

**PROCESOS TRANSICIONALES EN NIÑOS Y NIÑAS INDÍGENAS DE PRIMERA
INFANCIA, DEL DISTRITO CAPITAL A SU INGRESO A LA ESCUELA
PÚBLICA**

**GLORIA DIVA GUEVARA GONZÁLEZ
BLANCA YOLANDA LEMUS SÁNCHEZ
CAROLINA SÁNCHEZ ARAQUE**

**CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
(CINDE) – UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
BOGOTA D.C.**

2012

**PROCESOS TRANSICIONALES EN NIÑOS Y NIÑAS INDÍGENAS DE PRIMERA
INFANCIA, DEL DISTRITO CAPITAL A SU INGRESO A LA ESCUELA
PÚBLICA**

**GLORIA DIVA GUEVARA GONZÁLEZ
BLANCA YOLANDA LEMUS SÁNCHEZ
CAROLINA SÁNCHEZ ARAQUE**

**Trabajo de grado para obtener el título de
Magíster en Desarrollo Educativo y Social**

**Asesora: Patricia Briceño Alvarado
Psicóloga Magíster en Desarrollo Educativo y Social**

**CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
(CINDE) – UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
BOGOTA D.C.**

2012

AGRADECIMIENTOS

Al finalizar este proceso investigativo, miramos hacia atrás y nos damos cuenta que hemos recorrido un camino en el que muchas personas se constituyeron en apoyo para alcanzar esta meta que hoy nos enorgullece. Por ello, no podemos dejar de agradecer a quienes contribuyeron en la construcción de este sueño, que para nosotras, hoy es una realidad.

A Juan y Juliana por su amor y su paciencia en estos dos años. Su apoyo y su presencia me dieron fuerzas para seguir adelante y cumplir satisfactoriamente con los objetivos que me propuse.

A mi madre y mis hermanos por su amor y su fe en mí. A ti padre, que desde el cielo, me acompañas y me sonríes.

Agradezco a Padre y Madre¹ por abrir el camino para transitar exitosamente en la construcción de la tesis.

A mi familia por todo el apoyo brindado durante las largas ausencias mientras nos dedicamos a escribir la tesis.


A mi hijo Santiago y a mi esposo; ellos fueron mi soporte en las largas jornadas laborales y académicas. Desde lo más profundo de mi corazón les dedico este sueño alcanzado.

A todos y cada uno de nuestros ocho protagonistas entrevistados, por su generosidad, su espíritu de colaboración y las enseñanzas brindadas desinteresadamente, en aras de contribuir con nuestra iniciativa para la difusión de las problemáticas que afectan a las comunidades indígenas. Desde sus experiencias, reflexiones y cuestionamientos, nos aportaron a la construcción de este proyecto colectivo.

A nuestra asesora, Patricia Briceño, que nos alentó y nos orientó en cada etapa y nos dio fuerza en los momentos de flaqueza; creyó y le apostó a nuestro proyecto. Por su carisma, no hay gratitud que le haga justicia.

A Cinde, por su formación y su apoyo; por brindarnos los espacios físicos y académicos de discusión y reflexión para producir esta tesis.


¹ Así llaman los Muisca al Ser Superior

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <small>Universidad de la Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 153	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Procesos Transicionales en Niños y Niñas Indígenas de Primera Infancia, del Distrito Capital a su Ingreso a la Escuela Pública
Autor(es)	Guevara González, Gloria Diva; Lemus Sánchez, Blanca Yolanda; Sánchez Araque, Carolina
Director	Patricia Briceño Alvarado
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2012. 153 p.
Unidad Patrocinante	Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE Universidad Pedagógica Nacional UPN
Palabras Claves	INDÍGENAS, PROCESOS TRANSICIONALES, EDUCACIÓN, IDENTIDAD, CULTURA

2. Descripción
Tesis de grado donde las autoras, desde el enfoque cualitativo, analizan los procesos de transición que se dan cuando los niños y niñas indígenas de 4 a 6 años ingresan a la escuela pública, desde la perspectiva de diferentes actores relacionados con el tema.

3. Fuentes
42 fuentes bibliográficas aportaron al material expuesto en el documento. A continuación se presentan las diez primeras. Agreda, A (2001) La etnoeducación: una respuesta a las aspiraciones de los pueblos indígenas de Colombia. En <i>Abriendo caminos: memorias</i> . Cochabamba:

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Universidad de la Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 153	

Universidad Mayor de San Simón. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. PROEIB Andes.

Alonso Rico, M. (2008) Familias indígenas en Bogotá. En: Gutiérrez Bonilla, L. *Las familias en Bogotá: realidades y diversidad*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana

Alvarado, S., Ospina, H. y Reyes, P. (2010) Estadísticas y Políticas Educativas referidas a las Transiciones en la Primera Infancia: estudios de Colombia, Chile, Perú, Venezuela y Brasil. Organización de Estados Americanos -OEA

Alvarado, S. V. (2008). Socialización política de los niños y las niñas en edad preescolar, formación de valores y procesos de participación infantil. Ponencia presentada en evento Mundial de Educación Infantil, Monterrey, 2008. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza Cinde-Universidad de Manizales

Amodio, E. (1986) Escuelas como espadas. En: *Educación, escuelas y culturas indígenas en América Latina*. Tomo 1. Quito: Editorial Abya Yala.


Bronfenbrenner, U. (2002) *La Ecología del Desarrollo Humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona. Paidós

Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los pueblos indígenas - CONTCEPI (2012) Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio. Disponible en <http://cms.onic.org.co/wp-content/uploads/2012/06/CONTCEPI-perfil-SEIP-versionII-2012.pdf>

CONPES 109 (2007) Política Pública Nacional de Primera Infancia “*Colombia por la Primera Infancia*”. Disponible en:

http://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-177828_archivo_pdf_conpes109.pdf

Cormack Lynch, M. (2011) Transiciones del niño y la niña del hogar al centro de cuidado,

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Universidad de la Pedagogía</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 153	

al centro de educación inicial y de éste a la escuela. Ponencia presentada en el 16° Congreso de Educación Inicial *Comenzando temprano para nunca detenernos. Bogotá – Colombia. 7-9 de junio*


Delors, Jaques (1994): Los cuatro pilares de la educación. En: *La educación encierra un tesoro*. El Correo de la UNESCO, pp. 91-103

4. Contenidos

El documento está estructurado en cinco capítulos; en el primero, *Punto de partida*, se presenta un panorama de la situación de las comunidades indígenas en Colombia, se plantea el problema de investigación, sus objetivos y justificación. El segundo capítulo, *el camino Recorrido* da cuenta del proceso investigativo, el abordaje epistemológico y metodológico. El tercero *Educación en y para la vida*, presenta una construcción sobre los enfoques educativos para las comunidades indígenas en Colombia. El cuarto, *Transitando por la vida*, se centra en el análisis de las transiciones para favorecer el desarrollo humano. En el capítulo cinco, se presentan las conclusiones y reflexiones finales y se plantean algunos interrogantes para los diversos actores relacionados con los procesos transicionales, dentro y fuera de la escuela.


5. Metodología

Este es un estudio con enfoque cualitativo, en el que se realizaron ocho entrevistas, de las cuales cinco fueron semiestructuradas y tres no estructuradas. Se realizaron a personas relacionadas con el tema educativo y con las transiciones en primera infancia con niños y niñas indígenas. El análisis de la información recolectada se elaboró desde una perspectiva hermenéutica. Así, con las miradas de diversos actores desde su pertenencia a comunidades indígenas, desde su experiencia en el sector educativo, o desde su participación en instancias de representación política, expresaron sus posiciones, perspectivas, cuestionamientos y reflexiones, a propósito de la temática del estudio.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Universidad de la Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 7 de 153	

--

6. Conclusiones
<p>Están referidas a diversos ámbitos; uno de ellos es el de la política educativa. Se destacan los avances que representó el reconocimiento como un país con diversidad étnica y cultural y lo que esto significó para la elaboración de las leyes que regulan la educación colombiana. A partir de ello, se recomienda incluir la temática de las transiciones, construirlas con la participación de las comunidades y fortalecer el acompañamiento a los indígenas que están en condiciones de vulnerabilidad en las ciudades.</p> <p>Otro ámbito es el de las Secretarías de Educación; en este apartado se formulan diversas recomendaciones relacionadas con los lineamientos y orientaciones pedagógicas para que las instituciones educativas promuevan y fortalezcan la identidad, cultura y tradiciones de los niños y niñas indígenas de primera infancia que habitan en una ciudad como Bogotá.</p> <p>En tercera instancia, se formulan sugerencias a las facultades de educación que apuntan a fortalecer los procesos de formación de docentes desde la perspectiva de la formación intercultural.</p> <p>En relación con la escuela se hacen recomendaciones para fortalecer los procesos de transición desde el PEI y desde la gestión y articulación con entidades fuera de la escuela.</p> <p>Así mismo, se hacen sugerencias a los docentes para favorecer las transiciones desde la formulación de estrategias metodológicas y la promoción de espacios de participación de los abuelos, taitas y sabedores de las comunidades indígenas, de tal manera que se integre su riqueza cultural a los procesos pedagógicos y a las estrategias didácticas que implementa el maestro.</p> <p>En relación con las comunidades y padres de familia se plantea la necesidad de que participen y se vinculen activamente a la vida escolar de los niños y niñas indígenas con</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Universidad de la Pedagogía</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 8 de 153	

el fin de mantener una comunicación fluida que le permita al maestro conocer condiciones de los niños y niñas indígenas, que nos son evidentes en la interacción maestro – estudiante y que son muy importantes en el escenario educativo.

Finalmente, se recomienda a los jardines infantiles indígenas, que fortalezcan los procesos de transición para el ingreso de los niños y niñas a la escuela pública.

Elaborado por:	Guevara González, Gloria Diva; Lemus Sánchez, Blanca Yolanda; Sánchez Araque, Carolina
Revisado por:	Patricia Briceño Alvarado

Fecha de elaboración del Resumen:	21	10	201
--	----	----	-----

CONTENIDO

RESUMEN

	INTRODUCCIÓN	11
1.	PUNTO DE PARTIDA	13
1.1	Antecedentes	13
1.2	Surgimiento de la temática de investigación	21
1.3	Planteamiento del problema de investigación	23
1.4	Justificación de la temática de investigación	24
2.	EL CAMINO RECORRIDO	28
3.	EDUCAR EN Y PARA LA VIDA	36
3.1	Tensión entre pasado y presente de la educación en América Latina	37
3.2	Panorama actual de la educación en América Latina	42
3.2.1	Educación Inicial	42
3.2.2	Interculturalidad	43
3.3	Educación y comunidades indígenas	46
3.3.1	Educación endógena e identidad	46
3.3.2	Etnoeducación	55
3.3.	Educación propia	60
3.4	Las políticas educativas y las comunidades indígenas	67
4.	TRANSITANDO POR LA VIDA	77
4.1	Aproximaciones al concepto de transiciones	79
4.2	Transiciones desde la perspectiva de la ecología del desarrollo humano	83
4.3	Las transiciones en la educación	87
4.4	Tipos de transiciones	93
4.5	Problemáticas sobre los procesos transicionales en la escuela	96
4.6	Factores que fortalecen los procesos de transición en	104

comunidades indígenas	
4.6.1 Familia y comunidad	104
4.6.2 Escuela y currículo	107
4.6.3 Docentes	113
4.6.4 Políticas	117
4.7 Recomendaciones generales	118
5. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES	120
REFERENCIAS	128
ANEXOS	
ANEXO 1. Preguntas diseñadas para las entrevistas	135
ANEXO 2. Definición de características de la etnoeducación	146
ANEXO 3. Distribución de los niños y niñas de 4 y 5 años reconocidos como indígenas en las escuelas públicas del Distrito Capital	147

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1	Número de niños y niñas reconocidos como indígenas por localidad que ingresaron a escuelas públicas en 2011	20
Tabla 2	Categorías y subcategorías usadas para el análisis	32
Tabla 3	Artículos de la ley 115 de 1994 que reconocen la diversidad cultural	68

GRÁFICOS

Gráfico 1. Componentes del ambiente ecológico - Bronfenbrenner

85

Resumen

En esta investigación de carácter cualitativo y con enfoque hermenéutico se analizaron los procesos transicionales en niños y niñas indígenas de primera infancia del Distrito Capital, a su ingreso a la Escuela Pública, desde la perspectiva de diferentes actores relacionados con el tema. Desde la educación, se abordaron temas como la educación propia, la educación endógena, y la etnoeducación. En el tema de las transiciones se revisaron diversas perspectivas que asumen este proceso como uno que favorece el desarrollo humano. Para ello, se realizaron tres entrevistas no estructuradas y cinco semiestructuradas. A partir del análisis de las mismas se evidenció que para realizar adecuados procesos de transición en niños indígenas de primera infancia, se requiere de la participación de diversas instancias, tanto dentro, como fuera de la escuela. Solo la articulación y participación activa de cada uno favorece la transición en la primera infancia, en el contexto escolar.

ABSTRACT

In this qualitative research, that has a hermeneutic approach, were analyzed transitional processes in early indigenous childhood of Capital District, when they enter into the public school. It was developed from different actor's point of view, involved in this issue. In Education, issues like own, endogenous and ethnic education were reviewed. In the transitions topic, different perspectives were reviewed that assume this process as one that promotes human development. According to this purpose, they were conducted three no structured and five semi structured interviews. Based on the analysis of this information, it was shown that to carry out appropriate transition processes in early indigenous children, require participation of different entities, both within and outside the school. Just the coordination and active participation of everyone, benefits the transition on early childhood in the school context.

INTRODUCCIÓN

Abordar el tema de las transiciones en primera infancia para niños de comunidades indígenas, se convirtió en un reto en esta investigación porque significó entrar en diálogo con actores que desempeñan diversos roles, tal como se describe en el capítulo de metodología. Se evidenciaron posiciones que van desde perspectivas étnicas radicales, hasta planteamientos que proponen la necesidad de que las comunidades indígenas se abran al mundo occidental sin perder su identidad.

A partir del análisis que surgió del cruce de esas diversas posiciones, se enriqueció la comprensión del fenómeno de las transiciones en el ámbito educativo. Se puede afirmar entonces que este ejercicio investigativo permitió esbozar algunos elementos que deberían ser considerados como fundamentales en los procesos transicionales en niños y niñas indígenas de primera infancia que ingresan por primera vez a la escuela pública, con miras a favorecer el desarrollo humano, desde una perspectiva de equidad. Ello implica necesariamente reconocer y valorar los saberes ancestrales propios de la cultura de las comunidades indígenas.

Para esto, en cada capítulo se abordaron las principales categorías de análisis de las entrevistas realizadas, que son temáticas fundamentales para el problema de investigación. Además, se realizó un análisis de los contenidos de las entrevistas a la luz de referentes teóricos; estos planteamientos conformaron bases para la reflexión, pues más que presentar certezas, se hizo una invitación a repensar y enriquecer las transiciones en un momento crucial de la vida de los seres humanos: la primera infancia.

De esta manera, en el capítulo 1 se presenta un panorama sobre la situación de las comunidades indígenas en Colombia. Así mismo, se hace una

aproximación a las problemáticas que ellos enfrentan en ciudades como Bogotá, y se revisan alternativas desde la educación, para favorecer el bienestar de tales comunidades. A partir de ello, se plantea el problema de investigación, sus objetivos y justificación.

El capítulo 2 da cuenta del proceso investigativo desde las motivaciones, preguntas iniciales y referentes conceptuales, así como del abordaje epistemológico y metodológico elegidos. De ellos se derivan tanto la producción de los capítulos temáticos como las reflexiones finales.

El capítulo 3 aborda el tema de la educación, desde la normatividad internacional, nacional y distrital, que aplica para las comunidades indígenas; se presentan diversos enfoques pedagógicos como la educación endógena, la etnoeducación, y la educación propia. Se analizan, desde la perspectiva de los actores entrevistados, las principales problemáticas educativas que afectan a las comunidades indígenas y las alternativas de solución que algunos de ellos proponen.

En el capítulo 4 se trabaja el tema de las transiciones para favorecer el desarrollo humano, desde la perspectiva de diversos autores que han realizado investigaciones sobre este tema, haciendo énfasis en las que plantean esta temática en el contexto escolar. Así mismo, se presentan las problemáticas evidenciadas en los procesos transicionales en educación en primera infancia con comunidades indígenas y se plantean los factores que favorecen estos procesos.

En el capítulo 5 se presentan las conclusiones del estudio y se formulan recomendaciones para los diversos actores que, desde el ejercicio personal y profesional se relacionan con el tema del estudio.

1. PUNTO DE PARTIDA

...eso fue lo primero que tuvimos que ver, dónde íbamos a comenzar, entonces nos dimos cuenta que tocaba comenzar en la semilla. La semilla era niño.

Abuelo Gualcalá Alava – comunidad indígena
Muisca

1.1 Antecedentes

En América Latina existen alrededor de 40 millones de indígenas, el 10% de su población total, pertenecientes a más de 600 pueblos originarios, con sus respectivas lenguas, cosmovisiones y formas propias de organización social; diversidad que constituye una enorme riqueza. Sin embargo, por razones históricas, estas comunidades han estado sometidas por centurias a fenómenos de dominación, explotación, segregación, discriminación, e incluso etnocidio, problemática que ha sido recurrente en América Latina. Actualmente, las condiciones en las cuales viven gran parte de estas comunidades son precarias, de marginalización social; para citar algunos ejemplos, las localidades donde viven no tienen acceso a servicios públicos o se prestan de manera deficiente; particularmente en lo relacionado con la infraestructura escolar y el servicio de salud (Schmelkes, 2010).

A nivel nacional, según el informe de desarrollo humano 2011 elaborado por el PNUD, en Colombia hay 1,4 millones de indígenas², de los cuales el 40% es menor de 15 años y el 78,4% vive en zonas rurales. El 73% de los indígenas vive bajo la línea de pobreza; el 47.6% bajo la línea de miseria. En Colombia habitan

²Equivalentes al 3.36% de la población total colombiana

102 pueblos indígenas, con cerca de 1.378.884 mujeres, hombres, jóvenes y niños. Están organizados en cabildos, resguardos y asociados a la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC); habitan en 27 departamentos y en 228 municipios del país, con 710 resguardos titulados. Los departamentos con mayor concentración de población indígena son: Guainía, Vaupés, Amazonas, Vichada; un 50% de la población indígena está distribuida en los departamentos de Guajira, Cauca y Nariño (PNUD, 2011).

Según las cifras del censo realizado por el DANE en el año 2005, en Bogotá había hasta ese año 15302 indígenas. En 2010, según un artículo del periódico El Espectador quien cita a la Agencia Presidencial Acción Social, a esta cifra se le debe agregar la de 6379 indígenas que viven en Bogotá en condición de desplazamiento.

Según la Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte (2011), en la actualidad se reconoce en el Distrito la existencia de 5 cabildos organizados en la asociación de cabildos indígenas – Ascai: Muisca de Suba y de Bosa, Kichwa y Ambika Pijao; y el Cabildo Inga. No obstante, en el Distrito Capital habitan miembros de otros pueblos indígenas, tales como: Yanacona, Pastos, Tubú, Kankuamo, Iká, Wayuu, Uitoto, Muinane, Páez – Nasa, Emberá Katíos, Waunaan, Kamsá y Curripacos, entre otros. Según un estudio realizado por Alonso (2008) con familias indígenas que viven en esta ciudad, los representantes de las comunidades se ubican particularmente así: el Kichwa, que reside en los barrios Mártires, Santafé, Las Ferias y Engativá; el Inga, asentado en La Candelaria, Rafael Uribe Uribe, Santafé, San Cristóbal y Usaquén; El Pijao en la localidad de Usme; el cabildo muisca de Bosa y el de Suba.

Las comunidades indígenas que actualmente habitan en Bogotá, tienen unas características y unos valores propios de su cultura ancestral. Sin embargo, a pesar de la riqueza cultural, las lenguas, su cosmovisión y muchas otras particularidades que expresan la esencia de la identidad indígena en Colombia, cuando se habla de los indígenas tiende a pensarse en las problemáticas, en sus necesidades, más no, en sus fortalezas y potencialidades. Ser indígena tiene que

ver con los usos, costumbres y tradiciones, con la relación con la naturaleza, con el aprender haciendo y con muchas otras manifestaciones que es necesario conocer y valorar.

La Unesco (citada por el Ministerio de Cultura, 2010), reconoce que “la diversidad cultural es una característica esencial de la humanidad, patrimonio común que debe valorarse y preservarse en provecho de todos, dado que crea un mundo rico y variado, que acrecienta la gama de posibilidades y nutre las capacidades y los valores humanos, y constituye, por lo tanto, uno de los principales motores del desarrollo sostenible de las comunidades, los pueblos y las naciones” (p. 3). Sin embargo, en Colombia aun falta un mayor reconocimiento y valoración de tal diversidad; lo que se refleja en las problemáticas de discriminación, marginalización, pobreza e inequidad que viven cotidianamente los diversos grupos étnicos colombianos.

Espinosa (2007) explica el fenómeno de la subvaloración de lo indígena al afirmar que “se tiende a olvidar que el “indígena” no es ni una categoría referencial ni una descripción referida a individuos, sino la expresión de una relación social instaurada mediante las prácticas económicas, sociales, políticas y simbólicas del colonialismo moderno. Esto dio lugar a una ideología de lo indio como inferior e incluso infrahumano, la cual se sedimentó en el imaginario social como si fuera una herencia o un hecho biológico” (p. 6).

En este mismo sentido, el Ministerio de Cultura (2010) afirma que “a pesar del reconocimiento constitucional de la diversidad étnica y cultural, todavía persisten entre la población prejuicios y prácticas de discriminación y exclusión social por razones de pertenencia étnica, entre otras”(p. 372)

Las comunidades indígenas enfrentan una serie de problemáticas, las cuales requieren una aproximación comprensiva que vaya más allá de las cifras. Así por ejemplo, en la investigación realizada por Alonso (2008), se reporta que los indígenas que llegan a la ciudad, comúnmente se dedican a la mendicidad, a las ventas ambulantes; algunas mujeres trabajan en el servicio doméstico y los

hombres en la construcción. Muy pocos han logrado ingresar a la universidad, o “formarse como representantes de organizaciones, de partidos políticos u ocupar cargos gubernamentales” (p. 213). Tal situación refleja la falta de oportunidades que enfrentan los indígenas en contextos urbanos.

Según esta autora, unos pocos indígenas, cuando llegan a la ciudad quieren eliminar todo vínculo con sus comunidades de origen; asumen roles y actitudes diferentes a los de sus ancestros; parecería que, según ellos, de esta manera se pueden integrar más rápido a su nueva “comunidad” y quieren pasar desapercibidos para evitar ser víctimas de cualquier tipo de discriminación.

Otra de las dificultades que enfrentan las comunidades indígenas que están en situación de vulnerabilidad en ciudades como Bogotá es la amenaza que representan las presiones del contexto urbano, para la preservación de su identidad. Según Alonso (2008), lejos de la comunidad no se practica la lengua, ni se aprenden los saberes tradicionales; los hábitos alimenticios cambian³, se crean desbalances nutricionales y se genera un fenómeno de desadaptación cultural; incluso pierden recursos materiales y espirituales contenidos en su territorio de origen.

El impacto social y cultural que tiene el desplazamiento forzado sobre los pueblos indígenas es muy alto, porque conlleva un proceso de desterritorialización y desarraigo, que afecta todos los principios del movimiento indígena e incide sobre las posibilidades de forjar (en la ciudad) una vida digna, bajo los preceptos culturales propios de estos pueblos (SDIS y IDIE-OEI, 2011)⁴.

Sin embargo, también se han dado algunos pasos desde las instancias gubernamentales para mejorar la situación de las comunidades indígenas que

³Los indígenas no tienen acceso a los mismos alimentos ni a las mismas formas de prepararlos, de los que disponían en sus lugares de origen

⁴Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) e Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)

habitan en Bogotá. Por ejemplo, desde el año 2011 la ciudad cuenta con lineamientos de política para niños y niñas indígenas en la etapa de educación inicial. En la elaboración de estos lineamientos participaron líderes de diversos grupos indígenas, con el fin de hacer de esta, una propuesta conjunta, participativa y democrática.

