

CAPÍTULO



Itinerancias territoriales y patrimonios pedagógicos para la escuela intercultural (Aprehendizajes desde los conocimientos ancestrales y construcción de MuisKanoba en el Colegio San Bernardino del territorio muisca de Bosa¹)

*Blanca María Peralta Guachetá²
Jairzinho Francisco Panqueba Cifuentes³*

Resumen

MuisKanoba (sangre del alma de la gente) es una propuesta de investigación-aprehendizaje des-cubierta en territorio del pueblo muisca, y aprehendida de abuelas y abuelos que legaron sus conocimientos en palabras, grafías, pictogramas, juegos, costumbres y prácticas de vida cotidiana. El centro de conversación se halla en el territorio, que, además de ser lugar, espacio y centro, es la piel misma. Los conocimientos se construyen desde los patrimonios aprehendidos en las diversidades, y desde allí, son compartidos para la escuela intercultural. Seis pedagogías han orientado las itinerancias por la localidad de Bosa en Bogotá y algunos municipios de Cundinamarca: la contemplación, la descripción, las memorias cotidianas, las cuencas de los descubrimientos, la revisión histórica y las confluencias.

-
- 1 Agradecemos a los abuelos y abuelas muiscas de Bosa por compartir sus palabras, senderos y afectos.
 - 2 Licenciada en Matemáticas Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Magíster en Educación Universidad de los Andes, Bogotá. Docente de matemáticas en el Colegio San Bernardino de Bosa.
 - 3 Licenciado en Educación Física Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Mag. Ciencias Sociales Mención Estudios Étnicos FLACSO- Ecuador. Doctor en Ciencias Sociales Especialidad Antropología Social CIESAS-Guadalajara, México. Docente Educación Física Colegio San Bernardino de Bosa.

ATA. San Bernardino: Territorio de aprehendizajes, palabras, afectos y barro

Durante la transición de cuatro años entre los siglos XX y XXI, en territorio muisca de Bosa ocurría un proceso de demandas comunitarias ante el Estado colombiano. Se solicitaba el reconocimiento legal como población indígena para la comunidad habitante de dos veredas: San Bernardino y San José (Cabildo muisca de Bosa, 2001; Panqueba, 2005). Allí mismo, desde principios del año 1999, una construcción nueva se levantaba en torno a la nonagenaria “Escuela Rural San Bernardino”. Hoy, por entre las abundantes casas de una planta y algunas contadas edificaciones de dos y tres plantas, se distingue un edificio de tres niveles que alberga al Colegio San Bernardino⁴. Ubicado entre sembradíos de hortalizas y maíz, rodeado de cañaverales que protegen algunas casas construidas con bahareque, desde sus pisos altos, se pueden observar las vacas, ovejas y caballos pastoreando o siendo arreados por habitantes del sector.

San Bernardino es un lugar ubicado en la periferia de Bogotá. También es un colegio, un barrio, una vereda. Un lugar polvoriento en tiempo seco y fangoso en tiempo de lluvia. El *San Berno*⁵, además de espacio para la investigación y las experiencias pedagógicas, es una historia de sentimientos, alegrías, lágrimas, caminatas y pensamientos tejidos con la tierra, las personas, los lugares, las situaciones. San Bernardino es una Colombia chiquita; allí se construye país, terruño y *matria* (también patria), desde una ‘otra’ escuela que quiere reconocerse y reconocer el lugar donde está sembrada, pero también por donde camina. Una ‘otra’ escuela que busca abrirse a la vida, a la diversidad, a la interculturalidad, a los sueños hechos realidad. Un ejemplo de lucha que nos incita a ser diferentes.

Sin embargo, en el contexto global de la educación las situaciones que incitan a maestras, maestros, niños y niñas a ser diferentes son señaladas como perturbadoras. Desde esa perspectiva “macro”, la escuela es percibida como un lugar cerrado y carente de oportunidades para las diversas construcciones de las personas desde sus relaciones territoriales. Sobre todo porque las ideas preconcebidas acerca de un territorio y sus habitantes, fincadas en suposiciones de “sentido común” (Bourdieu, 1999: 130; Geertz, 1994), llevan a estigmatizaciones negativas. En consecuencia, desde los proyectos educativos institucionales (PEI) se emprenden acciones pedagógicas y educativas que retroalimentan un círculo vicioso social, cultural y escolar de discriminación y señalamiento. Mientras tanto, en los territorios ancestrales que desde siempre han sido interculturales, coexisten saberes,

4 El Colegio San Bernardino (IED) está ubicado en la Carrera 89 N° 79 -51 Sur, Vereda San Bernardino. Territorio Muisca de Bosa (Localidad séptima de Bogotá).

5 Nombre con el cual se le conoce al territorio muisca de Bosa en el contexto local. También de esa manera se refiere la comunidad educativa al nombre del Colegio San Bernardino (IED) de la localidad séptima de Bogotá: Bosa.

conocimientos locales, pedagogías, rutas y ritos. San Bernardino es “otro” de aquellos lugares con una vida cotidiana de aprehendizajes desde las diferencias étnicas, culturales y generacionales.

Este particular contexto fue dando forma a una pregunta de investigación: ¿Cómo comparten saberes, los estudiantes, maestros y maestras, en un contexto que a primera vista se percibe peligroso, violento, distinto y distante; donde además confluyen de manera intimidante, pero oportuna, las diferencias étnicas, institucionales y comunitarias?

Para dar esta respuesta partimos de dos hechos: para los y las estudiantes, el colegio es lugar para soñar- siendo; y para maestros y maestras, es también donde se sueña ser, pero también hacer la docencia. Propusimos una hipótesis: San Berno se presenta como un lugar donde la vida es tejida por docentes que se enamoran de la tierra y sus gentes; donde se teorizan las pedagogías de *Abya Yala*⁶, pero también de otros mundos. Allí se hace pedagogía con los legados muisca, una pedagogía de interculturalidades y de itinerancias. Así, trazamos como objetivo de investigación-aprehendizaje, la disposición para re-aprender, pero también para aprehender, a través de los saberes y conocimientos locales, las diferentes pedagogías e itinerarios territoriales de esta comunidad educativa. Una comunidad intercultural territorializada en Bosa, pero con itinerarios cotidianos por *Santayá*⁷.

