a explorar otras estrategias para acércalos al territorio de origen y familiarizarlos con la lengua materna del pueblo Misak Misak.

De ahí en adelante, han sido trasladados en dos ocasiones, y así mismo, se ha modificado el grupo de maestros. La gente de la comunidad, con la aprobación del cabildo, postula y escoge a quienes consideran que tienen la experiencia y la capacidad de adquirir la responsabilidad, de formar a los niños y niñas Misak en un contexto que no es Guambia y que por lo tanto, exige aún más esfuerzo y dedicación para el cumplimiento del plan de vida colectivo. Por su parte, la SDIS asigna a algunos maestros que rotan con cierta frecuencia por los jardines infantiles que corresponden a distintos programas que la entidad tiene a su cargo, como su cuota a la interculturalidad. De tal manera, en poco tiempo, esta casa se ha tenido que amoldar a las circunstancias a las que se inscribe con el compromiso de mantener su esencia.

Cuando apenas estaba delimitando el campo de esta investigación, tuve la oportunidad de ingresar por primera vez a “*Shush Urek Kusreik Ya*”, en el 2016, cuando estaba ubicada temporalmente en un jardín infantil del programa ACUNAR de SDIS en Sabana Grande, a unas cuadras de donde se encuentra ahora. Esto generó gran inestabilidad en el proceso interno de la casa, porque el espacio era reducido para tantas personas, no contaban con zonas verdes para desarrollar las actividades propias del proyecto pedagógico y debían compartir algunos salones con quienes ya los habitaban, lo que les hizo perder cierta independencia. Dicha situación, se debió a la terminación del convenio interinstitucional por el cambio de

gobierno distrital, por lo que tuvieron que ser trasladados a allí mientras se lograba definir su situación.

Meses después, a principios de 2017, la casa fue instalada en la sede actual, en donde finalmente, llevé a cabo mi trabajo de campo. Haber llegado a este lugar significó volver a dinamizar los componentes del proyecto pedagógico y replantear las tácticas pedagógicas en provecho de la autonomía que adquirirían nuevamente. Una vez en curso, “*Shush Urek Kusreik Ya*”, contaba con la presencia de siete maestras y un sabedor, quienes tenían a su cargo a 60 niños y niñas aproximadamente, de los cuales 22 eran del pueblo Misak. Esta población no era suficiente para la disponibilidad de cupos que permitían las instalaciones, ya que sus condiciones posibilitaban mayor cobertura. Entonces, para el 2018, se estableció que el lugar estaba en capacidad de acoger a 212 niños y niñas en total por lo que se procedió a abrir los demás cupos.

⁹ Ante esto, existe una preocupación inminente por parte de la coordinadora y los maestros respecto a la población representativa del pueblo Misak en la casa de pensamiento intercultural, que sigue siendo minoritaria en



⁹ Esta es la zona de juegos y eventos de *Shush Urek Kusreik Ya*. La fotografía es de mi autoría (2017) y fue hecha el día de la cosecha o clausura de los niños y niñas que terminaron su ciclo en la casa de pensamiento intercultural.

comparación con la presencia de las niñas y niños mestizos. A lo anterior se atribuye que en algunos casos, los padres de familia de la comunidad han mostrado poco interés por que sus hijos hagan parte de esta apuesta y prefieren que estén en una guardería o que una persona conocida, que suele ser una paisana, como se llaman entre Misak, los cuide durante el día. Se supone que esto se debe a que muchos consideran que en estas edades no es necesario que vayan al jardín. Además, también se ha detectado cierta inconformidad al interior de la comunidad por no ser este un espacio dedicado a la educación propia.

Ahondando más en la situación, hay un aspecto que es de suma importancia para este análisis. Con el ingreso de más niños y niñas al jardín, surgió la necesidad de convocar a más maestros, conformando un grupo de trabajo de diecinueve en total. Para responder a este requerimiento, ante la escasez de personal disponible en Bogotá, las autoridades tradicionales solicitaron apoyo al cabildo de Guambia para enviar maestros que cumplieran con el perfil exigido por la entidad y la comunidad. Entonces optaron por seleccionar a algunos maestros que ejercían su labor en el territorio de origen y que no tuvieran problema en radicarse en la ciudad por un tiempo indefinido, para poner su experiencia y conocimiento al servicio de estas familias. ¿Pero esto no generó un efecto contrario a lo que se quiere?

Esta pregunta sugiere una reflexión acerca de la preocupación del pueblo Misak por la migración de su gente a otras regiones del país, ya que si bien, se ha luchado para evitar que esto suceda, en esta ocasión se promovió el desplazamiento de unos cuantos en función del fortalecimiento de un legado cultural que se ha desarticulado a causa de esta misma situación. Por lo tanto, lo que se ha identificado como el problema, en este caso se convierte en un aporte a la solución. Esta contradicción se refleja en que estos maestros, si no tuvieron que

dejar a sus familias en Guambia, decidieron trasladarse con ellas a la capital, convirtiéndose en parte de esa población que se ha segmentado de la vida colectiva. Entonces esto termina repercutiendo no solo en el rol de la familia como base de la sociedad sino como eje fundamental de la educación propia.

Como ya se ha mencionado, en mi calidad de estudiante de antropología, decidí centrarme en la expresión de la práctica intercultural desde el ejercicio docente. A diferencia de los demás investigadores en formación que han hecho trabajo de campo en estos espacios, mi interés no radicó propiamente en su pedagogía como metodología de acompañamiento y enseñanza diferencial, sino en cómo se hace interculturalidad en el trato cotidiano de quienes conviven en su interior. Así que, mi punto de partida en "*Shush Urek Kusreik Ya*", tuvo que ver con entender la interiorización y aplicación, más que con el significado, del lema de su proyecto pedagógico: "Desde siempre y para siempre podamos existir nosotros los Misak en el tiempo y el espacio".

Perdurar es equilibrio, armonía y bienestar y en su búsqueda es necesario poner en práctica, en la cotidianidad, la ética comunitaria (normatividad cultural) que guía la conducta individual, social y de relación con el entorno como sistema global de pensamiento, producto del ejercicio de aprehensión y significación que se hace del cosmos para entenderlo, explicarlo y proyectarlo en las formas de relación intercultural (Portela, p. 63).

Tal como se evidencia, esto resulta ser mucho más que el designio del proyecto pedagógico del jardín. Esta frase concentra el propósito de vida de los Misak y las directrices de su cosmovisión basada en la pervivencia en el tiempo y el espacio, que en este caso se enfatiza con el deseo de continuar luchando por la unión de su pueblo aun en la distancia (espacio) y por sortear las circunstancias que trae consigo la inmersión al estilo de vida de las sociedades de hoy (tiempo). Es así

como la casa se propone adoptar esa perspectiva y contribuir al fortalecimiento de la existencia de los Misak en el contexto de ciudad que más que ser una espacialidad ajena tiene dinámicas de temporalidad distintas a las del territorio de origen.

Teniendo en cuenta este principio, los cuatro ejes del proyecto pedagógico son: la identidad, el territorio, la espiritualidad y la armonía. A partir de estos ámbitos que constituyen el todo de la formación y el acompañamiento que se brinda, se crean ambientes y se planean actividades que a su vez, deben cumplir con los mínimos estipulados por SDIS y SED para el desarrollo de la infancia. En su particularidad, la lengua y el pensamiento propio se disponen de manera transversal para lograr las expectativas en cada uno de los ejes, como la difusión de la espiritualidad, la interiorización de las memorias ancestrales y la tradición oral guambiana.

Dentro de la educación inicial existen distintos niveles de formación en los que se agrupa a los niños y niñas por edades, según el desarrollo de sus habilidades para llevar a cabo ciertas acciones. Además de ser un orden al que deben acogerse todas las instituciones educativas dirigidas a esta población, es la expresión de como pensamos la educación de manera no integral sino estandarizada, ya que el impulso de dichas facultades no depende únicamente de la edad de la persona, sino de su desenvolvimiento en el entorno que es relativo a su genética, su vida familiar, etc.

Frente a esto, el cabildo y los maestros Misak decidieron nombrar cada uno de los grados, acorde a los elementos estructurales de su cosmovisión, que también responden a los cuatro ejes señalados en el proyecto pedagógico. Estos son: *PI* (Identidad), *Piro* (Territorio), *Ya tul* (Siembra), *Nachak* (Familia), *Pishinto Komik* (Armonía) y *Pishimisak* (Espiritualidad). Vale la pena aclarar que cada uno de estos hace alusión a un año de edad, que en total corresponden a los cinco años

de esta etapa. A continuación, haré un esfuerzo por exponer lo que recogí de cada uno de estos nichos desde mi experiencia durante el trabajo de campo:

El primero se refiere al origen de los Misak y otras culturas. *Piro* significa espacio en el que se constituye el todo, pues habita lo tangible y lo intangible, entre otros aspectos simbólicos que dan a entender la razón de la identidad cultural. Por su parte, *Ya tul* es el lugar en el que se producen los alimentos y las medicinas y por lo tanto, propicia el aprendizaje para que el niño y la niña conozcan el valor del trabajo. Como ya se ha mencionado, *Nachak* representa el calor de hogar. Es donde se reúnen y comparten todos entorno al fuego, siendo este un espacio de enseñanza para fortalecer la oralidad desde temprana edad. *Pishinto Komik* es lo que se considera debe existir en el ser, estar y andar, reflejando el buen vivir y la relación armónica consigo mismo y con los demás. De este elemento provienen los valores que le permiten a un Misak estar en armonía espiritual y material. Por último, *Pishimisak* me fue explicado por el Tata Miguel como el vínculo con los diferentes seres naturales y sobrenaturales que explican y permiten comprender el devenir de las cosas. La relación intrínseca con el pasado pasado, pasado reciente y pasado futuro, que permite entender la lógica entre los humanos y la naturaleza.

En este punto, vale la pena retomar a Hugo Portela para destacar lo que se acaba de mencionar, a la luz de la cosmovisión guambiana, para comprender la importancia de estos elementos dentro de la educación propia:

Entre los guambianos el pichimisac es el habitante de los espacios sagrados, “una especie de dios que tenemos” (...) “para nosotros; él es el que aparece, él nos indica si va a ser bueno o si va a ser malo; es una especie de dirigente” (Portela. P. 69).

Como se puede ver, cada nivel adquiere un nombre en lengua materna, pero pese a esta traducción, realmente se sigue adoptando la misma lógica del modelo establecido. En lo que si dista, es en que se ha intentado romper con la clasificación del grupo según la edad de los niños y niñas y se ha optado por darle mayor prioridad a su desarrollo individual, lo que demanda mayor compromiso y responsabilidad en el cuidado por parte de los docentes, ya que la interacción entre niños y niñas de todas las edades es permanente.

“En el 2017 se trabajó un método de enseñanza en el que la edad no es el primer aspecto que se tiene en cuenta para enseñar”, manifestó Mama Flor Nancy. Según Tata Miguel, esta iniciativa se empezó a aplicar con el ánimo de exaltar que lo que se aprende está en todo y no se puede separar o encasillar en áreas o materias. En tono sarcástico, ella complementó la idea diciendo: “es como si uno pretendiera enseñar el *Namtrik* porque el cronograma del día lo dice. La lengua materna se aprende en el día a día sin importar el momento o el lugar en el que el niño se encuentre”.

No obstante, tal como asevera Geny Gonzales en su texto “¿Quién necesita una lengua? política y planificación lingüística en el departamento del Cauca”, “la mayoría de los esfuerzos de fortalecimiento de las lenguas indígenas y de la lengua *Namtrik*, en particular, se han llevado a cabo en los espacios escolarizados” (2012. P. 199). Sin duda alguna, aunque se hacen esfuerzos para que las nuevas generaciones aprendan la lengua en casa, su enseñanza se ha escolarizado con el ánimo de suplir los vacíos culturales que se revelan en los hogares guámbianos, por las múltiples causas que he ido anunciando, pero también, para contar con la declaración de los gobiernos que la legitiman. (Gonzales, 2012).

Lo anterior nos da para preguntarnos ¿por qué y para qué es importante hoy revitalizar y fortalecer las lenguas en condiciones minoritarias?, ¿será porque si no hay hablantes de lenguas indígenas no hay indígenas? Quizá esto pueda responderse si somos conscientes de la manera en la que “las motivaciones políticas que trazan los límites y condiciones de la planificación lingüística hoy, se establecen en relación con las políticas de reconocimiento y administración de la diversidad cultural y lingüística por parte del estado colombiano” (Gonzales, 2012). Al comprender la lógica de las entidades a cargo de este asunto, se puedan dilucidar las razones por las cuales “la lengua se convierte en un tema central y conflictivo tanto para los estamentos estatales como para las autoridades indígenas involucradas en dicho esfuerzo” (2012. P. 201). Aquí, vale la pena comentar que, antes de la Constitución Política de 1991, el *Namtrik* era una lengua en detrimento, por lo que desde ese momento, “empezó a ser explorada, escrita y leída por los estudiosos tanto de la Universidad del Cauca como por los lingüistas y maestros del resguardo” (2012. P. 213).

“La herramienta de nosotros es nuestra lengua (...) es lo primordial”, expresó Mama Flor. Por lo tanto es un trabajo que debe ser complementado por la casa de pensamiento intercultural, aun sabiendo que allí no siempre se puede poner en práctica dado que la mayoría de maestros y estudiantes no la manejan. Además, sucede que cuando un grupo viene de estar con una maestra Misak que durante un año les habló en lengua materna y pasan a estar a cargo de una maestra mestiza se pierde la continuidad del proceso. Como solución, se contempla la posibilidad de que, para ver los resultados, se les permitan a las maestras Misak acompañar al mismo grupo de niños y niñas durante toda su estadía allí.

Hasta aquí el panorama demuestra que uno de los retos más grandes de esta casa es acercar a los niños al territorio ancestral desde la ciudad, en un intento por

“traerles un pedacito de Guambia a los salones de la casa para que se sientan allá estando acá” expresó Mama Flor Nancy. En el pensamiento Misak todo espacio y momento es pedagógico. Aunque es cierto que quienes están acá no pueden recorrer el territorio ancestral en términos físicos, se han buscado distintas alternativas para acercar a los niños y niñas que no lo conocen o no lo recuerdan mediante videos, fotos, imágenes, narraciones, etc. Este esfuerzo corresponde al deseo de que cuando retornen a este, no se sientan ajenos y de alguna u otra manera, lo sientan suyo.

2.4.2 CASA DE PENSAMIENTO INTERCULTURAL MUISCA DE SUBA: “GÜE ATY QÍIB”

“La casa de pensamiento me cambió la vida, me siento rejuvenecida y recuerdo mi infancia”, expresó la abuela Hercilia Niviayo.



¹⁰ Por su parte, “*Gue Aty Qiib*”, que según el abuelo Gonzalo traduce casa de pensamiento, fue inaugurada en el 2009. En sus inicios estuvo situada en el barrio el Rincón de la localidad de Suba pero años después fue reubicada en el barrio Bilbao de la misma localidad, debido al aumento de la

¹⁰Esta es una vista panorámica de la sede de *Gue Aty Qiib*, en el barrio Bilbao, Suba. La fotografía es de mi autoría (2017).

población que mostraba interés por matricularse. Esta situación demandó la necesidad de contar con un espacio más amplio en el que se pudieran acoger más niños y niñas y así, desarrollar actividades que, aunque ya eran contempladas en el proyecto pedagógico, en la primera sede no se podían llevar a cabo por la estrechez del lugar.

La apertura de este jardín fue referente para otros pueblos étnicos en Bogotá. Desde sus inicios ha estado al frente de su coordinación la maestra Clara Yopasa, quien en representación del pueblo Música de Suba ha establecido un diálogo constante con la SDIS para validar el modelo pedagógico que actualmente está en marcha. La coordinadora aprecia el hecho de que esta sea una de las primeras casas de pensamiento intercultural que se abrieron en la capital y que han permanecido y crecido notablemente.

Al igual que *“Shusk Urek Kusreik Ya”*, *“Gue Aty Qiib”* no es exclusivamente para la población Muisca de la localidad, también acoge a niños de barrios cercanos y de otras regiones del país. Para el 2017, se estimaba que en su interior había un total de 300 niños y niñas aproximadamente. Lo que tienen en común algunos de ellos, independientemente si son de la comunidad o no, es que son hijos de madres solteras o que en sus hogares padecen una situación económica precaria, según testimonios de ciertas maestras. Por tal razón, la casa se propone trabajar por el reconocimiento de las madres como dadoras de vida y como portadoras de todos los elementos ineludibles para la crianza. Esto partiendo de la idea de la mujer como el pilar de la cultura Muisca, ya que *“su organización social descansaba en la matrifiliación de sus miembros”* (Correa, 2004. P. 16).