Otra de las iniciativas para materializar los derechos de estas comunidades ha sido la creación de jardines infantiles con un enfoque etnoeducador, gestionados por los indígenas mismos, con cierta autonomía, en colaboración con la Secretaría Distrital de Integración Social. Según el Ministerio de Educación Nacional (2010), estos jardines se especializan en pensamiento ancestral de las comunidades indígenas y son uno de los primeros modelos de educación inicial diferencial para la primera infancia indígena en el ámbito urbano en Latinoamérica. Tales jardines fueron creados para garantizar el derecho a la educación, nutrición y cuidado calificado; así como la preservación y fortalecimiento de la cultura indígena en esos grupos de niños y niñas, a partir de las prácticas propias ancestrales de sus comunidades. Se llevan a cabo procesos pedagógicos donde entran a dialogar el saber ancestral y el saber occidental. En este contexto, los usos, costumbres y pensamiento de los pueblos indígenas están presentes en la educación, a través de la enseñanza de agricultura, tejido, cerámica, orfebrería, música, danza, medicina tradicional y lengua, entre otros saberes y artes.

Como resultado de este proceso construido con los pueblos indígenas hoy existen siete jardines para niños y niñas indígenas: 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; Kÿhÿsa Aguazgua (Valle de Niños) y Gue Atÿqíb (Casa de Pensamiento), los dos del Pueblo Muisca de Suba; además del Semillas Ambiká Pijao, en Usme y Wawakunapak Yachahuna Wasi (Casa de enseñanza para niños) del Pueblo Kichwa. Estos espacios, ofrecen un servicio de atención integral y diferencial a los niños y niñas, desde procesos educativos que ponen en diálogo el saber ancestral con la educación de occidente y plantea caminos para construir conocimiento.

Según el Ministerio de Educación Nacional (2010),

Para ello ha sido fundamental la participación activa de autoridades políticas y tradicionales de cada una de las comunidades, quienes desde los círculos de palabra, conversatorios, talleres y pagamentos garantizan que la propuesta de jardines infantiles indígenas responda a lo concertado y construido colectivamente, convirtiendo este proceso en uno de los primeros modelos de educación inicial diferencial para la primera infancia indígena en el ámbito urbano en Latinoamérica.

En las comunidades indígenas la educación está en manos de los mayores; el “salón de clase” es la naturaleza misma; el lugar donde habitan, la Pacha Mama. El sentido de la educación es formar para la vida; lo fundamental para el indígena es alimento, vestido, vivienda y salud. Los pueblos indígenas manifestaron en un panel sobre la educación inicial realizado en el Distrito Capital en 2010⁵, que los procesos de formación para sus niños y niñas son prácticos, basados en los principios y en una visión más amplia de todo lo ancestral.

Según Alonso (2008) el concepto indígena de educación es muy diferente al que los niños y niñas encuentran en los colegios de la ciudad; de hecho, éstos se identifican como el primer espacio donde los niños pierden sus costumbres ancestrales, pues allí no se les enseñan aspectos valiosos sobre la tierra, la naturaleza y la humanidad y no se les brindan herramientas de sabiduría para interpretar la vida. Incluso, en muchas ocasiones, los niños se sienten discriminados por sus diferencias étnicas y de fenotipo. También se da el caso de los niños y niñas que no hablan español, y esto dificulta sus interacciones en el espacio escolar, como lo describe un estudio realizado por Fernández, Hoyos y Lozano (1998) con niños de la comunidad Paez vinculados a sedes educativas

⁵Panel sobre “La educación inicial construcción conjunta con los pueblos indígenas del Distrito Capital” realizado en el marco del Foro de la Primera Infancia y la Inclusión Social realizado en Bogotá. Agosto 11-13 de 2010

públicas en Bogotá, en donde ellos inicialmente se mostraron retraídos y poco participativos, principalmente por la barrera del idioma.

En este mismo sentido Amodio (1986) afirma que, al aprendizaje de los conceptos occidentales que se dan en la escuela, que son difíciles de comprender para los niños indígenas, se suma el problema de la comprensión de los mismos en otra lengua diferente de la materna.

Una de las alternativas para atender estas problemáticas que enfrentan el niño indígena y su comunidad al ingresar a la escuela, es preparar a los diversos actores que intervienen, generando procesos de transición que faciliten el paso de un contexto (familiar) a otro (escuela occidental).

Según el estudio realizado por la OEA, Alvarado, Ospina y Reyes (2010), definen las transiciones como *momentos críticos de cambio que viven los niños y las niñas al pasar de un ambiente a otro abriendo oportunidades para su desarrollo humano y su aprendizaje para la vida y la escuela* (p.8).

Este aprendizaje es muy valioso en los primeros años, ya que permite que aspectos relacionados con la comprensión e interiorización de su identidad como indígenas se fortalezcan, promoviendo así el reconocimiento y defensa de su cultura. Por tal motivo, es fundamental que los diversos actores que acompañan estos procesos, no solo conozcan su diversidad cultural, sino que la respeten y promuevan en el marco de una educación diferencial, que responda a las necesidades y particularidades de las comunidades evitando la “occidentalización”, fragmentación o pérdidas de sus tradiciones y su identidad.

En este sentido, la forma como se aborden estos procesos es fundamental, ya que se puede adelantar desde varias miradas: La educación propia que se da al interior de la comunidad en la que los abuelos tienen un rol protagónico en la educación de los niños y niñas. Otra alternativa es la de los niños de comunidades

indígenas que van a jardines del sistema educativo con un modelo etnoeducativo, que busca respetar, valorar y mantener esas tradiciones. La otra situación es la de los niños que ingresan a la escuela regular, que no tiene un currículo particular, sino que es homogéneo para todos los niños y niñas, independientemente de su origen y de su contexto, en la que los docentes son ajenos a su cultura.

Ahora bien, en este punto es necesario presentar cómo estaban distribuidos hasta el año 2011, los niños y niñas de 4 y 5 años, reconocidos como indígenas que ingresaron a las escuelas públicas del Distrito Capital. En la tabla 1 se muestra el número de niños por localidad. Esta información se presenta con mayor detalle en el anexo 3.

Tabla 1. Número de estudiantes indígenas de 4 y 5 años reconocidos como indígenas, que ingresaron a escuelas públicas en 2011 en el Distrito Capital.

Localidad	Número de estudiantes
Santa Fe	8
San Cristóbal	2
Usme	3
Tunjuelito	1
Bosa	26
Kennedy	4
Fontibón	4
Engativá	3
Suba	11
Barrios Unidos	1
Teusaquillo	1
Los Mártires	2
Antonio Nariño	1
Puente Aranda	1
La Candelaria	4
Rafael Uribe Uribe	1
Ciudad Bolívar	5
TOTAL	78

Fuente: Oficina Asesora de Planeación de la Secretaría de Educación del D.C. 2011

1.2 Surgimiento de la temática de investigación

En la línea de investigación de niñez, juventud y familia, de la cohorte UPN 25 de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social, se planteó como problemática de investigación “Indagar acerca de los vínculos que se establecen entre adultos-niños-pares en relación con el desarrollo infantil”. En coherencia con este propósito, el presente estudio estableció inicialmente la necesidad de aproximarse a conocer la realidad de los niños y niñas indígenas en primera infancia en la ciudad de Bogotá. El problema planteado fue el fortalecimiento de vínculos afectivos y sociales a partir de procesos de transición, que favorecieran el desarrollo humano de estudiantes de poblaciones vulnerables, particularmente indígenas, que están en la primera infancia y pertenecen a instituciones educativas públicas de la ciudad de Bogotá, que no tienen un enfoque etnoeducativo. Posteriormente la temática se fue reformulando hacia la construcción conjunta entre las investigadoras y una comunidad indígena, de una propuesta educativa que fortaleciera los vínculos afectivos y sociales a partir del proceso de transición ecológica con el fin de favorecer el desarrollo de estudiantes indígenas. Con esta intencionalidad surgieron algunos interrogantes:

¿En qué condiciones sociales y educativas llegan los niños indígenas cuando ingresan a la escuela? ¿Cuáles son las principales problemáticas que se evidencian en la escuela a propósito de los procesos de transición con niños de comunidades indígenas que ingresan por primera vez? ¿Qué rol ejercen el contexto cultural, social y familiar del cual provienen los niños y niñas indígenas en los procesos de transición en la escuela? ¿Cuál es el papel de la comunidad del niño indígena que ingresa a la escuela en la primera infancia? ¿Qué factores se pueden considerar como necesarios para facilitar la transición de los niños y niñas indígenas cuando ingresan a la escuela? ¿Desde el punto de vista de cada uno de los involucrados en la relación escuela comunidad qué es lo que se evidencia? ¿Qué factores inciden para que esto sea así? ¿En la escuela se trabaja desde una

perspectiva intercultural? ¿Existen brechas entre lo que se plantea en las políticas educativas y lo que sucede en la escuela?

Estos interrogantes, sumados a un interés por el objeto de estudio y a la revisión inicial de investigaciones como la de Alonso (2008) y la de Fernández, Hoyos y Lozano (1998), citadas anteriormente, permitió plantear que las comunidades indígenas vivencian de tal manera el ingreso a la escuela, que puede interrumpir el proceso educativo que se daba en su comunidad. Así mismo, al revisar las políticas educativas relacionadas con la educación inicial, hasta el año 2010, el tema de las transiciones no se ha incluido. Se formularon entonces preguntas como ¿En el aula de clase se generan espacios de intercambio de saberes que le den cabida a las diversas culturas indígenas? ¿Qué alternativas tiene el docente de preescolar para facilitar la transición de niños y niñas indígenas que vienen directamente de su comunidad originaria? ¿Qué ocurre con estos niños al ser una minoría étnica en una ciudad como Bogotá?

Estos antecedentes y los cuestionamientos mencionados, llevaron al planteamiento del tema de las transiciones de los niños y niñas de comunidades indígenas en primera infancia que ingresan a la escuela oficial. En el marco de la línea de investigación de la Maestría se consideró que este tema es relevante porque la realización de procesos de transición permite la construcción de vínculos que son fundamentales para favorecer el desarrollo humano de niños y niñas. Si bien en esta investigación, el tema no se centra en la construcción de vínculos, se pretende hacer visible la necesidad de fortalecer los procesos educativos y emocionales que se dan en la escuela, a partir de las transiciones.

Con base en estos planteamientos, se precisó el tema de investigación y se delimitaron sus alcances, tal como se muestra a continuación.

1.3 Planteamiento del problema de investigación

Si bien a nivel internacional y nacional existen documentos que promueven y orientan sobre la importancia de las transiciones en los niños y niñas de primera infancia que ingresan al sistema educativo, en la práctica es difícil implementar programas educativos encaminados a desarrollar procesos que favorezcan la transición desde la comunidad indígena hacia el contexto escolar. Esto es, que sean coherentes y pertinentes no solo con la normatividad existente, sino con las particularidades y dinámicas que vivencian a diario las comunidades indígenas que habitan el territorio colombiano y de manera particular, el Distrito Capital.

Las transiciones hacen referencia a los “tránsitos”, los “caminos por recorrer” que los niños y niñas realizan para pasar de un estado “inicial” a otro. En estos procesos, son fundamentales el acompañamiento de la familia, el rol del docente en la formación de los niños, las políticas y lineamientos sobre el tema, una adecuada nutrición, la promoción de una educación de calidad enmarcada en una propuesta de educación intercultural o etnoeducativa, entre otros factores. Estos promueven y garantizan que dichas transiciones estén acordes con las dinámicas de las comunidades indígenas, respetando y reconociendo su cultura, su cosmovisión.

La implementación de estas políticas se constituye en un reto inmenso que requiere acompañamiento y seguimiento, con el fin de identificar las fortalezas y debilidades que se estén presentando, con la intencionalidad de aportar a su afianzamiento en pro de una educación inicial coherente y pertinente con las necesidades educativas de los niños y niñas de primera infancia de las comunidades indígenas, lo que podría favorecer la preservación de su cultura, su historia, su modo de vida; en una palabra, su identidad.

Bajo esta intencionalidad el problema de investigación que se ha planteado es ¿Qué procesos transicionales viven los niños y niñas de las comunidades

indígenas de primera infancia al ingresar a la escuela pública? Con base en esta pregunta se plantearon los objetivos que se presentan a continuación:

Objetivo general:

Hacer una aproximación comprensiva de los procesos transicionales en niños y niñas indígenas, que están entre los 4 y los 6 años que ingresan a la escuela pública.

Objetivos específicos

- Establecer puntos de encuentro y desencuentro entre referentes teóricos, políticas educativas y posturas de los actores, en relación con el proceso de transición de los niños y niñas de comunidades indígenas que ingresan a la escuela en el D. C.
- Elaborar recomendaciones para fortalecer los procesos de transición de niños y niñas indígenas en primera infancia, del Distrito Capital que ingresan a la escuela pública.

1.4 Justificación de la temática de investigación

La temática de los procesos transicionales en niños y niñas indígenas de primera infancia que ingresan a la escuela es pertinente desde una perspectiva social porque tales procesos son facilitadores de la construcción de vínculo en el espacio escolar, y promueven el desarrollo humano. Así mismo, este tema permite identificar fortalezas, potencialidades y problemáticas de las comunidades indígenas que viven en Bogotá y ofrece alternativas en el contexto escolar. Esta investigación visibiliza la mirada de diferentes actores, tales como miembros de varias comunidades indígenas que ejercen diversos roles, hacedores de política que se interesan por el tema y maestros de escuelas públicas que han tenido

como estudiantes a niños indígenas. Estas miradas permiten acercarse a la complejidad de la situación; favorecen el análisis al plantear diversas perspectivas, encuentros y desencuentros respecto a los procesos educativos; apuestas a favor de la educación propia y otras perspectivas que se analizarán en este documento.

A nivel profesional este objeto de estudio plantea el reto de comprender desde una perspectiva hermenéutica, lo que algunas comunidades indígenas consideran importante y esperan de la escuela como espacio que respete y, de ser posible, fortalezca su identidad. Se trata de abrir espacios de diálogo para comprender las diversas miradas; la del indígena, que vive en Bogotá, la del maestro que en una misma aula debe propender por el desarrollo de estudiantes con diversas características y necesidades y la de los representantes de entidades y autoridades distritales que han desarrollado procesos de construcción de la política desde una perspectiva participativa.

Cabe anotar que en la línea de investigación de niñez, juventud y familia, de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social de CINDE, se abordaron autores como Morin y su teoría de la complejidad que muestra lo que implica ser humano en la postmodernidad, Bronfenbrenner y la ecología del desarrollo humano, lo que indica la importancia de entender el desarrollo no solo desde los cambios que se producen en los niños sino también en los adultos que les rodean. En el tema de vínculo, leímos autores clásicos como Bowlby y su teoría del apego, que explica las relaciones madre hijo y a partir de ahí la construcción de relaciones afectivas. También se abordaron los planteamientos de autores contemporáneos como Barudy, quien postula la necesidad del buen trato en la infancia como condición para un adecuado desarrollo afectivo. Las discusiones y preguntas que se fueron formulando en la línea alrededor de la situación de la niñez, junto con nuestros intereses personales nos llevaron a plantearnos la importancia del tema de las transiciones. Posteriormente, se concretó como población objetivo, los niños y niñas indígenas de primera infancia.

Ahora bien, el hecho de que las escuelas públicas de Bogotá no cuenten con un enfoque pedagógico multicultural que facilite el proceso, afecta diversos

aspectos del desarrollo de estos niños y niñas, en temas como la preservación de su lengua, sus usos, costumbres y tradiciones. Se considera que en cierto sentido, esta situación refleja lo que sucede en la nación en lo referente al manejo de la diversidad y de las necesidades particulares de los niños y niñas indígenas, cuando ingresan a la escuela pública. Para abordar el problema de investigación se revisaron los referentes legales y las políticas que existen a nivel internacional, nacional y distrital y la necesidad de fortalecer desde la educación y desde la escuela, el desarrollo de estos niños, entendido éste desde una perspectiva humana.

Como lo plantea Souza de Lima (citado por Paladino y Maris, 2007), en la década de los ochentas y noventas América Latina vio crecer movimientos sociales como respuesta a los regímenes dictatoriales y al auspicio de ellos, los movimientos indígenas que buscaban el reconocimiento de sus derechos territoriales. En cada nación latinoamericana se gestó un movimiento demandando y obteniendo, como en el caso de Colombia, cierto reconocimiento legal que tuvo una de sus mayores conquistas con la Constitución del 91. De allí se desprendieron los demás marcos legales como aquellos específicos en materia de educación.

A pesar de que existen posibilidades de participación más amplias para las comunidades indígenas en el presente siglo, también es cierto que son objeto de vulneración permanente tanto en la ciudad como en las zonas rurales⁶. Desde la perspectiva de las autoras de la presente investigación, lo que se haga por mejorar el proceso educativo de la niñez indígena redundará en beneficios para su comunidad y se constituirá en una oportunidad por hacer de la educación en Colombia, una oportunidad de inclusión, reconocimiento y valoración de la identidad y la cultura; objetivo a lograr desde diversos frentes, pero que no se podría obtener sin el reconocimiento de las particularidades culturales que componen la población.

⁶ A partir de los años 70s y 80s su ámbito de acción no menos que su concepción ideológica trasciende el campo meramente educativo al comprometer un planteamiento político de mayor alcance que propugna rescatar, desarrollar y proyectar a las culturas indígenas en el destino de los países latinoamericanos. *La Educación Indígena en América Latina* p. 4

Se requiere tener en cuenta la perspectiva de diversos actores relacionados directa o indirectamente con la educación de los niños y niñas indígenas tales como, representantes del gobierno distrital que elaboran la política relacionada con el tema, miembros de diversas comunidades indígenas y maestros de educación inicial que han tenido estudiantes indígenas en sus aulas para conocer qué tanto el contexto permite y promueve la educación en el respeto a la diferencia.

Las comunidades indígenas tienen mucho que decir al respecto, pero no todas cuentan con la posibilidad de acceder a centros educativos con enfoques pedagógicos que valoren y preserven su cultura y su identidad. A partir de las ideas y planteamientos expuestos anteriormente, se evidencia que a la escuela le corresponde una labor importante para generar procesos de adaptación que vayan en doble vía; esto es, desde el niño hacia la escuela y viceversa. Tener en cuenta el contexto, respetar y valorar las diferencias culturales y fortalecer los vínculos afectivos y sociales entre la escuela, la familia y el estudiante, puede ser una alternativa para favorecer el desarrollo humano de los niños y niñas provenientes de grupos indígenas. Para ello, proponemos en primer lugar visibilizar la situación de los niños y niñas indígenas de primera infancia que ingresan a la escuela pública por primera vez, desde la perspectiva de diversos actores y con base en ello proponer recomendaciones encaminadas a favorecer la transición desde el seno de la comunidad hasta el contexto escolar.

2. EL CAMINO RECORRIDO

Tal como lo sugiere el título de este capítulo, a continuación describimos la experiencia de desarrollo de esta investigación, como un proceso de construcción de conocimiento a partir del cual logramos aprendizajes que consideramos importantes para acercarnos a la comprensión de lo humano desde una situación particular: las transiciones de niños de comunidades indígenas al contexto escolar.

La primera gran tarea de este proceso fue definir la pregunta de investigación. De forma paralela al trabajo que desarrollamos en la línea de niñez, juventud y familia en la que abordamos la temática del vínculo como potenciador del desarrollo desde diversas posturas teóricas, empezamos el ejercicio de formular la pregunta del estudio. Para ello, exploramos nuestros propios intereses investigativos; luego vino la tarea de establecer un consenso entre las tres integrantes del equipo para articular en una sola pregunta tales intereses.

Así mismo, a la luz de los autores que íbamos abordando, elegimos inicialmente dos conceptos relevantes: vínculo y transiciones. En ese momento definimos como problema de investigación la construcción de una propuesta para el fortalecimiento de vínculos afectivos y sociales a partir de procesos de transición, que favorecieran el desarrollo humano de estudiantes indígenas en primera infancia pertenecientes a instituciones educativas públicas de la ciudad de Bogotá, que no tenían un enfoque etnoeducativo. Consideramos que la propuesta sería construida con actores del proceso educativo: estudiantes, maestros, directivos y comunidad indígena.

Con cada documento de avance de la investigación, fuimos delimitando los alcances del estudio y replanteando la pregunta, pues a partir de ella pretendíamos resolver otros interrogantes; sin embargo, fuimos evidenciando que al principio formulamos interrogantes de tal magnitud que cada uno de ellos hubiera podido constituirse en una investigación. Por supuesto, al delimitar los alcances también tuvimos que reformular la pregunta, lo que desde la perspectiva

de este estudio habla de una construcción de conocimiento de carácter circular; no lineal. En ese proceso, el tema de los vínculos afectivos fue desvaneciéndose y tomando fuerza el del desarrollo humano como una categoría más amplia que nos permitiría movernos entre dos mundos, el de la cosmogonía de los indígenas y lo que algunos autores denominan desarrollo humano. Finalmente, y después de casi un año, logramos formular una pregunta:

¿Qué procesos transicionales viven los niños y niñas de las comunidades indígenas de primera infancia al ingresar a la escuela pública? Con base en esta se formularon, el objetivo general y los objetivos específicos.

En el transcurso de ese año revisamos diversas fuentes sobre el tema de las transiciones, que nos dieron una visión sobre uno de los conceptos centrales del estudio. Adicionalmente decidimos desarrollar una investigación basada en el diálogo de saberes entre diversos actores, como una forma de construir conocimiento y responder a la pregunta finalmente definida.

En este sentido y teniendo en cuenta la complejidad de la problemática de investigación, uno de los aspectos que siempre fue claro para nosotras era el enfoque con el cual responderíamos la pregunta de investigación: cualitativo. Desde la perspectiva de Pérez Serrano (1994), este tipo de estudios debe ser sensible a los procesos particulares, a las diferencias y a los procesos significativos en la comprensión de la realidad.

Desde la hermenéutica, el ámbito del investigador es lo cotidiano, la experiencia intersubjetiva; este se convierte en un participante del proceso del estudio, que facilita el diálogo de saberes. Por ello, lo que buscamos fue describir desde las vivencias de las personas, su visión, sus representaciones⁷ sobre la problemática del estudio; lo que incluía sus cuestionamientos, certezas y reflexiones. El otro aspecto que acordamos también fue tener diversas miradas; esto es, la participación de diversos actores que, desde su pertenencia a

⁷*La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Es un corpus organizado de conocimientos que hace inteligible la realidad física y social* (Moscovici, 1979, citado por Mora, 2002:7)

comunidades indígenas, desde su experiencia en el sector educativo, o desde su participación en instancias de representación política, expresaran sus perspectivas, cuestionamientos y reflexiones, a propósito del tema de la educación y las transiciones de los niños y niñas de primera infancia que ingresaban a la escuela. Así pudimos acercarnos a la comprensión de temáticas como la educación endógena, la educación propia, la etnoeducación, las políticas educativas, los tipos de transiciones, entre otros temas relevantes.

Ahora venía el cómo; este fue un proceso igualmente largo al de la definición de la pregunta de investigación. Pasamos del “enamoramiento” que sentimos por las historias de vida, por el método etnográfico y hasta por los grupos focales, hasta que llegamos a las entrevistas como método de recolección de la información que se ajustaba a los objetivos de la investigación, al enfoque y al tiempo del que disponíamos para llevar a cabo esta etapa del proceso investigativo.

Cabe anotar que no todas las entrevistas tuvieron unas preguntas guía. La que le hicimos al Abuelo Sua Ga Gua Ingativá Neusa, del cabildo Muisca de Suba, tuvo la intención de conocer las opiniones de esta autoridad de la comunidad respecto al tema de investigación. En el encuentro con esta autoridad se evidenciaron sus posiciones claras y radicales frente al sistema educativo porque le apostaba a la educación propia. Esta entrevista nos produjo un primer impacto, muy fuerte, respecto a sus cuestionamientos sobre los objetivos de la investigación y sobre lo que en ese momento representaba para nosotras la posición de la comunidad de la que él formaba parte.