BOZHA. Reowayabtyba⁸

De manera general, existen dos perspectivas que han marcado las relaciones entre poblaciones mayoritarias con las poblaciones indígenas. Por una parte, se consideran los “asuntos indígenas”⁹ como un problema. Y por otra, se encuentra aquella perspectiva reivindicativa que se gobierna bajo el principio según el cual: “Uno se acerca al mundo indígena para redimir y ser redimido” (Pitarch, 1995: 247). “Lo indígena” es problema y a la vez oportunidad. Problema por ser “anómalo” y “atrasado”. Pero también, oportunidad para hacer algo de filantropía y expiar cul-

6 Nombre en idioma Kuna, con el que suele nominarse al continente americano en el ámbito de los pueblos indígenas. Es necesario precisar que hemos acudido a varias expresiones en los idiomas oficiales de Colombia para explicar conceptos, lugares y principios. Principalmente, hemos optado por idiomas del tronco lingüístico chibcha: u'wa y muisca. Pero también al idioma kichwa porque expresa conceptos netamente andinos, de los cuales heredamos muchos de los patrimonios naturales y pedagógicos expresados en el presente trabajo.

7 Nombre en idioma u'wa con el que se le conoce a la sabana de Bogotá que comprende los actuales departamentos de Santander, Boyacá y Cundinamarca.

8 En castellano: la nueva siembra para otra cosecha de maíz.

9 De hecho así se denomina una dependencia dentro del Viceministerio del Interior en Colombia: la Dirección General de Asuntos Indígenas. De entrada, esta es la consideración explícita con relación a los pueblos indígenas en Colombia, muy a pesar de una Constitución Política enmarcada en el principio de país pluriétnico y multicultural.

pas. El pensamiento inicial de esta investigación habló en idioma kichwa: *Ñawpa pachata rikuna kanchik alli purinkapak. Alli ñawpa pachaman rina kanchik*.¹⁰ El espíritu arqueológico, característico al advenimiento de reivindicaciones hacia las “culturas oprimidas”, marcó los inicios.

Para esta generalidad hay excepciones. Sobre todo porque con el paso de los años, y después de las controversias generadas durante las conmemoraciones de los 500 años de la invasión europea en Abya Yala, se generaron múltiples oportunidades de acercamiento a ese “otro” mundo. En las instituciones educativas de todos los niveles empezaron a visibilizarse “los indígenas”. Desde niñas y niños, jóvenes, gente mayor, maestros y maestras, las poblaciones indígenas han ido incursionando inusitadamente en los espacios históricamente negados. Esto ha sido proyectado analíticamente como espacio para las relaciones interculturales.

Michel Foucault propuso en su obra “arqueología del saber”, un análisis sobre cómo los discursos construyen las entidades sobre las que se habla. En este sentido, la revisión del pasado para orientar el futuro obedece a la reflexión sobre los prejuicios de una sociedad mayoritaria sobre las llamadas “minorías”. Entonces, después de más de cinco siglos de la invasión europea en Abya-Yala, durante los cuales se habían estado achacando los males de la sociedad a la “ignorancia”, “inferioridad” y “anomalía” de las llamadas culturas indígenas, se sobreviene una tendencia reivindicativa. Ello tal vez tratando de saldar deudas de los invasores y su legado de sangre, violaciones y robos.

En el territorio muisca de Bosa, el interés por conocer “lo extra-escolar”, por parte de un grupo reducido de maestros y maestras, se enmarca en esta tendencia de fin de siglo XX. La idea inicial de la investigación era “re-construir” y “rescatar” aspectos que supuestamente se daban por perdidos, refundidos o desaparecidos de las prácticas de vida cotidiana muisca. Desde el año 1999, se inicia la indagación por el tema en boga para aquella época en el ámbito nacional: la demanda por el reconocimiento de la identidad indígena muisca ante el estado colombiano (Panqueba, 2005). En esa época, nadie creía que en Bogotá—particularmente en las localidades de Bosa y Suba— existieran indígenas muisca en pleno fin del siglo XX. Un siglo que si en algo se distinguió, fue precisamente por el reforzamiento de las medidas hacia la desaparición de los pueblos ancestrales (Jimeno, 1992; Fals Borda, 1975).

Para “re-construir” y “rescatar”, conformamos un equipo de trabajo con gente de la comunidad en el cual había mamás, papás, abuelas y jóvenes; ellos y ellas, también con vinculación al colegio como padres, madres o estudiantes. Este trabajo, iniciado en octubre del año 2000, pretendía averiguar las prácticas musicales y

10 En castellano: “tenemos que orientarnos a un futuro mejor. Hay que mirar en el pasado para orientarnos”.

corporales muisca. El resultado se dinamizaría a través de unos talleres para niños y niñas del colegio los fines de semana (Panqueba, 2004). Los y las estudiantes descubrieron que su institución era centro de un territorio de gente muisca. Les descubrieron bailando y escuchando sus músicas.

El Cabildo indígena muisca de Bosa se encontraba en una época muy activa en su dinámica interna como organización. Las autoridades tradicionales de la comunidad, lideraron algunos trabajos durante el año 2001 (Cabildo indígena muisca de Bosa, 2001). Cursaron invitación a profesores y profesoras del colegio para que participaran. Poca gente siguió la idea porque “eso de los indígenas no es importante” —era frecuente escuchar— y mucho menos para un colegio donde “hay que trabajar es por la academia” —acepción muy en boga para algún sector de docentes—. El proceso despertó suspicacias; también hubo voluntades, guiños y acompañamientos.

Unas primeras reflexiones daban cuenta del atrevimiento al hablar de “rescate” o “re-construcción”, porque todo estaba vivo. Lo que significan “los muisca” en términos de la comida, la artesanía, la música, la danza y las medicinas está vigente. Contrario a la falaz suposición de una comunidad sacada de la ignorancia por el trabajo docente, quienes necesitábamos un rescate éramos los maestros y las maestras. Itinerando por los márgenes de la institución escolar, y de los ríos Tunjuelito y Bogotá, la invitación para la escuela era evidente: “caminen junto a los muisca”.