En consecuencia, la tradición oral resulta ser el mecanismo esencial para la enseñanza. Lo particular de este caso, es que la transmisión del legado cultural de los abuelos y la narración de hechos históricos que definieron la situación de la

gente Muisca en Suba, se da en español y no en lengua nativa. Con esto, quiero hacer notar la excepcionalidad de este pueblo respecto a la capacidad de resiliencia de su tradición oral que aun en lengua colona y en territorio urbanizado se conserva en la memoria de los mayores y se mantiene vigente en algunos de los aspectos de su vida.

Lo anterior, constituye uno de los retos más grandes de “*Gue Aty Qiiib*”, porque solo a través de la oralidad es que los más jóvenes de la comunidad han logrado conocer sobre el origen de su pueblo. Las maestras (incluyendo las que no son de la comunidad) y los sabedores se han involucrado en los procesos de reconstrucción de la lengua materna y de recopilación de relatos de los abuelos para elaborar estrategias pedagógicas que recojan cada uno de los elementos que se consideran vitales para el aprendizaje de los que desconocen cómo era Suba antes de que llegara la ciudad.

Retomando al abuelo Gonzalo, “el trabajo que se ha hecho acá en el jardín está basado más que todo en tradición oral de las épocas de la tierra de acuerdo al pensamiento de los abuelos”. En uno de nuestros encuentros dentro de la casa, decidió narrarme brevemente el relato de la creación desde la cosmovisión Muisca, el cual presentare a continuación con el propósito de introducir lo que antecede la orientación del proyecto pedagógico.

“Al lado del laguito le contaban a uno historias y era la mejor forma de que se le quedara a uno grabado porque era algo real. Para explicar, los abuelos se hacían al lado de la laguna y comenzaban con el Ata, que es el número 1 La ranita (Representación del creador) salta a la laguna ¿Para que salta la ranita a la laguna? Era con preguntas y respuestas o a veces le dejaban a uno la pregunta para que uno pensara. La ranita salto a la laguna y depósito sus huevos ahí y esos están vivos. Después comenzaban a hablar de *Chiminigagua* (dios) que llego al borde de la gran laguna cósmica. Como él espíritu y fuego, saco varias semillas que eran

bolitas de fuego y lanzo todas esas semillas a la laguna cósmica que es donde estamos. Después de millones de años se fue transformando esa semilla de vida y una de esas fue el planeta tierra.

Al llegar la semillita de fuego a la laguna cósmica, se constituyó la primera etapa de la creación, los abuelos la llamaban *GA* o *GATA*. Después vino la segunda etapa (el número 2) que fue cuando la tierra se fue enfriando y comenzó a tener corteza, entonces la llamaron *QA* y *HIKA*, que significa rocas.

Después viene la tercera edad (número 3) *MIKA*. Esta se da cuando la madre tierra comienza a dar señales de vida. Está en una época que es doncella, es bonita y el creador se enamoró de ella según contaban ellos. En busca de lo que le faltaba a su amada, empezó a sembrar diferentes vientres de agua: Vientre de *TECHIA* que es agua de mar o agua salada, vientre de *CIA* que es agua de río, de lagunas, de arroyos de monte y de humedal. Entonces el creador le fue colocando eso para poder sembrar la vida después a través de las semillitas del verde, lo que conocemos como la naturaleza. Así la fue formando en el *MIKA*.

Luego viene la edad en la que la madre tierra ya está dotada y entra a la edad de la *MUYXHIQA* que tiene la *MUYX* de Muisca y *HIKA* de roca, en donde el creador dice que es el momento para que lo femenino sobresalga de las demás criaturas existentes, los animalitos que son los hermanos mayores porque fueron creados primero, después vino el ser humano que era la parte inteligente que iba a formar parte de la madre tierra y esta sería la dueña de esos seres pero ha sido lo contrario. El ser humano terminó adueñándose de la madre tierra y la ha ido dañando. En esa etapa, la parte femenina fue representada por Bachue y la masculina por Iguaque.

En primer lugar hay que saber que, “Bachué, al emerger de la laguna de Iguaque, había dado origen a la humanidad, y Bochica, el mensajero del Sol, había civilizado las gentes” (Correa, 2004, p. 17). Ambos, apareciendo como Sol y Luna,

son hombre y mujer que expresan la complementariedad de los astros, e iconográficamente son representados por ídolos que se hallarían en santuarios o templos distintivos.

“Los muiscas identificaban a Bochica como encarnación solar del cual se consideraban descendientes, esa cosustancialidad de la humanidad con el Sol no era homogénea. Como símbolos dominantes, representan la armoniosa relación conyugal y la templanza del clima y de las aguas” (Correa, 2004. P. 61).

Una vez referenciado lo anterior, continúo con la escena del abuelo Gonzalo. Él empezó a recordar los momentos de su niñez en los que compartió con sus abuelos y tíos; y resalto la sabiduría de los mayores de la comunidad y su destreza para decir mucho en pocas palabras. Ante esto, reconoció que hoy en día los maestros se complican por comunicar a los niños y niñas algo que simplemente se refleja en el ejemplo que les dan, es decir que en el comportamiento y las acciones esta la verdadera pedagogía a la que recurrían los abuelos para dejar su legado.

Entonces frente a la pregunta: ¿Cómo le enseñó a los niños y niñas lo que yo aprendí con los sabios recorriendo el territorio?, el abuelo opta por contarles, así como a mí, lo que apenas recuerda de cada una de las historias que escuchó. De esta manera, ha visto que realmente a los “niños se les queda algo”, porque se apropian del tema y se ven interesados en aprender más, aunque sabe que nunca será lo mismo sin un territorio consecuente con la cosmovisión. “Suba ya no se puede recuperar como resguardo, como campo o sitio de cultivo, pero de todas maneras uno se las ingenia para acercarlos a estos escenarios de aprendizaje, como una *Titua* o un *Cusmuy*”, afirmó el abuelo.

Al igual que en “*Shush Urek Kusreik Ya*”, los grados en los que se organizan los grupos de niños y niñas han sido nombrados en lengua materna. En este caso, se

han definido acorde a las cuatro etapas que menciona el abuelo en el relato de la creación de la vida: El primero se denomina *ATA* (Bola de fuego) que corresponde al grado de maternal-caminadores. El segundo es *BOSA* (Momento de aprender), que equivale a párvulos. Se empieza a formar una identidad a partir de la comunicación verbal. Luego, esta *MIKA* (Luna y formación del universo), que se asemeja a pre-jardín. Inicia la construcción del pensamiento propio y con ella la etapa de la curiosidad aproximadamente a los 3 años de edad. Por último, esta *ISHA WAIYA*, que corresponde a jardín. Según la coordinadora Clara, en ese punto se da el florecimiento del niño y la niña porque ya hay una conciencia completamente desarrollada y por lo tanto, cuentan con los elementos necesarios para continuar otra etapa escolar.

Según las fases de la luna, los niños y niñas de sala materna están en fase de luna nueva, porque luego de su proceso de gestación experimentan nuevas sensaciones de dependientes de otras personas. Cuando empiezan a caminar, entre los dos y tres años de edad, se considera que están en luna creciente, ya que debido a los cambios físicos y cognitivos que presentan se desarrollan sus capacidades de exploración, apropiación y autonomía. De los tres a los cuatro años, están en luna llena porque generan mayor independencia debido a que controlan sus esfínteres y adquieren mayor vitalidad. Cuando cumplen sus cinco años, se inicia un proceso de transición en el que dejarán la casa para ir a la escuela, por ende están en fase de luna menguante. En ese momento se estima que debieron haber apropiado sus raíces a tal punto que aunque cambien de contexto escolar lo que aprendieron se verá reflejado en su personalidad y en su rol como sujetos colectivos.

Para el año pasado, había 24 maestros aproximadamente, incluyendo a los tres abuelos bajo la figura de sabedores. La mayoría son maestras que ha asignado

SDIS, es decir que no son Muisca, quienes han tenido el gran desafío de aprender el significado de lo mencionado hasta el momento y entender lo que esto representa para un pueblo que durante décadas estuvo prácticamente invisibilidad por el Estado. En este aspecto, la labor de los abuelos no solamente ha estado dirigida a los niños y niñas, también a las maestras que se van integrando al grupo de trabajo para darles a conocer lo que se ha venido haciendo desde el inicio y compartir con ellas lo que desde la comunidad se ha identificado como urgente y necesario en la formación de las nuevas generaciones. Evidentemente, muchas de ellas consideran que esta ha sido una de las experiencias más significativas en su trayectoria como docentes, ya que les ofrece otra visión distinta sobre el aprendizaje y enseñanza.

¹¹Una de las actividades que están a cargo de los abuelos al interior de la casa de pensamiento intercultural es la limpieza espiritual del lugar. Durante el tiempo que



estuve en trabajo de campo, este recorrido se hacía el primer lunes de cada mes, el cual iniciaba y finalizaba en la *Titua*, el lunar o centro espiritual del jardín, ubicada en un rincón alto de su área verde. En principio, los abuelos querían que este lugar fuera un *Cusmuy*, que es un bohío grande

¹¹ Esta es la *Titua* de *Gue Aty Qiib*, ubicada en una esquina alta de la zona verde que rodea la casa. La fotografía es de mi autoría (2017).

en el que se hacen círculos de palabra para aconsejar y establecer encuentros espirituales con las autoridades.

Sin embargo, por la falta de espacio no se obtuvo la aprobación de SDIS para construirlo, razón por la que decidieron hacer la *Titua* que tiene la misma función pero es más pequeña. Allí se disponen los butacos de madera para que los niños y niñas se sienten alrededor del fuego y mientras tanto escuchan anécdotas y canciones de los abuelos, con el fin de transformar el ambiente de enseñanza y de incentivar en ellos el respeto por los lugares sagrados.

Adicional a esta, la huerta también constituye un elemento indispensable en el proceso pedagógico porque en ella se enseña la mayor parte del conocimiento que gira en torno al territorio y sus bondades. A su vez, se fortalecen aspectos relacionados con la identificación de los colores, texturas, tamaños y usos a través de las plantas, los alimentos, los tiempos de cultivo y sus propiedades. Los abuelos y algunas maestras se han encargado de sembrar plantas medicinales, comestibles y ornamentales acordes al ecosistema. Dentro de las plantas comestibles está el aguacate pequeño, papa, curuba, uchuva, mora silvestre, maíz, etc. En su mayoría tienen plantas medicinales como la ruda, la caléndula, la hierbabuena, el romero, la sábila y el diente de león.

“Para nosotros el maíz es un alimento ancestral porque con el preparamos la chicha, la arepa de tiesto, la mazamorra de dulce, la sopa de sal y otros alimentos que con SDIS se han tratado de incluir en la dieta de los niños y niñas de la casa pero no se ha dado. Esperamos que en un futuro se logre” comentó la abuela Hercilia. Anteriormente ella era la encargada de reforzar los saberes asociados a los alimentos ancestrales, dando a conocer a los niños el valor que tiene para el Muisca, especialmente el maíz, el cubio, el aba, la papa, etc. Ahora es quien fortalece el ámbito espiritual con actividades de sensibilización.

Por su parte, los demás abuelos también tienen una especialidad dentro de “*Gue Aty Qiib*”. El abuelo Gonzalo es el encargado de trabajar la lengua materna mediante canciones y cuentos que en algunos casos el mismo ha compuesto; la abuela Maria E, es quien desarrolla las actividades artísticas con el barro; y el abuelo Luis conocedor de medicina tradicional. Junto con el abuelo Gonzalo interpretan instrumentos como la guitarra, el tambor y la flauta para reforzar la tradición oral. Pese a ser autoridades en el ámbito del conocimiento tradicional, para ellos también ha sido un reto apropiarse de distintos aspectos de su cosmovisión que aunque hicieron parte de su crianza, durante ciertas etapas de su vida fueron dejados de lado o no puestos en práctica por sus estilos de vida y ocupaciones.

Por lo tanto, los abuelos también han entrado en una fase de aprendizaje que les ha implicado un ejercicio de memoria, interiorización y de exteriorización que solo se adquiere, según ellos, en el diálogo permanente con sus estudiantes. Esto les exige no solo retomar los pilares de su cultura en materia de educación propia sino saber difundirlos a través de prácticas que integren el pensamiento y la acción.

3. TERCER CAPÍTULO: ¿LA INTERCULTURALIDAD COMO PROPUESTA EDUCATIVA O COMO REALIDAD?

3.1 HACIENDO INTERCULTURALIDAD: JUGANDO, CREANDO Y EXPLORANDO CON LOS SABEDORES Y LAS MAESTRAS.

Las experiencias vividas y las anécdotas contadas al interior de las dos casas de pensamiento intercultural son el principal insumo para la elaboración de este apartado. Por lo tanto, sus protagonistas son las personas que conviven al interior de ellas, los lugares en los que interactúan y las actividades culturales y recreativas en las que tuve la oportunidad de acompañarlos. Teniendo en cuenta que en esta etapa de la infancia el juego y las expresiones artísticas son prácticas potencialmente pedagógicas, se narraran algunos de estos sucesos para emprender un viaje por la reflexión de la interculturalidad.

Si la inquietud que nos convoca es de carácter empírico, lo más lógico es preguntarse por ¿Qué hacen y como viven las personas la relación entre culturas en el jardín? Algo tan aparentemente sencillo como percatarse de lo que allí sucede para comprender si la interculturalidad es un concepto preestablecido que intentamos poner en práctica o es la práctica misma en un lugar en el que esto se propicia de manera intencional.

¹²Dentro de su infraestructura, ambas casas de pensamiento intercultural cuentan con juegos prefabricados como toboganes, casas, carros y fichas, que aunque no hacen parte de los juegos tradicionales permiten desarrollar habilidades en los niños y niñas como la seguridad, la confianza en sí mismos, el uso responsable del



espacio y el cuidado de sus compañeros (Proyecto pedagógico Misak. P. 67). Es común en los jardines infantiles que durante la jornada dediquen unas horas para que ellos se dispersen y hagan grupos de juego, haciendo uso de los utensilios que permanecen en las zonas recreativas.

Tanto en “*Gue Aty Qiib*” como en “*Shush Urek Kusreik Ya*”, pude acompañarlos en varias ocasiones en el momento del juego. Los niños y las niñas suelen jugar cosas diferentes; ellos hacen mayor uso de los instrumentos musicales, los triciclos y los carros miniatura; y ellas utilizan las muñecas que traen de sus casas, las colchonetas, la cocinita, entre otros juegos de plástico como los rodaderos y toboganes que también son de interés tanto de los niños como de las niñas.

Sin embargo, como bien se ha dicho, cada casa tiene sus particularidades gracias a la autonomía que se les ha otorgado a las directivas para reforzar la identidad

¹² Estos son algunos de los juegos prefabricados de *Gue Aty Qiib*, y al fondo la *Titua*. La fotografía es de mi autoría (2017).

cultural de sus respectivos pueblos indígenas. En estos lugares dicha labor se complementa con el uso didáctico de provisiones tradicionales y contemporáneas como totumas, canastas, instrumentos musicales y colores, que encarnan algo de interculturalidad en cada actividad, porque incorporan el conocimiento que hay inmerso en ellas.

¹³Parte de esta dotación, rota por distintos jardines del distrito, ya que la SDIS los direcciona hacia donde detecta mayor carencia de estos. De tal manera, se han realizado algunos ejercicios de concientización para las maestras y sabedores con el fin de que optimicen estas tecnologías y dirijan su aplicabilidad hacia fines concretos, evitando así que estos se deban botar y esperar a que sean remplazados.



En principio, el área artística es una en la que más incidencia tienen los sabedores de las casas de pensamiento intercultural, ya que es el ámbito propicio para reforzar el saber tradicional por medio de la cultura material y las diferentes expresiones artísticas características de sus comunidades. Como ya se ha mencionado, el fuerte de “*Gue Aty Qiib*” en esta área es la elaboración de figuras y

¹³ Él, es el abuelo Gonzalo Cabiativa, uno de los sabedores de *Gue Aty Qiib* más consagrados al arte manual. En ese momento, se encontraba pintando diferentes símbolos Muisca en los butacos de madera. La fotografía es de mi autoría (2017).

objetos con barro y de *“Shush Urek kusreik Ya”* es, principalmente, el tejido. En este sentido, cada casa tiene un sabedor experto en el manejo de las técnicas correspondientes a cada arte manual, por lo que se requiere de implementos necesarios y suficientes para que ellos puedan no solo enseñar cómo se hace el producto final, sino para que cada niño y la niña pueda manipularlos y explorarlos a tal punto que su experiencia propia sea la vía para el aprendizaje.