Debemos reconocer que las respuestas que obtuvimos del Abuelo Sua Ga Gua Ingativá nos sorprendieron enormemente por su radicalismo frente al tema de la educación ofrecida por el Estado para comunidades indígenas, pero encontramos, junto con nuestra asesora, que era precisamente esa diversidad, la que enriquecía nuestro estudio y ponía de manifiesto las diferentes miradas sobre el tema, a partir de lo cual entendimos que existen diversas posiciones, aun dentro de las comunidades indígenas. De esta manera, sus opiniones y preguntas nos

permitieron evidenciar por ejemplo, incoherencias e inconsistencias entre la política educativa y la cotidianidad de la escuela. Sus reflexiones fueron más allá del problema de las transiciones; incluso durante la entrevista, él no abordó este tema específico, pues no le pareció relevante.

Luego realizamos otras entrevistas, atendiendo a los siguientes criterios: que fueran personas relacionadas con el tema educativo, que nos mostraran diversas perspectivas, reflexiones, cuestionamientos y en la medida de lo posible, que aportaran alternativas de solución para llevar a cabo procesos de transición con niños y niñas indígenas de primera infancia.

Las otras entrevistas no estructuradas que realizamos fueron la de Nelly Niño Rocha, maestra de origen Muisca y quien ha trabajado en comunidades indígenas Puinave y Curripaco y la de Fabián Molina, quien trabajó para la Secretaría Distrital de Integración Social, de la ciudad de Bogotá.

De esta manera, y para propiciar el diálogo de saberes, realizamos en total ocho entrevistas, cinco fueron semiestructuradas y tres no estructuradas. Cada entrevista tuvo una duración promedio de una hora y treinta minutos. Los entrevistados fueron:

Abuelo Suaga Gua Ingativá Neusa. Chyguy (sacerdote). (Sigifredo Niño Rocha). Comunidad Indígena del Cabildo Mayor Muisca Chibcha de Bacatá. Pueblo Nación Muisca Chibcha. (www.muiscas.org)

Abuelo Gualcalá Alava: autoridad de la comunidad Muisca, que colabora en uno de los jardines para población indígena de Bosa.

Seyniwin Zalabata: mujer perteneciente a la comunidad Arahuaca, que estudia Licenciatura en Ciencias Sociales en una universidad pública de la ciudad de Bogotá.

Fabián Molina: sociólogo coautor del documento “lineamiento pedagógico para la educación inicial indígena en Bogotá”

Francelina Muchavisoy: docente de Lingüística y Educación Indígena con especialización en Edumática, integrante de la comunidad Inga que trabaja en la institución educativa distrital La Inmaculada, con niños y niñas del ciclo inicial⁸.

Concejal Diego García Bejarano: cabildante del Concejo de Bogotá, que a partir de experiencias personales se define a sí mismo como una persona “que busca sus raíces Muisca” y que desde su posición de representante de los habitantes del distrito trabaja también por las comunidades indígenas que habitan la ciudad.

Nelly Niño Rocha: maestra de origen Muisca, licenciada en Biología, especialista en educación ambiental, que ha trabajado con diversas comunidades indígenas en la selva colombiana- Norte y Oriente amazónico.

Antonia Agreda: indígena perteneciente a la comunidad Inga, decana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).

En el anexo 1 se encuentran las preguntas diseñadas para las entrevistas semiestructuradas y las que fuimos formulando en las entrevistas no estructuradas.

Cada una de las entrevistas fue transcrita con el fin de realizar el análisis de contenido. Con el apoyo del software atlas ti versión 6.2, se elaboró el diccionario de códigos, estos se revisaron y ajustaron para hacer visibles las categorías que emergieron de las entrevistas. En la tabla 2 se presentan las categorías.

Tabla 2. Categorías y subcategorías usadas para el análisis

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CÓDIGOS ASOCIADOS
Educación	Educación endógena	Identidad indígena
	Etnoeducación	Percepciones acerca de la etnoeducación

⁸Este nivel incluye los grados de jardín, preescolar, primero y segundo de primaria

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CÓDIGOS ASOCIADOS
	Educación propia	Concepciones sobre la educación propia
	Educación occidental	Críticas al sistema educativo
		Propuestas para mejorar la educación
Transiciones	Problemáticas en la transición	
	Retos al ingresar a la escuela	
	Factores que fortalecen los procesos de transición	Familia y comunidad
		Escuela y currículo
		Docentes
Políticas		

Consideramos que este fue un punto crítico en el desarrollo del estudio porque en un principio no teníamos claro el proceso que seguía luego de crear los códigos para organizar la información recogida en las entrevistas. Lo que debíamos aprender a hacer era análisis de contenido. Este proceso implicó “despegarnos de la teoría producida por la comunidad científica”, para ubicarnos en la perspectiva de los actores, como conocimiento válido en las ciencias sociales.

“Zafarnos” de la necesidad de sustentar con un marco teórico previo el proceso investigativo para luego “leer” los planteamientos y reflexiones de los entrevistados, fue un ejercicio cognitivo como investigadoras que nos dejó interesantes aprendizajes. El proceso investigativo se tornó entonces en dar su lugar a los actores, como protagonistas, que tenían mucho que aportar para comprender el problema del estudio. Desde el punto de vista de Herrera (2009):

Se trata de aclarar aquellas perspectivas, ideas, opiniones o conceptos de los cuales partimos para asegurar que lo que va a ser interpretado pueda hablar. (...) La labor hermenéutica consiste en sostener el juego y la tensión que se da entre los prejuicios y el texto, un juego en el cual ni el prejuicio se

impone al decir del texto ni el sentido del texto excluye las anticipaciones del intérprete (p. 129).

Hicimos el ejercicio de interpretación, procurando leer el texto, lo que cada entrevistado nos decía para tener una visión comprensiva de sus ideas. Ahora sabemos que en esa interpretación también está nuestra propia visión, pero esto no invalida el proceso sino que, desde la perspectiva hermenéutica, hace parte de él.

Incluso en un caso también nos encontramos con un investigador, autor de un artículo que leímos, que parecía haber entrevistado a uno de nuestros actores participantes en el estudio porque planteaba los mismos dilemas y reflexiones.

Lo que sabíamos era que queríamos acercarnos a la experiencia de las personas y conocer su perspectiva. En este ejercicio hermenéutico, tal como lo plantea Herrera (2000) *la apertura que caracteriza al intérprete tiene como elemento central un indagar que es, al mismo tiempo, dejarse interpelar (p.142).*

Interpretar significa poner al servicio del texto el propio lenguaje, de tal manera que lo que se está interpretando pueda llegar hasta nosotros. (Herrera, 2009: 150).

Una vez seleccionados los fragmentos de las entrevistas según las categorías que les aplicaban, se hizo un análisis transversal por categoría, estableciendo los puntos comunes y las diferencias entre los actores entrevistados. Finalmente, el análisis se “armó” con base en dos grandes categorías: educación y transiciones, cada una de las cuales tiene subcategorías, tal como se puede ver en la tabla antes citada.

En el proceso de análisis se revisaron autores que planteaban esos temas, de tal manera que sus postulados entraron en diálogo, y en algunas ocasiones, ampliaron lo dicho por los entrevistados. Así mismo, comparamos las diversas posturas de los actores, con el fin de que eso nos permitiera entender sus comprensiones sobre la pregunta de investigación. Cabe anotar que en este

ejercicio no descartamos ninguna opinión o posición porque entrara en contradicción con posturas propias de las autoras o con los planteamientos o hallazgos de los autores consultados. Así visibilizamos las problemáticas que enfrentan los niños y niñas indígenas de primera infancia que ingresan a la escuela por primera vez y las alternativas que propusieron los actores entrevistados para enfrentar y resolver tales problemáticas.

Incluso, pusimos a prueba nuestros supuestos, pues asumíamos por ejemplo que la mayoría de los niños indígenas que llegaban a la escuela pública no hablaban español y que esto se convertía en una barrera para el proceso de transición y por lo tanto, para su desarrollo. Sin embargo, descubrimos que no todos los niños llegan en esas condiciones y que esta situación de entrada marca la diferencia en muchos sentidos. Así mismo, conocimos problemáticas y situaciones que en un principio no habíamos contemplado. Esto amplió nuestra mirada sobre lo que sucede con los niños y niñas indígenas, de primera infancia que ingresan a la escuela en ciudades como Bogotá.

En ese punto fue donde empezamos a evidenciar nuestros aprendizajes en relación con la temática de investigación. Fue una experiencia que nos permitió asomarnos al mundo de la educación desde la perspectiva de las comunidades indígenas. Además, y aunque parezca obvio para algunos, nos dimos cuenta que es fácil criticar a la escuela, decir todo lo que no se hace, y se debería hacer. El asunto es que con el diálogo de saberes, se comprende la mirada de una misma situación, desde diferentes actores, para lograr entender los fenómenos y no simplemente hacer generalizaciones a partir de algunos hechos.

Estos y otros aprendizajes se encuentran en el capítulo de conclusiones y reflexiones.

3. EDUCAR EN Y PARA LA VIDA

Hablar de educación en y para la vida, implica priorizar al ser humano en un contexto determinado, enmarcado en particularidades que lo hacen irreplicable y que imprimen un sello característico cuando se vincula a un grupo social. Implica además poner en diálogo conceptos, saberes, creencias, que se requieren como mínimos fundamentales para la convivencia, el respeto y cuidado del ambiente, el conocimiento y la ciencia y la formación en valores, entre otros aspectos; adecuándolos a las particularidades culturales, sociales y del contexto en el que se encuentra el ser humano como individuo e integrante de una sociedad.

Esto requiere además, la garantía por el respeto a las dinámicas particulares que se tejen y entretienen en las comunidades desde sus culturas. El cubrimiento de necesidades prioritarias como nutrición, transporte, acompañamiento escolar⁹, infraestructura adecuada; que minimicen no solo la deserción y la repitencia, sino que también aporten en el manejo y disminución de los efectos que suelen generarse en el tránsito de los niños, niñas y jóvenes al pasar del hogar al jardín, del jardín a la básica primaria, de la primaria a la secundaria y de ésta a la universidad o a un mundo complejo, lleno de incertidumbres que pueden resultar difíciles de leer y entender para intervenir propositivamente.

A nivel normativo, la Ley General de educación (Ley 115 de 1994), en su artículo 1º, establece que “(...) La educación es 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 (p.1)”.

Según Delors (1994), la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que a lo largo de la vida se constituirán, para cada ser humano, en los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir

⁹ Este proceso implica diálogo entre la escuela, la familia y la comunidad

los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; y por último, aprender a ser, que se constituye en un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Según el autor, estas cuatro opciones del saber convergen en una sola, ya que entre ellas hay numerosos puntos de contacto, coincidencia e intercambio.

Sin embargo, estos fines de la educación, no siempre han logrado ponerse en diálogo con los contextos de las comunidades educativas, con las realidades de las familias, con las fortalezas y debilidades de los niños y niñas que ingresan al sistema educativo.

Al establecer la formación permanente como horizonte, se requiere que los cuatro principios permeen todos los escenarios de la vida cotidiana de los estudiantes, y que por lo tanto se pongan en juego dinámicas que vinculen a la familia y a la sociedad en la formación integral de los niños y jóvenes.

De igual forma, en diferentes escenarios se habla de que la educación es un proceso personal, cultural y social, y sin embargo con mucha más frecuencia de la que se quisiera, se observa cómo en un aula de clase se encuentran entre cuarenta y cincuenta estudiantes, lo que dificulta y en algunas ocasiones imposibilita, el diálogo y el apoyo individual de los educandos, impidiendo acompañarlos de diversas formas de acuerdo a sus progresos y limitando por lo general, las oportunidades para aprender y para valorar la riqueza cultural de los estudiantes según su origen.

3.1 Tensión entre pasado y presente de la educación en América Latina

La Colonización, que vino después de la Conquista, trajo consigo la evangelización y la castellanización, es decir, la imposición de un credo religioso y una lengua diferentes a las de los pueblos originarios, procesos que afirmaron la superioridad cultural blanca. Estamentos de mando y escuelas se convirtieron en

espacios restringidos para las poblaciones negras e indígenas. En el caso específico de la escuela se generó un detrimento de la cultura indígena. Como lo refieren los representantes de las comunidades en el documento del CONTCEPI (2012)¹⁰, ha sido difícil asumir el peso histórico de la negación cultural, cuyo resultado más nocivo es la paulatina interiorización en los indígenas, de los modelos de desarrollo diferentes a su cultura y diferentes sistemas de vida; con concepciones fundamentadas en valores distintos a los de su sociedad y naturaleza, en la medida que se han afianzado los procesos de integración, reducción, aculturación y negación de sus propios usos y costumbres.

Se habla de unas cosas que el muchacho nunca va a usar, por ejemplo la historia. ¿De qué historia nos están hablando si nosotros conocemos nuestra historia por usos y costumbres y tradiciones? - Abuelo Suaga Gua Ingativá Neusa.

En relación con la negación cultural, en esta cita, se evidencia cómo un área del currículo de la educación occidental no es significativa para las comunidades, por lo que para ellos representó el proceso de conquista y colonización española. Hoy día, la escuela en muchas ocasiones continúa mostrando solo un lado de la historia, sin incluir uno de los actores principales del proceso, lo que contribuye a perpetuar la negación histórica que menciona el documento del CONTCEPI.

La escuela lo único que le ha hecho, es daño a las comunidades indígenas y tiene toda la razón. La historia de la escuela y las comunidades indígenas es la historia de la colonización del pensamiento, de la colonización (...) de la transformación de las formas de vida ancestrales y tradicionales – Fabián Molina.

Según este entrevistado, al interior de las comunidades indígenas, surgen primordialmente dos inquietudes: la primera, el sentido de la escuela, cuando ha sido motor de la transformación y pérdida de sus culturas; y la segunda, es que la

¹⁰La CONTCEPI fue creada con el Decreto 2406 de junio 26 de 2007 y está compuesta por la Organización de los Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana, la Confederación Indígena Tayrona OIT, LA Organización Nacional Indígena de Colombia, ONIC, y las autoridades Indígenas de Colombia, AICO. Como fruto de las sesiones de trabajo se redactó el documento “perfil del sistema educativo indígena propio” S.E.I.P en el que se consignan los principios de la educación propia, el sentido de territorio, la espiritualidad indígena, la importancia de la lengua materna así como de otras formas de comunicación propias de cada comunidad y aspectos relacionados con lo que debe ser tenido en cuenta para llevarse a cabo en el país.

escuela debería dejar ser; es decir, permitir a los niños y niñas expresarse, en el proceso de construcción de su identidad. El considera que la escuela ha evolucionado, *se ha transformado y poco a poco tiende a recoger las necesidades de las comunidades, pero se requiere una escuela intercultural, una escuela a la que llegue y vaya a la maloka, el palenque, la parroquia.*

Según Rojas Curieux (1998), en 1888 el Estado colombiano firmó el Concordato con la Santa Sede, a través del cual se le otorgó a las misiones católicas la administración de la educación, lo que se denominó la educación contratada. En ella, el interés estaba centrado en la evangelización y en una educación en función de los preceptos de la Iglesia católica. Esta política y la de los internados escolares (iniciada en los primeros 25 años del siglo XX), tenía como principal objetivo el ingreso de los indígenas “al mundo civilizado (...) por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada (p. 2)”.

Los Curripacos, han tenido que hacer una armonización entre lo evangélico y su propia cosmovisión, hacen un sincretismo (...) uno ve el guambiano con una identidad tan fortalecida pero guambianos hay católicos, hay protestantes, evangélicos. Los quichuas, hay unos mormones, muchos son mormones. Hay una identidad que es diferente a la identidad antropológica histórica que hemos conocido - Fabián Molina

Si bien el entrevistado se refiere a un fenómeno actual en relación con la mezcla de la identidad indígena con diferentes credos religiosos, esto parecería originarse en un proceso que se gestó desde el siglo XIX y sobre el cual hoy día vemos sus consecuencias.

Por otra parte, Rojas Curieux (1998) señala que en la Constitución de 1886, *no existen* en el territorio de la República de Colombia pueblos con particularidades históricas y lingüísticas; es decir, en esta Constitución, los pueblos indígenas no son tenidos en cuenta. Según él, por *este olvido* de los legisladores de 1886, surgió la mencionada ley de 1890, en donde se confiere

poder a la Iglesia Católica sobre la manera como *esas incipientes sociedades* deben ser gobernadas. Incluso en esa misma ley, los indígenas son considerados iguales que los menores de edad.

Al respecto Gros (2000) menciona que en el siglo XIX prosperan dos procesos que favorecieron la consolidación de la nación; el mestizaje y la educación. En su momento, el papel de la educación se asumió como la *redención* del indígena y del negro, *sacándoles de la degradación y la barbarie en la cual los había mantenido el poder colonial* (p. 181). Se podría decir entonces que sobre un mismo hecho se tienen muchas miradas. Es lo que sucede con la conquista y la colonización. Lo que se conmemora cada 12 de octubre en escuelas y colegios como el descubrimiento de América, como un hito en la historia de los pueblos americanos, para las poblaciones originarias es un sinónimo de deterioro cultural y menoscabo de sus comunidades, en la medida en que significó la dominación de una cultura sobre otra con todas las implicaciones que esto trajo para las comunidades que habitaban gran parte de América.

Con el objetivo de lograr la alfabetización se logró la inserción de mayor población indígena y afro en las escuelas, bajo un currículo homogéneo que no hacía ninguna distinción cultural y que fungía como agente de distanciamiento entre las comunidades y su cultura de origen.

Efectivamente, como afirma Amodio (1986), a comienzos del siglo XXI, un porcentaje de los indígenas que recibe educación lo hace en sistemas escolares estatales, con profesores nativos que se han formado para ello en las facultades de Etnoeducación. Otros en cambio, siguen recibiendo educación en escuelas en las que no se cuenta con profesores indígenas o formados para ello y en las que no se tienen en cuenta aspectos tales como la lengua materna de los estudiantes indígenas o la modificación del currículo.

Una situación que ilustra el segundo caso es la que narra la maestra Nelly Niño, que trabajó en la selva con varias comunidades indígenas:

(...) Los únicos que van allá no son los que se forman en las ciudades, obviamente ¿quién va a vivir a la selva? (...) Entonces todavía echaban mano... de las normales, y una queda en Itzmina, Chocó y la de Pasquilla. Entonces yo pude entender por qué tantos de ellos... en Guainía en ese caso y ellos van por pura y física necesidad, por el nombramiento. Entonces ahí ya por ejemplo... a quién le van a ceder esa responsabilidad tan delicada? Pero como viene del Estado... los indígenas tienen que aceptar!

En relación con lo que ocurre en las escuelas, precisa Castillo (2011) que la vieja disputa por transformar la escuela y su conocimiento oficial heredado desde la época de la Colonia, no logra resolverse, ni siquiera por el reconocimiento constitucional que se le otorga a los grupos étnicos para orientar y administrar los procesos educativos. Considera por el contrario, que en la actualidad las posibilidades concretas de autonomía educativa de las comunidades son cada vez más restringidas debido a que las políticas de mejoramiento de la calidad y de ampliación de cobertura, son las que especifican lo que se debe enseñar.

Nosotros lo que hicimos fue... una propuesta con Salomón (otro profesor de Bogotá) el primer año, vincular en la construcción de currículo y del PEI a los abuelos de la comunidad... al capitán, así le llaman al que representa la comunidad afuera con los blancos, y con ellos se intentó construir; o sea que los que dictaban la clase no éramos nosotros, sino eran los abuelos; y se nos armó un problema gravísimo con la Secretaría de Educación y con los mismos compañeros docentes. A mí me pagan es para que yo venga a trabajar (decían), ustedes que no se inventen pendejadas, yo soy el profesor de artística y luego enseñándoles carboncillo, y el de educación física era solo fútbol y la de inglés pretendía que hablaran inglés cuando estaban aprendiendo a hablar castellano. Maestra Nelly Niño.

El estudio de la UNAD (2008) postula que en el siglo XVIII el primer enfoque de evangelización y castellanización, a través de la educación contratada, logró

diezmar algunos aspectos de la educación indígena; también es cierto que actualmente en los procesos escolarizados, llevados a cabo no hay una reflexión profunda acerca del concepto de educación, educación indígena y de ésta en el contexto escolar, cuyos niveles de significación en procesos étnicos son determinantes para cumplir con la función de valorar y preservar la ciencia, la cultura y los saberes en cualquier grupo humano.

De acuerdo con lo anterior, diversos procesos de carácter histórico que se iniciaron con la Conquista y la Colonia, afectaron a las comunidades indígenas, pues se partió de la idea de *civilizarlas*, lo que incluyó evangelizarlas y *educarlas*. Hoy día persisten algunas luchas por el reconocimiento y la valoración de estas culturas, pues aunque existen leyes al respecto, la escuela no ha logrado en todos los casos asumir una perspectiva intercultural que tenga en cuenta en el currículo la riqueza que proviene de la diferencia.

3.2 Panorama actual de la educación en América Latina

3.2.1 Educación Inicial

En un informe realizado en el marco de la Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia, organizada por la UNESCO y la Federación Rusa, en el año 2010, se hizo un análisis de la situación de la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI), en 19 países de América Latina. A partir de esto, se establecieron los principales desafíos y acciones para seguir avanzando en el alcance del primer objetivo de la Educación para Todos¹¹, propuesta que fue formulada en el foro mundial de educación realizado en Dakar en el año 2000.

Según este reporte de la UNESCO, los países de Latinoamérica han hecho importantes esfuerzos en el tema, por lo cual se convierte en una de las regiones con más avances y tal vez, mejor futuro al respecto. Plantea sin embargo, que aún

¹¹ Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos

existen grandes desafíos para lograr el primer objetivo de la Educación para Todos, en la medida en que persisten las desigualdades entre y al interior de estas naciones y una distancia entre lo que plantean sus normas y leyes y lo que se da en la realidad.

Se observa que hay un número cada vez mayor de países (Argentina, Colombia, Chile, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela) con una tendencia a ubicar el énfasis de la educación inicial en el desarrollo humano. Desde este punto de vista, la educación inicial se concibe como una etapa con identidad propia, es decir, no se define en función de la preparación de los niños y niñas para la educación básica, sino como la experiencia educativa más importante en la vida de los seres humanos, a partir de la cual se favorecen nuevos aprendizajes a lo largo de la vida.

Un rasgo propio de este enfoque, es la atención integral a las necesidades de supervivencia, aprendizaje y desarrollo bio-psicosocial de los niños y niñas por medio de acciones articuladas alrededor de asuntos de salud, educación, cuidado y protección, y del establecimiento de una línea de continuidad entre la educación inicial y la educación básica. En este contexto, los objetivos definidos para el nivel inicial se refieren a cinco grandes finalidades: i) promoción del desarrollo integral de los niños y niñas; ii) concepción de los niños y niñas como sujetos de derechos; iii) formación y promoción de la participación de las familias en los procesos de desarrollo infantil; iv) favorecimiento de la continuidad con el ciclo de educación básica primaria e v) integración social y equidad.

A pesar de esta tendencia en el ámbito declarativo, todavía hay un desbalance entre las acciones de cuidado y de educación, con variaciones por edades y por las modalidades y dependencias de los programas. A menudo se observa que en los programas orientados a los menores de tres años el componente educativo tiende a ser más débil; se da prioridad a las acciones de cuidado; a partir de esta edad, hay un mayor énfasis en el aprendizaje de las áreas que enmarcan los procesos curriculares de la escuela, lo cual, según el

informe, es propio de un enfoque instrumental y academicista que es preciso superar.

3.2.2 Interculturalidad

Según la UNESCO (2010) en las Leyes Nacionales de Educación de los países latinoamericanos, se establece el derecho de todos los ciudadanos a una educación obligatoria y gratuita sin discriminación de ningún tipo. En las leyes más recientes se va más allá de establecer el derecho de todos a una educación de calidad; incorporando la noción de equidad, entendida como la igualdad de oportunidades no solo en el acceso, sino en la calidad de la educación que se recibe y en el logro de aprendizajes alcanzados.