En los *seinjisuca*¹¹, maestros y maestras contemplaron una “otra” forma de ver la vida. La idea de “rescatar” enmudeció frente a formas diversas de aprehender. Asistimos al rescate de los profesores y profesoras que se ahogaban en sus propias “sabidurías”. Durante 2005, con el acompañamiento del IDEP y su proyecto Laboratorio de Pedagogía, hicimos *Reowayabtyba*: es decir, la nueva siembra para otra cosecha de maíz (Panqueba, 2006; Escobar, 2006). Desarrollando nuestras propias capacidades de asombro, sistematizamos lo realizado hasta ese momento para llegar así hasta MuisKanoba (Panqueba y Huérfano, 2006).

MICA. Muiskanoba: la sangre del alma de la gente

Esta investigación aporta a los saberes pedagógicos, filosóficos y educativos desde su orientación en el pensamiento de Abya Yala: *Kanoba*, del idioma u’wa: esencia líquida de la vida (kana= fuerza, oba=fertilidad)¹² y *Mushca*, del idioma

11 Del idioma u’wa: “correr la tierra”.

12 KANOBA en el lenguaje y pensamiento u’wa, es la expresión con la que se conoce a la esencia líquida de la vida. KANA: fuerza, OBA: fertilidad. Esta palabra se emplea en el lenguaje cotidiano para nominar la ‘saliva’, ‘fermentación de la chicha’, ‘lluvias’, ‘fluidos’, ‘escencias’. KANOBA alude a la herencia de los abuelos dejada para sus bisnetos; el nombre y la BITA o AKA (alma) que es legada a las nuevas generaciones.

muisca: gente. En castellano, esta combinación significaría: sangre del alma de la gente. *MuisKanoba* se debe a los conocimientos, saberes y patrimonio compartidos del *aka* (alma) muisca, presente en las piedras, la cerámica, los humedales, lagunas, montañas y otros sitios sagrados para las culturas andinas. *Guarí* (Monserate), *Chavácuana* (Guadalupe) y *Borana* (Alto del Cable), cerros tutelares de Bogotá por donde fluye *Santairía* (río San Francisco), abrigan parte del patrimonio vivo de la familia lingüística chibcha a la cual pertenecen tanto el pueblo u'wa como el muisca¹³.

Como nuestro líder y sabedor indígena Nasa, Manuel Quintín Lame, nos identificamos aprehendices del territorio. Allí donde están los libros de la naturaleza, es donde consultamos y desde donde pensamos (Cfr. Lame, Manuel Quintín, 2004: 239- 240). Las palabras de Quintín Lame irradian el espíritu académico de *Muis-Kanoba*. El territorio muisca nos ha permitido aprehender, no sólo de todo aquello que hay en él desde incontables siglos, sino también de todos y todas aquellas gentes que habitan y que alguna vez habitaron *Santayá*. Estos patrimonios son fuentes de información y aprehendizaje. Las enseñanzas de los tiempos que van por delante y que a pesar de haber ya pasado, se presentan para que los transformemos en futuros posibles. Desde allí seguimos cinco senderos teóricos:

Territorio-Escuela-Territorio: en el San Berno la escuela es punto de partida para recorrer las memorias cotidianas escolares de un territorio. El actual colegio San Bernardino, ocupa el espacio donde había una chocita de bahareque y paja, a donde la población muisca asistía para estudiar en las postrimerías de la década de 1920. Los pasos institucionales junto a la comunidad muisca dan cuenta de intersecciones pedagógicas, lamentablemente coartadas por la estructura rígida que el sistema educativo ha implantado sobre estos territorios.

Las conversaciones con abuelas y abuelos muisca nos brindaron elementos para hilvanar el argumento consistente en la interrelación plena entre contexto e institución. Pero no solamente esta relación se quedaba allí, sino que aquello que se hacía en la escuela, era asumido como experiencias de vida histórica y cotidiana. En las palabras se da cuenta del arraigo y de la relación directa que establecen las personas con su colegio y con su territorio: allí se mueven, viven, relacionan, conviven, tienen imaginarios, recuerdos y memorias cotidianas que se inscriben en el pasado y en el presente. Los relatos están inscritos en unos tiempos y espacios definidos: son territorio en sí mismos, lo cual da cuenta de criterios propios de escuela, pedagogía, comunidad y de ciudad.

13 Estas denominaciones territoriales de los cerros y otros lugares de Bogotá, han sido aportados por Berito Cobaría, autoridad tradicional u'wa, quien a mediados de 1997 explicaba a diferentes personas de Bogotá el significado de estos sitios naturales y sagrados, dentro del pensamiento e historia de la etnia u'wa por Santayá, en tiempos prehispánicos.

Para nosotros Escuela-Ciudad-Escuela llegó mucho antes de la iniciativa distrital, sin embargo, en nuestro lenguaje se trataba de territorio-escuela-territorio porque habíamos comprendido que todas las personas que actúan en un contexto —sea cultural, económico, social, político— son las huellas que sus propias comunidades han colocado en sus cuerpos, almas, mentes y corazones. Son en sí mismos y en sí mismas la tierra, la región, las zonas, los nodos: somos territorios. El territorio no simplemente es vivido, sino que es practicado, transformado. Si las personas se trasladan a otra zona o región para vivir, se llevan todo su territorio en sí mismas. No obstante, desde la política distrital E-C-E repetidamente se alude al territorio como un ente vacío que es llenado con pobladores, relaciones y elementos medio-ambientales circundantes.

Si bien existe un espacio como tal, este es definido como “madre tierra”, pero el territorio es diferente, no es un sinónimo de tierra, ni de espacio, ni de región. La noción de territorio abarca tanto cuestiones objetivas como simbólicas (Aubry, 2007). Para nosotros territorio es una interiorización, podría ser incluso un espacio encarnado, incorporado. Territorios son las personas en su individualidad, pero también parte de grupos. En el caso de maestros y maestras, estudiantes y comunidad educativa en general, ellos y ellas son: pertenecientes a zonas económicas, empleados y empleadas en diversos oficios, colegas de escuela, hinchas de un equipo de fútbol, etc. Estas personas, son territorios dinámicos en las comunidades, en la ciudad, en las familias. Sus actuaciones afectan en diferentes grados a otras personas, así como a las propias dinámicas políticas, sociales, económicas y culturales de las zonas y/o nodos.