Ciertamente, lo anterior no siempre es posible. En varias ocasiones, los sabedores y las maestras deben ser creativos y recursivos para lograr este objetivo en la ejecución de sus actividades. De acuerdo con el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, algunos de los puntos en los que se deben trabajar para fortalecer las habilidades artísticas en los niños y niñas que están en edades de 1 a 3 años, son los siguientes: • Experimentar diferentes sensaciones de contacto y manipulación a través de masajes, materiales diversos, entre otros. • Hacer exploración sensorio-motriz para iniciar el posterior descubrimiento de su cuerpo y el de los otros, diferenciando paulatinamente a las personas y los objetos que conforman su entorno inmediato.

Aunque estas pautas no hacen referencia únicamente a las áreas que están a cargo de los sabedores, en las casas de pensamiento intercultural los espacios para la realización de prácticas ancestrales están pensados a partir del desarrollo sensorial de los niños y niñas. Por ejemplo, en *“Shush Urek Kusreik Ya”*, los encuentros de tejido tienen como fin aproximarlos a lo que significa tejer en compañía de sus madres o maestras y observar lo que ellas hacen con sus manos mientras cuidan de ellos.

Por su parte, en *“Gue Aty Qiib”* las sesiones de barro terapia de la abuela María E. consisten en relacionarlos, de manera individual y colectiva, con los diferentes

estados de este material (líquido, moldeable y sólido) y descubrir la multiplicidad artística de este elemento natural.

3.1.1 SESIONES DE BARROTERAPIA EN “*GUE ATY QIIB*”:

A continuación, narraré una anécdota sobre la oportunidad que tuve de estar en una de las terapias de barro dirigidas a los niños y niñas de párvulos del jardín Muisca. Antes de empezar, María E. intentó explicarme, de manera muy sencilla, el objetivo de estas actividades.

“Trabajar el barro es trabajar la parte motriz y espiritual. Yo masajeo las manos y los pies de los niños con barro líquido para que puedan sentirlo en su cuerpo mientras yo hago el ritual. También hacemos figuras con el barro en estado más sólido para que aprendan a identificar texturas, formas y tamaños a partir del reconocimiento del cuerpo humano y de los animales”, comentó la abuela.

¹⁴Esa mañana, a mitad de jornada, me invitó a acompañarla y a apoyarla en la sesión. Cuando entramos al salón todos nos saludaron y algunos se acercaron a abrazarla. Pareció emocionarlos profundamente su presencia y la actividad que seguramente traía



¹⁴ Ella es la abuela María E. En ese momento estaba pintando algunas figuras de barro, representativas de la cultura Muisca, para darle un recordatorio a los padres de familia en la clausura de los niños y niñas que salieron de *Gue Aty Qiib*. Fotografía de mi autoría (2017).

consigo. Estaban dispersos hablando y jugando, así que las maestras suspendieron lo que estaban haciendo para disponer las sillas en círculo, de tal forma que los niños y las niñas rodearan a la abuela. Normalmente, cuando le corresponde a alguno de los abuelos estar con un grupo, la maestra que está con ellos se queda atenta, acudiendo el ejercicio que vayan a realizar.

Una vez ordenados, ella empezó a pasar por cada uno de los puestos con un balde que contenía barro líquido para humedecer sus pies y masajearlos. La finalidad de esto era explicarles como el barro históricamente ha aparecido en algunas de las prácticas domésticas y comunitarias más importantes para los Muisca debido a que ha estructurado las formas de enseñanza del saber propio, según lo registra su tradición oral. Su aparición en la mayoría de las memorias de la gente del pueblo hizo de este uno de los principales mecanismos pedagógicos desde los cuales se propuso trabajar en “*Gue Aty Qiiib*” para fortalecer la identidad cultural.

Aunque seguían inquietos, estaban atentos a lo que la abuela decía al mismo tiempo que movía sus manos cubiertas de barro. Todos esperaban ansiosos su turno, sin medias ni zapatos y con el pantalón recogido hasta las rodillas. En esta ocasión ellos no manipularon directamente el material ya que el objetivo era conectarlos con este elemento ancestral. Entonces, durante la terapia María E. hablaba de la proveniencia del barro y sus usos variados, en respuesta a las inquietudes que los niños y niñas manifestaban mientras no paraban de reír por las cosquillas que esto les causaba.

En otras palabras, ella comentó que es una mezcla compuesta por sedimentos y arcilla; y que debido a las cualidades de su textura, desde tiempos inmemoriales los grupos humanos han elaborado utensilios indispensables para sus labores cotidianas. Con el fin de hacer la charla un tanto más atractiva y fácil de entender,

le dio un enfoque hacia lo artesanal, indicando el valor que este material ha tenido para la elaboración de piezas decorativas, esculturas, enseres, entre otros elementos insignia de la cultura Muisca.

Lo que se quiere con estos espacios es propiciar encuentros en los que realmente se fortalezca su espiritualidad y el respeto por este tipo de prácticas. Lograr que ellos se apropien y entiendan la razón de ser de esto es uno de los retos más grandes que identifican los sabedores de esta casa.

3.1.2 SESIONES DE TEJIDO ANCESTRAL EN “SHUSH UREK KUSREIK YA”:

Teniendo en cuenta lo anterior, quiero establecer un diálogo con la situación a la que ahora me remitiré, para pensar en la interculturalidad a partir de los comunes y las diferencias que hacen de las relaciones entre personas un campo de estudio riquísimo de múltiples complejidades e interpretaciones. De tal manera, presentaré el escenario correspondiente a las sesiones del tejido ancestral de “*Shush Urek Kusreik Ya*”, como el fuerte en materia de identidad cultural para el pueblo Misak Misak.

Para empezar, haré algunas aclaraciones de carácter etnográfico. Dentro del jardín, me percaté de dos tipos de tejido que comúnmente efectúan las mujeres Misak: uno, está basado en la denominada técnica crochet y el otro, proviene de la técnica correspondiente a su telar ancestral. La primera, se desprende de nuevas tendencias que han adoptado las tejedoras, sobre todo en la elaboración de mochilas o jigras, ya que utilizan aguja e hilo crochet. Esto se debe a que la tradición de tomar la lana de sus propias ovejas se ha ido perdiendo en la medida que no se posee el espacio o condiciones para su creación, especialmente en el ambiente urbano. Sin embargo, en el modo entrelazan pautas que emergieron de

la técnica que se emplea en los telares, especialmente en lo que tiene que ver con la simbología que se plasma. En cuanto al segundo, solo pude conocer aspectos relacionados con la herramienta principal que es el telar vertical en madera, ya que no tuve la posibilidad de ver a las maestras tejer y por lo tanto no me acerqué al contexto de la práctica. Este se utiliza únicamente para hacer telas planas con una trama básica, siendo el ideal para la producción de anacos, ruanas y chumbes.

Al igual que las actividades con barro, los espacios para tejido están dirigidos a todos los niños y niñas con el propósito de que desarrollen diferentes destrezas y habilidades mientras aprenden a ensamblar y a organizar sus pensamientos. En este caso, en términos textuales se podría decir que a través de las puntadas se van “*hilando ideas*”. Rememorando las palabras de Mama Marleny, ex gobernadora del cabildo Misak de Bogotá D.C (2017), para un Misak los pensamientos emergen del entramado que va resultando de esta acción. Por ende, el tejido no es la mera actividad de enlazar hilos, ni mucho menos un conjunto de pasos que se aprenden de memoria para obtener un producto final, si no que resulta ser la materialización de sentimientos e incertidumbres que se van dilucidando en la medida en que se avanza en la elaboración¹⁵.

Para entender la función del tejido en el ámbito social y cultural, es importante conocer la iconografía que se diseña en cada manufactura, porque su simbología manifiesta los elementos centrales de la educación propia. En su indumentaria es

¹⁵Apoyándome en el trabajo realizado por Cardona Pabón, José y Muñoz Orozco, Sebastián. Iconografía de las mochilas Misak. Tejiendo tradiciones. Universidad Nacional de Colombia.

donde físicamente más se expresan factores de su cosmovisión; es usual ver en sus mochilas elementos que hacen parte de la naturaleza como lagunas, arcoíris, astros, montañas e incluso seres espirituales. Una de las figuras que más aparecen en sus mochilas, además del espiral y el agua, es el fogón o *Nachak*, que como se ha mencionado es símbolo de unidad, fuerza y autoridad; y alude a la práctica del cordón umbilical de un niño o niña al nacer que se entierra junto al fuego para que siempre este cerca a su hogar o lugar de origen.

Para las maestras mestizas ha sido un reto comprender el significado de la acción de tejer y lo que se quiere con esta al interior del jardín, porque les ha implicado deshacerse de la idea de que las sesiones dedicadas para esta actividad son solo talleres en los que se enseña a confeccionar artesanías. Esto ha sido uno de los motivos por los cuales se considera que no ha prosperado esta iniciativa. Aunque se cuenta con un aula en la que se encuentran algunos telares que han sido donados por gente de la comunidad, no se ha cumplido con las expectativas de aprendizaje desde la lógica Misak. Lo ideal sería poder enseñarle a los más pequeños el significado del tejido de manera indirecta, es decir, cuando aparentemente solo están observando o acompañando a la maestra.

Sin embargo, gracias a la atención que los niños y niñas demandan, muy pocas veces las maestras pueden dedicarse a esta práctica de lleno, razón por la que no se ha podido hacer el mejor aprovechamiento de estas herramientas ni mucho menos cumplir el objetivo de que los niños y niñas salgan de la casa de pensamiento intercultural sabiendo tejer tal como se intenta en las escuelas de Guambia.

¹⁶ Por su puesto que esto no quiere decir que se espere que el jardín sea una réplica de las escuelas que hay en territorio de origen, porque incluso allí existen grandes dificultades respecto a este propósito, debido a la escasez de maestras en capacidad de enseñar



a tejer y a los tiempos destinados para esta práctica, según lo comentan algunos padres de familia de la comunidad. Esto indica, que no es cuestión únicamente de contexto sino de las limitadas posibilidades de revitalizarlas en entornos educativos. Vale la pena aclarar que el espacio tradicional del tejido no es la escuela, sino el hogar, porque es el lugar donde anteriormente los niños y las niñas crecían y permanecían. Ahora, esta es una labor que ya no le compete solo a las madres, también a las maestras.

Recientemente, la maestra Misak, María de “*Shush Urek Kusreik Ya*”, propuso remplazar las hamacas en las que duermen los niños y niñas de sala cuna, bajo la condición de que los padres de familia se encargaran de comprar los materiales que se requieren para su elaboración, y así, la mano de obra iría por cuenta de ella. Esta iniciativa surgió porque las hamacas en las que descansan actualmente están en evidente deterioro y se considera que no son adecuadas para la edad y

¹⁶ Mural pintado por maestras en una escuela de Guambia, el cual fue replicado en *Shush Urek Kusreik Ya*. Esta fotografía me la envió la maestra Misak Diana (2017).

el peso en el que se encuentran los niños y niñas. Una vez esto fue aprobado por consenso, se determinó que el producto final se quedara en ese salón mientras los niños y niñas de este grupo salen del jardín, para que mientras tanto se pueda beneficiar a quienes ingresen en esos años.

Adicionalmente, se reconoció que lo enriquecedor de ese proceso estaría en que mientras la maestra pudiera sentarse a tejer dentro del salón, los niños y niñas empezaran a familiarizarse con sus movimientos y todo aquello perceptible a su observación. El hecho de estar con ella en los momentos en los que se dedica a la elaboración de sus hamacas y luego verlas terminadas y además darle un uso asociado a su comodidad, contribuiría a su comprensión sobre lo que significa el tejido como acción pero también como práctica social.

A los pocos días la maestra María inició su tarea, pero por la falta de tiempo disponible dentro de la planeación de la jornada escolar para esta actividad, no se ha podido avanzar lo suficiente. Ante esto, también manifestó que debido a las restricciones de SDIS para la instalación de las hamacas, como no clavar tornillos ni poner palos para sujetarlas por el peligro que esto puede causar a los niños y niñas, su trabajo como tejedora también estaba supeditado a las limitaciones establecidas por la institución. “Incluso si las hiciéramos como en verdad son, acá caben más, pero pues ya toca así porque como le digo no se puede hacer nada particular”, complementó. Por lo tanto, estos recursos pedagógicos son interculturales o no en la medida en la que se hace provecho y uso de ellos, lo cual se estima acorde a la voz que tiene predominio. No obstante, la limitación de estos también es una expresión de lo intercultural, así no se pueda hacer uso de ello. Es precisamente la tensión del mismo en donde emerge lo intercultural porque no está desligado del conflicto mismo.

“Por lo menos las personas que confían en esta casa de pensamiento, tienen la esperanza de que nosotros le enseñemos a los niños a tejer, a coger una lana y una aguja, no a leer, a pintar o a escribir. Mis niños tienen máximo dos años y por lo menos en mi comunidad a esta edad ya saben hacer un chumbe, pero acá eso no sucede porque no ha habido la posibilidad de aplicar nuestra cultura de lleno con los niños”, afirmó María.

Con esto, la maestra hizo referencia a las discontinuidades que existen entre la educación propia y la educación con énfasis intercultural que se intenta implementar en estos espacios y que se ven reflejadas en los fines y en los medios para lograrlo. Más allá de ser un asunto de prioridades para una sociedad y otra, que además tiene que ver con las relaciones de poder que se instauran en estos diálogos, es una disputa permanente entre dos maneras de formar personas bajo intereses distintos, uno que responde a los preceptos de infancia occidentales y otro a las nociones de ser gente Misak o gente Muisca. Por lo tanto, el conflicto no radica en las metodologías a las que se acude para trabajar contenidos, sino lo que se enseña y para qué.

3.1.3 TRABAJANDO LA TIERRA EN LAS HUERTAS DE “GUE ATY QIIB” Y “SHUSH UREK KUSREIK YA”:

En las huertas, además de realizar labores inscritas al trabajo de la tierra, los niños y niñas aprenden el valor de la vida desde el momento en el que se hacen cargo de una semilla y la ven germinar. Este es el espacio más importante para la enseñanza dentro de las casas de pensamiento intercultural, sobre todo para reforzar los saberes tradicionales asociados a la botánica y a la agricultura. Es allí donde se da a conocer a los niños y niñas las bondades de la tierra como expresión de la naturaleza y donde realmente pueden ver el resultado de una labor que toma tiempo, constancia y paciencia y que además, está determinada

por factores externos como el clima, la ubicación geográfica, etc. Este conjunto de elementos contribuye a su percepción sobre la vida como un todo y que solo gracias a esta materialización del proceso se hace tangible y comprensible para ellos.

¹⁷ Siendo ese el propósito de los sabedores, la huerta se convierte en el aula más propicia para dignificar los saberes tradicionales impartidos por sus abuelos a muchas generaciones, y en el medio ideal para involucrar a los niños y niñas en acciones que tengan como fin preservar las diversas manifestaciones de la vida y todos los



conocimientos relacionados al cuidado del medio ambiente, la salud y el bienestar de las especies. Sin embargo, pese a que las dos casas cuentan con su respectiva parcela, el espacio es reducido y vulnerable al clima, y las herramientas para trabajar la tierra son precarias, lo que frustra el desarrollo de ciertas actividades.

Constantemente se habla del potencial del jardín para cultivar en los niños y niñas el amor hacia su territorio, refiriéndose a él no como lo que fue sino como lo que es y lo que se puede hacer por él. En cuanto a esto, algunas maestras consideran

¹⁷ Esta es la huerta de *Gue Aty Qiib*, localizada a un costado del área externa del jardín. Fotografía de mi autoría (2017).

que hace falta mayor acercamiento al entorno saliendo con los niños y niñas a conocerlo y no continuar representándolo en murales y carteleras según como se dice que fue anteriormente. Se cree que es necesario que ellos empiecen a acercarse más a la realidad del entorno que habitan para apersonarse de su labor frente al cambio que se quiere y no que se queden en la resignación de saber que esto fue distinto a lo que es ahora. Por eso, en el caso de “*Gue Aty Qiib*”, se han proyectado recorridos a humedales cercanos que cuenten con la guía de los mayores de las comunidades, quienes los conocieron cuando aún no estaban habitados o contaminados.

Con el ánimo de integrar a los padres de familia de “*Shush Urek Kusreik Ya*”, en el espacio de la huerta se han llevado a cabo algunas mingas de trabajo para darle a conocer a todos los presentes el valor de arar y cultivar la tierra y compartir los alimentos en comunión. En el proyecto pedagógico Misak se habla de construir conocimientos en minga es decir colectivamente, para inculcar los principios y valores rectores que van hacer de los niños y niñas, personas con liderazgo y capacidad de pensar en comunidad (p. 52). En este sentido, la huerta ha propiciado distintos encuentros que buscan hacerlos sentir parte de los ciclos vitales de este lugar.