De acuerdo con López (citado en UNESCO, 2010), en las Leyes de Educación de la región se reconocen la educación intercultural y el bilingüismo. Con distintos niveles de desarrollo y ritmos diferentes, los países están avanzando hacia un modelo de desarrollo en el que la diversidad cultural y lingüística se entiende como un recurso fundamental para la educación de todos los niños y niñas, y por lo tanto, asegurándola a lo largo de las diversas etapas educativas.

En este documento se considera que el avance hacia una educación intercultural y bilingüe es todavía lento en muchos países, debido a: i) la carencia de docentes y otros profesionales representativos de las distintas etnias; ii) actitudes discriminatorias; iii) la desvalorización de las lenguas y culturas no dominantes y iv) la formulación de currículos que representan solo a la cultura mayoritaria.

Ahora bien, en el Informe Regional sobre la Educación para Todos en América Latina y El Caribe, elaborado en 2011, que incluye un análisis en todos los niveles educativos, se afirma, al igual que en el informe 2010, que la educación es un factor clave en el desarrollo humano y en la lucha contra la pobreza. También plantea que ha habido avances significativos respecto a la matrícula y a la finalización de todos los niveles educativos, aunque hasta ahora, no todos los niños y niñas concluyen la primaria; situación que se ha mantenido en los últimos

ocho años. Sin embargo, casi la tercera parte de los países latinoamericanos logra tasas de conclusión superiores al 95%.

La cobertura de la educación secundaria es todavía baja en muchos países; en promedio, solo un poco más de la mitad de la generación más joven (entre 20 y 24 años de edad), finaliza este nivel educativo; en los grupos de mayor edad, estas tasas son aun más bajas. Adicionalmente, existen grandes diferencias entre países en el ingreso y la finalización de la educación secundaria.

Si bien el acceso a la escuela primaria ya no parece representar un gran problema en la región, aún persisten bajos niveles de logro académico en los estudiantes, lo que se constituye en una amenaza real en la búsqueda de una educación de calidad para todos. Algunos de los factores que favorecerían la superación de esta problemática son la contratación de maestros debidamente certificados, una mejor capacitación docente y la aplicación de currículos flexibles, centrados en el estudiante.

Una de las conclusiones del informe, es que las desigualdades sociales se mantienen y se manifiestan en complejos problemas estructurales, lo que lleva a que se consoliden las diferencias respecto a la finalización de la primaria y secundaria.

Otra conclusión, es la necesidad de otorgar mayor importancia al concepto de educación inclusiva como opción para establecer un marco que permita abordar varios de los desafíos que afronta la región Latinoamericana y del Caribe, para mejorar el acceso a los niños de los pueblos originarios, las poblaciones rurales y los estudiantes con necesidades especiales.

Así mismo, se dice que se deben mejorar los resultados en cuanto al acceso y la finalización de la enseñanza secundaria de alta calidad, especialmente en el sector rural, en comunidades de bajos ingresos y entre estudiantes que pertenecen a grupos étnicos discriminados. Además, propone la revisión de los programas de estudio con respecto a la relevancia que tienen para la vida y las circunstancias sociales de los estudiantes. Según la UNESCO (2011), en un

mundo cada vez más plural, la planificación pedagógica respecto a los contenidos y los métodos didácticos, deben ser flexibles para ajustarse a estudiantes con diferentes necesidades, deseos y expectativas.

3.3 Educación y comunidades indígenas

Para tratar este tema, se presentarán unas breves definiciones sobre las diferentes modalidades educativas que se identificaron en esta investigación. Primero se abordará el tema de la educación endógena, seguida por la etnoeducación, luego la educación propia y finalmente la educación ofrecida por el Estado sin componentes étnicos diferenciales, a la cual las comunidades indígenas denominan *educación blanca u occidental*. Simultáneamente con cada una de ellas, se incluirán de manera diversa, voces de actores que aportan a la temática, así como el análisis de las autoras, procurando elaborar una trama que proporcione una mirada comprensiva de las diversas perspectivas educativas.

3.3.1 Educación endógena e identidad

Este tipo de educación hace referencia a todos aquellos usos y costumbres que constituyen la cultura de cada comunidad y que se aprenden en el día a día en el círculo de palabra, sembrando, mambeando¹², tejiendo junto a los padres, abuelos y mayores de la comunidad. Según Tovar, Escobar y Bolaños (2000), *se entienden como los procesos internos de socialización que operan en las diversas culturas; en este sentido se contraponen a la educación oficial cuando ésta desconoce los saberes específicos de cada cultura* (p. 34).

Esta educación aporta a la formación de la identidad de niños y jóvenes, a partir del proceso de socialización. En la comunidad Muisca la labor de educar está en cabeza de los mayores, de los abuelos, que son quienes tienen la sabiduría para enseñar, formar en valores y transmitir los conocimientos *de boca a oído*.

¹²Mambear: masticar hoja de coca, producto que en muchas comunidades se considera sagrado.

Por eso cuando el abuelo dice que la formación es de boca a oído, es porque es solo de boca a oído. Y eso, es lo hacen los mayores.... Los abuelos son los que forman a los niños y a los jóvenes... ni siquiera los papás. Ellos no delegan la educación, los que están todavía conservando su cultura, es indelegable. O sea, no es bien visto, que el tío o alguien "ajeno" corrija a los niños, porque no es su función, ese rol no es de él.

Entonces hay como unas jerarquías en términos de educación y de formación. (...) La educación y la formación eran dirigidas por los mayores porque son los que tienen la sabiduría y el conocimiento desde el ser. Una cosa es el abuelo o el mayor o los mamos, por ejemplo en la Sierra, que tienen el conocimiento espiritual; o sea, al que le dan la sabiduría directamente "de arriba" por decirlo de una forma entendible. Otra cosa es el Payé que no es el sabedor, el Payé es el médico que usa las medicinas, las plantas, el yahé, los instrumentos espirituales, como se llama en las comunidades... para ayudar a los otros. Entonces, por ejemplo la formación viene de la sabiduría, de la sabiduría de lo alto. (...) La enseñanza y la educación de los indígenas (se dan) desde el ser; por eso no se delega. O sea, tiene un castigo, que tú delegues. Maestra Nelly Niño.

En estos relatos se muestra que en la educación endógena los mayores de la comunidad son los encargados de educar a los niños y niñas; de enseñarles las normas, fortalecer su espiritualidad y transmitir oralmente las tradiciones; son los poseedores y "guardianes" del conocimiento ancestral de las comunidades y como tal, perpetúan los saberes.

Otro factor relevante en las comunidades indígenas, se relaciona con el vínculo que establece la madre con su bebé durante los primeros meses de vida (hasta que empieza a gatear) como respuesta a la necesidad innata de sentirse protegido. Esto genera respuestas afectivas importantes tanto en la madre como en el niño. Por lo tanto, el desarrollo adecuado de este vínculo, fortalecerá en el infante, la capacidad de establecer relaciones sociales sanas, promoviendo un desarrollo emocional adecuado y unas conductas enmarcadas en lo establecido

por la comunidad, ya que consideran que este proceso va a fortalecer al niño desde su ser.

En una comunidad de Guainía (...) ellas van a trabajar al conuco, a la chagra, pero ellas nunca dejan a los bebés por ejemplo en la hamaca, porque el vínculo físico del cuerpo es fundamental; ahí viene un tema del cuerpo que es hermoso, es muy importante. Entonces tenerlo allí, en su regazo..., yo decía pero ellas cómo es que hacen? ... pues por qué no guindarlos en una hamaca, el bebé está ahí más tranquilo (yo pensaba). No, no porque, esa etapa es donde más se comunican hasta una etapa que a sus ocho meses ya los pueden colocar a que gateen o en la hamaca, porque eso es parte de la formación; porque ellos están convencidos que ahí están transmitiendo lo del ser. Es una forma que eso le va a de fortalecer al bebé cuando empiece a crecer y lo hace más fuerte. Maestra Nelly Niño .

Otro aspecto de la socialización, está en las medidas que se toman cuando alguien siendo mayor, comete una falta que va en contra de lo que ciertas comunidades, como la Muisca, consideran como el deber ser:

(...) las raíces están. La honestidad por ejemplo es importante en los indígenas; los códigos de honestidad y de humildad (...) Hay unas jerarquías, por ejemplo cuando ellos hacen algo muy grave (robo o violación), a ellos les destierran, pero hay otros castigos físicos en público, que los golpean porque más que el dolor del cuerpo (porque no es fuerte), es la vergüenza, la humillación. Maestra Nelly Niño

Ahora bien, en el caso de la comunidad Inga, donde desde los años 50 en el siglo XX se dio un importante proceso de migración hacia ciudades como Bogotá, hay varios aspectos a tener en cuenta para la formación y el fortalecimiento de la identidad, relacionados directamente con la educación endógena y que se hace extensiva al resto de comunidades indígenas habitantes del D.C., que fueron referenciados en este estudio.

La educación endógena, también propende por la conservación de la lengua, como elemento constitutivo de la identidad cultural. Se expresa principalmente en forma oral y simbólica, permite transmitir las enseñanzas, compartir saberes y educar en y para la vida. La diversidad de lenguas que se conjugan en el Distrito Capital, da cuenta de la gran riqueza cultural que tiene nuestro país, ya que cada palabra trae implícita una historia y una tradición.

Después de que mis papás migran hacia Bogotá y Antonia y los demás hermanos menores nacen en la ciudad de Bogotá. Entonces eso implica pues obviamente una formación absolutamente distinta en donde hay una lucha constante por mantener la identidad propia, sentirse orgulloso de la identidad propia. Tener unos referentes y unos espacios de educación propia mantenerlos en una ciudad es absolutamente difícil. Pero pese a todo ello, las familias Inga, en el caso de mi mamá, fue muy contundente en el caso de la enseñanza cultural. ¿Qué era importante para los Inga nacidos en un contexto urbano para sentirnos con la identidad viva? ¿Qué era lo importante? Primero la lengua, el idioma, que no importa donde se esté, no importa dónde se haya nacido, el idioma es fundamental para considerarse Inga, entonces por eso yo hablo el Inga pese a haber nacido aquí en Bogotá y lo hablo perfecto, lo entiendo perfecto, lo escribo perfecto". Antonia Agreda.

Tal como se plantea en esta cita, la lengua es eje fundamental de la identidad en la comunidad Inga. Es importante pensar en mecanismos de intercambio entre la escuela y las comunidades para preservar la lengua ancestral. Si el niño o niña llega con su lengua materna intacta a una escuela donde se habla español, esta debe ofrecer alternativas para que la situación no se convierta en una barrera para la interacción y el aprendizaje. En este sentido, es una invitación para que integre estos saberes, aunque su enfoque no sea etnoeducador.

Otro elemento indispensable en la educación endógena es la enseñanza de un oficio, que, en el caso de la comunidad Inga es diferente para hombres y para mujeres:

Desde muy pequeña me enseñaron a ser comerciante, a conocer unos niveles de plantas medicinales para poder trabajar con artesanías... mientras que mis hermanos sí profundizaron en la medicina. A Antonia, solamente se le dio hasta donde se le permitía, el nivel de aprendizaje para el comercio llamémoslo así. Los espacios que teníamos nosotros que tener como elemento de aprendizaje propio, siempre fue el espacio familia para la educación propia con los quehaceres propios, aprender a preparar la medicina, tejer, aprender a entender la simbología propia, aprender el significado de las plantas; eso nunca se acabó ni siquiera en la ciudad y eso se mantuvo y en toda mi educación fue permanente eso. Mi mamá nunca... nunca permitió que esa estructura de conocimiento cultural sobre el manejo de plantas se acabara en ciudades; así se educó Antonia.

Al leer este testimonio se destaca el rol de la figura materna para preservar los saberes ancestrales relacionados con la lengua, los usos, costumbres y tradiciones, en un entorno completamente diferente al territorio, como el de la ciudad. Hoy día, muchos integrantes de comunidades que llegan a ciudades como Bogotá se ven enfrentados a las demandas que hace un ambiente urbano, donde se puede generar una situación de desarraigo, cuya principal forma de prevención puede estar alrededor de la educación para preservar la cultura y fortalecer la identidad.

Aún estando desterritorializados, la relación con el territorio de origen, sigue siendo importante en la construcción y preservación de la identidad cultural indígena, al establecer vínculos con la Pacha Mama:

Otro aspecto fundamental es la relación que hay de los padres con el territorio. Eso hace mucho más profundo digamos, mucho más, (...) complejo también la comprensión de cómo indígenas que se ubican en ciudades, no pierden su conexión territorial y eso lo hacen los Ingas, todavía aun lo hacen. Entonces Antonia siempre estuvo entre Bogotá - Putumayo, Bogotá- Venezuela, Venezuela – Panamá, Panamá - otras partes de otros países, (...) entonces eso hacía que mi mundo fuera mucho más abierto en términos de conocimiento (...) de otras culturas y otros países, (...). Siempre los Inga estando aquí en Bogotá siempre

vamos... aún se mantiene esta práctica, se va al territorio, se practican las fiestas tradicionales, etc. Antonia Agreda.

Así mismo, las relaciones también se conciben en relación con el territorio; cuando es por fuera del mismo, es distinta a cuando se da dentro del territorio:

(...) eso me lo inculcaron desde pequeña... que la relación por fuera de mi territorio era una relación con otros, con el otro y que allí yo podía encontrar todo tipo de reacciones... violentas como las que eran comprensivas... Antonia Agreda

En esta cita se habla sobre la importancia de seguir siendo parte del territorio y mantener una relación con él aunque ya no se habite allí.

Algunos van más allá y plantean el rol del territorio en relación con la educación como lo que dice el Abuelo Suaga Gua Ingativá Neusa:

(...) la educación para nosotros es integral, va arraigada al territorio, va arraigada con la tierra. Entonces yo no puedo hablarle de agua o de acueducto a un indígena porque para nosotros acueducto no, eso no es (...) El tema es recomposición de la significación de la memoria ancestral nuestra. Y para eso tenemos que volver a los territorios; empezando (porque) tenemos que generar nuestra propia aldea en esta época, ya. (...) Yo sí hablaría de una cátedra que deben aprender las universidades y colegios (...) debería hacerse una cátedra de origen del territorio.

La preservación y el fortalecimiento de las relaciones familiares es otro componente de la identidad, que desde la perspectiva Inga, es indispensable fortalecer y mantener:

Otro aspecto importantísimo que yo evidencio en la forma como yo fui educada, es el respeto a los usos y costumbres que nosotros teníamos o que tenemos aún. Y eso, implica un alto grado de conocimiento en cuanto a cómo me relaciono con integrantes de mi comunidad, con integrantes familiares cercanos, con integrantes familiares lejanos y con integrantes familiares que hacen alianza política o por casamiento, o por emparentamiento de primos, tíos, con otros clanes

y apellidos. Esa también hizo parte de mi educación. Entonces... esa relación es parte de la educación que yo obtuve y eso es parte del conocimiento y del aprendizaje propio que tienen... que tenemos las comunidades Inga por lo menos.

Como se puede leer a través de estos testimonios, la educación endógena aporta a la construcción y el fortalecimiento de la identidad de niños, niñas y jóvenes, particularmente, cuando salen de su comunidad y entran en contacto con la cultura occidental. En esa medida también se constituye en un elemento indispensable a tener en cuenta en los procesos educativos, incluyendo las transiciones de los niños y niñas de primera infancia que ingresan a la escuela.

Sin embargo, para algunos integrantes de las comunidades indígenas, no existe la posibilidad de acercarse a la educación “blanca” ya que esta no garantiza ni reconoce las particularidades culturales de las mismas, promoviendo un sometimiento a procesos extraños y ajenos a la cotidianidad de las comunidades. Desde esta perspectiva, el desconocimiento cultural, de las tradiciones, ritos y creencias de las comunidades, impide que cualquier acción adelantada por agentes externos a las mismas, sea aceptada por sus integrantes.

La educación occidental establece planes de estudio que no responden a la diversidad cultural del país, en la medida en que por ejemplo, no generan espacios adecuados para que se promueva el uso de la lengua materna. Así mismo, se presentan dificultades en la integración del saber teórico con el saber cotidiano de las comunidades, lo que le resta importancia al papel de la escuela como agente que valora y fortalece la diversidad, promoviendo la formación de la identidad cultural de los pueblos. De esta manera, aspectos prioritarios para las comunidades indígenas como sus tradiciones, la infraestructura de sus escuelas (formas circulares como la maloka, que le dan espacio a la oralidad); expresiones típicas como rituales, música y danza, no hacen parte del currículum que ofrece la escuela tradicional. Como consecuencia, este modelo de educación no se considera como prioritario e incluso válido, para el contexto de las comunidades indígenas.

Lo que yo creo es que en Colombia hay que salvaguardar los territorios y dejar que las comunidades mismas den la nota sin la influencia del blanco (...) Yo le jugaría como a la educación que han hecho en Bolivia, por allá, o lo que han hecho los Incas de alguna manera, una educación propia. Uno por sus parcelas hace sus modelos de educación, de acuerdo a las circunstancias tanto ambientales como de organización y todo. (...) De los procesos que yo conozco en el Cauca, los mismos maestros han tenido que rechazar el sistema, ni siquiera dictar el sistema, rechazarlo de plano y decirle no, no estamos de acuerdo con eso. (...) Y el Ministerio de Educación ¿qué relación tiene con la etnia? ¿Con la nuestra? Entonces a nosotros nos dicen los abuelos, no hay que enseñarles a restar ni a dividir a los niños; hay que enseñarles es a multiplicar y a sumar no más. Porque si usted les enseña a dividir y a restar van en contra de la misma cosmogonía de la comunidad. (...) Yo no necesito de una carrera para hacer porque yo no estoy dentro del sistema de los blancos. Eso le sirve a los blancos para que se califiquen entre ellos. Abuelo Suaga Gua Ingativá Neusa.

La educación occidentalizada, se enmarca en planes de estudio preestablecidos por entes del nivel central, que como referentes macro de la política educativa del gobierno, requieren contextualizarse y establecer diálogos con las comunidades para hacerse realidad, de tal modo que haya coherencia entre lo que dice la ley y lo que finalmente ocurre en la escuela. Esto implica elaborar estrategias que permitan atender a las necesidades educativas de las poblaciones para que sean coherentes y pertinentes con sus dinámicas. En el mismo sentido, y reforzando esta tesis, es importante promover y garantizar el derecho a la educación, el respeto a la cultura y a la diversidad, desde las facultades de educación, a partir de procesos de formación de docentes que atiendan estos requerimientos.

Para las comunidades que por diversas razones han tenido que ubicarse en las grandes ciudades, o escenarios diferentes a su lugar de origen, es fundamental que se garantice el respeto a su cultura. Sin embargo, es casi imposible pensar en ofrecer una educación específica con un modelo educativo

propio para cada comunidad. Por lo tanto, lo que debe primar es la interculturalidad desde un enfoque diferencial, en el cual se promueva el diálogo de saberes. Así mismo, se requiere garantizar el respeto a las diferencias y propender por diversificar las estrategias metodológicas para que los niños, niñas y jóvenes independientemente de su origen, conozcan su cultura y a la vez, aprendan a entender, respetar y valorar la de sus compañeros.

Algunos (indígenas) proponen una educación exclusiva, de indígenas para indígenas; ideológicamente se podría pensar en las bondades y maravillas de una educación vista así, pero esto tampoco es beneficioso ni administrativo como pedagógicamente (...) es imposible tenerle a cada niño indígena según su comunidad (Muisca, Inga, u otra), un docente exclusivo. Los integrantes se encierran en su comunidad y su cultura y olvidan que existe un mundo diverso, en constante transformación del que hacen parte. (...) Entonces tenían un problema de estar encerrados en su propia cultura cuando hoy eso es imposible y el palenque hacía lo mismo, cuando tú entras a un territorio afro, en el palenque, solo hablan de lo afro, incluso de lo afro localizado, no de lo afro diverso que tiene lo afro. (...) Lo otro tiene que ver con (que) no necesitamos una atención exclusiva sino una atención diferencial incluyente, con reconocimiento de la diversidad, de la diferencia, y yo decía con unos niveles digamos complementarios, con cosas que posiblemente no están pensadas o no se están haciendo. Fabián Molina

Desde esta perspectiva, se plantea la imposibilidad logística, administrativa y pedagógica de crear centros educativos exclusivos para cada comunidad, lo que sería tan discriminatorio como pretender una educación homogénea para todos los colombianos. Además, postula la necesidad de desarrollar procesos educativos que preparen a los niños y niñas para enfrentar un mundo globalizado, en constante cambio. Algo similar menciona Antonia Agreda cuando afirma:

Yo estoy de acuerdo con que se hable de la educación propia en el sentido político, que sí que nos garanticen volver a vitalizar la educación propia; eso sí estoy de acuerdo, pero que metodológicamente para hablar de la escuela, si es

así o de una educación para el mundo contemporáneo tiene implícito la etnoeducación, y la etnoeducación tiene que ver con espacios de interculturalidad.

Antonia Agreda narra, desde su experiencia personal en la infancia, como perteneciente a una comunidad indígena, la importancia que le atribuyen a abrirse al mundo y conocer otras culturas:

La facilidad que uno tiene al conocer otras culturas, la facilidad que a mí me dio el conocer otras culturas es innegable. Los niños Inga de por sí son muy abiertos, muy dados a otros mundos.

3.3.2 Etnoeducación

El programa etnoeducativo se institucionaliza mediante la Ley 115 de 1994, que en su artículo 55, define la etnoeducación 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. Debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.*

El artículo 2° del Decreto 804 de 1995 formula los principios de la etnoeducación en Colombia: integralidad, diversidad lingüística, autonomía, participación comunitaria, interculturalidad, flexibilidad, progresividad y solidaridad (ver anexo 2).

Agreda (2001) propone un concepto de etnoeducación que va más allá de considerarlo como un servicio, porque incorpora otros elementos relevantes desde el punto de vista pedagógico; lo define como:

El proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva mediante el cual los pueblos indígenas y afrocolombianos fortalecen su autonomía, en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas, conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto global de vida (p. 260).

De acuerdo con esta autora, además de ser un enfoque dirigido a la atención educativa de los grupos étnicos, se constituye en una orientación que les permite a éstos formular y desarrollar propuestas teniendo en cuenta sus características y las de los demás pueblos que conforman el país, en un contexto universal y articulados con sus planes de vida.

Considera además que las necesidades de vida de los pueblos indígenas encaminan los procesos educativos hacia la construcción de propuestas pertinentes y ligadas a lo comunitario; en donde el territorio, la cultura, el idioma, la organización política, social, económica y la interculturalidad se constituyen en el fundamento de su educación.

Ahora bien, en un estudio realizado por la UNAD (2008) se identificaron las principales problemáticas de la formación de docentes y se hizo un ejercicio de comprensión de la situación etnoeducativa en contexto, con el fin de reconocer particularidades, identidades, niveles, categorías, y metodologías que permitieran el diseño y propuesta de líneas de formación docente, coherentes con las necesidades de cada región analizada en el estudio.

Según esta investigación, el modelo etnoeducativo propone validar los conocimientos ancestrales, vinculándolos desde una perspectiva comunitaria, en tanto que todo saber es válido para realizar una educación sistemática e integral. La etnoeducación ha planeado, en el marco de la experiencia colombiana, como uno de sus principios, la interculturalidad, con el propósito de garantizar que los espacios de los saberes puedan desarrollarse, compartir y generar nuevos paradigmas, basados en la relación e intercambio de las diversas culturas existentes. Sin embargo, según los resultados de esta investigación, este principio no pareciera estar involucrado en las escuelas de los departamentos de Guainía, Vaupés y Vichada; lo que perciben los actores es que allí persiste el modelo colonial.

(...) La educación tiene que ver con todo el desarrollo humano, desde lo cotidiano; o sea ¿cómo te vistes, qué comes, qué escuchas? Y a nosotros nos

mandaban la remesa... semestralmente; que se almacenaba en una bodega: sardinas, atún, salchichas, granos y pasta, eso era lo que comíamos; todos los granos y pan. Y a ellos se les empezó a dar esos "alimentos". Pero el Ministerio la Secretaría de educación creía que eso no tenía nada que ver con educación, ni la cultura ni nada; o sea, ese pequeño detalle no iba metido en lo curricular. Por eso es que yo "peleo" con las personas de etnoeducación porque es una farsa; yo les digo es que es una mentira. (...) ¿Cómo así que cambian la maloka y nos llevan colchón y camas...nos llevan colchones y camas metálicas por.... Nadie nunca usó eso; era imposible dormir ahí porque ni siquiera se les ocurrió dejar los ganchos para guindar las hamacas. Porque allí se nadie duerme en las hamacas, allá no duermen es en camas. Entonces empezar a cambiar sus usos, porque la etnoeducación tiene que ver es con los usos y costumbres, no con lo que les enseñan de afuera". Maestra Nelly Niño.