Construcción escolar de comunidad: la escuela intercultural es un contexto donde se entremezclan las vivencias rurales, urbanas, de violencia, de desplazamiento y de marginalización social, económica y cultural. Pero un escenario donde las luchas no cesan, donde las comunidades lideran la existencia de educación para sus descendientes. Esta situación se conoció al hacer itinerancia por otros dos colegios de territorio muisca de Bosa: la escuela rural La Concepción y el Colegio Leonardo Posada Pedraza (Cfr. Peralta, et al., 2005). Allí se descubrió otro aporte teórico reflejado en las construcciones comunitarias alrededor de las escuelas.

Cada escuela, de manera paulatina, se convierte en centro de la mayoría de relaciones sociales y culturales de una comunidad. El Colegio San Bernardino (IED) es testimonio de ello, en tanto a su modo, ha participado de manera directa algunas veces, y de forma indirecta en su mayoría, de la organización para actividades del Cabildo indígena muisca de Bosa, las juntas de acción comunal, o la contemporánea organización comunal de los barrios aledaños propiamente dichos. Allí se suceden interesantes procesos de organización juvenil, de adultos mayores, mujeres y de actividades ecológicas, agrícolas, gastronómicas, médicas y artesanales.

El uso de la palabra *comunidad*, así como las interacciones que evidencian el proceso de construcción, son ocasionados por el deseo o la necesidad de expresar distinción. Por ello, las indagaciones acerca de la naturaleza de la construcción simbólica de la comunidad, se remiten a investigar las dinámicas de la frontera (Cfr., Cohen, 1985: 12). En los intersticios entre una y otra comunidad educativa del territorio muisca de Bosa, hallamos las diferentes maneras a través de las cuales las fronteras se construyen. El territorio muisca de Bosa, no es exclusivo de indígenas. Son territorios interculturales, dadas las diversas posibilidades de construir fronteras tanto individuales como de grupo. Cada escuela es significada y apropiada. Luego, cada escuela se mira con las demás, para así conformar sus propias formas de ver a las “otras”. Esta es una acción especular de mirarse mutuamente.

Seinijsuca.¹⁴ *Un ritual de itinerancias territoriales*: siguiendo los pasos de los ancestros y las ancestras, caminando sus senderos, *chaki-ñankuna*¹⁵, veredas y barrizales, nos hemos identificado no solo en “caminar la palabra”, como dice la gente del pueblo Nasa. En este caso nos referimos al ritual del *seinijsuca*, cuya práctica nos ha llevado a caminar el MuisKanoba: que significa andar interculturalmente sobre las huellas de la sangre del alma de la gente.

En este caminar hemos tejido paz, construido conocimientos, entrelazado saberes. La escuela pudo salirse de su ensimismamiento y se ha entendido viva en la cotidianidad de *la caminada*. Entonces retomamos los antiguos caminos de reflexión muisca para compartir y compartirnos, para sabernos uno solo los seres humanos y la madre tierra. Pero en estas Itinerancias no sólo los “poseedores del conocimiento” son los maestros y las maestras. Cada niño, niña y joven tiene algo para compartir. Así entrelazamos la ciencia occidental europea con la ciencia cotidiana de los *recorredores* y las *recorredoras* del territorio. Finalmente, nos podemos construir como seres humanos y en ello construimos conocimientos.

En las sabidurías territoriales se hallaron claves para comprender contextos y vidas cotidianas del territorio muisca de Bosa. En la institución se hallaron complicidades, así como las ya esperadas reacciones docentes y directivas basadas en principios del “sentido común” sobre “lo indígena”. Sin embargo, las complicidades o, como se dice en el argot académico: los y las pares, se fueron constituyendo en copartícipes; coinvestigadores y coinvestigadoras. Testimonio de ello son las

14 En idioma chibcha, hablado en los actuales territorios de Boyacá, Santander y Cundinamarca, Seinijsuca significa “correr la tierra” es decir, caminar por el territorio, correrlo, recorrerlo en estrecha relación con el terreno que se está pisando. Su práctica nos ha permitido experimentar los patrimonios pedagógicos de territorio muisca.

15 Palabra en lengua kichwa, que traduce: caminos de a pie, caminos que acortan las distancias. Senderos ancestrales de piedra.

fluctuaciones de aplicación en los espacios formales del pensum académico, principalmente en las siguientes áreas: matemáticas, artes, educación física, ciencias sociales, ciencias naturales, básica primaria y gestión empresarial.

Itinerancias didácticas: dentro de las itinerancias territoriales hemos encontrado que, en el corazón de las clases del colegio, también están presentes otras historias y cotidianidades particulares. Estas tienen que ver con las itinerancias por las diversas propuestas didácticas de los maestros y las maestras. Estar en un aula con un poco más de cuarenta estudiantes es una experiencia de confluencia de construcciones personales. Cada profesor y profesora cuenta con un acervo que se especula frente a los diferentes acervos de los y las jóvenes, niños y niñas.

A través de las pedagogías que se describen más adelante, contemplamos, describimos y dimos cuenta de las confluencias que conforman las itinerancias didácticas. Estas se definen como los tejidos de relaciones con conceptos o procesos propios de las disciplinas que en la escuela se presentan, pero siempre con una mirada desde lo que cada uno de esos jóvenes, jovencitas, niños y niñas son. Entonces estas itinerancias son producciones *in situ* en el constante ejercicio de confluir. Son un fin, pero también medio para generar relaciones interculturales. Propician espacios por donde la gente se pueda mover, haciendo que los y las estudiantes, se concentren, pregunten e indaguen. Explicado ello en términos de pensamiento crítico, esto ha sido productivo porque hay posibilidades de elegir entre lo que se hace (Mejía, et al., 2006). A más opciones de acción presentes en el aula, más opciones de aprehendizaje hay. En este sentido, sería una deconstrucción de la persona misma, noción bastante trabajada por quienes se han dedicado a la corriente científica social del pensamiento de-colonial.