Para ejemplificar lo anterior, la maestra de párvulos de esta casa, Yuli Rodríguez, comento la siguiente anécdota:

“El año pasado, nuestra entrega de notas fue una minga de trabajo. Los padres de familia ayudaron a limpiar la huerta, sembraron y se hizo sancocho comunitario. Las familias Misak ya están acostumbradas a ese tipo de encuentros porque es una práctica propia pero para las familias mestizas todo era nuevo”.

Con esto, se reafirma el poder de estas iniciativas para integrar a la gente, aunque para concepto de algunas personas de la comunidad pareciera que no tuviera mayor incidencia en los hogares mestizos.

Desde sus inicios, el *Ya tul* (Huerta o siembra Misak) ha estado a cargo del sabedor Tata Miguel. Cuando llegaron a la sede actual, decidieron ubicarla en la parte de atrás del jardín, donde hasta el año pasado los salones no eran usados permanentemente para que se pudiera trabajar en ella con tranquilidad. A pesar de que el terreno no es muy amplio, su disposición en forma de espiral optimiza el espacio y facilita la siembra de plantas de manera integral, es decir que está diseñada para que convivan unas especies con otras de manera que se puedan obtener plantas con fines alimenticios o medicinales.

El compostaje se compone de algunos productos reciclados que se recolectan en la cocina del jardín, pero por cuestiones de salubridad, debido a los malos olores que esto puede producir después de un tiempo estando a la intemperie, ha sido difícil mantenerlo y tener un abono de calidad para la tierra. Sin embargo, en algunas ocasiones se han logrado las condiciones óptimas para cosechar alimentos, en su mayoría verduras, que posteriormente han aparecido en los platos de los niños y niñas.

“En mi nivel solamente hay dos niñas Misak y de resto todos somos mestizos. Entonces prevalecen mucho los intereses de la mayoría. Todas las culturas nos estamos uniendo pero la idea es llegar a un balance. Desde la parte pedagógica, el *Ya tul* nos ha logrado unir a todos, porque es de interés de todos los niños sin importar su procedencia”, afirmó la maestra Yuli.

De tal manera, el contacto con la tierra, la selección de semillas, la espera por ver el tallo y la primera hoja y la recolección de los frutos, integran un sin fin de habilidades y capacidades que se deben desarrollar en esas edades porque

definen aspectos importantes de su personalidad, convirtiéndose así, en otras maneras de educar.

3.1.4 CONTANDO Y CANTANDO EN “GUE ATY QIIB”:

“Las cosas no se deben imponer. Los abuelos nunca le enseñaron a uno a punta de coscorrones, ellos contaban las historias y uno las tomaba y así se aprende a respetar al otro. Eso se trabaja con los niños, sin imponerles y más bien llamarles la atención a través de unas historias, relatos, cuentos, lo que sea de acuerdo a lo que uno vaya a enseñar, pero que les interese y les guste”, dijo el abuelo Gonzalo.

En “Gue Aty Qiib” se ha acudido a mecanismos narrativos, como los que él menciona, porque posibilitan distintas formas de que los niños y las niñas entiendan una situación y reflexionen sobre ella, sin necesidad de que al transmitirla se imponga su apropiación.

¹⁸En esa casa, la música ronda por todos los pasillos. Es frecuente ver al abuelo



Gonzalo creando e interpretando canciones que hablan del Muisca de antes y de ahora. En algunas ocasiones, entra a los salones con su guitarra, en compañía de la Abuela Hercilia, con quien luego de cantar se disponen a explicar a los niños y a las niñas el contexto y el significado de lo que están

¹⁸ Mural de *Gue Aty Qiib*, elaborado con semillas y textiles artesanales. Fotografía de mi autoría (2017).

narrando musicalmente. Teniendo en cuenta el proyecto pedagógico Misak, el canto se entiende como medio de aprendizaje porque armoniza los ambientes y además permite comunicar distintos mensajes cargados de múltiples saberes, sentimientos y emociones (P. 67).

Una mañana, me invitaron a acompañarlos a una actividad que estaban organizando desde unos días atrás. El abuelo Gonzalo había preparado algunas canciones que describen aspectos predominantes de la caracterización del territorio de Suba antes de la llegada de la ciudad. La abuela Hercilia era la encargada de presentar las historias gráficamente. Recuerdo especialmente una que ella escribió inspirada en su propia vivencia, cuando tuvo que irse a la ciudad de Cúcuta junto con sus padres para mejorar las condiciones económicas de la familia:

Hace mucho tiempo, una linda Muisquita, tendría entre cuatro y cinco años, en su memoria registraba que vivía en el comienzo de una montaña y desde ahí divisaba la sabana donde se veía el resplandor del trigo, que era el amarillo que alumbraba, también se veía el verde de los árboles y entre otras cosas, un hermoso río (Río Bogotá) en el cual su agua era cristalina y habían muchas guapuchas, y en las orillas del río había mucho esparto.

Pasó el tiempo y la muisquita tuvo que ausentarse por muchos años de su bella montaña, pero el tiempo y el destino la volvieron a traer al mismo sitio. Al llegar, miró con asombro aquellos hermosos lugares que recordaba de niña y esos sitios ya no estaban, todo había cambiado.

Sintió un gran dolor por ver que el recuerdo de su infancia; el ladrillo había cubierto todo ese verdor, la montaña no estaba o estaba llena de casas, el bosque ya lo habían talado y en su lugar lo cambiaron por construcciones de ladrillo, ya el río no era cristalino sino negro por la contaminación, ya que arrojaron en él los desechos

de las casas. El esparto ya no existe por la contaminación del río, mucho menos las guapuchas.

El entorno daba tristeza porque el recuerdo que tenía esta muisquita era diferente. Su corazón se entristeció porque su infancia se la habían robado, no quedaban sino recuerdos en su mente y eso hizo que ella tomara fuerza para dejar un legado a sus nietos y a sus descendientes que vendrán, del porqué de la conservación y el cuidado de los humedales y nuestras montañas, lo importante de conservar esos pulmones que nos dan vida y así ella ha ido fortaleciendo a los niños de la casa de pensamiento y regreso a vivir su infancia nuevamente, pero en otras épocas, para enseñar que hay que cuidar esos hermosos recuerdos que tenemos todos de nuestra infancia. (Abuela Hercilia Niviayo)¹⁹

En este relato, se muestran las circunstancias y los sentimientos que le produjo haber sido testigo de esta transformación de manera abrupta, pues haber estado lejos tanto tiempo le provocó una experiencia distinta a la de quienes la vivieron paulatinamente. Todo esto fue dado a conocer a los niños y niñas para que imaginaran eso que ella pudo ver y lo asociaran con lo que ahora existe. Normalmente, una vez terminan la canción o el cuento, la abuela va sacando algunas fichas con dibujos que representan varias escenas de la narrativa para que los niños y las niñas relacionen lo dicho con lo que está trazado. Dicho ejercicio logra avivar en ellos el interés por saber más de los personajes, las situaciones y el lugar en el que se dan estos hechos. Frente a sus preguntas sobre esta historia, los abuelos encontraron la oportunidad perfecta para comentarles

¹⁹ Este escrito corresponde al relato textual de la abuela, quien me permitió referenciarlo para fines de este trabajo.

cómo se dio históricamente ese cambio físico del territorio y en la vida de las personas que lo habitaban desde entonces hasta el día de hoy.

Por este motivo, para profundizar en el análisis de estos contenidos tomo como referencia dos canciones infantiles que escribieron y grabaron un grupo de jóvenes del cabildo Muisca que en sus inicios conformaron una banda de heavy metal con una propuesta musical que incluía melodías de instrumentos ancestrales asociadas a los sonidos de la naturaleza para generar mayor conciencia en el público joven sobre la existencia y el valor de este pueblo indígena oculto por la ciudad. Luego de incursionar en ese género decidieron explorar el campo de la composición de rondas infantiles a partir de la recopilación de relatos de algunos mayores de la comunidad, pensadas para hacer directo el canal comunicativo entre los abuelos y los más pequeños.

Fue así como replantearon el camino sin cambiar el fin. Ya no era el metal la metodología ni los oyentes controversiales la población a la que le apuntaban, ahora las rondas y los niños serían la ruta para dar a conocer a la gente las memorias de los Muisca gracias a la participación de los abuelos en la creación de las letras. Entonces, contaron con el apoyo del cabildo y de “*Gue Aty Qiib*” para empezar a promocionar las canciones y probar su efectividad. Por lo tanto, este proyecto implicó una investigación rigurosa que reflejó los antecedentes en el contenido, la musicalidad y su capacidad de enseñar. Se podría decir que estas se convirtieron en mecanismos pedagógicos a los que algunas maestras acudieron para reforzar aspectos de la identidad cultural propia, actuando como herramientas difusoras de información producida con intencionalidades colectivas concretas.

Conocí de ellos porque Wilmer Talero, Vicegobernador del cabildo y músico de la banda, me envió archivos de audio de las canciones que produjeron cuando

incursionaban en el otro género y de las que han grabado recientemente. Luego de revisar sus contenidos y de seguir la mutación del sonido, fue imposible no querer saber más, así que quise contactarme con la vocalista para agendar un encuentro y hacer una entrevista que me permitiera conocer sobre los antecedentes de las composiciones. Este ejercicio me permitió identificar algunos elementos clave que reafirman su potencial pedagógico acorde al ciclo formativo de los niños y niñas del jardín. Por este motivo, he optado por desenlazar dos relatos musicales y en sus diferencias y similitudes encontrar su origen o concepto, a la luz de la interculturalidad.

Vale la pena aclarar que ambas canciones fueron seleccionadas según las situaciones y los personajes que caracterizan, y a su pertinencia con la reflexión sobre la infancia indígena en la ciudad y el territorio como escuela. La primera tiene como nombre Niño Tujo y la segunda, La guapucha.

- **Canción Niño Tujo:**

Quando yo nació esto era muy bonito y ahora solo veo mucho gris y ladrillo. Con mi padre tejía un par de balsitas y en el junco quedaban laguna en el agua.

Comparte este homenaje muisca de suba: Maíz tostado y chizua; calabaza y chicha para largas jornadas de siembra y caminata. Anilde me llamo y con chicha me criaron, en balsas navegaban río arriba, río abajo, mi pueblo navegaba río arriba río abajo, mi pueblo navegaba.

Por los cerros andando con mi pá de la mano, yo fui conociendo a toditito el pueblo. Pueblo nativo, nativo desde suba que con su rostro y quinua me fueron enseñando a sentirme orgullosa de todo mi pasado, pasado campesino, pasado muisca. Y tu nativo de Suba, si el calabazo y chicha te la pasas usando eso es porque te criaron con el maíz sagrado sentado en esta chugua por manos muy

sabias, niña, madre y abuela, esa es la fortaleza, niña, madre y abuela esa es la fortaleza.

Maíz tostado y chizua y calabaza y chicha para largas jornadas de siembre y caminata. Anátide me llamo y con chicha me criaron, en balsas navegaban río arriba, río abajo, mi pueblo navegaba río arriba, río abajo, mi pueblo navegaba. Bis.

Mis ancestros, mis abuelos y nuestra abuela Anátide navegaban...

- **Canción La Guapucha:**

Na na napecesito, na nana la laguna, na nana la guapucha, na nana la laguna, viene el balsero te viene a pescar, con un cedazo él te va a sacar, vas a alimentar a los niños y su mamá, vas a alimentar a los Muisca de Suba. Bis

Na na napecesito, na nana por el río, na nana el capitán, na nana por el río, viene el balsero, te viene a pescar, con un anzuelo él te va a sacar, vas a alimentar al pueblo de Suba, vas a alimentar el despertar Muisca. Bis.

Na na napecesito, na nana la laguna, na nana la guapucha, na nana la laguna. Na na napecesito, na nana por el río, na nana el capitán, na nana por el río. Nada nada nada en la laguna, nada nada nada la guapucha, nada nada nada por el río, nada nada nada el capitán.

Basada en lo conversado con la vocalista del grupo, y en el conjunto de experiencias de campo, puedo conjeturar que para la creación de estas canciones, los compositores de música y letra recurrieron principalmente a: testimonio de los abuelos y mayores sabedores, que representan la memoria colectiva; documentación de fuentes primarias y secundarias, en pro de la reconstrucción de

la lengua y relatos sobre el territorio en la época de la colonia y la independencia; e instrumentos tradicionales que reencarnan la composición musical basada en los sonidos ancestrales y materiales de fabricación de los instrumentos.

De acuerdo con la conversación que entablamos ese día, a las canciones se les considera una herramienta pedagógica porque permiten sembrar en los niños y niñas inquietudes sobre: la transformación del territorio (Llegada de la urbe), la tecnificación y alimentación (Agricultura y fertilización de suelos), la reconstrucción de la lengua nativa (Comunicación oral) y el renacer de un estilo de vida (Caracterización de lo que recientemente se ha denominado como Neomuisca).

Cada uno de estos elementos me lleva a creer fielmente en que, para el caso del pueblo Muisca, la reconstrucción de un pensamiento ligado a un territorio existe únicamente en la memoria colectiva, ya que los lugares que aparecen en los relatos de tradición oral no son los mismos donde habitan en la actualidad, o más bien, se han transformado por completo. Sin embargo, este esfuerzo tiene como fin la visibilización y reconocimiento como pueblo indígena por parte de la sociedad mayoritaria; la reivindicación política y empoderamiento; y la reproducción y revitalización de un conocimiento opacado.

En esta red se recurren a distintos recursos pedagógicos para recordar, comunicar y enseñar a las nuevas generaciones lo que los constituye como población indígena Muisca. Según Bonelli (2016), en su artículo “Palabras de piedra, materiales proféticos y políticas del dónde”, esto nos lleva a explorar las implicaciones que la vivacidad de fuerzas no-humanas tiene para la política; por esto, aunque las canciones son elaboradas por seres humanos y no son creaciones preestablecidas, indudablemente tienen la capacidad de hacer política, de evocar multiplicidades y de desestabilizar la distinción entre lo conceptual y lo empírico.



²⁰ Si algo más rescato de mi experiencia en campo fue haber podido dedicar tiempo a escuchar las memorias de los abuelos y las maestras a través de las conversaciones entabladas y una que otra canción. Por esa razón, considero fundamental exponerlas como lo he

venido haciendo a lo largo del texto y destacar comentarios que algunos de ellos hicieron durante nuestros encuentros, en los que hacen alusión al territorio desde lo que escucharon en sus hogares e incluso alcanzaron a percibir. Lo anterior, con relación a su quehacer en “*Gue Aty Qiiib*” como maestros y tutores de vida.

“Todo lo que uno vio de los abuelos lo está aplicando acá: El saludo a los cuatro elementales, al padre creador y a la gran madre tierra. Todo eso son rescates de los abuelos. Yo siempre me baso en eso. La consagración del bastón de mando se hace de acuerdo a como lo hacían los abuelos y gracias a eso es que hemos podido practicarlo acá en la casa (...) Hay gente que no tiene dirección de los abuelos y lo hacen es porque les parece chévere pero no tiene nada que ver con lo Muisca”, comentó el abuelo Gonzalo.

Respecto a lo que es la consagración del bastón, hay que aclarar que es el ritual que se realiza cuando se va a posicionar algún líder de la comunidad para

²⁰ Ella es la abuela Herculía Niviayo, sentada en una butaca hablando conmigo dentro de la *Titua* de *Gue Aty Qiiib*. Fotografía de mi autoría (2017).

bendecir y dotar de energía este objeto que representa el poder en sus manos. Con esto, destacó la importancia de recordar lo aprendido en su niñez y juventud, ya que la memoria es el principal insumo para desempeñarse como autoridad tradicional.

Una tarde en “*Gue Aty Qiib*”, la abuela María E. me contaba con fervor algunos recuerdos difusos de su padre sobre cómo era vivir en Suba unas décadas atrás y la incidencia que estos relatos han tenido en su manera de concebir el territorio y de mostrárselo a los niños y niñas aun sin ella haberlo conocido y recorrido así:

“Mi papá me alcanzó a contar que el río Juan Amarillo lo pasaban en balsa y cuando llovía se crecía bastante. Qué bueno sería llevar a los niños a los lugares y contarles cómo fueron antes y que vean como son ahora. Aunque a través de los cuentos intentamos recrearlos y enseñarles el valor y el cuidado de los humedales, los cerros, la fauna y flora”.

Además, denotó con firmeza que si lo que se quiere es que ellos sean fieles defensores de la naturaleza, los adultos deben hacérsela sentir para que comprendan los impactos de la forma en la que vivimos y accedemos a ella, y no conformarse con explicarla o representarla desde los marcos conceptuales de nuestro lenguaje occidental.