Esta maestra narra una problemática compleja de la etnoeducación; no tener una mirada integral de los procesos educativos y por lo tanto no tomar en cuenta las condiciones y características del contexto. Esta situación exige de las autoridades educativas una reflexión que va más allá de planear el currículo, lo que se debería reflejar en diversos aspectos que van desde lo puramente pedagógico, hasta el tener en cuenta costumbres y tradiciones alimenticias y de habitabilidad, propias de las comunidades.

Al respecto, una de las recomendaciones incluida en el documento de la UNAD fue crear estrategias para hacer realidad lo dispuesto en los principios y fundamentos de la etnoeducación establecidos en los lineamientos generales de ésta. Así mismo, se evidenciaron algunos obstáculos para cumplir con tales principios, en los departamentos donde se llevó a cabo el estudio. Algunas de éstos hacen referencia a la dificultad de los entes territoriales para asumir de manera descentralizada la Etnoeducación; y a la falta de estrategias para llevar a cabo procesos que respondieran efectivamente a las múltiples dimensiones educativas y a la heterogeneidad cultural.

El tema de etnoeducación; esa vaina no nos dice a nosotros nada; hablar del tema de intercultural, pluricultural, multicultural, toda esa vaina que se han inventado en la academia eso no deja de ser una cháchara (que) en la práctica no se da. – Abuelo Suaga Gua Ingitivá Neusa.

Algo similar postula Rojas Curieux (1998) quien afirma que el concepto de etnoeducación es mirado como “potencialmente aceptable” por los diversos actores del escenario educativo, pero que en muchas circunstancias parecería lejos de ser una realidad, dados los obstáculos de orden práctico que se encuentran para llevarlo a la cotidianidad; tales obstáculos incluyen aspectos administrativos y principalmente deficiencias en el conocimiento de las bases pedagógicas que promuevan el avance hacia la creación de una escuela que respete y propicie la diversidad cultural.

Uno de los obstáculos para hacer realidad la etnoeducación como propuesta pedagógica, a la que se refiere previamente la maestra Muisca, es que no hay maestros licenciados interesados en irse a trabajar a la selva. Quienes van, según ella, no están motivados por su vocación sino por la necesidad de trabajar. Estos dos factores, es decir, la falta de preparación por un lado y por otro la actitud de los docentes afecta el cumplimiento de los objetivos que se pretenden lograr desde la etnoeducación. A esto, se suma la situación de orden público que vive el país y de manera particular las regiones en donde habitan los pueblos indígenas.

Finalmente, la investigación de la UNAD concluye en uno de sus apartes que el proceso de formación de docentes etnoeducadores tiene bajo su responsabilidad brindarles a los maestros las herramientas para desarrollar los conocimientos y formas de sabiduría, propiciando el desarrollo de la política etnoeducativa integral y descentralizada, en el marco de la interculturalidad y el diálogo de saberes. Otro elemento fundamental es generar procesos de reflexión en torno a la educación, la educación indígena y la investigación, como elementos vitales para su desarrollo y consolidación.

Por su parte, el informe de Desarrollo Humano del PNUD (2011), expresa que a pesar de que existe normatividad internacional y nacional que referencia el derecho a la etnoeducación en el marco del reconocimiento y respeto por la diversidad cultural en Colombia, este proceso presenta dificultades, que según las comunidades indígenas son:

- La prestación de servicios de etnoeducación se ve afectada por situaciones de orden público y desplazamiento
- La información específica que requieren los planes para estas comunidades no se tiene en cuenta
- El Estado no incluye en su presupuesto los recursos necesarios
- Las autoridades indígenas no son consultadas para la fusión de establecimientos
- Las autoridades y sus comunidades desconfían de las instituciones educativas
- Los programas para las comunidades indígenas no han sido adaptados a las condiciones de dispersión geográfica
- Los currículos no están basados en la identidad cultural y autonomía educativa de estos pueblos.

A este respecto, una de las maestras entrevistadas, que pertenece a la comunidad Muisca que habita en Bogotá formula serias críticas a la manera como se ha implementado la etnoeducación en el país. Su opinión se basa en parte, en su experiencia docente con comunidades indígenas en el Amazonas.

(...) la Secretaría de Educación lleva a la mitad de la selva y nos hacen una construcción gigante... tengo fotos de eso. Una cosa absurda. A nadie que realmente entienda un poquito del tema de educación propia, se le hubiera ocurrido; pero a la Secretaría de Educación sí, y no pasa solamente en este departamento sino en muchos de nuestro país (...) así era donde yo trabajaba antes de que llegaran a construirnos, teníamos salones en forma de choza con material de la región que refrescaba la jornada. Pero luego llevaron los colchones... y los

camarotes metálicos, nunca los usamos; entonces eran los colgaderos de la ropa, y el lugar eso tenía hartas de arañas y todo porque nunca entramos a ese espacio... sin ventanas acá... en la mitad de la selva... yo decía, increíble!!! , nadie lo haría hace... yo no entiendo... Maestra Nelly Niño.

Estas afirmaciones evidencian por un lado, que a nivel de las autoridades educativas municipales se toman decisiones enmarcadas en lo que establece la ley, pero sin tener en cuenta las condiciones del contexto; como en este caso que hicieron una escuela sin considerar la manera como estas comunidades viven y habitan los espacios. Y por otro lado, que cuando hay iniciativas de educación propia, la institucionalidad se puede convertir en un obstáculo porque no acepta las iniciativas que, desde el punto de vista de las autoridades educativas, no cumplen lo establecido en las normas.

Sobre la Etnoeducación el CONTCEPI (2012) afirma que:

(...) fue en su momento una iniciativa que nos aportó en los desarrollos de los procesos y experiencias educativas internas a los diferentes pueblos nativos, pero su misma concepción generalizada para todas las etnias (afros, raizales, gitanos, indígenas) y no para las especificidades concretas e intereses de los pueblos indígenas, evidenció sus limitaciones y nos llevó a pensar con mucha más decisión en la clase de educación que requerimos para garantizar la pervivencia de nuestras culturas y pueblos, que hoy recogemos en el Sistema de Educación Indígena Propia - SEIP (p.30).

Frente a este tema, el Abuelo Suaga Gua Ingativá Neusa comenta:

Vamos a la costa norte, la costa del Pacífico, a los Llanos Orientales, al centro de Colombia; cada territorio es un país, con su gastronomía, su gente, usos, costumbres, propias. Entonces cuando a mí me hablan de etnoeducación digo bueno, y cómo es ese cuento? Etnoeducación para quiénes o cómo es? Escasamente puedo hacer la de mi pueblo. A eso me le dedicaría ¿cómo sería

más o menos el modelo de etnoeducación para los Muisca hoy? Eso sí lo podría hacer; inclusive hicimos hasta un PEI de eso.

La etnoeducación es mi cosmovisión, como veo el mundo; mis costumbres, mis mitos, mis ritos; eso tiene que ver todo con la etnoeducación. - Maestra Nelly Niño.

3.3.3 Educación propia

Existe para las comunidades indígenas, además de la educación ofrecida por el Estado y la etnoeducación, otra opción educativa, la educación propia, entendida como aquella que se fundamenta en el reconocimiento y la valoración cultural; que está orientada por las mismas comunidades y lleva a cabo una reflexión constante acerca de los elementos internos y externos que la componen. Es decir, que dentro de las mismas comunidades involucradas definen qué mantener, recrear y fortalecer (valores, conocimientos, actitudes y costumbres, entre otros); así como qué generar o crear, qué anular, evitar o erradicar y qué apropiarse de otros espacios (Tovar, Escobar y Bolaños, 2000).

El abuelo Suaga Gua Ingativá Neusa define lo que para él significa la educación propia:

La educación propia para nosotros es una educación dada desde lo nuestro, no desde el Ministerio (...) Lo que yo creo es que en Colombia hay que salvaguardar los territorios y dejar que las comunidades mismas den la nota sin la influencia del blanco. (...) Es que la educación para nosotros es integral, va arraigada al territorio, va arraigada con la tierra. Entonces yo no puedo hablarle de agua o de acueducto a un indígena porque para nosotros acueducto no, eso no es.

En esta misma línea de argumentación, el Abuelo Suaga Gua Ingativá Neusa considera necesario que algunos abuelos, taitas, los mayores de comunidades indígenas, se alejen de lo occidental y cierren sus puertas a toda forma de intervención:

Hoy diría que quienes piensan en excluirse son sobre todo los tradicionales, los más viejos que no han tenido otra posibilidad y que han visto en la escuela el daño porque es que pierden la autoridad, ya no es él que sabe, no es el mayor sino muchas veces los maestros y los maestros que no son de la comunidad que no tiene compromiso con la comunidad que van allá por un contrato que no conocen de la cultura y que los violentan. Fabián Molina

Su apuesta por la educación propia se basa en lo que él denomina la falta de compromiso de los maestros y su desconocimiento de la cultura de las comunidades. Si se lee esto a la luz de situaciones comentadas anteriormente respecto a la dificultad para hacer realidad una educación multicultural y diversa que respete y valore la diferencia, se puede afirmar que efectivamente el desconocimiento por parte de algunos maestros, de la visión del mundo desde otras culturas distintas a la propia, es un punto de desencuentro entre las comunidades indígenas y la educación occidentalizada. Esta situación cobra particular importancia en los primeros años de la vida del niño, cuando se sientan las bases para la construcción de la identidad desde la pertenencia a una cultura particular. Así, en un contexto territorial propio para las comunidades indígenas, es entendible que sean los sabedores, los abuelos, que como poseedores del conocimiento y de la espiritualidad, los que eduquen a sus descendientes.

Hay casos aquí por ejemplo en donde los mayores, los ancianos, dicen, no, yo a mi nieto lo educo soy yo y no más; o sea, no le interesa ir a la escuela porque es que para el indígena no necesita tener resuelto sino cuatro cosas, alimentación, techo, vestuario y salud, no más.

En esta afirmación se lee que el abuelo no considera necesario que los niños indígenas vayan a la escuela, pues lo que requieren como miembros de una comunidad está relacionado solo con la supervivencia. De esta manera, lo que él propone es una educación desde, hacia y con la comunidad, donde el niño y la niña reciben todo lo que necesitan para formarse como integrantes de un colectivo y preservar los usos, costumbres y tradiciones.

(...)

Es que aquí no le podemos decir que el niño debe aprender la lección 1, 2, 3, 4, 5 o en tal tiempo y en tanto estimado; el niño aprende; simplemente siempre aprende; que no lo logre asimilar o entender hoy ese concepto, pero en la práctica permanente, llega un momento en que aprendió. Entonces para nosotros no implica si aprendió y si dio la lección ya o no, el hecho es que él vaya ahí y permanentemente esté haciendo el ejercicio, el ejercicio. Por eso es que por ejemplo, para sembrar a uno no le dice el abuelo, es que mire, cada 20 centímetros, entierra el maíz, no se cómo, no. El abuelo arranca es diciendo mire, agarre así, va clavando, las mujeres van haciendo esto, los niños van cantando, echando semillas, el abuelo va tapando y esperamos entonces ocho días y ya sabemos cómo está el maíz; empieza a germinar y ya cuando empieza a nacer entonces viene la otra lección; y hágale, es práctico; no es tanta teoría y teoría y teoría, pero qué, no se ve nada. Dicen los abuelos, ustedes hablan muy bonito pero no producen papas.- Abuelo Suaga Gua Ingativá Neusa.

El abuelo plantea varios aspectos relevantes desde el conocimiento experiencial; por un lado la concepción que tienen sobre los procesos educativos en la comunidad, que se dan desde el aprender haciendo, para resolver una necesidad particular, que en este caso es la alimentación. También muestra cómo en la enseñanza de estas actividades, participan diversos miembros de la comunidad y cada uno tiene un rol determinado, de tal manera que para aprender por ejemplo cómo sembrar, se requiere del concurso de diferentes personas. Finalmente, también postula la visión de la educación como una opción para enseñar a los niños algo que tenga un sentido práctico; el conocimiento tiene una utilidad que aporta a la comunidad. Desde esta perspectiva, hay una relación estrecha escuela – vida, como elementos de la existencia de las comunidades.

La maestra Muisca da un ejemplo sobre la iniciativa de una comunidad de crear su propio material didáctico en el marco de la educación propia, para fortalecer su cultura y educar desde la perspectiva que ellos consideran válida, el

ser. Esto permitirá que cuando un miembro de la comunidad “salga” al mundo exterior, mantenga sus raíces y valore su identidad.

Curritacos es un grupo étnico de Guainía y Vaupés, que ellos son muy juiciosos y son muy pilos, y elaboraron su propio alfabeto; se alcanzó a hacer alfabeto; ellos tienen más de siete vocales. O sea, empezar a hacer eso es bravo... como para empezar a organizarse. Ellos empezaron a hablar de etnoeducación, pero ellos mismos. Ellos no hablan de etnoeducación sino ellos hablan de educación propia (...) porque es construida con y por ellos, orientados de afuera para darles esas pistas de la transición, para cuando salgan de su comunidad...qué va a pasar en ese mundo loco que encuentren, pero no van a perder sus raíces y van a tener muchos más valores y así es menos difícil. (...) Entonces cuando los investigadores Curritacos hablaban de la educación propia, entonces esa educación propia viene desde el ser, y muchos de ellos empezaron a ligar desde el amor (...) no depender de lo externo; esa es la esencia, es el ser.

Ahora bien, aunque algunos valoran la educación propia, sin embargo consideran que la etnoeducación no se puede dejar de lado:

Yo estoy de acuerdo con que se hable de la educación propia en el sentido político, que sí que nos garanticen volver a vitalizar la educación propia; eso sí estoy de acuerdo, pero que metodológicamente para hablar de la escuela, si es así o de una educación para el mundo contemporáneo tiene implícito la etnoeducación, y la etnoeducación tiene que ver con espacios de interculturalidad”
– Antonia Agreda, integrante de la comunidad Inga, experta en etnoeducación.

La educación propia aparece como una propuesta posterior a la etnoeducación. Mirando en retrospectiva se encuentra que, gracias al Primer Encuentro Nacional de etnoeducación, realizado en 1982 se socializaron las experiencias educativas que los mismos pueblos y las organizaciones indígenas habían logrado. En este evento convocado, planeado, desarrollado, coordinado y evaluado por la ONIC y el MEN, el Ministerio de Educación Nacional comenzó a replantear la política etnoeducativa teniendo en cuenta los planteamientos y

exigencias de los pueblos indígenas. Con la resolución 9549 de 1986, se ordena un sistema de profesionalización especial para maestros indígenas. Esta medida aunque aparentemente sencilla “mejoró ostensiblemente la calidad y enfoque educativo en los distintos pueblos, al igual que las comunidades fueron tomando mayor conciencia de la educación indígena” (CONTCEPI, 2012: 16).

Según este documento, en 1991, debido a la participación de tres miembros de comunidades indígenas que formaron parte de la Constituyente de Colombia, se obtendría un logro considerable para el reconocimiento de los derechos culturales de los pueblos originarios, con lo cual se fijaría el marco jurídico para la educación intercultural. Luego vendría la Ley General de Educación que en el capítulo 3 reglamenta la educación para grupos étnicos.

Se afirma que, si bien el MEN decide finalizar la Dirección de Pueblos, durante los años 2001 y 2002 se produce, como fruto del trabajo entre la ONIC y el Ministerio de Educación, el diagnóstico de pueblos, tomando como ejes de trabajo: los planes de vida, la formación docente y los materiales educativos. Los autores del texto, expresan que en su socialización se presentaron importantes inquietudes sobre la situación educativa de los pueblos indígenas pero no de la totalidad de las comunidades del país por eso, mediante el Decreto 2406 de Junio de 2007 se crea la Mesa Nacional de Concertación de la Política Educativa de los Pueblos Indígenas de Colombia, para tratar aspectos relacionados con la situación educativa de estos pueblos, lo que contribuiría a dar a luz el Sistema Educativo Indígena Propio SEIP en el que se consignan los antecedentes de la Educación Propia, su fundamentación política y organizativa, pedagógica, administrativa y de gestión propia.

Esta alternativa se convierte en lo más cercano dentro de las opciones educativas, a las expectativas de las comunidades indígenas, después de que la educación tradicional fuera sentida como un agente de colonización y que la etnoeducación no respondiera a sus necesidades ni a sus perspectivas; ni siquiera a los objetivos propuestos por el Estado (SEIP).

Gracias a que se fundamenta en las raíces culturales y en el pensamiento propio de las comunidades indígenas, los creadores del SEIP esperan que la educación propia “contribuya a fortalecer las identidades de cada pueblo y a potenciar las condiciones para lograr un buen vivir comunitario (p.100)”.

(...) queremos un aula abierta; aulas abiertas y circulares, donde los jóvenes, todos nos podamos sentar a aprender así de la palabra y el maestro que llegue, llega es a poner la palabra. Y con hechos vamos a hacer en la huerta, en el tejido, en caminar la tierra; esa era el área más o menos como de educación física, artes y todo; más o menos así una similitud y llegamos casi al lograr la propuesta. Abuelo Suaga Gua Ingativá Neusa.

Entonces dijimos no, vamos a hacer una en educación física, todos los juegos tradicionales; concurso de natación, cerbatana, flecha. Logramos hacer uno, los juegos intercolegiados de la zona, que es el único que hasta hoy creo que se ha hecho, porque estábamos en triple frontera con Venezuela y Brasil. Y se movilizaron... de diferentes escuelitas; hicimos campeonatos de natación, cerbatana... y los abuelos empezaron a construir todo, pero esa era la nota de educación física. ¿Quién se va a poner en eso? Solo los locos, porque al Ministerio y al Estado no le interesaba eso. (...) ¿Qué logramos? Varios profes juiciosos, indígenas viejitos, empezaron a estudiar y se volvieron licenciados porque les daban la posibilidad de estudiar en Medellín en mitad de año, entonces todos estudiábamos con todos... por lo menos para poder jugar... afuera, con la misma altura como un cartón.. Maestra Nelly Niño.

A través de este testimonio se evidencia que algunas comunidades en la selva han optado por una alternativa intermedia entre la educación propia y las exigencias de la “educación occidental”, adaptando el currículo a sus condiciones y necesidades.

Desde una perspectiva similar, algunos le apuestan a una articulación entre la educación propia articulada con la etnoeducación como alternativa política construida pedagógicamente:

Entonces aquí... que se hable del concepto de educación propia muy bien perfecto, pero eso se tiene que aplicar en algún espacio, ya sea dentro o ya sea en la escuela con unos referentes y categorías que tengan que llevarse a la escuela o al espacio educativo si no lo queremos encerrar en una cosa de cuatro paredes allí. Entonces lo que dicen etnoeducación pues eso está en una posición política de las comunidades indígenas porque en la escuela no habían ningún referente, nada, nada, nada, sobre las culturas indígenas. Entonces la única manera de incursionar en el sistema educativo con una posición política pedagógicamente dicha, fue con algo que se llamó etnoeducación que pedagógicamente la etnoeducación implica una fuerte responsabilidad de tener los conocimientos vivos y tener y comprender el conocimiento de los otros. Porque nosotros no somos aislados, no somos solitos en este mundo, y en algún momento tenemos que relacionarnos con el otro. Antonia Agreda.

3.4 Las políticas educativas y las comunidades indígenas

Con la Constitución Política de Colombia, promulgada en 1991, según el informe de Desarrollo Humano del PNUD (2011) sobre los pueblos indígenas, se generó una nueva tendencia hacia el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural de la nación. Esto se evidencia en cinco aspectos incluidos en la Carta Magna:

1. El paso del Estado de Derecho al de un Estado social de derecho, con lo que se puede hacer realidad la igualdad de todos los colombianos; todos se tienen en cuenta para elaborar los presupuestos nacionales y locales; también se consideran al momento de generar las políticas que vienen de la institucionalidad, aunque éstas no siempre se llevan a buen término.
2. El reconocimiento de los pueblos indígenas como sujetos colectivos de derechos. De esta forma, por mandato constitucional tienen derecho a la vida, a un nombre, a una religión, a una lengua distinta, a la reparación, a la

integridad de su cuerpo colectivo y sus derechos son comparables con los del individuo.

3. El reconocimiento de un Estado multicultural y pluriétnico, lo que implica una valoración de la existencia de otras culturas y de referentes distintos sobre la propiedad, la familia, la religión, el derecho y la naturaleza, entre otros aspectos; todos ellos componentes de una cultura que se manifiesta en la cotidianidad de los pueblos indígenas.
4. La obligación de ofrecerles a los indígenas un trato distinto, lo que está consagrado en once artículos constitucionales y potencia la diferencia, la etnicidad y la cultura de los indígenas.
5. La creación de la figura de la acción de tutela, que se constituye en una herramienta que protege los derechos fundamentales de los indígenas, desde el punto de vista individual y como pueblos, dado su carácter de sujetos colectivos de derechos.

Según el Informe del PNUD (2011) estos derechos constitucionales han generado debates entre las autoridades y los líderes de las comunidades indígenas, quienes se han organizado en un movimiento social de carácter nacional que se mantiene en la lucha por hacer valer sus derechos, tal como lo hicieron sus antepasados.

Otro marco regulatorio que se ubica en la misma línea del reconocimiento de la diversidad cultural declarado en la Constitución del 91 es la Ley General de Educación, más conocida como Ley 115. En la siguiente tabla se presentan los artículos y una idea general sobre lo que proponen.

Tabla 3. Artículos de la Ley 115 de 1994 que reconocen la diversidad cultural

Artículo	Propuesta
5°	Fines de la educación
55	Definición de etnoeducación

Artículo	Propuesta
56	Principios y fines de la etnoeducación
57	Enseñanza bilingüe tomando como fundamento la lengua materna
58	Formación de educadores para grupos étnicos
59	Asesorías especializadas del MEN para el desarrollo del currículo
60	No intervención de organismos internacionales, públicos o privados en la educación de grupos étnicos sin autorización de MEN
61	Reconocimiento de las organizaciones educativas existentes al momento de promulgar la ley, para que continúen su labor pedagógica
62	Selección de educadores concertada entre autoridades y grupos étnicos
63	Celebración de contratos ajustados a los procesos, principios y fines de la etnoeducación

Como se puede observar al revisar la tabla 3, la Ley 115 de educación, regula la educación de los pueblos indígenas, promoviendo el respeto a su cultura, la necesidad de formar a los docentes que trabajan con grupos indígenas, el respeto a la autonomía de estos pueblos y su participación en procesos contractuales, como una de las partes que toma decisiones que inciden sobre la educación de niños y jóvenes de estas comunidades.

La Ley 1295 de 2009, reglamenta la atención integral de los niños y las niñas de la primera infancia de los sectores clasificados en los niveles 1, 2 y 3 del Sisbén¹³. A través de esta ley se busca promover la atención integral de madres gestantes y de los niños y niñas menores de seis años, garantizando sus derechos básicos; entre ellos la nutrición, educación inicial y la atención integral a salud.

¹³SISBEN: Sistema de identificación de potenciales beneficiarios de programas sociales

Para el caso de la educación inicial, la Ley indica que se deben garantizar procesos integrales con modelos pedagógicos flexibles, acordes y coherentes con las edades y contextos de los niños.