En el aula y en la clase, el principio no es la quietud, es el movimiento. Es posible que el movimiento de los cuerpos origine movimientos en las ideas. En equipo, las y los estudiantes contemplan desde diversas estaciones un concepto en el mismo tiempo, esto origina que la clase ya no sea una, sino la intersección de las contemplaciones. Hace que se quiera estar en una estación de la clase pero también en la otra. Hace que se vea lo mismo desde diferentes puntos y hace que se confronten ideas, al interior de los sujetos y entre ellos. Y en este movimiento entre personas y al interior de ellas se construye la persona, y por ende, se le construye sentido al conocimiento formal escolar.

Construcción de las personas para construir conocimientos: en el marco de una teoría constructivista del conocimiento, como de hecho se decidió en el colegio orientar el trabajo pedagógico, consideramos que dicha teoría sólo tiene sentido en tanto se da en la construcción de la persona. Como lo describimos en el ítem anterior, mediante las itinerancias, las personas se tejen y tejen a las demás con

quienes interactúan. Así, se construyen y construyen a las otras personas. Es en esta relación intercultural donde los “conocimientos científicos” institucionalizados —también conocidos como los de occidente— (los que aparecen en la escuela) tendrán sentido o significación, en tanto puedan contribuir a darle sentido o significación a los tejidos realizados en la vida cotidiana desde un contexto.

Así pues, las artes y ciencias deben atender problemas particulares desde la formulación de prácticas pedagógicas coherentes con la misión que les compete en el contexto y en las realidades actuales. Las instituciones educativas deberían ser laboratorios de la cotidianidad, por tanto deberían emprender su transformación desde la forma de pensarse. Esto se consigue atendiendo una de las fortalezas más evidentes en el escenario escolar: las diversidades y sus formas de manifestarse. Se precisan discursos pedagógicos que se ocupen de las diversidades y sus palimpsestos, caracterizados por la coexistencia de épocas, culturas, cotidianidades, historias, identidades y memorias. Por esto, antes que cualquier contenido “científico” o “académico”, es prioritaria la construcción de las personas.

MHUYCA. La descripción. Patrimonio pedagógico intercultural

La pedagogía de la descripción ha sido guía fundamental metodológica y de procedimiento para nuestra investigación. A través de manifestaciones visuales, escritas, sonoras, corporales, gastronómicas, religiosas y gráficas, se aprehenden y crean los conocimientos y saberes contemplados en la cotidianidad. La descripción ayuda a pensar las relaciones interculturales, desde los estudios étnicos, rurales, urbanos, culturales y en general, desde todos los campos aplicables a este ámbito.

Las capacidades de asombro, contemplación y descripción constituyen las riquezas de los lenguajes muisca. Muestra de estas son los pictogramas, utensilios de vida cotidiana y atavíos. Allí residen los patrimonios de la familia chibcha y también de otros pueblos que en sus territorios constituyeron identidades. La habilidad para describir, hemos estado aprehendiéndola a través de los recorridos por las huellas de ancestros y ancestras muisca, de quienes sólo tenemos que decir que fueron grandes *describidores*¹⁶. Hace más de 14 mil años, la génesis de la imagen para la civilización muisca, surge en el apogeo de su propia lengua. Los primeros actos de esta lengua permanecen como imágenes, plasmadas en su escenario recurrente y cotidiano de expresión y descripción: la naturaleza.

La pedagogía de la descripción se sustenta en su utilidad para movilizar prácticas cotidianas; facilita que la gente se pronuncie con sus propias palabras, con sus propios rituales y sentimientos. De esta manera, es como la metodología se hila

16 Neologismo utilizado por los autores.

con los resultados de investigación, los cuales a su vez se describen a través de sus propias historias. Es así como en el proceso como aprehendidos de la descripción, decidimos emprender una investigación histórica de la memoria educativa (Peralta, et al., 2005; Huérfano, et al., 2006).

El Colegio San Bernardino y dos parientes - hijos: colegios La Concepción y el Leonardo Posada Pedraza, fueron escenarios para replantear las miradas sobre LA HISTORIA educativa en la ciudad capital. Además de consultar los archivos de la Nación, se acudió a los itinerarios de vida cotidiana de profesores, profesoras, niños, niñas y gente adulta. Las abuelas y los abuelos muisca, personajes con más de noventa años de edad, nos hicieron caer en cuenta que el Colegio San Bernardino tenía más de 100 años de funcionamiento como espacio de formación escolar: allí habían estudiado. Entendimos que el colegio es más que los tres pisos que construyeron en el año 2000. Es toda una comunidad histórica que se ha construido desde allí.

Para compartir todos los hallazgos fermentados de la investigación, procuramos integrarlos en las áreas del pensum académico. Los patrimonios compartidos son propuestos por dos maestras que echan a andar dos proyectos: MATEARTESANÍAS y SANBERNARTE (Ortiz y Peralta, 2007). Con la articulación al programa Escuela-Ciudad-Escuela de la SED, buscamos dinamizar la investigación y sus logros en circuitos educativos de la ciudad. Se vincularon tres maestros y tres maestras: uno de educación física, una de matemáticas, una compañera de preescolar, una de primaria, uno de ciencias sociales y uno de gestión empresarial. Buscábamos salir por Bogotá y así compartir con niñas y niños los patrimonios aprehendidos por sus maestros y maestras. Se fortalecieron los recorridos por las montañas de Santayá, consiguiendo de paso, bajar los niveles de agresividad al compartir durante las caminatas, comiendo a la sombra de la naturaleza y llevando incluso cátedras territoriales.

Sin embargo, aún era difusa la articulación con el pensum. Recurrentemente había una interpelación: ¿qué tiene que ver la itinerancia con las matemáticas? Esta pregunta plantea el problema de compartir la complejidad muisca con lenguajes corrientes dentro del pensum. Allí surge otro resultado de investigación: aprehender del patrimonio pedagógico muisca, para ser compartido en las matemáticas formales. A esto se dedicaron las MATEARTESANÍAS.

La iniciativa confluyó con el acompañamiento de una estudiante de matemáticas en la Universidad Distrital, quien hizo prácticas en el colegio San Bernardino. Su trabajo consistió en desintegrar y luego integrar de diversas maneras, las pedagogías de estos territorios. Así trataba de mostrar la diferencia entre geometría plana y geometría esférica, a través de los trazos muisca (Ortiz, 2008). Fue retomada

la experiencia de itinerar para hallar los sentidos del “ser muisca”; hubo más entrevistas con abuelas y abuelos muisca. Nos compartieron sus descripciones de vida cotidiana tanto escolar como de territorialidad. La pesca y la escuela, los vallados y el camellón del río, hacen parte de sus relatos.