“Las cosas hay que explicarlas con hechos. Los niños se fijan en si la persona está haciendo algo ¿Qué está haciendo? ¿Para qué lo hace? ¿Cómo? Y ¿Por qué?” mencionó el abuelo Gonzalo, asegurando que gracias a su experiencia en el jardín ha logrado entender que la mejor pedagogía es la que se ejerce mediante el ejemplo. “Por eso es que siendo así pequeños, cualquier cosa mala que les hagan los marca de por vida” complementó el abuelo. De esta manera, reflexionamos acerca de las implicaciones que tiene en su formación como ser humano, lo que ven en sus hogares, porque allí forjan los principios de convivencia según el trato

que percibe entre sus familiares. Entonces, su personalidad se va consolidando en un ir y venir de observaciones y acciones que provienen de sus entonos más cercanos.

3.1.5 ENSEÑAR Y APRENDER EN “GUE ATY QIIB” Y “SHUSH UREK KUSREIK YA”:

Teniendo en cuenta lo anterior, desde la SDIS se ha planteado la posibilidad de instaurar una ruta de carácter intercultural en la que los niños y niñas conciban otras posibilidades de entender su lugar y de relacionarse con las personas que los rodean a través de la simbología, el lenguaje y otras maneras de pensar frente a la solución de un conflicto. Esto con el fin de que en el jardín se propicien las herramientas, desde los pilares de convivencia de cada pueblo, para que ellos puedan reflexionar sobre lo que sucede al interior de sus hogares y percatarse de las causas y consecuencias de sus acciones.

“Nuestra lógica de comprensión de las cosas es más profunda e involucra otros aspectos que desde la visión occidental no se tienen en cuenta, de hecho se trasciende al espacio de lo intangible”. Esta frase enunciada por el abuelo Gonzalo connota el aporte que desde la cosmovisión Muisca se puede hacer para inculcar en ellos la sensibilidad de percibir en el ser de las personas lo que les hace bien y lo que no. Con esto, suscita el poder de la espiritualidad en las prácticas pedagógicas y hace notar el valor intrínseco en lo que pareciera no tener ninguna intención instructiva desde los cánones educativos. Por tal razón, para los pueblos indígenas esta dimensión de la vida es considerada aún como el contrafuerte de la educación propia y por ende, del arraigo cultural multilocal, que puede gestarse en cualquier espacialidad si esta cimentado en la espiritualidad.

En el caso del pueblo Misak Misak, la correlación entre lo que se enseña actualmente en territorio y lo que se quiere implementar en “*Shush Urek Kusreik Ya*”, exige replantearse todo el tiempo las vías mediante las cuales se quiere apropiarse a los niños de su cultura para que a corto plazo se puedan evidenciar avances en el fortalecimiento de su identidad. “Uno aprende que yo, como cultura, no puedo llevar lo de la ciudad a aplicarlo allá. No puedo ir a civilizar a mi comunidad” expresó la maestra Misak María. Así, hizo referencia a que aunque su experiencia en este contexto ha contribuido a su quehacer, no es su pretensión reproducir lo mismo en un lugar y en otro. Por más de que el propósito sea común (educar a los niños y niñas de su pueblo desde los saberes propios), los retos y las condiciones de vida en Guambia y en Bogotá D.C demandan un tratamiento pedagógico distinto por parte de las maestras.

En una de las conversaciones que entablamos con la maestra Misak Diana, se evidenció esa idea de que la pedagogía es el diario vivir y que aprender y enseñar son dos asuntos que van en el mismo camino:

“En territorio se trabaja mucho más ligado a la cultura, es más profundo lo que se hace allá. La educación no va tanto hacia los juegos dirigidos o actividades (...) A los niños no les tienes que decir que tienen que hacer, ellos a través de los juegos libres, de explorar la tierra, su mundo aprenden mucho más fácil”.

Una vez más se enuncia la importancia de educar desde el contacto con el otro y con lo demás y no bajo parámetros establecidos que indican los pasos a seguir. La operativización institucional que se impone ante el ejercicio de las maestras de las comunidades ha sido uno de los puntos álgidos en los que más diferencias se han presentado y que a su vez, nos habla más de lo que viene siendo la interculturalidad.

Para aprender y enseñar lo anterior, es vital tener un equipo de enseñanza que este en capacidad de hacerlo, ¿esto que implica? Que las personas a cargo de aplicar dichos lineamientos en el diario vivir del jardín deben contar con una formación, sea académica o de experiencia tradicional, que les permita enfrentarse a estos retos. Alrededor de esto, han existido históricamente distintos debates. Uno de ellos se enmarca en la intervención de la Corte Constitucional que expidió la Sentencia C-208 de 2007 para declarar inconstitucional el Decreto N° 1278 de 2002 en el que se estipula la necesidad del título de licenciado o normalista y del concurso para los maestros indígenas, aun cuando las normas anteriores los eximían de estos requisitos debido a que en la mayoría de los casos había un incompleto y débil proceso formativo académico para estas comunidades.

Respecto al esfuerzo de los maestros y de quienes están a cargo de la infancia y la atención a pueblos étnicos en Bogotá, por hacer de este un lugar medianamente inclusivo, destacaré una noción que aparece sobre lo que las personas que están allí, consideran que hace interculturales a estos jardines.

“Acá el jardín es intercultural porque hay niños Nasa, Pijao y de diferentes etnias. Los mestizos quieren que sus niños entren acá porque se les enseña a pensar. No se les impone y eso es lo que más les llama la atención”, denotó el abuelo Gonzalo.

²¹Esto me suscita la idea de que se cree que lo que hace intercultural a esta casa es que haya personas que representan distintas culturas, más no el diálogo que puede existir entre ellas; es decir la agrupación de niños y niñas de distintos pueblos étnicos y no el proyecto que los interrelaciona.



Lograr que haya un plan de trabajo realmente vinculante ha sido un reto de suma importancia para los maestros. Una de las maestras de “*Gue Aty Qiiib*” considera que ingresar y adaptarse a esta casa fue una experiencia chocante porque le implicó desaprender conocimientos que le habían sido inculcados en la universidad respecto a la escolarización de la educación.

“El trabajo en un jardín convencional es: Tú escolarizas y entregas resultados tangibles, una nota, una carita feliz. En cambio aquí tú ves un proceso que es una construcción completa a través de los años. Acá es más espontáneo, no tiene que ser nada forzado de que tiene que cumplir esto este mes”, comentó la maestra de materno.

Por su parte, otra maestra manifestó que “la interculturalidad es un mal necesario”, refiriéndose a la lógica bajo la cual se ha instaurado el concepto desde la

²¹ En esta imagen aparecen algunos de los niños y niñas más grandes del jardín y su maestra, ensayando para una presentación de la ceremonia de clausura, en el patio interno de *Gue Aty Qiiib*. Fotografía de mi autoría (2017).

institucionalidad y se ha llevado a la práctica como una realidad intrínseca en la manera en que se establecen vínculos y relaciones humanas.

Lo anterior, se ve reflejado en varias observaciones que recogí durante ese tiempo. Además, en ocasiones tuve la oportunidad de escuchar eso que apenas intuía de la boca de los maestros, de los padres de familia y de ciertas autoridades tradicionales y funcionarios públicos. La maestra Misak María me comentaba que algunas madres le preguntaban:

“¿Por qué hay tantas maestras mestizas y tan pocas Misak? Eso es una debilidad que hay acá en Bogotá, primero somos muy poquitos (...) hablamos más español que nuestro idioma por lo que la mayoría son mestizos. Ahí es donde los niños van perdiendo la cultura, el modo de hablar, de vestir”.

La noción de que el jardín es intercultural en la medida en la que se equilibra la presencia de mestizos y de gente de la comunidad, es muy común en la mentalidad de quienes lo integran, sobre todo de los maestros y maestras indígenas. Si fuese así, se podría decir que las dos casas de pensamiento intercultural no son tan interculturales, porque en ambas se cuenta con mayor presencia de maestros y de niños y niñas no indígenas. Pero eso exactamente no es lo que determina si lo es o no. Entonces, empiezan a surgir otro tipo de argumentos que se suman a esta hipótesis.

“Si esto fuera intercultural, en donde por lo menos el 50% sean Misak, esta sería una casa de barro en la que los niños puedan rayar las paredes y ensuciar, pero acá la construcción y la disposición de los lugares como los baños, la sala materna, la sala amiga, no corresponde a nuestra manera de pensar y actuar”, complementó la maestra Misak María.

Permanentemente, aparecen comentarios como esos, que denotan algo de nostalgia por no contar con escenarios que se acerquen más a los que muchos

recuerdan y consideran verdaderamente propios. Muchos prefieren apostarle a la posibilidad de lograr una escuela que en lugar de integrar gente de otras culturas refuerce primero su identidad. Otros tienen claro que esta es una modalidad diferente que apunta a otro tipo de propósitos y que no tiene por qué ser igual a los entornos educativos tradicionales. Es evidente que hay una tendencia a creer que la interculturalidad esta meramente asociada al número de personas de una comunidad y al peso que esta ejerza frente a las demás.

Para explicar el contexto que nos llevaría a resolver lo anterior, enunciaré una situación que desde mi concepto, explícitamente, enmarca todos estos elementos y perspectivas mencionadas.

²²Una de las molestias e inconformidades que se han manifestado en ambos lugares, tiene que ver con la presión de las entidades públicas para que los maestros, produzcan constantemente, documentos en los que se registren todas las actividades que llevan a cabo al interior del jardín. Se sabe que aunque es necesario, en ciertos casos resulta inútil e incomprensible demorarse más elaborando actas e



²² Maestros y equipo interdisciplinar que acompaña el trabajo en *Shush Urek Kusreik Ya*. Aunque no todos son de la comunidad, están vestidos con el atuendo del pueblo Misak Misak, con el propósito de involucrarse en el ambiente del jardín. Fotografía de mi autoría (2017).

informes de lo que se hace, que desarrollando las mismas actividades con ellos.

“Nosotros debemos cumplir con las carpetas, los observadores y la planeación. Todos los lunes hay que entregar informes que den cuenta de lo que se está haciendo y de cómo se está desarrollando. Es molesto porque no todos los días tienes actividades diferentes, muchas veces se repiten, y como no todos los meses puedo escribir lo mismo, es algo tedioso”.

Esta confesión, dicha por una de las maestras del grupo de materno de “*Gue Aty Q'ib*”, pone en discusión el objetivo de la rigurosidad que demanda SDIS con la producción de formatos que en casos como este parecieran no tener tanto sentido pero que si absorben tiempo que podrían dedicar aplicando lo que se plasma en el papel. Además, da para pensar en que es probable que se caiga en escribir cosas por escribir, pese a que los resultados en los niños y niñas deben concordar con lo justificado allí.

“Los abuelos también debemos hacer informes cada mes acerca de lo que venimos trabajando como constancia para la SDIS pero no con tanta rigurosidad como a las maestras. Ellas tienen más exigencias”, expresó el abuelo Gonzalo en otro momento. Con eso dio a entender que los sabedores y las maestras y maestros, no tienen el mismo trato institucional.

Hay que tener en cuenta que en el caso de los sabedores, aunque estos no son evaluados de la misma forma, tienen mayores exigencias por parte de las autoridades tradicionales, sin omitir que deben acogerse a los principios establecidos por todas las instancias al igual que cualquier maestra indígena o mestiza. Esto pareciera indicar que hay una jerarquía de saberes desde lo institucional, que se delimita acorde a su importancia y capacidad para responder a interés burocráticos (Ramos, Álcida; 1992).

Los informes para las maestras Misak no deberían ser escritos, porque todo lo escrito queda guardado, queda en el archivo, pero nosotras somos maestras de hacer, de mostrar hechos. Uno no sabe a veces ni que planear con estos chiquitos. Lo único que hacen es comer y dormir, revelo la maestra misak María.

Ella insistió en esto para reflexionar sobre la escasa coherencia que hay entre lo que se escribe y lo que realmente se puede hacer, insinuando que en su caso, por estar a cargo de los más pequeños del jardín, no es mucho lo que hay que planear pero aun así la acoge la misma generalidad.

Por su parte, la maestra Misak Diana, comentó refiriéndose a su territorio que, “La diferencia entre allá y acá, es que acá todo lo tienes que hacer escrito, si no lo escribes es porque no lo haces o no lo puedes hacer. En cambio allá tenemos la libertad de hacerlo”. Frente a este contexto, Tata Miguel, aseguró que realmente, para las casas de pensamiento intercultural no ha habido diferencia en el trato institucional:

“Nos tratan como jardines comúnmente establecidos, los mismos estándares, requisitos y requerimientos. Esto es practica real de como nosotros vivimos, para nosotros vivir es el diario caminar, no dar cuenta de todo lo que estamos haciendo a la gente de afuera”.

De esta manera, hizo notar que aunque ha habido grandes esfuerzos de inclusión, las entidades todavía no entienden la forma de vida de los pueblos indígenas porque “los estándares también son extremos como si estuviéramos haciendo algo malo” agregó Tata Miguel.

²³ Pese a esta realidad, me percaté de que si hay algo que se ha logrado aún con esas inconsistencias en la cotidianidad de las casas, es el reconocimiento de la existencia de otras maneras de ser y de pensar, que muy difícilmente se puede obtener en cualquier otro jardín que no está pensado para esos fines. Despertar



en los niños y niñas desde pequeños y en sus padres el interés por conocer acerca de otros pueblos, idiomas y costumbres ha sido lo más gratificante para todas las maestras y maestros. Que se pregunten ¿de dónde seré? o ¿de dónde provengo? es uno de los propósitos del trabajo conjunto al interior de “*Shush Urek Kusreik Ya*” y “*Gue Aty Qiib*”, que finalmente se traduce al reconocimiento de la diversidad, en lo que los sabedores han tenido un rol de suma importancia.

Tata Miguel, comentó una anécdota que muestra la transformación en la manera de concebir la vida en sociedad de muchas personas que han estado vinculadas de alguna u otra forma a estos lugares:

“Al principio, los niños y las niñas me preguntaban ¿Usted de que esta disfrazado? Veían nuestro vestido como un disfraz pero poco a poco les explicábamos que este

²³ Esta escena la compone un niño Misak de *Shush Urek Kusreik Ya*, con su padre. Luego de posar para una fotografía, con su diploma, luego de la ceremonia de graduación, él niño le pide al señor que le muestre como quedo. Fotografía de mi autoría (2017).

es un atuendo propio. Eso fue muy enriquecedor (...) Cuando trabajo con la tierra en el *Yatul*, me incomoda trabajar con esta ropa bajo el sol y la lluvia, por eso siempre me cambio y me coloco un pantalón o un overol como llaman acá. Ahora, cuando me ven así, los niños preguntan lo contrario ¿Usted de que se disfrazó? Y yo les digo, yo no me disfracé, cambié para el trabajo cómodo”.

El hecho de que los niños y niñas reconozcan estas diferencias y las interioricen ha sido posible gracias a todo lo que sucede en las casas de pensamiento intercultural, incluso a lo que aparentemente se hace sin intención alguna. Sus preguntas surgen de lo que para ellos está fuera de contexto, por lo tanto, esta situación recrea la manera en que pueden asimilar que el atuendo propio no es lo que los hace indígenas y que de acuerdo con el entorno pueden presentarse como deseen sin necesidad de perder su identidad. Lo anterior, es consecuencia de la imagen que las instituciones y la sociedad ha naturalizado acerca de los básicos que deben cumplir los indígenas para ser reconocidos como tal.

La labor de los maestros y las maestras ha requerido de grandes retos personales, disciplina y constancia, ya que lograr esto en los niños y niñas es producto de un trabajo de años atrás.

3.2 REFLEXIONANDO SOBRE LO APRENDIDO Y LO DESAPRENDIDO: RETOS Y PARTICULARIDADES QUE COMPLEJIZAN LA RELACIÓN ENTRE COMUNIDADES, FUNCIONARIOS PÚBLICOS, MAESTROS, PADRES DE FAMILIA Y NIÑOS Y NIÑAS.

La pregunta por la interculturalidad dejó de ser esencialmente conceptual en el momento en el que las vivencias en las dos casas de pensamiento me permitieron comprender que mi intención de fondo no era corroborar definición alguna de esta palabra, sino construirla desde sus posibilidades en un contexto cotidiano. Teniendo en cuenta las pautas y propósitos del trabajo de investigación,

continuaré con una síntesis de los fragmentos de este proceso que han consolidado mi punto de vista frente a la interculturalidad como apuesta pedagógica en contexto de ciudad y han orientado mis argumentos, posturas y opiniones frente a la problemática estudiada.