Artículo	Descripción
ARTÍCULO 1o. <i>OBJETO</i>	Contribuir a mejorar la calidad de vida de las madres gestantes, y las niñas y niños menores de seis años, clasificados en los niveles 1, 2 y 3 del Sisbén, de manera progresiva, a través de una articulación interinstitucional que obliga al Estado a garantizarles sus derechos a la alimentación, la nutrición adecuada, la educación inicial y la atención integral en salud.
ARTÍCULO 2o. <i>DERECHOS DE LOS NIÑOS</i>	...El Estado les garantizará a los menores, de los cero a los seis años, en forma prioritaria, los derechos consagrados en la Constitución Nacional y en las leyes que desarrollan sus derechos. Los menores recibirán la alimentación materna, de ser posible, durante los primeros años y accederán a una educación inicial, la cual podrá tener metodologías flexibles...
ARTÍCULO 5o. <i>DISTRIBUCIÓN DE LOS ACTORES SEGÚN LA EDAD</i>	...El Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF– de manera directa o en forma contratada, de acuerdo con sus competencias, tendrán a su cargo la atención integral en nutrición, educación inicial según modelos pedagógicos flexibles diseñados para cada edad, y apoyo psicológico cuando fuera necesario, para los niños de la primera infancia clasificados en los niveles 1, 2 y 3 del Sisbén...
ARTÍCULO 7o. <i>APOYO DE OTRAS INSTITUCIONES</i>	“...El Ministerio de Educación Nacional, con el acompañamiento del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, promoverá el diseño y la discusión de lineamientos curriculares, que puedan ser incorporados por las normales superiores con miras a promover la formación de profesionales capacitados para atender a los niños y las niñas de la primera infancia, de los niveles 1, 2 y 3 del Sisbén, en labores de atención en nutrición, logro de competencias específicas por medio de metodologías flexibles y especiales y formación en valores...”

Artículo	Descripción
ARTÍCULO 8o. <i>INFRAESTRUCTURA</i>	La infraestructura para la prestación de estos servicios (guarderías de atención integral, centros de bienestar, hogares juveniles, jardines, ludotecas y escuelas infantiles) será inicialmente la que exista en cada lugar del país, tanto en zonas urbanas como rurales, incorporando espacios públicos como parques y zonas de recreación, pero deberá elaborarse un plan de desarrollo paulatino de las construcciones, adaptaciones, dotación en los equipos e instrumentos que sean necesarios, con el objeto de proveerlos de espacios, materiales y ambientes adecuados según la edad, con comedores, sitios de juego y diversión y espacios adecuados para la formación. En ello deberán contribuir las entidades estatales de nivel departamental, municipal y distrital, de acuerdo con el plan que previamente se debe haber establecido.

El Documento CONPES 109 de 2007¹⁴ “Colombia por la primera infancia” indica frente a la educación de este tipo de población lo siguiente: “La atención a la primera infancia en instituciones educativas en el país, ha correspondido principalmente hasta el momento a la educación preescolar, que tiene como propósito preparar al niño y a la niña para ingresar en el sistema educativo formal. La Ley General de Educación –Ley 115 de 1994- define la educación preescolar como la “ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas” (página 5).

En 2006, la cobertura en preescolar, que corresponde a niños y niñas de 5 y 6 años, los cuales son atendidos por las instituciones educativas, presenta una tasa de cobertura bruta del 86% en el grado de transición. Por su parte, en lo que corresponde a la atención con algún componente educativo, dirigida a los niños y niñas menores de 5 años, que son atendidos, lo están en un 44% por los hogares

¹⁴ Política Pública Nacional de Primera Infancia

comunitarios del ICBF, según datos de la Encuesta Nacional de Calidad de Vida del año 2003 (CONPES 109)”.

En el marco de la estrategia nacional “De cero a siempre” se busca promover la atención integral a los niños y niñas de primera infancia entendida como la promoción de sujetos de derechos, garantizando la atención y promoviendo procesos de gestión, en el marco de la perspectiva de derechos y con enfoque diferencial. Esta estrategia se dirige a la primera infancia, porque según los estudios científicos, las habilidades y potencialidades humanas se estructuran en los primeros años; de tal forma que el lenguaje, la motricidad, el pensamiento simbólico, etc., así como los cimientos para establecer relaciones consigo mismo, con los demás y con el entorno, se ven favorecidos bajo una estrategia integral que le aporte a dichos procesos.

A nivel de Bogotá, la Secretaría Distrital de Integración Social promulgó el Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena en la ciudad, en el marco del acuerdo 359 de 2009¹⁵. Para elaborar este lineamiento, se convocaron representantes de dieciséis comunidades indígenas que habitan en Bogotá. Con ellos se elaboraron de manera conjunta y participativa, estas orientaciones que buscan garantizar el derecho a la atención integral de los niños y niñas aborígenes que viven en la ciudad. Se propone una atención diferencial con enfoque de derechos, que busca reconocer la diversidad poblacional que caracteriza a Bogotá, y avanzar en su consolidación como una ciudad multicultural y pluriétnica, procurando mayor representatividad de las comunidades indígenas. Esta propuesta se basa en cuatro pilares: el juego, la expresión y la creación artística; las narrativas y la expresión literaria; y la exploración del medio.

También toma en cuenta las dimensiones del desarrollo infantil pues considera que para los niños y las niñas indígenas que habitan la ciudad de Bogotá, el concepto de desarrollo debe combinar las percepciones, nociones y postulados que surgen de la cultura propia y las dimensiones, tales como la

¹⁵ En este acuerdo se establecen los lineamientos de política pública para los indígenas en el Distrito Capital

personal, social, cognitiva, comunicativa, corporal y artística, con lo que propone el Lineamiento Pedagógico y Curricular para Educación Inicial en el Distrito. Por lo tanto, las dimensiones se concretan en: a) personal social y autonomía; b) comunicativa como forma de pensamiento; c) corporal y el ser; d) cognitiva como lugar de identidad y e) artística y la libertad.

Esta propuesta se diferencia de otras desde la forma misma como fue concebida y construida; de una manera participativa, convocando a los protagonistas del proceso, abriendo espacios de construcción conjunta y tomando como base el respeto a la diversidad. Por lo tanto, se puede afirmar que se trabajó de manera coherente entre lo que propone el lineamiento y lo que se hizo para crearlo.

Según Fabián Molina, coautor de este lineamiento para la educación inicial indígena, en una entrevista realizada en el marco de esta investigación afirma que la elaboración de dicho lineamiento partió de preguntas como: ¿Qué es lo que los niños indígenas deben aprender en un contexto como el de Bogotá, que les permita recrear su ser indígena? Y ¿cómo aprenden los niños indígenas? ¿Qué debemos hacer para que ellos puedan aprender de la misma manera?

Estos lineamientos contaron con los aportes de cinco cabildos indígenas de los que habitan la capital y otros 20 grupos étnicos diferentes, la mayoría en situación de desplazamiento. En este proceso, se debió contar con la autorización y acompañamiento de los abuelos, de los mayores de las comunidades indígenas visitadas.

Desde la Secretaría de Integración social, dichos lineamientos, se abordan bajo la intencionalidad de promover un enfoque educativo diferencial en comunidades indígenas, desde el cual se promueve una educación que atienda a las necesidades particulares de los niños y niñas desde los ciclos en los que se encuentran.

Poco a poco, se ha logrado generar la participación de las comunidades indígenas en su educación. Por eso ahora, en algunas instituciones, los abuelos

acompañan el proceso en vez de que se le pague a gente ajena a su cultura. Esta propuesta, debe seguir evolucionando, ya que aun la educación que se imparte en la escuela es muy tradicionalista. Básicamente, siguen siendo a través del tiempo los mismos colegios los que trabajan desde la cultura indígena, sin haberse logrado ampliar a más instituciones.

...La cátedra como la conocemos parece para todos los grados y el profesor que no es especialista en los temas afro porque no lo aprendió en su formación inicial y por eso hay proyectos hoy como el de la OEI donde están preguntando cómo los maestros y maestras son formados en los temas de diversidad... y dicen los grupos étnicos no están, la población con discapacidad no está; eso se ha dejado a los especialistas de educación especial o de etnoeducación. Fabián Molina.

Además, los contenidos que se enseñan en la escuela, dejan de lado otros escenarios de aprendizaje para las comunidades indígenas y afro. La maloca, el Palenque, la Parroquia, son escenarios en y desde los cuales el pueblo colombiano se ha educado. Al respecto comenta uno de sus aprendizajes, *...me di cuenta que el palenque y la maloca están vivos, lo que pasa es que no han ingresado a la escuela, no son reconocidos por la escuela.*

Fabián piensa que además hay otras dificultades como que entre comunidades indígenas, afrocolombianos, o grupos de una misma comunidad, no hay reconocimiento frente al papel que juegan como seres educadores; La influencia del mundo occidental en el que viven y algunas de las cosmovisiones de las comunidades no son propias, son de otros grupos indígenas. Así lo expresa:

La maloca, tampoco reconoce el palenque, es decir, tampoco reconoce lo afro, se queda centrado ahí y se queda en lo que fundamental lo propio pero tampoco reconoce muchas veces lo occidental.

Respecto a la influencia de la cultura occidental sobre nuestras culturas originarias manifiesta:

Estos niños son niños de la cultura, que tienen unos elementos muy importantes de la cultura occidental, entonces hay niños que te cantan yo soy un niño salvaje pero también les encanta Pokémon (...) muchas de las prácticas de los muisca, no son propias de los muisca, ellos tuvieron que ir a hacer curso con los pueblos amazónicos, con los U'wa, con los de la Sierra, entonces hay cosas y cosmovisiones que no hacen parte realmente de lo que fue la cultura Muisca.

Respecto a sus aprendizajes luego de finalizar el proceso de construcción colectiva del lineamiento, Fabián Molina afirma:

He aprendido mucho de ellos creo que ellos también han aprendido de mí. Pero hay cierto tipo de cosa que yo también, dije bueno, yo qué hago con esto con lo cual yo crecí yo soy católico y empecé a ver cosas del mundo de lo sobrenatural y yo dije entonces será que yo estoy equivocado. Entonces será que yo debo cambiar, será que yo debo usar yagé entonces me di cuenta de varias cosas, y es que yo lo que realmente he encontrado en esta experiencia de la etnoeducación son mis raíces indígenas; y ya es decir y así vaya a la escuela el palenque y la maloca, y es que nosotros no sabemos quiénes somos y cuáles son nuestras raíces yo lo concluyo así.

A partir de los planteamientos de los autores consultados y de las ideas expuestas por los entrevistados, se puede afirmar que hoy día se generan muchos retos para la educación, con el fin de alcanzar los objetivos propuestos en las leyes y sobre todo, de hacer realidad lo que allí se propone. Hay muchas iniciativas que han sido formuladas con este propósito, pero que hasta hoy constituyen esfuerzos aislados, que no han logrado permear a todas las instituciones ni a todos los actores relacionados con la educación en el país.

Si bien es cierto, que poner en diálogo diversas posturas políticas y pedagógicas, es una tarea de largo aliento, también es cierto que es un esfuerzo que debe continuar, pues como se ha visto en algunos casos, tales como la construcción del lineamiento para la educación inicial indígena, solo la construcción colectiva en donde se respeta la palabra del otro, genera iniciativas

incluyentes que valoran y le dan un lugar a las diversas propuestas, teniendo en cuenta las necesidades de los distintos actores, y en este caso, sobre todo, las de los niños y niñas indígenas de primera infancia que ingresan a la institución educativa pública.

Hay diversas posturas acerca de lo que debe ser la educación para los integrantes de las comunidades indígenas, que van desde la educación propia, pasando por la etnoeducación, y otras alternativas que no fueron abordadas en esta investigación. Sin embargo, lo que se evidencia hasta ahora, que aporta a resolver la pregunta de investigación, es que cuando el niño o la niña de primera infancia llega a la escuela, es necesario tener en cuenta aspectos tan importantes como la valoración de la cultura, el fortalecimiento de la identidad como miembro de una comunidad indígena, la relación con el territorio, y sobre todo, las condiciones en las cuales ingresa a la escuela. Esto implica también para la escuela como institución contar con los elementos necesarios para responder a las necesidades de esta población, desde lo que se ha establecido en la Constitución del 91 y todas las leyes que se han derivado de los parámetros allí incluidos, que inciden sobre la forma de concebir y hacer realidad los procesos educativos.

4. TRANSITANDO POR LA VIDA

*Todo lo que le doy, es a mi mismo a quien me lo doy.
Esa es como la base del aprendizaje con los niños...*

Abuelo Gualcalá Alava

En los primeros ocho años de vida, los niños se enfrentan a múltiples e importantes cambios relacionados con los diferentes centros de aprendizaje, grupos sociales, roles y expectativas. Su capacidad de adaptarse a un ambiente tan dinámico y en constante evolución, afecta directamente su sentido de la propia identidad y condición dentro de la comunidad en el corto y en el largo plazo. En particular, los momentos decisivos de mayor repercusión en la vida de los niños, tales como el paso del jardín de infancia a la escuela primaria o de su participación en ritos específicos de paso propios de su cultura, representan desafíos y oportunidades para el aprendizaje y el crecimiento en distintos niveles (Vogler, Crivello y Woodhead, 2008).

Estas afirmaciones muestran que desde la infancia, el ser humano, está expuesto a una innumerable cantidad de situaciones, realidades, incertidumbres y oportunidades, que debe explorar, vivenciar, entender, apropiarse y crear para desarrollarse como persona.

La primera transición que vivencia el ser humano, hace referencia al momento de nacer. Ese tránsito de una vida intrauterina en la que en el mejor de los casos, su madre, padre y familiares le han brindado amor, respeto, bienestar, salud y nutrición, se convierten en las herramientas necesarias para afrontar “un mundo extraño”, en el que el recién nacido, tendrá que poner en juego sus habilidades para adaptarse a nuevas condiciones ambientales. Esta es una de las tantas posibilidades en las que este ser humano, llega a formar parte de la dinámica de una sociedad y de un mundo pleno de desafíos, que por un lado

busca una mejor calidad de vida para la infancia, pero que por otro, en ocasiones perpetúa condiciones que dificultan su desarrollo.

Otra transición importante en la vida de los niños y niñas es la que se da al ingresar a la escuela, que promueve en ellos, la posibilidad de conocer otras culturas y realidades; pone a prueba igualmente su capacidad para socializar, compartir, aprender, respetar y enseñar, desde el diálogo de saberes, aportando elementos relevantes para su desarrollo y fortalecimiento de la identidad.

A propósito de los tránsitos o caminos por recorrer, desde este estudio, se pretende hacer una aproximación comprensiva a la situación que implica para los niños y niñas indígenas en primera infancia, los cambios que se dan al pasar de un entorno comunitario al de la escuela regular en el distrito capital.

Para establecer lo que sucede cuando los niños o niñas indígenas realizan su transición al sistema educativo, hemos recurrido a la búsqueda, comprensión e interlocución de diferentes posturas de actores, documentos y políticas relacionados, lo que a su vez nos ha acercado a otras temáticas y problemáticas que en otras transiciones no sería necesario considerar y sin las cuales, no es posible tener una mayor visión de lo que sucede en este tránsito en particular.

Lo que sucede frente a derechos de los niños y niñas de comunidades indígenas, como educación, acceso al territorio y el respeto por su cultura, permite visibilizar de manera general, situaciones que pueden ser contradictorias: a) lo que se plantea en la norma frente a lo que ocurre en la práctica; b) lo que se desea hacer y lo que realmente se hace y c) lo que se entiende desde las instancias gubernamentales por educación en y para comunidades indígenas, y, lo que para estas comunidades significa realmente la educación.

Por otro lado, permite mostrar fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que se presentan en los procesos transicionales de los niños y niñas de primera infancia de las comunidades indígenas en el D.C.

A partir de este panorama, las autoras de este documento, proponen algunas recomendaciones que buscan aportar elementos para favorecer los procesos transicionales en el contexto, objeto del presente estudio.

4.1 Aproximaciones al concepto de transiciones

El concepto de transiciones y su estudio han tenido una reciente pero progresiva evolución, gracias a los beneficios que conlleva, (si se asume como oportunidad), en la educación de los niños y niñas y en su influencia a largo plazo en la vida adulta; aspectos que no fueron considerados hasta hace algunos años.

La mayoría de las conceptualizaciones de las transiciones se fundamentan en teorías sobre el desarrollo infantil, especialmente en aquellas concebidas desde la perspectiva de la psicología evolutiva (Vogler, Crivello y Woodhead, 2008).

En una investigación sobre estadísticas y políticas educativas, referidas a las transiciones en la primera infancia, Alvarado define las transiciones como momentos críticos de cambio que viven los niños y las niñas al pasar de un ambiente a otro abriendo oportunidades para su desarrollo humano y su aprendizaje para la vida y la escuela (OEA, 2010).

Por su parte, Sacristán y Bennett (citados por Alvarado, 2010), consideran que los “cambios” que se dan en el paso de un ambiente a otro, pueden ser entendidos como conflictos que abren oportunidades de enriquecimiento y como ocasiones para nutrirse de estímulos y de “capitales culturales” que ofrecen alternativas de crecimiento, siempre y cuando se presenten condiciones favorables que aseguren que estas transiciones ocurran satisfactoriamente.

Vogler, Crivello y Woodhead (2008), reconocidos investigadores en el tema de transiciones, las definen como:

“Acontecimientos y/o procesos clave que ocurren en períodos o coyunturas específicos a lo largo del curso de la vida. Suelen estar vinculados con cambios que se producen en el aspecto, las actividades, la condición, los roles y las relaciones de una persona, además de las transformaciones relacionadas con el uso del espacio físico y social y/o las modificaciones, en el contacto con las convicciones, discursos y prácticas relacionadas con la cultura, especialmente cuando dichas modificaciones tienen que ver con cambios de ambiente, y a veces, del idioma predominante” (p.2).

Para Peralta (2007) la transición es un proceso de cambio que se da al pasar de un estado a otro y que implica tres subprocesos que pueden darse de manera secuencial: continuidad, progresión y diferenciación. El primero brinda estabilidad al cambio; el segundo evidencia que los logros implican el alcance de mayores niveles de complejidad y el tercero distingue el cambio a obtener. Cada uno de estos subprocesos está relacionado con los otros y juega un rol en el paso al nuevo estado.

Afirma además. que las transiciones: (a) se dan en todas las culturas, y si bien pueden estar basadas en lo biológico, están acentuadas y reguladas cultural y socialmente. Por ello, tienen características diferentes en contextos distintos y (b) transcurren en el tiempo, es decir, tiene un inicio en la nueva situación, un avance y un egreso, lo que se produce cuando se alcanza el “nuevo estado”.

Fabian y Dunlop (2002, citados por Peralta, 2007) denominan transiciones al proceso de cambio que se experimenta cuando los niños (y sus familias) se mueven de un ambiente a otro. Por ejemplo, cuando un niño se mueve de la casa al preescolar, o de preescolar a la escuela. Los mismos autores incluyen en esta definición, la extensión de tiempo que toma hacer ese cambio, que se da desde el ingreso al nuevo ambiente hasta el momento en el cual está totalmente establecido como miembro de ese nuevo entorno. Para los autores, es un período de demandas de desarrollo intenso y acelerado que está socialmente regulado.

Ante esta riqueza conceptual, frente a lo que diversos investigadores entienden y asumen como transiciones y, para efectos de comprensión de las discusiones y análisis de este estudio, las autoras del mismo consideramos necesario construir una aproximación al concepto de transiciones, retomando elementos propuestos por los diversos autores citados previamente.

En tal sentido, entendemos las transiciones como procesos de cambio que se presentan a lo largo de la vida de los individuos; que transcurren en un tiempo determinado y están socialmente regulados, independientemente de la cultura a la que pertenecen. Se producen a partir de situaciones impactantes, relacionadas con la exposición a contextos diferentes que exigen nuevas demandas. Como resultado de ello, y bajo las condiciones adecuadas, promueven el desarrollo de diversas dimensiones constitutivas del ser humano, como individuo y como integrante de una comunidad.

Se convierten en oportunidades para generar bienestar, valorar la vida, fortalecer capacidades y construir subjetividad, pero para ello se requiere que durante el proceso exista una adecuada participación de los actores involucrados, lo que incluye a las familias, la comunidad, las condiciones socioeconómicas y las políticas estatales.

Teniendo en cuenta que en este estudio las transiciones están directamente relacionadas con el desarrollo humano en tanto lo favorecen, es necesario precisar la concepción de desarrollo. Este concepto se entiende en sentido amplio, tal como lo plantean las Naciones Unidas y el PNUD. Este término: (a) se enfoca directamente en el progreso de la vida y el bienestar de los seres humanos; es decir en una valoración de la vida; (b) se vincula con el fortalecimiento de determinadas capacidades relacionadas con toda la gama de alternativas que una persona puede ser y hacer en su vida; y (c) está asociado a la posibilidad de que todas las personas sean sujetos y beneficiarios del desarrollo, es decir con su constitución de subjetividad (Rey, 2002).

En este punto es necesario introducir un nuevo concepto, el del buen vivir, postulado por las comunidades indígenas, el cual se puede equiparar con el concepto de desarrollo humano. Tal como lo plantea el PNUD (2011), se concibe como un estado que se alcanza por y en el territorio, que es la base material y espiritual de su existencia. Este estado implica:

Vivir en paz y con control sobre los territorios y sus tierras como base espiritual y material de su existencia
Respetar y cuidar a la Madre Tierra que sufre cada día el impacto y los daños generados por la humanidad
Reconocer y valorar en pie de igualdad sus identidades y culturas que contienen valores, nociones y tradiciones distintas

Fuente: PNUD (2011) Pueblos Indígenas: diálogo entre culturas. Cuaderno del Informe de Desarrollo Humano. Colombia 2011

Como se puede evidenciar, si bien existen diferencias marcadas entre las diversas comunidades indígenas que habitan el territorio colombiano, hay unos aspectos comunes que determinan o inciden en el bienestar de estas poblaciones. La relación con la Madre Tierra es la base de la existencia, alimenta la espiritualidad y fundamenta la cultura, donde se integran diversos elementos como los valores, los usos, costumbres y tradiciones. Esta perspectiva de vida, debe tenerse en cuenta para comprender lo que puede implicar un proceso de transición de un niño o niña indígena que ingresa a la escuela, particularmente si el enfoque de esta no es etnoeducador.

Al respecto, Antonia Agreda de la comunidad Inga narra cómo en su caso, a pesar de que su familia ya no habitaba el territorio ancestral, seguía conectada con él.

Otro aspecto fundamental es la relación que hay de los padres con el territorio. Eso hace mucho más profundo digamos, mucho más complejo también la comprensión de cómo indígenas que se ubican en ciudades, no pierden su

conexión territorial y eso lo hacen los Ingas, todavía aun lo hacen. Entonces Antonia siempre estuvo entre Bogotá - Putumayo, Bogotá- Venezuela, Venezuela – Panamá, Panamá - otras partes de otros países, porque la actividad propia de los Ingas era comerciar con artesanías, con plata, entonces eso hacía que mi mundo fuera mucho más abierto en términos de conocimiento de otras culturas y otros países.

En esta cita se puede leer cómo la comunidad a la que pertenece Antonia, consideró importante y necesario mantener la relación con el territorio de origen como una manera de seguir desempeñando su oficio como comerciantes. En la medida en que las actividades y oficios propios se mantengan y se incentiven en los niños y niñas, se van a fortalecer las tradiciones y por lo tanto, la cultura.

4.2 Transiciones desde la perspectiva de la ecología del desarrollo humano

Los enfoques ecológicos, uno de cuyos exponentes es Urie Bronfenbrenner, con la teoría ecológica del desarrollo humano, estudian las experiencias inmediatas de los niños dentro de su contexto, pero al mismo tiempo captan los modelos de interacción entre los individuos, los grupos y las instituciones a medida que se van desarrollando con el paso del tiempo (Rimm-Kaufmann y Pianta, 2000 citados por Vogler, Crivello y Woodhead, 2008).

Bronfenbrenner (2002) se interesaba principalmente por la posición del individuo dentro de los sistemas ecológicos en sentido amplio y, por ejemplo, en cómo las influencias externas afectan la capacidad de los cuidadores de fomentar el sano desarrollo de los niños y por lo tanto, el proceso de transición.