La materialización de los territorios en lenguajes matemáticos, empezó a darse en las ideas de niños y niñas que participaban de las actividades emprendidas. Con las ideas de territorio y con los trazos geométricos que habían estado viendo en la clase de matemáticas, construyeron unas representaciones de sus cosmovisiones, es decir sobre cómo se veían. Estas descripciones las hacían no solamente sobre el espacio plano sino además sobre la superficie de la esfera. Inicialmente evitamos la escritura; propusimos la descripción usando palabras técnicas matemáticas. Pero, un niño dijo que podía decir qué significaba para él lo que estaba dibujando. Esta fue una idea poderosamente contrastante, porque el estudiante hacía la descripción formal geométrica y lo que significaba para su propia vida cotidiana.

El proceso sucedió a la par con lo que hacía la profesora de tercero de primaria recorriendo el territorio. Niños y niñas se hacían *güecha*: guardianes del territorio; cuidadores y cuidadoras conscientes de que todos los patrimonios naturales son nuestros. Entre la profesora de tercero, la profesora de matemáticas de secundaria y Ortíz, plantearon una actividad de compartir descripciones:

El estudiante grande le ayuda a pintar al pequeñito y el pequeñito le pregunta al grande cómo lo hizo, y de paso, aprende geometría. Los grandes se sintieron profesores de los niños, pero profesores de lo que ellos habían percibido en el territorio y los niños comenzaron a copiar los bocetos del cuaderno del grande y entonces mientras el niño copiaba el boceto, el grande pintaba un medallón muisca hecho en arcilla, recordando los colores que habíamos visto en el recorrido. Había 80 personas concentradas. Logramos meter del todo lo que significa el territorio para los de afuera, ponerlo adentro y ponerlo en juego en el currículo de verdad (testimonio, profesora Blanca Peralta).

Según el testimonio, no podemos hablar de una pretensión, sino de una realidad hecha desde el alma. Como principio de investigación, un emprendimiento científico es ante todo una experiencia de laboriosidad en el contexto. Aprender y compartir constituyen la dinamización que el patrimonio pedagógico de territorio muisca nos ha brindado. Las creaciones son materialización de aprehendizajes, fases de un proceso que no culmina, sino que continúa alimentándose a medida que cada generación va constituyéndose en guía para la siguiente, y así sucesivamente. Es una siembra y resiembra constante. En territorio muisca, la siembra de semillas o *rorá*¹⁷ para compartir, se orientó con la ayuda de patrimonios pedagógicos que hemos identificado como aprehendidos y compartidos.

17 Del idioma u'wa: 'semilla' en castellano.

HISCA. Rora

Rora es un personaje en varios mitos cantados u`wa; representa aquello que está añejo y guarda en su esencia, el potencial para producir nuevamente la vida. Es lo que dejamos, las huellas, las semillas de este aprehendizaje que aportamos a personas e instituciones que la conozcan. Su fermento se hace explícito en seis pedagogías donde se imbrican patrimonio y aprehendizajes.

Pedagogía de la contemplación: es el ritual de ver y observar. Remite a un ritual del *Rikuna*¹⁸, que es leer la cotidianidad con la mirada del inicio o primera impresión, con lo espontáneo y sin prejuicios, preconceptos ni procedimientos. Encaminada al objetivo de contemplar, tenemos el ritual del *Ricunayana*¹⁹, que consiste en observar con minucia, con un objetivo y de manera planeada, con un procedimiento cotidiano. La pedagogía de la contemplación es la observación, la vida y el sentimiento de la gente. Contemplar es interpretar la vida. Esta pedagogía ha sido clave en el ejercicio de consultar las fuentes de investigación y aprehendizaje. Esta pedagogía constituye de esta manera la dinamización patrimonial. En la contemplación se capta, se aprehende y se valora el patrimonio.

Pedagogía de las memorias cotidianas: es necesario que en los procesos educativos se comprendan las diferentes formas de asumir las identidades, las culturas y la contemporaneidad. Hacer memoria de la cotidianidad remite a captar, sistematizar y pensar el día a día, proceso muy distante de la concepción “universal” actual de tiempo. Para captar esta vida cotidiana, contamos con la ayuda de herramientas como la escritura, el dibujo, los medios electrónicos, la fotografía, el video y el audio.

Vivimos en un *carpe diem*²⁰ que ha caracterizado la existencia de las últimas generaciones, influidas por el comercio injusto, la vida desechable que poseen muchos elementos de uso diario, la *comida chatarra* y la automatización. Se propone entonces, una toma de conciencia que establezca bases de datos sobre la sociedad actual, hecho que indudablemente ayudará para que exista memoria y se haga historia no sólo desde los documentos escritos, sino también desde las imágenes de lo cotidiano: fotografías, videos, grabaciones, transcripciones, pinturas y todo tipo de estrategias con las cuales contamos para el registro de informaciones.

El palimpsesto, como concepto, ayuda a comprender las memorias cotidianas: “(...) es la escritura haciéndose no sólo con lo que se escribe en el presente sino también con todos los residuos que resisten y operan desde la propia memoria

18 Del idioma Kichwa: ‘ver’ o ‘mirar’ en castellano.

19 Del idioma Kichwa: ‘mirar con atención’ en castellano.

20 Vive el momento. Aprovecha el día.

del soporte y la materialidad de la escritura” (Barbero, 2004). Es como una de esas pizarras donde se escribe con la tiza o con el jiz, y una vez se llena con letras, debe ser borrada para volver a escribir. De este borrado, quedan algunas partes que no pudieron desaparecer y entonces empiezan a mezclarse con nuevas palabras y así sucesivamente.