Antes de esto, retomaré algunas ideas que han complementado la noción de interculturalidad desde la academia y desde los discursos gubernamentales globales y pondré en tensión ciertos elementos enunciados a partir de los logros y los desafíos identificados en el ejercicio pedagógico de estos dos espacios. Para eso, es indispensable tener la voluntad de desaprender para aprender de las circunstancias aparentemente insignificantes que hicieron de esta experiencia el insumo principal para refutar lo dicho. Por lo tanto, entender estos retos resultó ser un reto para mí porque me implicó ver con detalle las vertientes del diálogo entre la gente de las comunidades, los funcionarios públicos, los maestros e incluso los niños y las niñas.

De acuerdo con esto, propongo que nos desliguemos de esa imagen esencialista que nos lleva a pensar en las culturas como contenedores de conocimiento humano que entre más aisladas estén unas de las otras más auténticas son, por que es su capacidad de interactuar con otros contextos lo que les permite subsistir con el paso del tiempo. Además, existe un afán por absolutizar al indígena y a su cultura que nos impide ver que son personas reales llevando a cabo sus vidas en un flujo de vaivenes (Ramos, 1992). Dentro de esta concepción, las ONGs, entre otras instituciones burocráticas han tenido un papel indispensable porque han creado un “*indio hiperreal*” que abarca el ideal de la respuesta a su pregunta sobre lo que es ser indígena en la actualidad.

Los indios de carne y hueso han sido corridos del centro del escenario. Incluso, el “indio real” está cada vez más lejos y transformándose en ininteligible para la

racionalidad técnica y administrativa de la ONG (...) Así son las vueltas de la interetnicidad, un flujo turbulento de intereses conflictivos, creando oposiciones que a su vez generan contradicciones (Ramos, 1992).

Por eso, es momento de entender que las culturas mutan y se transforman por naturaleza y que por ende no podemos pretender preservarlas evitando su contraste y su traslado a otros lugares. Según Enrique Dussel, (2009) en su conferencia “El gran camino de las culturas hacia el este”, cada cultura tiene múltiples aspectos que la comunican con las demás y esto es lo que las hace universales. Entonces, es ahí donde la interculturalidad se manifiesta de dos formas, una basada en el contacto recíproco y en el reconocimiento del otro desde su propia experiencia y la otra en una relación de dominación que desconoce su valor y la puede llevar a la extinción. Tal vez nos sea más familiar la segunda forma de interrelacionarnos culturalmente, pero es la primera la que aparece en todos las alocuciones que pretenden propagar este principio de convivencia.

Como lo discutimos en varias ocasiones con los abuelos de “*Gue Aty Qiib*”, relacionarse con personas que han crecido en entornos culturales distintos no es sencillo y más cuando internamente se tiene la presión de cumplir las expectativas de un entorno que propicia la inmersión de múltiples realidades colectivas.

Considerando lo anterior, quiero destacar varios puntos de intersección que se revelan en el diálogo permanente entre quienes coexisten en ambas casas de pensamiento intercultural. Con esto, me refiero no solo a las maestras y a los niños y niñas que habitan la mayor parte del tiempo allí, sino a quienes de múltiples maneras inciden en la convivencia y en decisiones internas que se toman para que estos espacios, hoy en día, sean lo que son. Por lo tanto, haré mención de escenarios que visibilizan elementos fundamentales para comprender la interculturalidad como hecho en sí mismo, desde la relación entre funcionarios

públicos, maestros, padres de familia y niños y niñas, teniendo en cuenta que entre estos hay presencia tanto de personas de los pueblos a cargo de cada casa y de otros, como de mestizos.

A continuación, quiero relatar algunas situaciones que se discutieron en una reunión entre varios funcionarios de SDIS y todo el personal de “*Shush Urek Kusreik Ya*”, a la que tuve la oportunidad de asistir. En este caso, los temas que se abordaron eran competencia no solo de las maestras sino también del área de oficios generales (aseo, cocina, ruta, etc.). Para esa fecha, apenas llevaba unas pocas semanas de trabajo de campo. Mama Flor Nancy, coordinadora de la casa en ese momento, consideró indispensable este acercamiento para nutrir mi análisis sobre la interculturalidad en educación inicial en la ciudad. Así que por primera vez podía presenciar un encuentro entre las personas que están directamente involucradas en el funcionamiento de este espacio.

En primer lugar, hablaré sobre tensiones internas de carácter cultural que se presentan entre las personas que permanecen durante la jornada escolar, motivo de dicho encuentro. Lo que se quiso con eso, fue reforzar la comunicación asertiva entre ellos y recapacitar sobre la importancia del trabajo en equipo para consolidar el esfuerzo conjunto que se ha venido haciendo. En este sentido, se solicitó que cada uno manifestara las dificultades para resolver inconvenientes que se originan en la manera de desempeñar ciertas labores, asociados al acoplamiento del personal al lugar y a las costumbres propias de la cultura Misak. Muchos de esos sucesos, de los que posteriormente me vine percatando, tenían que ver con las nociones de cada uno sobre responsabilidad, higiene, puntualidad, entre otros aspectos de la vida cotidiana.

Ante este contexto, se planteó una reflexión sobre el reto de entender y convivir con lo que cada persona es individual y culturalmente, ya que una de las

conclusiones que pude sacar de ese encuentro fue que parte de la satisfacción de los maestros Misak sobre la casa depende del interés que vean en las maestras mestizas por aprender sobre su comunidad. Entonces, uno de los motivos de discordia recae en que ellas no se aproximen a las razones de ser del proyecto pedagógico y se limiten a ejercer su labor. En conversaciones que entablé con las maestras de ambas casas que no son de ninguna de las dos comunidades, pude entender lo complejo que fue para algunas de ellas llegar y acoplarse al lugar, porque desconocían e incluso desconocen por completo el contexto cultural de sus compañeros Misak. Por eso, concuerdan en pensar que esta es una exigencia que se ha sumado a su compromiso profesional si lo comparan con experiencias pasadas como docentes.

“He visto que las maestras luchan para enseñar a todos los niños porque uno no puede apartar a los niños Misak y no Misak pues en las aulas estamos todos en conjunto. Si hablamos y cantamos el *Namrik* es para todos y así con cualquier cosa que hagamos”, recalcó Tata Miguel.

Sin embargo, en el tiempo que estuve en las casas sentí que en ningún momento se da este esfuerzo por querer enseñar algo que no conocen. Más bien han optado por dejar todo aquello que contribuye al fortalecimiento de la identidad a quienes realmente manejan el tema, buscando complementariedad en las maestras Misak y en los sabedores. Realmente, considero que este choque entre las competencias que tienen a cargo no se hace tan evidente, porque no se pretende que todos conozcan de todo sino que cada uno, en su fuerte, pueda aportar en el acompañamiento de los niños y niñas.

De acuerdo con esto, respetar la variedad de maneras de hacer ciertas cosas es un gran avance para resolver ese obstáculo que se ha presentado en el servicio que se ofrece, porque “en esto de la interculturalidad caemos en opacar al otro” tal

como lo reconoció Mama Flor Nancy. Por lo tanto, tener un equipo de trabajo sólido en estos términos, agiliza las rutas que se deben tomar para que los niños y niñas se percaten, quizá de forma no intencional, de diversas posibilidades de entender su contexto familiar, escolar y social a través de la simbología, el lenguaje, y la capacidad de solucionar conflictos, etc. Con esto quiero decir que, el trato entre las personas adultas fija una impronta de convivencia que es la que en últimas tiene una mayor fuerza educadora.

Ahora bien, preparar a los chicos para construir una sociedad más integral es una tarea que le compete a todo el círculo de personas que los rodean. Aquí es donde se inscribe el diálogo entre la gente de las comunidades, los funcionarios públicos, los maestros y los padres de familia, porque es en los niños y en las niñas en quienes convergen los esfuerzos que se están haciendo ahora desde cada rol. Pese a esto, la responsabilidad suele recaer más en los maestros que en los padres de familia, como consecuencia de los entorpecimientos que se dan en los lazos comunicativos entre estos.

Un ejemplo de lo anterior, es que “muchos padres de las comunidades no tienen conocimiento de la gestión que se debe hacer para matricular a sus hijos allí”, como comentó el abuelo Gonzalo, porque no se les brinda la información necesaria para que apliquen a los cupos disponibles o porque el proceso es extenso debido a la documentación que solicita SDIS. A esto se adhiere el hecho de que, según percepciones de los mismos maestros, varios padres no se ven verdaderamente interesados por nutrir la formación cultural que sus niños están recibiendo, una vez están matriculados en estos espacios, ya sea por sus múltiples ocupaciones, la desarticulación histórica con su legado ancestral o la corta edad que muchos de ellos tienen. Por eso, existen familias que al llevar a sus hijos al jardín desplazan el cuidado y la crianza en las maestras o maestros, lo

que es percibido por los jardines como la descarga de todas las responsabilidades a él, aunque esto sucede en instituciones de cualquier nivel educativo.

“Los padres de familia dicen, si las maestras o la casa de pensamiento no muestran hechos, los padres de familia no creen (...) simplemente es mandar a los niños a que los cuiden, recogerlos y ya”, sostuvo la maestra Misak María. Frente a esta percepción, se ha optado por realizar eventos en los que puedan presentarles a las familias de cada uno de los niños y niñas el material que resulta de sus experiencias pedagógicas, con el fin de “Enseñar a las mamás mestizas y mostrarles que esta casa no es solo el letrero sino que se tiene que haber hecho algo dentro”, complemento la maestra. Me pregunto si la credibilidad que genera en ellos estos espacios, estriba en los resultados tangibles que se evidencian o en los cambios en los criterios y perfiles de los niños y niñas que se detectarán en su personalidad más adelante. Todo lo que se enseña y se vive en esta etapa de la vida queda para siempre, por lo tanto, aunque en ocasiones los efectos no se materialicen de forma inmediata, tienen repercusiones ineludibles.

Lo que sucede en sus primeros años es el conjunto de esfuerzos de la gente que los rodea y es el principio de la formación de su carácter, sus gustos y sus convicciones. La familia tiene en sus manos el soporte afectivo porque sienta las bases de la autonomía y el desarrollo integral. Por su parte, en el jardín, las maestras y maestros aportan su experiencia pedagógica a través de prácticas intencionadas, organizadas y sistemáticas en busca del mismo fin. Sin embargo, hay aspectos que no juegan a favor de este mutuo propósito, como lo que comentó la maestra Yuli de “*Shush Urek Kusreik Ya*” al final de una jornada, acerca de la ruta escolar:

La ruta ha hecho que los padres de familia no se acerquen, se distancien y se afecte la comunicación entre ellos y nosotros (...) El jardín es un lugar que se torna familiar para el niño pero no es su familia.

Con esto último hace notar la tendencia de algunas familias a desarticularse por completo de lo que sucede en su entorno educativo y se conforman con contar con el servicio.



²⁴ Además de esto, ciertos maestros comunicaron su descontento por la falta de rendimiento de algunos padres de los pueblos indígenas, especialmente cuando se requería de ellos para dar a conocer aspectos de sus culturas en espacios en los que se contaba con la participación de personas externas. En el caso del

pueblo Misak Misak “Cuando hay algún evento hay que decirles que envíen a los niños con la indumentaria cuando debería ser por iniciativa propia porque es algo de su cultura”, testificó la maestra Yuli. Por su parte, en la casa a cargo del pueblo Muisca, en ocasiones escuché a algunos preguntarse por ¿Cómo se le exige al niño que use su atuendo si los papas no lo usan porque se adaptan al contexto urbano, trabajan y tienen otras ocupaciones distintas a las del territorio? Entonces,

²⁴ Entrega de diplomas al grupo de niños y niñas y a sus padres, en la clausura de *Shush Urek Kusreik Ya*. Fotografía de mi autoría (2017).

estos escenarios nos llevan a preguntarnos por ¿Qué se está haciendo desde el jardín para fortalecer el vínculo con la familia y que la corresponsabilidad de los dos actores logre solidariamente el desarrollo integral de los niños y niñas?

En las dos casas se realizan actividades que estimulan a los padres de familia a integrarse al lugar en donde permanecen sus hijos la mayor parte del tiempo. Como lo decía una de las maestras del grupo de materno de “*Gue Aty Qiiib*”, “detrás de cada niño hay una familia, por lo que uno podría decir que las casas de pensamiento no están dirigidas a los niños y niñas sino a los papás”. Esta mutua proximidad se muestra a través de acciones tan concretas como escuchar a los padres de familia decirles a las maestras de la casa Muisca “*Sayas*”, por poner un ejemplo. Para tener mayor acogida y receptividad por parte de la gente de la comunidad, se ha propuesto:

“Hacer reuniones en las que no se hable lo mismo de siempre para que no se aburran ni desistan del proceso (...) lo que hay que hacer es cambiar la forma de hacer estos encuentros, puede ser por medio del tejido colectivo y el compartir de alimentos para que no sientan hambre ni sueño y se motiven a participar de estas iniciativas”, expresó la maestra Misak María en una reunión con la coordinadora y los demás maestros de la casa.

Especialmente, las maestras Misak se han percatado de que las personas de su comunidad no se muestran comprometidas con este tipo de estrategias que se gestan tanto desde el cabildo como desde la casa de pensamiento intercultural. En ocasiones, algunas de ellas afirmaron que les hace falta poner de su parte en cuanto al cumplimiento en el desarrollo de actividades propuestas o encargos pactados, pues son conscientes de que sus paisanos no tienen continuidad con algunos procesos, lo que dificulta acercarse a las expectativas.

Entonces, en ese afán por suplir estas fuerzas para responder a los requerimientos institucionales, concuerdan en que han aplazado sus impulsos de emprender proyectos desde lo cultural, porque a pesar de tener un cronograma que les permite distribuir los tiempos, rara vez se logra seguir al pie de la letra.

“Uno planea voy a hacer algo y toca ir a tal parte, ir a hacer cosas, enviar unos papeles. Muchas veces se atraviesa una cosa y otra. Eso es lo que ha afectado mucho a la comunidad, Pero yo les he dicho: Necesito de la colaboración de ustedes también, que asistan a las reuniones de padres de familia, estén pendientes de la casa de pensamiento (...) asisten más mestizos que los mismos Misak”, afirmó la maestra Misak María.

²⁵Esto me remite a un evento al que tuve la oportunidad de asistir en “*Shush Urek Kusreik Ya*”, a cargo de la Subdirección de Infancia de SDIS. Para mediados de septiembre del 2017, recién inicié la fase del trabajo de campo, me convidaron a una jornada de celebración del Día de Amor y Amistad, dirigida a los padres de familia de los niños y niñas de varios jardines de ese sector de la localidad. Esta tuvo como fin, propiciar un espacio para aislar de la rutina a las parejas y socializar situaciones que ocurren dentro de los hogares, que inciden en las relaciones afectivas de sus miembros y en la



²⁵ Celebración del Día de Amor y Amistad en *Shush Urek Kusreik Ya*. Fotografía de mi autoría (2017).

educación de sus hijos. Para lograrlo se organizó un taller de unión familiar fundado en el amor conyugal, que consistió en dar una charla sobre la vida matrimonial, para luego, hacer un ejercicio de sensibilización en el que, las pocas parejas que finalmente asistieron, se tomaron de la mano y recordaron sus momentos más románticos e inolvidables desde que se conocieron. Despertar estas emociones, desencadenó en testimonios que fueron comentados en público y en manifestaciones cariñosas entre ellos.

Además de esto, los maestros de la casa, con la colaboración de algunos paisanos Misak, habían preparado una sorpresa para todos. En provecho de la presencia de personas que desconocían de la existencia de “*Shush Urek Kusreik Ya*”, se recreó un escenario de ceremonia matrimonial Misak, de acuerdo con la tradición que aún permanece en el territorio de origen, para revelarles un ritual propio de su cultura en el marco de la celebración. Cuando los personajes salieron de uno de los salones y se dirigieron al patio donde todos estaban ubicados en círculo, se ubicaron en una mesa que se dispuso para colocar algunas vasijas de barro y bandejas con varios alimentos, que posteriormente se ofrecieron a los espectadores.

Por primera vez, yo veía un atuendo diferente al que acostumbran usar. Este lo portaban los novios, los padrinos (que suele ser una pareja ejemplar, cercana a la familia) y los que actuaron como invitados. Ellos estaban ansiosos, no sabían que decir y había muchas risas nerviosas entre ellos, lo que les dificultó la representación. Sin embargo, comunicaron aspectos importantes de este hecho, como las palabras de los padrinos y la música presente en todos los acontecimientos vitales del pueblo guambiano. Los padres de familia, se mostraban sorprendidos e interesados en lo que estaba ocurriendo. Cada uno tenía en sus manos un objeto que se les había dado previamente, que encarnaba

una ofrenda para la pareja. En orden, iban pasando por la mesa para dar su “presente” y recibir alguno de los alimentos dispuestos sobre ella, entre estos cocadas, masato, chicha, masmelos y otras golosinas, “por aquello de la practicidad”, como dijo Mama Flor Nancy.