Para comprender sus planteamientos en relación con las transiciones es necesario explicar brevemente algunos de sus postulados básicos:

Este autor considera que el desarrollo humano es el proceso por el cual la persona en desarrollo adquiere una concepción del ambiente ecológico más amplia, diferenciada y válida, se motiva y se torna capaz de llevar a cabo

actividades que revelen las propiedades de ese ambiente, lo apoyen y lo reestructuren, a niveles de igual o mayor complejidad, en cuanto a su forma y contenido. Por lo tanto, se facilita a través de la interacción con personas que ocupan una variedad de roles, y a través de la participación en un amplio número de éstos. Adicionalmente se ve afectado por las relaciones que se establecen entre los entornos y por los contextos más amplios en los que están incluidos tales entornos.

Para demostrar que ha habido desarrollo humano, según el autor, es necesario establecer que un cambio producido en las concepciones y/o actividades de la persona, que en este caso se refiere al niño o niña, se extiende también a otros entornos y a otros escenarios. Esto implica que lo que ha aprendido en un entorno lo puede aplicar a otro; que las actividades que realiza en un entorno las puede también desarrollar en otro, de características diferentes.

Desde este enfoque, un entorno es un lugar en el que las personas pueden interactuar cara a cara fácilmente, como el hogar, la guardería, el campo de juegos, y otros. Se considera al ambiente, como un elemento importante para el proceso de desarrollo, que no se limita a un único entorno inmediato, sino que se extiende para incluir las interconexiones entre estos entornos, y las influencias externas que emanan de los entornos más amplios. Se concibe, topológicamente, como una disposición seriada de estructuras concéntricas, en las que cada una está contenida en la siguiente. Estas estructuras se denominan micro, meso, exo, y macro- sistema, tal como se puede observar en el gráfico 1.

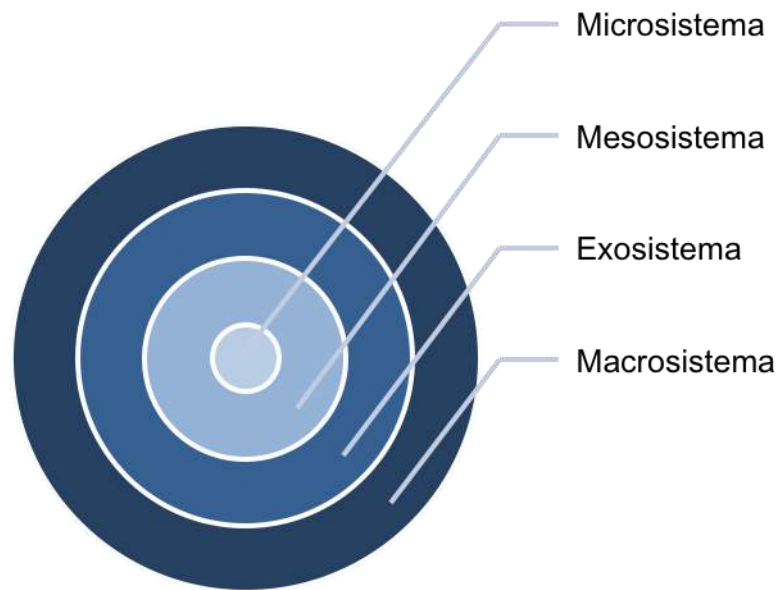


Gráfico1. Componentes del ambiente ecológico - Bronfenbrenner

Un microsistema “es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares” (p.41). Para esta investigación, un microsistema podría ser la díada conformada por el niño y el Abuelo¹⁶.

Un mesosistema “comprende las interrelaciones de dos o más entornos en que la persona en desarrollo participa activamente (por ejemplo, en el presente estudio para un niño o niña indígena, las relaciones entre su comunidad, la escuela y el grupo de pares de su comunidad o en el barrio). Un mesosistema es, por lo tanto, un sistema de microsistemas, Se forma o se amplía cuando la persona en desarrollo entra en un nuevo entorno” (p.44).

Un exosistema se refiere a “uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que

¹⁶En las comunidades indígenas, los mayores, denominados Abuelos, son los sabedores, quienes orientan y guían a sus integrantes y por supuesto a los niños y niñas; por lo tanto, tienen un rol socializador que se considera muy importante e indelegable dentro de ella.

inciden sobre lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno” (p.44). Por ejemplo, en esta investigación se considera al fenómeno del desplazamiento como un exosistema al que el niño indígena no pertenece pero que lo afecta directamente, y que de hecho, se convierte en una de las razones por la cuales algunas familias, o incluso comunidades enteras, abandonan su territorio y se trasladan a ciudades como Bogotá.

El macrosistema se refiere a “las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro, meso y exo) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias” (p.45). Un ejemplo serían las políticas emitidas por el gobierno nacional, destinadas a atender las necesidades de las comunidades indígenas, tales como la ley que reglamenta la etnoeducación en el país.

La teoría ecológica tiene que ver con el rol que desempeñan los niños en su proceso evolutivo. Desde esta perspectiva, ellos se desarrollan mediante las interacciones cotidianas con sus cuidadores y con los demás niños, así como con los símbolos y objetos de un contexto dado. En su calidad de participantes tanto de los microsistemas como de las intersecciones del exosistema, que se producen entre los microsistemas (es decir las transiciones y los cruces de fronteras), los niños no sólo se ven influenciados por el ambiente sino que además lo transforman activamente (Bronfenbrenner, 1986, citado por Vogler, Crivello y Woodhead, 2008)

Cabe anotar que si bien Bronfenbrenner aporta elementos muy importantes para la comprensión de las transiciones desde la perspectiva del desarrollo humano, tales como entender este proceso como bidireccional, sin embargo, no llega hasta el punto de explicar las transiciones en las comunidades indígenas, en las cuales el individuo no es el centro del proceso sino que existe en la medida en que pertenece a una comunidad y no se puede asumir a sí mismo como aislado o exclusivamente en relación con la familia nuclear, con las díadas o las tríadas en

las que interactúa en diversos entornos. El niño hace parte de un todo que es la comunidad ancestral en la cual existen diversos roles que lo constituyen como miembro de la misma y le dan una identidad. Por ello, para entender los procesos de transición en niños de comunidades indígenas de primera infancia que llegan a la escuela regular (no etnoeducadora), se requiere mirar la situación desde diversas perspectivas acerca de los que son las transiciones.

4.3 Las transiciones en la educación

Por lo general, los padres o cuidadores de niños y niñas en edades entre los cuatro a seis años, suelen estar atentos a los procesos formativos que vivencian los pequeños; con cuidados y cariños, acompañan cada detalle de su aprendizaje cotidiano: los primeros pasos, las sonrisas, las comidas, su relación con el entorno, sus logros, entre otros, identificando y actuando con prontitud, ante expresiones y comportamientos que indiquen agrado, molestia, miedo, hambre, entre otros., para intentar garantizar su bienestar.

En la mayoría de las sociedades (esto es occidentales o blancas como las denominan los Abuelos entrevistados) se le concede a la escuela la propiedad de continuar el proceso educativo formal. No sucede de la misma forma en las comunidades indígenas en las cuales el escenario por excelencia de enseñanza es la naturaleza misma. Los aprendizajes básicos son otros. Y existen serias discrepancias entre lo que se enseña en las instituciones educativas de la cultura predominante y lo que las comunidades esperan y necesitan.

Es que cuando yo les hablo a los de mi comunidad, (acerca de) cómo piensa el blanco, no me entienden y cuando le hablo al blanco (sobre) cómo piensa el nativo, no me entienden. La pregunta es ¿cuál de los dos me entiende? Estoy en un dilema. Porque si reúno los dos grupos para hablarles de lo mismo, no me van a entender; ni el uno ni el otro; porque es que esa es la mirada de los ancianos, de los mayores. Abuelo Suaga Gua Ingativá Neusa.

Ahora bien, en las conclusiones del II Simposio Interamericano de la OEA realizado en Chile (2009), se afirma que las transiciones educativas son un concepto relacional entre escenarios y actores; permiten comprender la tensión que se da entre el hogar y los programas; las familias tienen exigencias y expectativas frente a los programas educativos; pero a la vez los programas educativos también requieren de condiciones o habilidades básicas en los niños que son facilitadas desde el entorno familiar.

Vogler, Crivello y Woodhead (2008), después de hacer una revisión sobre investigaciones en el tema de las transiciones, afirman que tales estudios hacen cada vez más énfasis en la relación que existe entre los contextos socioculturales y las experiencias que viven los niños en sus transiciones escolares.

Al respecto, Antonia Agreda narra cómo vivió un proceso educativo paralelo, al llegar con su familia proveniente del Putumayo, uno al interior de su comunidad, y otro, en la escuela:

Entonces Antonia tuvo la posibilidad de educarse en los dos espacios, en el espacio interno, donde posibilitó que yo hoy en día pueda tener aún la cultura, conocimiento de mi cultura, identidad cultural, lengua, conocimiento de plantas, conocimiento en lo que es propio digamos de la educación interna para mis hijos y, obviamente eso permitió también que la relación de la otra educación tuviera otro impacto en mí y no el impacto digamos reversible de perder la identidad y olvidarme que soy indígena, entonces parecerme más al otro y dejar de ser indígenas, que es lo que solía ocurrir antes con personas que salían de las comunidades y uno las veía ya distintas y no querían volver a la comunidad. Eso no ocurrió con nosotros los Inga, no ocurrió en el caso de Antonia porque al contrario, que se accedía a la educación propia y a la otra educación, lo que hacía era reafirmar muchísimo más la identidad cultural mía... porque hubo un manejo muy estricto de lo cultural por parte de los padres.... La enseñanza estaba allí; el manejo y la relación de la familia como referente fundamental de cuidadora de la

cultura, hizo que el acervo cultural y la identidad cultural no fuera debilitada tan fuertemente para decir que definitivamente exista una negación de mi cultura.

En relación con los niños que provienen de comunidades indígenas, la Secretaría Distrital de Integración Social (2011) considera que la educación de la primera infancia indígena, requiere entre otros aspectos, fortalecer la autoestima, el reconocimiento de lo propio, la “otredad”, la comunicación, la interrelación, la cooperación y la participación; lo que permite asumir que para garantizar procesos educativos adecuados de los niños y niñas indígenas, es fundamental que los tránsitos que se dan entre los escenarios de la comunidad-hogar y la escuela, trabajen desde lo cotidiano, con el fin de garantizar reconocimiento y empoderamiento como seres humanos frente al mundo del cual hacen parte.

Si en el desarrollo del proceso educativo, se lograran estos mínimos orientadores del quehacer pedagógico, seguramente se tendría acceso a procesos sistémicos, integradores, enmarcados en currículos flexibles, prácticos, útiles para la comprensión e intervención de realidades y con un alto porcentaje de calidad, coherencia y pertinencia, aportando así a la formación de niveles culturales significativos en los niños, niñas y jóvenes. Contarían entonces ellos con una riqueza inigualable, manteniendo los valores propios de su identidad, que enmarcan las relaciones con sus semejantes y con su entorno.

Es por ello que el sistema educativo debe garantizar que estos procesos transicionales sean realizados concienzudamente, lo que implica su preparación y planeación, con participación de los diversos actores, y el diseño de estrategias metodológicas y didácticas que los conviertan en procesos amenos, agradables, que no solo cuenten con lo establecido en la normatividad, sino que la trasciendan y aporten en la mitigación de los posibles efectos en los niños y niñas al entrar a hacer parte de una comunidad donde ellos son una minoría. Esto para garantizar a los estudiantes espacios alegres, lúdicos, diversos, que día a día los animen y motiven a volver a la escuela, a compartir y aprender con otros pares.

Este proceso, igualmente debe vincular a los padres de familia y cuidadores, haciéndolos parte activa de la formación de sus hijos, lo que con seguridad minimizará sus inquietudes y dificultades en el tránsito por esta etapa y a los maestros y maestras, que haciendo gala de su iniciativa y creatividad, deben transformar un cúmulo de conceptos y realidades en una gama de posibilidades para comprender y entender la diversidad cultural de los contextos de sus estudiantes.

En las conclusiones del II Simposio Interamericano de la OEA realizado en Chile (2009), se menciona que las transiciones educativas se enmarcan en el establecimiento de relaciones entre diversos actores y escenarios, situación que permite comprender las tensiones que se desarrollan, ya que tanto padres como docentes y orientadores, solicitan y exigen requerimientos especiales frente al apoyo que a los niños y niñas, se les da, ya sea en su rol como estudiantes o como hijos. En tal sentido, los padres requieren conocer, entender y en algunos casos participar de los programas educativos que se ofrecen a sus hijos, mientras los docentes solicitan un mayor y mejor acompañamiento de los padres en casa para lograr resultados adecuados frente al desarrollo de los programas educativos.

En el caso particular de la educación de los niños y niñas de comunidades indígenas que ingresan al sistema educativo distrital, es importante precisar que existen particularidades en su forma de crianza y en los intereses de los padres, abuelos, taitas y sabedores de la comunidad, para dar a conocer su cultura desde su cosmovisión y su relación con la madre tierra. Eso es lo más importante que se les debe garantizar; desafortunadamente esto no siempre es lo que de manera predominante ofrece el Estado.

En lo que respecta al tránsito que hacen niños y niñas del hogar a su primera experiencia educativa institucional, la transición se construye en una relación cotidiana y permanente ya que la experiencia del hogar y la institución educativa se dan en simultánea, a diferencia del paso del preescolar a la primaria en la que los ambientes y agentes son generalmente diferentes; se trata aquí de una

transición en sentido estricto. Nos referiremos en este documento a transiciones en ambos casos.

Los procesos de transición no pueden ser ajenos a las múltiples dimensiones de desarrollo del niño y de la niña. Es por ello, por lo que tanto los ambientes educativos, los agentes y sus prácticas deben responder a las potencialidades de construcción de subjetividad infantil presentes en los niños y las niñas a fin de posibilitar la construcción de identidades en alteridad con otras y otros diferentes y potenciadores. En este sentido, las transiciones constituyen para los niños y las niñas retos que deberán enfrentarse en medio del conflicto que plantean los múltiples cambios a que se ven abocados como una condición inherente a los tránsitos y transformaciones del ser humano en su curso vital. (Alvarado, 2008: 29)

Antonia Agreda, de la comunidad Inga, describe algunos de los retos que enfrentó en la primera infancia, al ingresar a la escuela.

Entonces yo accedí a la escuela formal desde muy temprana edad... allá había un problema fuerte de racismo porque no se conocía la existencia de indígenas. Las escuelas públicas no estaban, y ningún colegio privado estaba preparado para tener integrantes de comunidades indígenas como estudiantes. Lo que sucede es que tal vez ese mismo conocimiento, el haber podido desde pequeños, haber accedido a otras culturas, hizo que nosotros en las escuelas no permitiéramos jamás, que el racismo hiciera mella y por lo tanto, la vergüenza que otras comunidades sufren al interior de su propio ser pues fue menos evidente por lo menos en mí... por lo menos en el caso particular mío. Porque incluso conté con maestras (...) sensibles a la realidad digamos de pobreza que ese momento había en las comunidades....

En este caso, Antonia considera que el haber tenido contacto con otras culturas desde sus primeros años le facilitó el enfrentamiento de una situación

particular como el racismo. A esto se agregó la actitud de las maestras frente a las condiciones socioeconómicas de sus estudiantes. Esto muestra que aunque en ocasiones haya circunstancias adversas para la formación de los niños y niñas indígenas, dependiendo de factores como las fortalezas que el niño trae, y de la forma como en el contexto escolar se asuman las problemáticas, tales factores se convierten en un potenciador del desarrollo.

Adicionalmente, en el proceso educativo juegan un papel importante la lengua materna y el idioma que se emplea en los programas de cuidado, educación inicial y preescolar, puesto que para promover transiciones adecuadas al contexto de los niños y niñas, es fundamental que sus aprendizajes, diálogos y comunicaciones, se den desde su lengua propia o materna; situación que no predomina en las escuelas occidentales que vinculan niños indígenas, dado que los maestros no cuentan con la formación bilingüe, lo que de entrada bloquea las relaciones e interacciones de los estudiantes con su contexto y ciertamente, los aleja de su cultura, de sus raíces.

La educación que reciben los niños y niñas de las comunidades indígenas en el Distrito Capital, se puede dar desde tres propuestas o escenarios: La educación directamente impartida por los abuelos mayores y sabedores en su comunidad “educación propia”, la impartida por maestros indígenas en escuelas oficiales “etnoeducación” y la que vivencian los niños indígenas en escuelas occidentales en las que sus maestros no tienen la formación necesaria o no cuentan con las condiciones requeridas en un modelo de “educación blanca u occidental”, que le ayuden a transitar adecuadamente por un sistema que es ajeno a su cultura.

Si bien en la educación occidental existen modelos etnoeducadores y multiculturales, se presentan condiciones que no facilitan el cumplimiento de lo que está determinado por ley en esos modelos: restricciones presupuestales, intereses que entran en contradicción con lo que se espera lograr, falta de articulación entre diferentes entidades encargadas de hacer realidad las políticas, entre otros aspectos. Un ejemplo de esta situación es la que describe el Abuelo Suaga Gua Ingtivá Neusa:

Mira, vamos a hacer un colegio indígena, decimos nosotros, en Soacha, para indígenas, con cuatro comunidades nativas, tres Pijaos y una Muisca; le decimos al gobernador, necesitamos el terreno porque sabemos dónde está el terreno y dijeron listo, les vamos a dar el terreno; entonces... la infraestructura; sí nosotros tenemos nuestros técnicos. Entonces lo primero que pintan.... No concreto, aulas, tableros; nosotros dijimos, no, eso no es; queremos un aula abierta; aulas abiertas y circulares, donde los jóvenes, todos nos podamos sentar a aprender así de la palabra y el maestro que llegue, llega es a poner la palabra. Y con hechos vamos a hacer en la huerta, en el tejido, en caminar la tierra; esa era el área más o menos como de educación física, artes y todo; más o menos así una similitud y llegamos casi al lograr la propuesta, hasta que dijo el gobernador que la Secretaría de Educación le dijo, no, es que todo eso está fuera del pensum, de la norma.

Aquí el problema que describe el Abuelo es la falta de apoyo a las iniciativas de educación indígena por parte de las entidades educativas gubernamentales, debido a la poca flexibilidad frente al manejo de normas, lo que dificulta ajustarlas atendiendo a la diferencia.

4.4 Tipos de transiciones

Desde la perspectiva de Alvarado, Ospina y Reyes (2010), “se pueden distinguir dos tipos de transiciones: las primeras se dan en el espacio familiar-social propiamente, van de círculos menores a otros más extendidos, y dependen de la familia sus patrones de crianza y sus normas, entre otros aspectos” (p. 26).

Las segundas van del ambiente familiar a alguna institución externa que puede ser muy variada. El momento de cambio depende de factores tales como: situación familiar y/o laboral de la madre, situación económica de la familia, las prácticas de crianza, las creencias sobre la edad en que deben incorporarse los niños/as a una institución externa, la legislación vigente en cuanto a post-natal,

derecho de Sala Cuna, etc., el conocimiento y valoración del aporte de la educación infantil, la oportunidad de ofertas de estas accesibles física y económicamente, la calidad de la oferta de educación infantil a la que se puede acceder, las exigencias sociales de una “preparación” al ingreso a Educación Primaria o Básica(p. 26 y 27)

Continúa esta autora afirmando que las transiciones desde el entorno familiar a un entorno social inmediato dependen del sub-sistema de crianza de una familia que es parte importante de los procesos de enculturación y de los valores propios. Ambas vertientes determinan los ambientes o umbrales en los cuales los niños y niñas deben participar y su forma de hacerlo. Agrega que existen formas más ortodoxas y otras más abiertas para promover la transición.

Bronfenbrenner (2002) plantea también dos tipos de transiciones: transición primaria y transición ecológica. La primera hace referencia al paso de un entorno primario a otro; este nuevo entorno requiere que la persona tome la iniciativa para encontrar nuevas fuentes de estimulación y apoyo. La segunda se da cuando la posición de una persona en el ambiente ecológico se modifica como consecuencia de un cambio de rol, de entorno, o de ambos a la vez. Es decir, cuando cambia la posición y por lo tanto, las actividades y relaciones que se esperan de ella; o cuando cambia el lugar en el que interactúa con otros.

Desde la perspectiva de Bronfenbrenner, la transición ecológica que puede ocurrir cuando un niño o niña sale de su jardín o de su comunidad para ingresar a una institución educativa pública, puede ser una oportunidad de desarrollo para el niño o la niña, dependiendo de determinados factores que favorecen y potencian el desarrollo, tales como el ambiente y la riqueza de las interacciones, las cuales dependen de la complejidad de las actividades que el niño inicia y mantiene sin que los demás lo instiguen o lo dirijan.

Otro tipo de transiciones que mencionan Vogler, Crivello y Woodhead (2008), son las sociales, denominadas también ritos de paso, las cuales indican

desplazamientos de un estatus social a otro, tales como pasar de la condición de niño a adolescente o de estudiante de preescolar a estudiante de primaria. Quienes proponen la teoría de los ritos de paso, hacen énfasis en el significado del denominado “período liminar”. Durante esta etapa de la experiencia de la transición, los niños son arrancados de su entorno anterior (por ejemplo el jardín o la vivencia permanente en la comunidad), sin haberse adaptado completamente aun a su nuevo ambiente (por ejemplo la escuela primaria).

Peralta (2007) afirma que las transiciones que experimentan los niños y niñas en sus primeros años de vida, se dan en el cambio de un entorno a otro, los cuales implican progresiones desde el ambiente privado del hogar hasta espacios de carácter colectivo. Señala cuatro tipos:

- 1) Las primeras transiciones se dan desde el círculo familiar al entorno social más inmediato, en el cual la familia se encarga de propiciar la socialización del niño en diferentes espacios tales como la familia extendida, diferentes lugares de la ciudad, entre otros.
- 2) La segunda transición ocurre desde el hogar a un programa de atención infantil, sea este oficial, privado, no formal o formal en toda su expresión. Para profundizar en esta transición es necesario tener el conocimiento del microsistema (familia) del cual proviene el niño o la niña y la institución o el programa receptores, que permitan establecer sus particularidades, y las situaciones que entre ellas estén mediando.
- 3) La transición que ocurre entre los programas de educación escolar infantil, pues sucede que los niños están ingresando cada vez más pequeños a los programas educativos (al año o incluso menos) por lo cual es importante estudiar y conocer las implicaciones que es tipo de transición conlleva.
- 4) La transición más ampliamente estudiada, el paso del nivel preescolar a la educación primaria

4.5 Problemáticas sobre los procesos transicionales en la escuela

Si bien es cierto que la familia es el núcleo fundamental de la sociedad desde la mirada occidental, en lo que atañe específicamente a los indígenas, la comunidad es el todo. No es posible entender el funcionamiento de la familia sin la participación de la comunidad, sea esta Muisca, Arahuaca, Kamsa o Inga, por citar solo algunas de las múltiples comunidades que habitan en el territorio colombiano.

Como se anotó anteriormente, en este estudio participaron indígenas pertenecientes a las comunidades Arahuaca, Muisca del Cabildo de Bosa y Suba, e Inga.

Una de ellas, es Seyniwin Zalabata, joven Arahuaca, estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales. Ella contó la experiencia que ha vivido durante estos años en la educación escolarizada, desde sus inicios en la educación básica hasta su formación universitaria. Tanto su familia como su comunidad estuvieron de acuerdo y por esta razón siendo muy niña, le “hicieron trabajos tradicionales para entrar a estudiantes”. Ella ingresó junto con otros 30 niños aproximadamente, pero en el camino este número se fue reduciendo a medida que pasaba de la escuela al colegio y a la universidad. Sin embargo, desde entonces y cada vez que ha comenzado un nuevo ciclo escolar, (actualmente un semestre de su carrera), regresa a la Sierra, se dirige al Mamo y estos trabajos para estudiantes son reanudados. Hoy cursa octavo semestre de la Licenciatura que espera poner al servicio de su comunidad. Ella lo cuenta así:

Y entonces yo comencé a los 7 años, a los 8 años a estudiar en la escuela. Comencé, me hicieron trabajos tradicionales para entrar a estudiantes, ya me entregaron directamente como estudiante, y ahí seguí. Cada vez que salgo a vacaciones voy a agradecerle al espiritual que me esté ayudando a mí y hacerle su ritual. Su pago respectivo.