Con las búsquedas en el lenguaje visual muisca —captado en los paisajes nativos que aún existen— y en la revisión bibliográfica, descubrimos cómo las gentes muisca desde sus propias cotidianidades guardaban memoria de sus vidas. Evidencias de su itinerar, dados los intercambios de productos y por sus prácticas rituales y lúdicas, son sus expresiones pictóricas concretadas por medio de pictogramas y petroglifos. En los abrigos rocosos de Cundinamarca y Boyacá, muchas manos y mentalidades plasmaron vidas cotidianas, las cuales son evidencia de escritura y expresión visual. Son un legado, un patrimonio vivo que la gente muisca dejó para quienes itineramos tras sus aprehendizajes. En aquellas piedras, hay influencias de otras culturas, de otros paisajes, incluso de las energías propias del lugar. Incidencias exógenas y endógenas que nos hablan de palimpsesto intercultural, visual y expresivo. Son la memoria cotidiana que narra historias del territorio, patrimonio que ha permanecido en la ignorancia y el olvido. Es un patrimonio pedagógico aprehendido, difícil de interpretar, pero que evidencia la vida cotidiana de maneras artísticas y geométricas tan complejas como sus fuentes.

Pedagogía de la revisión histórica: observar y emitir juicios de sentido común ha sido una característica inevitable a lo largo de la historia americana colonizada. Revisar y en un término más estricto: deconstruir la historia, implica desarmar los discursos y encontrar puntos de quiebre y por consiguiente, detectar otras maneras de identificación a lo largo de periodos históricos²¹. La intención jamás ha sido inventar una nación muisca o étnica, aún teniendo derecho a hacerlo. La historia debe revisarse, no cambiarse, pues ya está escrita y dicha. Lo que es susceptible de cambio es nuestro presente y nuestro futuro, pues es lo que desconocemos. Nuestra guía no sólo son las historias hegemónicas y las historias disidentes (Gnecco, 2000), sino también las memorias cotidianas de nuestra gente mayor, aquellas que circulan por las palabras comunes y por las producciones domésticas de cada comunidad.

Los documentos producidos y reproducidos han de ser revisados, recuperados y estudiados para conocerlos y ubicar las identidades que históricamente han sido impuestas. Revisar las historias también conlleva al aprehendizaje de saberes oficiales e institucionalizados, pues contienen memorias cotidianas de escenas y escenarios de los cuales no hemos hallado información en los territorios.

21 A propósito bien ha valido encontrarnos con la amplia gama de reflexiones desde la teoría crítica del conocimiento, los pensamientos decoloniales y las posiciones analíticas subalternas.

Pedagogía de la descripción: la descripción ayuda a pensar las relaciones interculturales desde las innovaciones y las investigaciones. Como ya se expuso, el despliegue de esta pedagogía ha sido el corazón metodológico de MuisKanoba.

Pedagogía de las cuencas de los descubrimientos: los pictogramas, fuentes escritas legadas por los ancestros y las ancestras muisca, tienen una lógica de comunicación basada en las cuencas de los ríos Bogotá y Tunjuelito. Allí hemos consultado y nos hemos descubierto herederos y herederas de un pueblo *relatador* y *describidor*²². Itinerar por humedales, lagunas, ríos y quebradas nos ha llevado a descubrirnos de la misma forma como cuando el páramo está cubierto, y una suave brisa lo descubre por momentos, para luego volver a su estado nublado. Allí está el patrimonio pedagógico aprehendido.

Los pictogramas, máxima expresión del juego cromático y el lenguaje visual, nos han comunicado las formas de ver y sentir la cotidianidad de quienes dejaron estos escritos. De allí hemos aprehendido a contemplar y describir. Este patrimonio material, es paradójicamente inmaterial, en la medida que sus mensajes son subjetivos, pero altamente comunicativos. En su interpretación hemos hallado equivalencias para las lenguas castellana, muisca, u'wa y otras que actualmente nos sirven para comunicarnos de manera oral y escrita.

El patrimonio ambiental por el que transitamos, se ha sustentado gracias a la habilidad que los ancestros y las ancestras tuvieron al pisar los territorios. Las huellas que dejaron para las generaciones que iríamos tras sus pasos, han sido la conservación de los sitios donde nace el agua. Los *Chaqui ñankuna* presentes en toda la extensión de los Andes, son una enseñanza clave para quienes seguimos dichas huellas. La integración de los *chaqui ñankuna* con los paisajes causa asombro. La vida en los páramos no ha tenido que variar con ocasión de la presencia de estos caminos. Esta pedagogía nos habla sobre la manera de estar en el territorio, haciendo de este un espacio de vida cotidiana que no implique el desplazamiento de especies nativas, migratorias y personas. Esto es patrimonio pedagógico compartido.

Pedagogía de las confluencias: desde las pretensiones por reproducir, reinterpretar y crear con lenguajes aprehendidos del territorio muisca, hemos confluído en prácticas artísticas y artesanales, guiados por el patrimonio visual muisca. Hemos itinerado principalmente por el arte lítico, rupestre, cerámico, textil y orfebre. Hemos aprehendido el hilado de la lana y el entrelazado de hilos, consultando el arte textil egipcio para aprehender el arte textil muisca. La búsqueda de arcillas hasta su modelado con las manos y el torno ha confluído también con la reproducción de pictogramas de las piedras y su recreación simbólica en la piel. Y moldeando cáscaras de coco y totumo, así como ciertas piedras, las dotamos de la memoria cotidiana muisca.

²² Neologismos utilizados por los autores.

Las artes aprehendidas llevan cada una, importantes saberes y conocimientos que son patrimonio. En cuestión de conocimientos y saberes, no hay un conocimiento más grande o un saber más sabio que otros, por esto en vez de afluir lo que se hace es confluir. La pedagogía de las confluencias fue hallada entre las manos de estudiantes que buscaban otras maneras de recorrer su territorio piel con los pictogramas muisca. Los pictogramas fueron contemplados, replicados, alterados y reunidos, en un juego donde los dedos de sus manos fueron el centro de aprehendizaje. Las confluencias han permitido encontrarnos con estos otros saberes, igual de sabios a los que nos dejaron las primeras gentes. Prácticas cotidianas de tiempos inmemoriales, se han encontrado con prácticas cotidianas actuales.