Al terminar, algunos de los espectadores agradecieron al equipo de maestros y funcionarios de SDIS por compartir con ellos un espacio, en el que además de recordarles las razones por las cuales es importante mantener la unión familiar, aprendieron sobre el vigor de un pueblo que “no quedó en el pasado”. Por esta y otras razones, ciertos maestros opinan que la gente mestiza se ha interesado mucho, tal vez más que los de las mismas comunidades, por lo que significa la casa como entorno educativo. Pero esto no solo ocurre allí. Es muy común que los seres humanos nos extrañemos y nos dejemos impregnar más por todo aquello que parece excepcional porque está lejano de nuestro entorno. Entonces, en ambas casas se ha percibido que estas familias suelen motivarse más por las particularidades pedagógicas que tienen que ver con lo ancestral.

En una de nuestras conversaciones, Tata Miguel trajo uno de los comentarios más frecuentes que ha escuchado de los padres de familia: “Me alegra que mi hijo este acá porque llegan a la casa, cantan raro, hablan raro, pero somos muy felices que ellos nos muestren que aprenden otras cosas”. Eso que denominan como lo “raro” en el comportamiento de los niños y las niñas, hace referencia a los otros aprendizajes que han detectado en sus hogares. Por lo tanto, esta síntesis es un gran logro para sus compañeras y paisanos porque contiene la razón de ser de “*Shush Urek Kusreik Ya*”, que se refleja en esos nuevos saberes que tanto inquietan a los padres de familia y que los llevan a conocer más por la existencia del pueblo Misak Misak.

Por esa razón, la tendencia a unificar los procesos educativos propios en espacios alejados de lo mayoritario o lo convencional, teniendo en cuenta lo que en ambas casas ha percibido en los comentarios de los padres de familia que desconocían por completo de estos pueblos, no resulta conveniente para inmiscuir a la gente en estos asuntos porque segrega aún más sus experiencias y conocimientos. Sin ponerlo en términos de interculturalidad, el abuelo Gonzalo reconoció el potencial de “*Gue Aty Qiib*” para impulsar los trámites comunitarios y reivindicar su legado como ciudadanos a través de una comunicación más cercana con la sociedad y sus convicciones más arraigadas. Esta reflexión lo llevo a recordar que:

“Para los años 50, cuando Suba era campo, en un salón de clase donde habían 40 personas, 3 no eran Muisca, venían de afuera, los demás sí. Así ¿Cómo lo matoneaban a uno? Ahora pasa lo contrario, de esos 40, si al caso 1 es de la comunidad, entonces es indio”.

Por lo tanto, un punto de partida para la coordinación y el funcionamiento de esta casa ha sido encontrar los factores comunes que los ligan como indígenas muisca de hoy al vecino mestizo, haciéndole sentir a los padres que son tan similares como distintos y que es precisamente eso lo que complementa sus talentos y capacidades como mentores de sus hijos.

“Acá viene gente de todos los credos y uno debe respetar e identificarse con cada uno. Eso es una manifestación de humildad y sencillez. Con los que tenga que ser, yo soy. Eso es lo que hace sabia a una persona, dejar que los demás opinen y compartir”, dijo el abuelo Gonzalo.

En esta misma línea, se funda la relación entre los maestros y los funcionarios públicos. Quiero ponerlo en estos términos para evitar hablar de la institucionalidad como un ente abstracto y más bien disgregar el entramado que surge del contacto entre ellos. A pesar de haber ido en varias ocasiones a la

Subdirección para la infancia ubicada en la sede central de SDIS, antes de iniciar oficialmente el trabajo de campo, fue al interior de ambas casas donde conocí a la mayoría de funcionarios encargados del área administrativa de las casas de pensamiento intercultural. Algunos aparecieron esporádicamente en eventos que se realizaron a final de año en ambos jardines, y otros, por su labor, iban con mayor frecuencia. Con los que más contacto tuve allí, hacían parte de las Subdirecciones Locales para la Integración Social, en estos casos de Fontibón y de Suba, quienes con el apoyo del equipo interdisciplinar pueden hacer una intervención más delimitada en estos lugares.

En “*Shush Urek Kusreik Ya*”, pude obtener más insumos para construir un panorama de esta relación. Coincidentalmente, las visitas y reuniones de carácter institucional que pude presenciar se llevaron a cabo en esta casa. Recuerdo especialmente una inspección que hizo un grupo técnico enviado por SDIS para verificar el estado de las redes que provisionan los servicios públicos. Esto causo en los maestros un poco de tensión porque estas personas se percataron de un orificio cavado en el Ya tul o la huerta para el cumulo de compost, que presentaba inconvenientes en su función porque al estar al aire libre se llenaba de aguas lluvias y generaba mal olor. Además, estaba completamente expuesto al paso de los niños y las niñas, por lo que podían ocurrir accidentes. Aunque no se manifestaron al respecto, fue en ese momento cuando distinguí lo que esta situación representaba.

Quien estaba a cargo de esa obra, era Tata Miguel. Por esos días, lo noté muy preocupado. En una ocasión, lo vi llegar al jardín con cartón y unos palos y tablas de madera que había encontrado en la calle con el propósito de construir una pequeña casa que cubriera la fosa. Sin embargo, no fue tarea fácil. Aun así el agua se seguía filtrando y la curiosidad de los niños y niñas no cooperaba, lo que

repercutió en que las maestras agudizaran el cuidado cuando los llevaban a esta zona. Por esta razón, la huerta dejó de estar en actividad por un tiempo y encontrar una alternativa que mitigara el peligro. Antes de terminar el año, Tata Miguel logró tecnificar la casa de madera que había construido con materiales reciclados y le puso seguro a la puerta para que los niños y niñas no se cayeran ni jugaran con los residuos orgánicos. La entidad estuvo haciendo seguimiento al proceso para que se pudiera resolver lo más pronto posible.

En una de nuestras conversaciones en la huerta, Tata Miguel Misak dijo lo siguiente:

“En el *Yatul* uno con las uñas hace las cosas porque hacen falta materiales y herramientas. Escasamente salgo a la calle y busco palos para traer y construir. Pero nadie mira si está segura o no. Las instituciones quieren que hagamos algo, que visibilicemos lo de nosotros, pero nunca miran que es lo que necesitamos para hacerlo”.

En “*Gue Aty Qiib*”, solo tuve la oportunidad de acompañar un recorrido que hicieron en las instalaciones del jardín, dos representantes del Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación (ICONTEC). Su visita se limitó única y exclusivamente a vigilar que la planta física y los documentos estuvieran en regla, por lo que no se propició ningún espacio de diálogo con ellos. Sin embargo, horas antes de su llegada a la casa, la coordinadora y las maestras del área administrativa estaban alistando los archivos para tener todo dispuesto y agilizar el proceso. Era la primera vez que este organismo nacional iba. Los maestros estaban inquietos y decidieron permanecer cada uno en su respectivo salón para no generar desorden. Esto parecía ser realmente importante, pues su evaluación, además de certificar el buen funcionamiento del jardín determina la posibilidad de que continúe en sus manos.

A inicios del 2018, el Gobernador del Cabildo Muisca de Suba me invitó a un encuentro comunitario que contó con el apoyo de SDIS, para reflexionar sobre los aportes de la educación propia a la educación distrital. Allí, pude compartir con varios padres de familia de la comunidad y maestras del Consejo Educativo del cabildo, que no propiamente son maestras de la casa de pensamiento intercultural. Una vez empezaron a llegar al cabildo, se dio inicio a una actividad que consistía en dibujar un hombre y una mujer, cada uno en un pliego de papel periódico y caracterizarlo con la indumentaria que usan hoy en día, ubicando los implementos occidentales y los tradicionales que conservan y que han adoptado para reivindicarlos; y analizando las razones que por moda o practicidad los han llevado a portarlos.

Posteriormente, se establecieron grupos para ubicar en un mapa de Bogotá los lugares en donde cada persona ha vivido desde que nació y de esta manera construir un panorama general de la permanencia o de la movilización territorial que muchos de ellos han tenido a lo largo de su vida. Este ejercicio cartográfico puso en evidencia los flujos migratorios de varias familias del pueblo Muisca y la desarticulación de muchas de ellas. Esto era precisamente lo que debía quedar registrado en el informe dirigido a SDIS para dar cuenta de los resultados de la jornada, algo así como un diagnóstico elaborado por ellos mismos a través de herramientas didácticas. Sin embargo, el grueso de esta reunión comunitaria estaba en la socialización de las experiencias que ha traído “*Gue Aty Qiib*” desde su inauguración, integrando dimensiones como la relación institucional, el fortalecimiento de la identidad cultural y el impacto que ha tenido en la formación de niños y niñas que han hecho parte de esta.

Luego de almorzar, quienes seguíamos presentes, empezamos a dialogar sobre el compromiso conjunto que este proyecto ha logrado hasta el momento entre las

autoridades tradicionales y los voluntarios que han puesto al servicio de la comunidad sus conocimientos de tradición oral y sus formaciones académicas. Una de las maestras presentes, resaltó que:

“Implantar una estrategia de la mano con las entidades encargadas de la educación convencional ha contribuido a que la gente de la comunidad adquiriera otras formas de expresarse y de abrirse caminos en otros escenarios, lo que ha sido útil para afianzar la identidad”.

Respecto al trabajo de recopilación del *Muysccubun* y otras expresiones de su tradición oral, uno de los miembros activos del cabildo dijo que “Cuando conocemos los relatos de ley de origen, estos nos podrán parecer muy poéticos pero al vivir lo que ellos describen entendemos e interiorizamos realmente lo que dicen (...) Nuestras creencias son teorías de cómo funciona el mundo”. Las autoridades del cabildo aprovecharon esta intervención para hacer un llamado a la comunidad a “indagar hacia adentro” o a hacer investigación propia, y así pensar en difundir las propuestas que de allí surjan ante las entidades públicas.

“En la educación propia juegan un papel muy importante otras entidades distintas a la SDIS. Esta educación no inicia en la escuela. Parte desde la concepción de un nuevo ser”, comentó uno de los comuneros. Ante este enunciado se tocaron varios aspectos asociados a la noción de educación desde las instituciones y la predisposición que incluso los pueblos indígenas han adoptado sobre esta, alejándose cada vez más de la concepción de la educación como el todo. La propuesta que ha hecho el cabildo a SDIS y a SED es dejar de entender la educación como un ámbito y hacer de la interculturalidad un proceso que posibilite el tejido social en una dinámica de reconstrucción de ideas, perspectivas y supuestos, pero “La SED se llena la boca diciendo que están avanzando en el

servicio educativo para los pueblos étnicos, cuando “*Gue Aty Qiib*” es lo único que tenemos y ellos no tienen nada que ver”, afirmó uno de los presentes.

En cuanto a lo anterior, quiero rescatar el trabajo que ha hecho el Consejo de Educación propia del cabildo Muisca de Suba. Fueron ellos quienes habilitaron mi ingreso a “*Gue Aty Qiib*”, por ser los encargados de propiciar este tipo de intereses y crear canales de divulgación para el desarrollo de investigaciones relacionadas con temas pedagógicos. Sus miembros más diligentes han logrado mantenerse en comunicación para facilitar la ejecución de iniciativas educativas internas y buscar la manera de darles continuidad con otros proyectos del cabildo. Ocurre que la falta de constancia de algunos de sus miembros ha dilatado el trabajo en equipo que se viene gestando desde años atrás, por lo que a veces suelen pasar un largo tiempo sin reunirse y evaluar los procesos internos.

Sin lugar a dudas, este tipo de variables han pautado los métodos de trabajo colectivo de cada uno de los cabildos y han incidido en su efectividad en relación con el ritmo y las exigencias de las instituciones distritales y nacionales que avalan y apoyan sus iniciativas. Según Marleny, la exobernadora del Cabildo indígena Misak en Bogotá (2017), donde más fuerte hay que trabajar es en la casa de pensamiento intercultural, pues es el inicio del camino y el lugar en el que se sientan las bases del fortalecimiento cultural en contexto urbano. En otro momento había manifestado lo siguiente: “Yo no le temo tanto al tránsito y a las distintas estrategias a las que se recurra para armonizar los cambios si se logra arraigar al niño lo suficiente a su identidad cultural durante sus primeros años de vida”.

Entonces, es pertinente decir que aunque en materia educativa en ambos cabildos se siente que no se ha avanzado lo suficiente desde que fueron reconocidos como tales, por lo menos, cuentan con este entorno para empezar a trabajar con los más pequeños y proyectarlos hacia objetivos concretos, en lo que sienten que

también han fallado porque en ese diálogo con los funcionarios públicos ha sido un reto encontrar la manera de establecer reglas que les permitan aprovecharlo como ellos quisieran.

Frente a la posibilidad de ampliar esta propuesta del proyecto intercultural a otras instancias de la educación, se ponen todas las expectativas en llegar a tener las instalaciones adecuadas para crear instituciones en donde se puedan implementar pedagogías de este tipo en los demás niveles de formación tanto para la gente de las comunidades indígenas que están radicadas en Bogotá como para toda la ciudadanía. Por lo tanto, la idea de iniciar este camino con una escuela de educación básica a cargo de los cabildos es la más opcionada pese a todas las falencias que se puedan presentar respecto a su carácter un tanto desconectado de cómo se está pensando la educación distrital en términos generales.

4. CONCLUSIONES:

Es evidente que, hoy en día, lo que los pueblos indígenas quieren no es que los elementos estructurantes de su identidad cultural permanezcan intactos con el paso del tiempo, pero sí que, los saberes adquiridos por legado cultural, más allá de estar en la memoria de los mayores, tengan aplicabilidad, vigencia y valor en las experiencias de la sociedad occidentalizada. Pero para eso, necesitan afianzar internamente su identidad y pensarla en función de sus condiciones de vida actuales. Tanto para Misak Misak como para Muiscas de Suba, las circunstancias que han tenido que aprender a sortear los ha transformado como colectivo y los ha llevado a buscar nuevas estrategias de convivencia y de adaptación a un lugar desconocido y cambiante.

En este sentido, la adversidad de la ciudad los ha obligado a cambiar su mentalidad como pueblos y a adquirir nuevos hábitos que le hagan frente a las incoherencias existentes en las formas de vida de la sociedad dominante. Para adquirir esta capacidad de resiliencia, los pueblos indígenas que habitan en las grandes ciudades han acudido a mecanismos del sector educativo para prolongar sus saberes ancestrales y darlos a conocer a las nuevas generaciones. Hasta el momento, ese intento de abrirse camino y posicionarse en el ámbito educativo convencional los ha llevado a acogerse al sistema, más que a integrarse a él. Por lo tanto, aunque se ha trabajado para que su trayectoria y conocimiento colectivo sea un aporte para la educación a nivel nacional, esto ha sido opacado por el mismo funcionamiento de las entidades encargadas de su ejercicio.

El tipo de vínculo que cada grupo étnico establece con la sociedad mayoritaria, ha servido para definir su existencia, porque gracias a esta conjunción, unos con más éxito que otros, han encontrado la manera de comunicar su aporte a las generaciones contemporáneas, a través de dispositivos de transmisión de los

valores propios, como lo pueden ser en este caso “*Gue Aty Qiib*” y “*Shush Urek Kusreik Ya.*” Sin embargo, no quiero negar que en esa misma relación, la cultura dominante, que se sitúa principalmente en las ciudades, haya conseguido debilitar la unión y solvencia de las minoritarias, ya que sus ritmos y provechos han debilitado e incluso, quebrado el lazo comunitario y familiar de los mayores con los más jóvenes de estos pueblos.

De tal manera, el juego de la interculturalidad, en lugar de mediar intereses, le termina otorgando mayor peso a una cultura sobre otra, omitiendo su fuente valiosa para generar más procesos educativos que permitan nutrir el bagaje cultural global. Si uno entiende lo intercultural como un diálogo entre culturas, sería correcto decir que para fortalecer la identidad propia se requiere de un ejercicio intercultural, porque es en esa interacción donde resurge y se reinventa lo propio. Por esa razón, vendría siendo cierto eso de que es un mal necesario.

A pesar de que las instituciones y los cabildos indígenas han visto en la interculturalidad una oportunidad de replantear la pertinencia de la educación en las condiciones actuales de vida, este camino se frustra por la lógica de gobernabilidad del contexto social y cultural del país. Aunque el proyecto de las casas de pensamiento intercultural es un intento valioso de inclusión de procesos sociales y conocimientos propios en el marco de la educación distrital de Bogotá D.C., de alguna manera resulta ser inconsistente en términos de proyección, ya que no va más allá de tener un lugar en la apuesta pedagógica diferencial y no tienen la suficiente continuidad para pensarse en la educación formal.

Si hay algo que se ha logrado con “*Gue Aty Qiib*” y “*Shush Urek Kusreik Ya*”, aún con las insuficiencias que se presentan, es el reconocimiento de la existencia de otras maneras de ser y de pensar, que muy difícilmente se puede obtener en cualquier otro jardín que no está pensado para esos fines. Para esto, es necesario

formar más que personas, seres humanos que aprendan a vivir y a reconocerse en sociedad. Entonces, en la mera convivencia hay algo de interculturalidad, porque lograrlo es conseguir la aceptación del otro en dialogo cotidiano, lo que ratifica, una vez más, que la historia de la humanidad siempre ha sido intercultural.

Aunque mi pretensión no radica en dar definición alguna de lo que podría llegar a ser la interculturalidad, a partir de lo sucedido en campo con las comunidades, esta se puede entender como lo que emerge entre las culturas. Eso se refleja en la relación que se entabla entre ellas cuando configuran un ambiente social. Con esto, quiero decir que lo intercultural, o dicho en otra palabra, lo entrecultural son esas interacciones en las que se presentan convergencias y obstáculos comunicativos como los que suceden entre los funcionarios públicos y los sabedores al definir si se puede construir una *Titua* o una huerta orgánica dentro de las casas; o entre los maestros indígenas y mestizos al establecer prioridades en el plan de trabajo con los niños y niñas.

Las culturas no encajan como si una fuera cóncava y la otra convexa. Siempre existe un espacio entre estas y es ahí donde confluyen todas las dinámicas que se abordaron a lo largo del texto. Las canciones y los relatos Muisca adquieren sentido como táctica pedagógica y política, solo si se les escucha o lee a la luz de los antecedentes históricos que la acompañan y de lo que ha implicado para este pueblo reconocer su territorio de origen en la ciudad. Ese choque entre la memoria y lo que viven hoy, es entrecultural por que dialoga con la identidad del Muisca originario pero también con la del Muisca ciudadano. Lo mismo ocurre con el tejido ancestral. Su enseñanza, bajo la modalidad de clase o taller, también es entrecultural porque aunque concibe el conocimiento tradicional de la técnica del tejido, responde a las formas de aprender de la sociedad occidental y por ende, de la institucionalidad.

Por lo tanto, ese espacio que se crea entre culturas, aparentemente problemático y enemigo de la interculturalidad (si retomamos el discurso oficial), viene siendo lo intercultural, porque más allá de mezclar a las culturas y su gente, esta cumple la función de revelarlas, transformarlas y disponerlas a otras realidades, así no exista reciprocidad y sus valores sean inequitativos. Esta reflexión de lo que podría ser un indicio para comprender los bemoles de la interculturalidad, nos lleva a pensar en trabajar para que la escuela, como nicho, sea el lugar idóneo para reconocernos a sí mismos, en nuestras diferencias.

Por último, el potencial cultural que hay en el proyecto de la educación intercultural depende del esfuerzo comunitario y de la transformación en el quehacer de la administración pública para que tenga los impactos que se esperan en la sociedad, respecto a la preservación y validez de conocimientos tradicionales en la formación de niños y niñas en ámbitos urbanos. Esto corrobora que una tensión de la escuela radica en que, aunque pretende brindar una atención diferencial, cae nuevamente en la homogenización educativa, puesto que en su afán por atender las demandas locales termina incluyéndolas en la universalización del conocimiento y relegando la reivindicación cultural.

5. SIGLAS:

- **SDIS** - Secretaría Distrital de Integración Social.
- **SED** - Secretaría de Educación Distrital.
- **CPI** - Centros de Primera Infancia.
- **DANE** - Departamento Administrativo Nacional de Estadística.
- **CRIC** - Consejo Regional Indígena del Cauca.
- **ONIC** - Organización Nacional Indígena de Colombia.
- **AICO** - Autoridades Indígenas de Colombia.
- **MEN** - Ministerio de Educación Nacional.
- **OEI** - Organización de Estados Iberoamericanos.
- **UD** - Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- **UPN** - Universidad Pedagógica Nacional.
- **OIT** - Organización Internacional del Trabajo.
- **IED** - Instituciones Educativas Distritales.
- **UNESCO** - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- **ICONTEC** - Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación.

6. ENTREVISTAS:

- Entrevista realizada al sabedor Tata Miguel en “*Shush Urek Kusreik Ya*”, el 25 de octubre de 2017.
- Entrevista realizada a la maestra Yuli en “*Shush Urek Kusreik Ya*”, el 1 de noviembre de 2017.
- Entrevista realizada a la maestra María en “*Shush Urek Kusreik Ya*”, el 15 de noviembre de 2017.
- Entrevista realizada a la maestra Diana en “*Shush Urek Kusreik Ya*”, el 22 de noviembre de 2017.
- Entrevista realizada a la abuela Hercilia en “*Gue Aty Qiib*”, el 30 de octubre de 2017.
- Entrevista realizada a la abuela Maria E. en “*Gue Aty Qiib*”, el 30 de octubre de 2017.
- Entrevista realizada al abuelo Gonzalo en “*Gue Aty Qiib*”, el 13 de noviembre de 2017.
- Entrevista realizada a una de las maestras de materno en “*Gue Aty Qiib*”, el 27 de noviembre de 2017.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Acuerdo N° 359 de 2009. Concejo de Bogotá, Colombia: Recuperado de:
<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=34386>
- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. *Decreto N° 057 de 2009*. Recuperado de:
http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Procesos_conjuntos/2011/Decreto%20057%20de%202009.pdf
- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. *Decreto N° 543 de 2011. Política Pública para los Pueblos Indígenas en Bogotá D.C.* Recuperado de:
<http://www.saludcapital.gov.co/DocumentosPoliticasyEnSalud/POL%C3%8D.%20POBL.%20INDIGENA.%20Decreto%20543-%202011.pdf>
- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2010). *Lineamiento pedagógico para la educación inicial indígena en Bogotá*. Bogotá, Colombia. Recuperado de:
https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/convocatorias_cartillas_y_anexos/anexo_lineamiento_pedagogico_para_la_educacion_indigena_inicial.pdf
- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2013). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito*. Bogotá, Colombia. Recuperado de:
http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/Lineamiento_Pedagogico.pdf
- Arbeláez, Juliana y Vélez, Paulina. (2008). *La Etnoeducación en Colombia: Una mirada indígena*. Universidad EAFIT. Medellín, Colombia. Recuperado de:
https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/433/Juliana_Arbelaez_Jimenez_2008.pdf?sequence=1

- Bodnar, Yolanda. (2000). *Perspectivas y Tendencias de la Educación Indígena en Colombia. Lenguas Indígenas de Colombia: Una Visión Descriptiva*. Bogotá, Colombia: Instituto Caro y Cuervo.
- Bodnar, Yolanda. (2003). *La diversidad cultural en los censos de población y vivienda. La Cátedra Abierta en Población 2001-2002*. Universidad Externado de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Bodnar, Yolanda. (2009). *Una Mirada a la Etnoeducación desde las Prácticas Pedagógicas Culturales. Interacciones Multiculturales, Los Estudiantes Indígenas en la Universidad*. Departamento de Publicaciones de la Universidad Externado de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Bodnar, Yolanda. (2011). *Proyecto de investigación: Análisis de la situación de la infancia y la adolescencia indígena en Colombia en el marco del Programa de Cooperación de UNICEF con el gobierno de Colombia (2008 - 2012)*. Universidad Externado de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Cabildo Indígena de Suba. (2007). *La comunidad Muisca de Suba*. Recuperado de: <http://cabildopatrimonio.blogspot.com.co/>
- Cardona, José y Muñoz, Sebastián. *Iconografía de las mochilas Misak. Tejiendo tradiciones*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia. Recuperado de: https://issuu.com/sebastianmunoz73/docs/entregable_completo
- Congreso de Colombia. *Ley 115 de 1994. Ley General de Educación*. Recopilado de: https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_0115_1994.htm
- Congreso de Colombia. *Ley 1804 de 2016. Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre*. Recuperado de: https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm

- Consejería Presidencial para la primera infancia. (2017). *Lenguas nativas y primera infancia, un libro para acercarnos a la riqueza cultural indígena*. Recuperado de:
<http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/2017/Paginas/Lenguas-nativas-y-primer-infancia-un-libro-para-acercarnos-a-la-riqueza-cultural-indigena.aspx>
- Consejo de Planeación Distrital. (2017). *Población indígena Bogotá*. Recuperado de: www.ctpdbogota.org/wp-content/.../POBLACION-INDIGENA-BOGOTA-2016.pptx
- Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2007). *Política Pública Nacional de Primera Infancia “Colombia por la primera infancia*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf
- Constitución Política de la Republica de Colombia de 1991. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>
- Coral, Manuel; Achicanoy, Ana Cristina; Delgado, Luis Armando y Melo, Jaime. (2007). *La etnoeducación en la constitución política de 1991. Base de la diversidad étnica y cultural de la nación*. Universidad Cooperativa de Colombia, Facultad de Derecho. Bogotá, Colombia.
- Correa, Francois. (2004). *El sol del poder, Simbología y política entre los Muisca del norte de los andes*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://bdigital.unal.edu.co/1427/2/01PREL01.pdf>
- Cortez, Néstor. (2015). *Interculturalidad, diferencia y etnoeducación: la educación como lugar antropológico*. Medellín, Colombia: Ediciones UNAULA.

- Delgadillo, García y Sandoval. (2013). *Experiencias de Educación Indígena en Colombia. Capítulo 5: Educación Inicial y diversidad cultural*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Recuperado de:
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcsupn/20160601014243/Experienciaseducacionindigena.pdf>
- Departamento Administrativo de la Gestión Pública. *Decreto N° 2164 de 1995. Espacio virtual de asesoría de la función pública*. Recuperado de:
<http://www.funcionpublica.gov.co/sisjur/home/Norma1.jsp?i=59594>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. Reloj de población. DANE información estratégica. Recuperado de:
<http://www.dane.gov.co/reloj/>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2007). *Colombia una Nación multicultural. Su diversidad étnica. Capítulo 4: La Población Étnica y el Censo General 2005*. Recuperado de:
https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/colombia_nacion.pdf
- Dussel, Enrique. (2000). *Europa, Modernidad y Eurocentrismo*. Recuperado de: <http://enriquedussel.com/txt/1993-236a.pdf>
- Gonzales, Geny. (2012) *¿Quién necesita una lengua? Política y planificación lingüística en el departamento del Cauca*. Tabula Rasa. Bogotá, Colombia. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n17/n17a10.pdf>
- Green Stocel, Abadio. (1993). *Presencias y ausencias culturales en “La educación desde la cultura, una alternativa”*. Bogotá, Colombia: Editor Corprodic.
- Guido, Sandra. (2015). *Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá. Prácticas y contextos*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Recuperado de:

<https://equidaddiversidad.files.wordpress.com/2013/12/inteculturalidad-pdf.pdf>

- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos; y Baptista, María del Pilar, (2014). *Metodología de la Investigación*. Sexta Edición. México. Recuperado de: <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Hospital de Fontibón y Área de Vigilancia en Salud Pública. (2004). *Propuesta Atlas de Salud*.
- Inclusión internacional. (2006). *Educación inclusiva*. Recuperado de: <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>
- Instituto Caro y Cuervo. *Portal de lenguas de Colombia*. Recuperado de: <http://lenguasdecolombia.caroycuervo.gov.co/>
- Jiménez, Lucina y Carbo, Gemma. (2010). en el capítulo XI *Educación, cultura y desarrollo* del libro “Cultura y desarrollo: Un compromiso para la libertad y el bienestar” de Alfons Martinell. Fundación Carolina. Siglo XXI. Recuperado de: https://www.academia.edu/4200913/Educaci%C3%B3n_cultura_y_desarroll
[o](#)
- *Ley N° 21 de 1991. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Programa Presidencial para la formulación de estrategias y acciones para el Desarrollo Integral de los Pueblos Indígenas de Colombia. Imprenta Nacional de Colombia. Recuperado de: http://www2.igac.gov.co/igac_web/normograma_files/Ley21-1991.pdf
- Magazine sin fronteras internacional. *Casa de pensamiento Indígena*. Entrevistador: William Jimenez. Entrevistada: Paulina Majin. Bogotá, Colombia. Recuperado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=rL4X8YZoymQ>

- MaguaRED. *Las casas de pensamiento de Bogotá: Una crónica de la interculturalidad*. Recuperado de: <http://maguared.gov.co/casas-pensamiento/>
- Mayorga, Fernando. (2017). *El cabildo. Institución vertebradora de la vida municipal*. Red Cultural del Banco de la República. Colombia. Recuperado de: <http://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-147/el-cabildo>
- Ministerio de Educación Nacional. *Decreto N° 1002 de 1984. Plan de estudios para la Educación Preescolar, Básica y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana*. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103663_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. *Modalidades de la educación inicial*. Recuperado de: <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-228881.html>
- Ministerio de Educación Nacional. *Sistema Educativo Indígena Propio*. Recuperado de: <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-214913.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Política Educativa de Primera Infancia en el marco de una atención integral*. Cali, Colombia. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-208167_archivo_pdf_carlos_castillo.pdf
- Muñoz, Jairo. (1994). *Pobladores urbanos en busca de identidad. Capítulo: Indígenas en la ciudad. El caso de los Ingas en Bogotá*. Bogotá, Colombia.
- Niviayo, Iván. (2016). *El rostro, la tierra y la ciudad: reflexiones sobre la etnicidad de los Muyscas de Suba*.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). *Inclusión en la educación*. Recuperado de: <https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion>
- Portela, Hugo. (2003). *El pensamiento de las aguas de las montañas*. Etnográfica, Vol. VII (1), pp. 63-86. Recuperado de: <http://antropologiamedica.com/sites/default/files/2016-10/2003%20EI%20pensamiento.pdf>
- Ramos, Álcida Rita. (1992). *El indio hiperreal*. Serie Antropología 135. Brasilia. Recuperado de: <file:///C:/Users/PASANTE3IDL/Downloads/EI%20indio%20hiperreal.%20Ramos.pdf>
- Rocha, Miguel. (2009). *Interacciones multiculturales. Los estudiantes indígenas en la ciudad*. Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.
- Rojas, Axel. (2011). *Gobernar (se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia*, en Revista Colombiana de Antropología. Colombia: Universidad del Cauca. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcan/v47n2/v47n2a08.pdf>
- Rojas, Axel y Castillo, Elizabeth. (2005). *Educación a los otros Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.
- Salgar, Daniel. (2011). *Suba, territorio Muisca*. El Espectador. Tomado de: <http://www.elespectador.com/noticias/bogota/suba-territorio-muisca-articulo-254705>
- Save the Children. Etnoeducación, un reto por el respeto y reconocimiento de nuestra población. Tomado el 4 de febrero de 2018, de:

<https://www.savethechildren.org.co/articulo/etnoeducaci%C3%B3n-un-retopor-el-respeto-y-reconocimiento-de-nuestra-poblaci%C3%B3n>

- Secretaría de Educación Distrital. (2015). *Pueblos Indígenas: Los Rostros de la Interculturalidad en la Escuela Pública*. Recuperado de: <http://www.educacionbogota.edu.co/es/sitios-de-interes/nuestros-sitios/agencia-de-medios/noticias-institucionales/pueblos-indigenas-los-rostros-de-la-interculturalidad-en-la-escuela-publica>
- Secretaría Distrital de Integración Social. Subdirección para la infancia. *Proyecto 735: Desarrollo Integral de la Primera Infancia*. Recuperado de: <http://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/formulacionproyectos/735%20Primera%20infancia%20en%20Bogota%200310.pdf>
- Secretaría Distrital de Integración Social. (2015). *Orientaciones para la atención integral a la primera infancia en las casas de pensamiento intercultural*. Recuperado de: http://intranetsdis.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2.3_proc_mis_prestacion_servicios_sociales/23122015_Orientaciones%20Casas%20de%20pensamiento%20intercultural.pdf
- Secretaría Distrital de Gobierno y Asociación de Cabildos Indígenas (ASCAI). *Contrato Interadministrativo N° 0996 del 4 de septiembre de 2013. Caracterización integral de catorce pueblos indígenas del Distrito Capital*.
- Secretaría Distrital de Planeación. *Caracterización de la población indígena que reside en el distrito capital según Censo de población 2005*.
- Secretaría Distrital de Seguridad, Convivencia y Justicia. Alcaldía local de Suba. (2008). *Diagnóstico Local Sectorial y Documento de Priorización*.
- Talero, Wilmer. (2016). *Acercamiento conceptual a la categoría de territorio el caso de la comunidad muisca de Suba*.