TA. Akambra: alientos del alma. Unas conclusiones para continuar

- Una investigación es mucho más que un compendio disponible de datos susceptibles de ser analizados para formular hipótesis o en el peor de los casos: teorías. MuisKanoba es una cosmovisión, también una episteme y un método.
- Los patrimonios pedagógicos del territorio muisca evidencian que la frontera entre innovación e investigación es difusa. Si bien para hacer innovación es preciso llevar un proceso investigativo con algún nivel de alcance y proyección, un proceso investigativo también requiere converger entre las vidas cotidianas de gentes, senderos, territorios e itinerancias. Itinerando nos construimos.
- Los patrimonios son parte de la ciudad, de las lagunas, las montañas y frailejones. También han sido las voces acalladas, escondidas y borradas de quienes transitaron y dejaron estos territorios para que hoy sean nuestras bibliotecas de consulta. Quienes ya pasaron, dejando sus *kanoba* como huellas, son hoy nuestro referente conceptual y de investigación. Evitamos referirnos al proceso como recuperación; lo entendemos como el seguimiento de los pasos ancestrales que nos llevan a nuestros futuros, que también eran los futuros de las generaciones que nos antecedieron.
- Los patrimonios nunca han estado perdidos, han sido ocultados a través de incidentes como la invasión, colonización e imposición. La desviación provocada por estos eventos fue un accidente. Hoy que hemos identificado nuestro sendero lo seguimos con las relativas ventajas que también nos dejaron estas experiencias de dolor.

CUHUPQNA. Bibliografía

- Aubry, A. (2007). “Tierra, terruño, territorio”. En: periódico *La Jornada*. En línea, disponible en:
<http://www.jornada.unam.mx/2007/06/01/index.php?section=opinion&article=024a1pol> <http://www.jornada.unam.mx/2007/06/04/index.php?section=opinion&article=022a1pol>, Consultado: 1° y 4 de junio de 2007.
- Barbero, J.M. (2004). “Una escuela ciudadana para una ciudad-escuela”, (inédito), documento para la cátedra de Pedagogía de la Secretaría de Educación Distrital. Bogotá.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Fals Borda, O. (1975). *Historia de la cuestión agraria en Colombia*. Bogotá: La Rosca.
- Geertz, C. (1994). “El sentido común como sistema cultural”. En: C. Geertz: *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- Cabildo Muisca de Bosa. (2001). *El pueblo indígena muisca de Bosa, tan vivo como la chicha*. Bogotá: DAAC y Secretaría de Gobierno de Bogotá.
- Cohen, A. (1985) [1983]. *The symbolic construction of community*. (s.l.): Routledge.
- Escobar, L.F. (2006). “Experiencias de saber pedagógico e institucionalidad”. En: revista *Educación y Ciudad* N° 11, segundo semestre de 2006, IDEP, pp. 89-118.
- Huérffano, A.; J. Panqueba y B. Peralta. (2006). “Escuela en la localidad de Bosa. Tablero de nuestras primeras letras”. En: *Magazín Aula Urbana* núm. 58, p. 6. Bogotá: IDEP. (En línea), disponible en: <http://issuu.com/idep/docs/aulaurbana58>. Consultado: 21 de septiembre de 2009.
- Jimeno, M. (1992). “Etnicidad, identidad y pueblos indios en Colombia”. En línea, disponible en: http://www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/interamer_44/Zar44_Sant.aspx?culture=en Consultado: 19 de septiembre 2009.

- Lame, M. Q. (2004) [1939]. *Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas*. Biblioteca del Gran Cauca. (s.l.): Universidad del Cauca.
- Mejía, Andrés; Mónica Ordúz y Blanca Peralta. (2006). “¿Cómo formarnos para promover pensamiento crítico autónomo en el aula? Una propuesta de investigación acción apoyada por una herramienta conceptual”. En: revista *Iberoamericana de Educación. En línea*, disponible en: <http://www.rieoei.org/1499.htm>.
- Ortíz, M. (2008). *En los trazos y abos muisca, la vida cotidiana de la clase de matemáticas*. Monografía de licenciatura en educación básica con énfasis en matemáticas. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ortíz, L. y B. Peralta (2007). *San Bernardino. Territorio de aprehendizajes, palabras, afectos y barro*. Sistematización del proyecto San Bernarte, recorriendo el territorio muisca de Bosa. Colegio San Bernardino (IED). Programa Escuela-Ciudad-Escuela, IDEP. Bogotá. (En medio digital).
- Panqueba, J. (2004). “Danza global del ‘otro’ lado de Bogotá: una experiencia de re-creación cultural desde ritmos andinos colombianos en la comunidad indígena muisca de Bosa”. En: Panqueba, J. y otros. *Pensar la danza*. Bogotá: IDCT, Alcaldía Mayor de Bogotá.
- _____. (2005). *El “otro” lado de Bogotá: memoria cotidiana e identificación histórica de la comunidad indígena muisca de Bosa*. Tesis de maestría en Ciencias Sociales con mención en estudios étnicos. Quito (Ecuador): FLACSO- Sede académica de Ecuador.
- _____. (2006). “Experiencia reowayabtyba”. Informe final de la investigación titulada: *El “otro” lado de Bogotá: experiencia global de reconstrucción étnica en la comunidad indígena muisca de Bosa, desde sus memorias y cotidianidades*. Bogotá, D.C: IDEP. En línea, disponible en: <http://centro-documentacion.idep.edu.co:8090/multimedia/00000423.pdf>
Consultado: 21 de septiembre de 2009
- Panqueba, J. y Arturo Huérfano (2006). *MuisKanoba: territorios de aprendizajes para cotidianidades interculturales*. En línea, disponible en: www.idep.edu.co/.../muisKanoba-territorios-aprehendizajes-cotidianidades-interculturales.pdf
Consultado: 21 de septiembre de 2009.

Peralta, Blanca; J. Panqueba y A. Huérfano (2005). *MuisKanoba: caminando por el sendero de la memoria educativa del territorio muisca de Bosa*. (Informe de investigación). En línea, disponible en: <http://centrodocumentacion.idep.edu.co:8090/multimedia/00000411.pdf>
Consultado: 21 de septiembre de 2009.

Pitarch R. P. (1995). “Un lugar difícil: estereotipos étnicos y juegos de poder en Los Altos de Chiapas”. En: Juan Pedro Viqueira y Mario Humberto Ruz (eds.). *Chiapas: los rumbos de otra historia*. México: UNAM/ CIESAS/ CEMCA/ Universidad de Guadalajara.