...Uno no está estudiando e inicialmente es como una persona más de la comunidad tradicional, tradicional, y es como diré “puro” sin nada de lo occidental, solo lo propio, y entonces el trabajo que se hace es como un ritual para que uno

se adapte fácilmente pero tampoco se vaya más allá del límite y dejar lo propio, porque se supone que uno tiene un dueño, y de pronto por uno entrar a estudiar sin hacerse nada, puede que de pronto espiritualmente empiecen a “cobrarle”. Le puede pasar cualquier cosa, de pronto no le va bien en el estudio... Entonces como cada cosa que uno ve realmente en la vida, tiene espíritu, o sea, está visual y espiritualmente, entonces se supone que la educación, de pronto es una palabra, pero también tiene un espíritu, entonces toca primero encomendarse primero al espíritu y después si comenzar el estudio como tal.

Uno de los mayores retos que tuvo que enfrentar fue la separación de la comunidad para continuar sus estudios, ya que los centros educativos cercanos ofrecían solo la básica primaria. Aquellos que ofrecían la básica secundaria, se encontraban más distantes. Donde ella estudió, la escuela estaba ubicada a unas doce o trece horas de su hogar materno, por lo cual debieron trasladarse a vivir junto con sus hermanos. Después de terminar la secundaria, se trasladó a Bogotá para realizar sus estudios universitarios.

Pero la distancia entre la vivienda y el centro educativo es solo uno de los problemas que deben enfrentar los indígenas que ingresan a estudiar. La ciudad desconoce la diversidad de las culturas indígenas, las invisibiliza y así como sucede en la ciudad también sucede en la escuela y en los centros educativos. A pesar de que está declarado constitucionalmente el respeto a la diversidad y la multiculturalidad, no se evidencia plenamente en su interior.

Fabián Molina, expresa que uno de los grandes problemas que enfrentan los indígenas a llegar a la ciudad es la diferencia de lengua:

Un niño que llega a esta ciudad o que llega a cualquier ciudad y cuya lengua (materna) no es el español va a ver truncada de frente su inclusión dentro de esta sociedad. Complementa afirmando que - Hay gente que ha llegado a la ciudad sin leer, sin escribir y sin hablar español. Eso limita mucho y da mucho miedo. Si hablando el mismo idioma no lo logramos comprendernos totalmente, el

desconocer la lengua de mi interlocutor pone de plano una barrera invisible difícil de sortear.

Especialmente cuando un alto número de indígenas llegan a la ciudad como consecuencia del desplazamiento causado por los problemas de orden público en sus territorios ancestrales. Desconocen la lengua del lugar que los recibe, han sido sustraídos a la fuerza y sumado a las cargas psicológicas y emocionales que traen consigo, llegan a una ciudad que no se esfuerza en tratarlos benignamente.

Al respecto, la docente Francelina Muchavisoy expresa que los niños indígenas cuyas familias han llegado como desplazadas presentan problemáticas en el aula en su rendimiento y en la convivencia e interacción con los demás niños y niñas:

Ha habido dificultades últimamente con los niños indígenas por el desplazamiento... y, pues, ya llevan mucho tiempo en la calle, como hemos visto, y entonces, ahora último vienen llegando al colegio. Entonces, estos niños presentan dificultades de comportamiento dentro del aula, fuera del aula, o sea, en todo momento. Situación que se presenta con mayor frecuencia en la jornada de la tarde.

Sí, la dificultad que ellos tienen, es como les decía, son niños que uno los ve con las mamás en la calle pidiendo moneda, sí, que prácticamente se han levantado en la calle, se están creciendo en la calle, ellos todo lo que aprenden es todo lo que ven en la calle, entonces, su vocabulario, su comportamiento es agresivo, grotesco con los compañeros, con los profesores, es de los... compañeros, Embera Chamí, que uno ve algunas mamitas por ahí en las calles sentadas trabajando la chaquira, son de esta población, entonces, y ellos hablan su lengua materna, aún la conservan, pero, entonces su comportamiento es igual que un niño de la calle, entonces, los compañeros de la jornada de la tarde decían ¡Uy! eso, ¡qué difícil trabajar con estos niños!

La docente plantea que en la jornada mañana de la misma institución educativa existe otra situación no menos preocupante:

Y en la mañana tenemos otras dificultades, que es porque ya son niños indígenas nacidos aquí en Bogotá, entonces, ya la situación es muy diferente, solamente se sabe que son indígenas porque llevan su apellido, o saben que son de la población tal, pues, porque los padres les dicen, el resto no, o sea, igual que todos los niños.

La docente plantea que algunos de los niños indígenas que se matriculan en la institución han llegado a la ciudad en condición de desplazamiento, lo que supone problemáticas emocionales, psicológicas y sociales, generadas por las difíciles condiciones y situaciones que deben enfrentar la familia y la comunidad. Por su misma condición de desplazados, han llevado mucho tiempo en las calles y presentan dificultades en su comportamiento. Ella también plantea que la situación cambia cuando los niños no provienen de otros departamentos sino que han nacido en Bogotá, porque se sabe que son indígenas por su apellido pero más allá de denominarse dentro de una comunidad, no hay mayor conocimiento ni prácticas culturales propias. Así es que, dice ella, *parecen iguales que los otros niños*. Es decir, su cultura y su saber ancestral se pierden.

Al preguntarle a Seyniwin sobre lo que creía que sucedía con las familias indígenas que llegan a Bogotá y se distancian de su territorio, respondió:

Si pues realmente, la familia que está alejada de la comunidad, de pronto no lleva los mismos trabajos, la misma cultura, no cumplen con los mismos requisitos. De pronto puede que en un tiempo si hayan hecho sus trabajos tradicionales y todo pero ya, con el tiempo van, digamos transformándose. Perdiendo lo que es cultural. Entonces ahí ya comienza como el desgaste.

En este fragmento se evidencia la importancia de contar, como lo plantea Seyniwin, con un apoyo espiritual que le permita al estudiante indígena que se encuentra lejos de su comunidad, mantener su fortaleza, sentirse protegido y hasta cierto punto, mantener su identidad, lo que implica no dejarse invadir por aquello que va en contra de su esencia.

El distanciamiento con el territorio y la comunidad es un gran problema que enfrentan las comunidades que llegan a Bogotá. Precisamente se convierte en un elemento clave para tener en cuenta con el fin de llevar a cabo una buena transición que favorezca el desarrollo de los niños y las niñas.

Los entrevistados manifestaron que el número de niños que ingresan a la escuela es mucho mayor al número de niños que finalizan la educación básica. Surge otra problemática que está asociada a una transición poco asistida; la deserción escolar se podría sumar a las consecuencias de una transición atropellada y poco acompañada entre familia, comunidad y escuela.

Pero establecer las cifras exactas de cuántos niños indígenas dejan de asistir a la escuela no es sencillo, primero porque como lo expresa Fabián Molina, *hoy en día el sistema de información de Bogotá es robusto, lo que pasa es que hoy no hay quién lo alimente*. Y segundo, porque no siempre sucede que al dejar de asistir a la escuela hayan dejado el sistema educativo, pues según lo plantea la docente Francelina Muchavisoy, *la población escolar indígena que llega la escuela cambia con bastante frecuencia de centro escolar o deja de asistir con regularidad*. Esta población flotante, debe enfrentar el ingreso a la institución escolar en varias oportunidades durante el ciclo de básica primaria, en donde predomina la educación que los Abuelos entrevistados consideran blanca u occidental, es decir, enfrentándose repetidamente a la situación de invisibilización y desconocimiento en el aula, como un eterno *deja vu*.

No, es que en la población de acá tiene una característica que de pronto no la tiene en las otras instituciones. Es una población flotante. Como le digo, son desplazados, muchos, y otros son hijos de vendedores informales, entonces, nosotros tenemos.... Siempre hay una deserción, siempre, si, entonces si llegan hasta allí, por ejemplo el ciclo inicial terminan y de allí no pasan al ciclo dos,. Entonces los padres se van, y los niños, pues los ponen en otro colegio. Y los padres de niños desplazados igual, entonces se están un año, dos años y se van, si, entonces es una población flotante. Y, pues se van, por ejemplo, muchos se van para la Escuela Nacional del Comercio, se van para allá, otros se van, o sea,

para diferentes lugares, pero la mayoría se van para la Escuela Nacional del Comercio.

Antonia Agreda, comenta su propia experiencia respecto a lo que ella considera fue un proceso educativo distinto entre sus hermanos mayores que nacieron en el territorio y ella y sus hermanos menores que nacieron en Bogotá:

Entonces una cosa es, mis hermanos que nacieron en Putumayo se criaron con la mami, con la abuela, con el abuelo, la tatarabuela todo el clan familiar. Y otra cosa ya digamos en una segunda parte, después de que mis papas vienen a Bogotá migran hacia Bogotá y Antonia y los demás hermanos menores nacen en la ciudad de Bogotá. Entonces eso implica pues obviamente una formación absolutamente distinta en donde hay una lucha constante por mantener la identidad propia, sentirse orgulloso de la identidad propia. Tener unos referentes y unos espacios de educación propia, mantenerlos en una ciudad es absolutamente difícil.

A la pregunta sobre el desempeño del niño indígena en el aula, Seyniwin respondió que creería que no todos tienen el mismo proceso, que no rinden igual que un niño de la ciudad que ya está acostumbrado al ambiente del corre corre, entonces... se percibe como un niño que para los demás niños puede ser reservado. Coincide de esta forma con lo planteado por la docente Francelina, cuando expresa:

Pues casi siempre, han dicho, los compañeros que han tenido, pues más niños indígenas dicen que, son buenos estudiantes, pues son niños que no tienen mayor dificultad en cuanto a comportamiento, si, niños que rinden, los padres, sólo alguna vez tuvimos uno que si había muchos problemas, pero era por los padres, por la inasistencia de estos niños, el resto, han hablado bien de los niños que tienen un rendimiento bien responden, los padres son responsables. Sólo, que, hay niños nacidos acá, padres que viven acá, en Bogotá ya llevan muchos años, entonces; estos ya vienen presentando como, cualquier ciudadano en Bogotá.

Según lo manifiesta la docente, el rendimiento de los niños indígenas no es mayor o menor que el de los niños que no lo son, pero si se ve afectado por una problemática de inasistencia que llega a ser recurrente en algunas familias indígenas, lo que si derivaría en la baja del rendimiento escolar.

Si bien el desempeño de los niños resulta similar al de los demás compañeros de salón, la falta de participación de los padres se constituye en un problema que genera otros. La docente lo manifiesta así:

Es una lucha dura con esto, porque es una población flotante primero, son niños y son familias descompuestas si, entonces, uno lucha todo el tiempo con la inasistencia de los niños y, pues la responsabilidad de los padres es muy poca, entonces, siempre hemos estado, pues, buscando la manera con orientación, con el Hospital Centro Oriente, o sea buscar la manera de que los padres sean más responsables con los niños, en la orientación de trabajos, con los niños, prácticamente los niños trabajan solos, o sea, lo que buscaría era como, no sé, trabajar más con las familias, porque la familia definitivamente es un apoyo o no es nada porque, los niños, pues fallan porque la mamá no está, porque salió, porque trabaja. Bueno, por alguna razón y hay mucho problema de maltrato. Hemos tenido niños violados, entonces sería hacer un trabajo social primero, pues eso tocaría, plantear un proyecto y no sé.

La profesora Francelina plantea problemas complejos que van más allá de la capacidad de la escuela, que cuenta con recursos como la citación a padres y el seguimiento en orientación. En estas *familias descompuestas* como las llama ella, no solo falta acompañamiento de parte de los padres en las actividades extraescolares, sino que también se observa con preocupación que hay niños en situación de abandono, niños abusados y con problemas de desnutrición. Situaciones que se atienden desde la escuela pero solo hasta cierto punto. La institución puede realizar trabajos colaborativos como en este caso con el hospital de la zona, pero sin la participación de los padres, las acciones llegan hasta el punto del diagnóstico y la problemática se perpetúa.

Para que el niño llegue allá tendría que haber un pre para llegar allá, o sea para hacer eso tocaría hacer un año antes, para que los niños que van a matricular o van a seguir allá, entonces vayan como más preparados, o no sé, de pronto, se matriculan los niños, pero el proyecto debe estar allá y, como hacer una inducción con los padres y trabajar, pero tiene que ser un trabajo muy fuerte y debe ser con visita domiciliaria y todo, porque los papás nos dan teléfonos y direcciones que no existen. Uno llama porque no va el niño, porque no va la niña y no contesta nadie. Y si dan teléfonos dicen: -aquí no viven- entonces uno se queda ahí corto, no sabe qué hacer, entonces de allí no se puede hacer más, o sea si de pronto llegan otra vez, los llevan y, o sea todo el proceso que se ha llevado, ese niño o esa niña no lo tiene, entonces tenemos es dificultad en el colegio.

Considera ella que sí hace falta incluir un trabajo preparatorio para atender las necesidades de esta población en especial. Incluso propone que se realice con una anterioridad de un año y que incluya más acciones de las existentes para lograr un mayor conocimiento de la población.

Para garantizar el derecho a la educación a las comunidades indígenas el MEN ha trabajado en una política de inclusión que toma en cuenta las particularidades históricas y de contexto de estas comunidades, buscando el desarrollo de una propuesta de etnoeducación que refleje las cosmovisiones particulares de dichas comunidades. Impulsa planes de acción para crear las condiciones apropiadas y orientar a las diferentes entidades gubernamentales del orden nacional, territorial y local, como gobernaciones, alcaldías, secretarías de educación, instituciones y centros educativos, organizaciones y personas, para conseguir que *la mayor parte*¹⁷ de los niños, niñas y jóvenes pertenecientes a las etnias acceda al servicio educativo (MEN 2005). Sin embargo el cubrimiento de una educación de calidad y con pertinencia cultural para comunidades indígenas es bastante precario.

Las difíciles condiciones socioeconómicas de las familias, implican para niños y niñas desnutrición, poco tiempo de dedicación de los padres hacia los hijos

¹⁷ Subrayado de las autoras

y desconocimiento de ellos sobre los estímulos adecuados (calidad en la atención). En este entorno, durante el embarazo y la lactancia las condiciones nutricionales no son adecuadas. Las mujeres que suelen ser cabeza de hogar, no cuentan con el tiempo requerido para atender las necesidades de sus hijos, pues tienen a su cargo múltiples responsabilidades que las desbordan y esto termina generando situaciones de violencia intrafamiliar. Todo esto significa que las familias no tienen disponibilidad de recursos ni capacidad para acompañar las transiciones educativas (Cormack, 2011).

Es necesario formar a los maestros para acompañar los procesos de aprendizaje y de transición en los niños y las niñas. Así mismo, es indispensable preparar maestros para las escuelas interculturales bilingües.

4.6 Factores que fortalecen los procesos de transición en comunidades indígenas

4.6.1 Familia y comunidad

Los siguientes, son factores fundamentales para favorecer los procesos de transición:

Las pautas de crianza son la base fundamental para la continuidad de las comunidades; por lo tanto, si las pautas de crianza son modificadas, se transforman luego las formas de vida (Fernández, 2009)

Para las comunidades indígenas, y en particular para la Muisca, según el concejal Diego García, es fundamental en la formación de los niños y niñas: la promoción de la verdad, el respeto por la cultura y lo ajeno y la laboriosidad, como factores que aportan en la consolidación de lo colectivo.

Hemos podido adoptar como preceptos de vida lo que los amerindios o los Muisca desde hace mucho tiempo han venido determinando y es el de no mentir, no robar y no ser perezoso. Yo creo que para nosotros es básico ese tipo de

cosas, de código, de actuación y comportamiento. Entonces eso lo aplicamos eso lo reflexionamos constantemente y es algo aprendido por la comunidad Muisca..."
Concejal Diego García.

En el mismo sentido, juegan un papel fundamental en las prácticas de crianza de los niños y niñas de comunidades indígenas, el conocimiento, comprensión y divulgación de su cultura. En tal sentido, nuestro entrevistado indica:

También unos preceptos en torno al no daño que es lo que generamos como cultura, como forma en la que nos expresamos, en los modos en los niveles en los estilos de vida que tenemos ante no hacernos daño, no permitir el daño y no hacerse daño y creería yo también que hay unos temas que generan el actuar ante el tema de descolonizar el pensamiento, el de caminar la palabra y el de liberar territorios que también son los asuntos que se han venido construyendo, que nos configuran actuares, en los procesos sociales y laborales que dan ellos...

Descolonizar el pensamiento, hace referencia al aprender a desaprender, el alejarse de lo que los textos y la escuela occidental transmiten sin sentido ni contexto; es alejarse de lo mundano, de lo occidental, para volver la mirada a la esencia, a su SER, a su relación como una parte más de la Pacha Mama. Implica eliminar de tu cuerpo el miedo, la ira, el dolor, la vanidad, para entenderse como un elemento más de la naturaleza, que tiene la posibilidad de ayudar, cuidar y valorar la vida, para lo que se requiere conocer la cultura, entenderla y vivenciarla, evitando "contaminarla" de agentes extraños.

Cuando tú reflexionas frente a lo que te enseñaron en temas como Ciencias Sociales o en la Historia, pues es contada por una versión de algunos que han venido direccionando los asuntos desde lo que ha pasado. Entonces ahí comienza uno a revisar, pues lo que significó la llegada de los conquistadores, pues lo que significa la recobranza de la memoria, lo que significa el valor de la palabra, y son unas prácticas que uno tiene que desaprender para poder incorporar otras...

Caminar la palabra, se relaciona con el enseñar, dar a conocer su historia, su cultura, sus raíces, a partir del ejemplo, de la oralidad, del diálogo, del compartir desde el círculo de la palabra, de transmitir su SER, su esencia.

Cuando caminas la palabra pues el hecho de poder generar tu los procesos de acción de o popular, del trabajo de base y de poder hacer que las posibilidades que tú tienes discursivas, otra personas conozcan. La palabra recobra un valor importante, entonces... que aplicaban a veces hasta los abuelos, o sea, yo te vendo una vaca y está el abuelo, le vale tanto, la vende y se negocia la transacción sin ninguna otra cosa que la palabra misma. Hoy ante el papel de las autenticaciones una cantidad de situaciones, pues obviamente se desacredita la palabra. Que eso estaría en función de caminar, caminar la palabra, caminarla para que a otros les pueda llegar los mensajes que nosotros creemos son necesarios... Concejal Diego García.

Liberar el territorio, implica “leerlo” para valorarlo, cuidarlo, respetarlo, para no irrumpir con prácticas y comportamientos extraños que alteran las dinámicas propias de la vida; para no imponer nuestras formas de entender y pensar la vida, sino para entenderla en su estado natural y respetar el curso de la misma. Este ejercicio, parte de vernos como un elemento más de la naturaleza, para lo cual el primer territorio que debemos entender, respetar y valorar es el “cuerpo”. Esto implica una transformación de fondo, que no solo invita a los niños y niñas al cuidado de sí mismos, sino a la promoción de la vida y de todos aquellos valores, que por motivos político-ideológicos, culturales, sociales, económicos y demás, hoy se han perdido o se les ha cambiado su sentido, su esencia, en pro del beneficio de unos pocos.

Liberar territorios es una significación frente al hecho de que un primer territorio es el cuerpo. Esa liberación implica cómo le quitas tú el daño al territorio que tienes en tu cuerpo, cómo tu contribuyes al no daño frente al hecho del sitio donde habitas o donde vives, que parte de la familia, que parte del hogar, que está en construcción de los hermanos con los que se da esta fraternidad de los procesos y de trabajo, y esas liberaciones de los territorios es de las cosas que te

hacen daño o sea tu liberas un territorio, por ejemplo nosotros pretendemos que el Tunjuelo sea liberado de la minería, por ejemplo pretendemos que la escuela sea liberada del daño de la guerra y la violencia. Esas son las liberaciones de los territorios que nosotros procuramos y hemos aprendido del proceso Muisca...

Los abuelos, taitas y sabedores son responsables de la educación de los niños y niñas de comunidades indígenas, por reposar en ellos el “saber” y la “espiritualidad” requerida para la formación de nuevas generaciones que promuevan y transmitan su cultura.

La maestra Nelly Niño de origen Muisca, comenta el rol de los mayores en el proceso educativo de los niños y niñas:

Los abuelos son los que forman a los niños y a los jóvenes... y enseñan a ser papás a los papás. Y ellos no delegan la educación, los que están todavía conservando su cultura, es indelegable. O sea, no es bien visto, que el tío o alguien “ajeno” corrija a los niños, porque no es su función, ese rol no es de él. Entonces hay como unas jerarquías en términos de educación y de formación.

4.6.2 Escuela y currículo

Cada pueblo tiene una forma particular para que niños, niñas y adolescentes aprendan su cultura; existen metodologías propias para la transmisión de conocimientos heredados, y para el rescate de estas metodologías la antropología juega un papel importante en la documentación y estudio de la cosmovisión y patrones de crianza indígenas.

Antonia Agreda cuenta cómo se da este proceso en su comunidad:

Reitero que (...) siempre los Inga estando aquí en Bogotá siempre vamos... aún se mantiene esta práctica, se va al territorio, se practican las fiestas tradicionales, etc. Cosa que de pronto en otras comunidades no ocurría en otros integrantes de otros pueblos indígenas que estaban aquí en la época en que yo era niña, no ocurría porque ellos estaban solitos, ellos llegaban como personas solitas entonces por supuesto que una ciudad grandísima los absorbía, había

negación, había de todo, o eran familias chiquiticas. Aquí no, aquí el clan familiar se instalaba y protegía todo, absolutamente todo.

En este relato se introduce otro elemento indispensable, la familia como protectora, como nicho para preservar la cultura.

Es importante que la escuela, incorpore en sus prácticas cotidianas, estrategias metodológicas y didácticas acordes con la diversidad poblacional que atiende. Esto implica, reevaluar el papel que hasta ahora ha asumido, como ente formador de ciudadanos. La escuela debe convertirse en un espacio real y vivencial de aprendizaje, en el que el compartir experiencias; aprender de los demás; valorar, respetar y entender la diversidad, promoverá una educación pertinente y coherente con las realidades de sus estudiantes y familias al estar inmersa en el contexto.

Para el concejal Diego García:

La escuela atrofia, yo creo que la escuela termina atrofiando y pues es difícil porque no hay otro sistema por lo menos tan asequible. Hay oportunidades pedagógicas formativas, pero no son comunes, a veces no son baratas, entonces, si esa situación genera limitaciones pues, tu juegas con lo que implica el sistema tiene unos preceptos, te cualifica por el tema de metas, de cumplimientos, como es que le llaman eso ahora?.. los logros, entonces eso, yo creería que condiciona, o sea que te crea un proceso cuadrulado por el cual te hacen unas mediciones, pero obviamente no es responsabilidad solamente de la escuela el proceso de formación, tendrá que estar basada en lo que en el hogar se brinde, en las diferencias e identidades que puedan tener nuestros hijos, de ahí que nos guste acampar con ellos, que nos guste llevarlos a un río, que puedan ver los círculos de palabra en los que se encuentran sus papás, la interacción con los abuelos Muisca, y eso es lo que nosotros pretendemos tener en complementariedad ante procesos formativos Muisca...

En el mismo sentido, Fabián Molina se cuestiona frente a la importancia de la escuela y nos transmite el interrogante que se hacen algunas comunidades

indígenas ¿La escuela para qué? En este sentido, los dos entrevistados dejan ver una misma tendencia frente al inadecuado protagonismo que ha jugado la escuela y su pertinencia para las comunidades afectadas.

La escuela lo único que le ha hecho, es daño a las comunidades indígenas y tiene toda la razón. La historia de la escuela y las comunidades indígenas es la historia de la colonización del pensamiento, de la colonización, de la transformación de las formas de vida ancestrales y tradicionales no? En los diferentes territorios, estamos hablando de los diferentes internados que se manejaron y que aún se siguen manejando. En la Amazonía que les prohibían hablar su lengua materna, que los castigaban, había una cosa allí religiosa porque son o católicos o también grupos evangélicos que han ido pues a evangelizar, entonces eso les cambia...

A partir de estas afirmaciones se podría decir que el sistema educativo, con su representante, la institución escolar, ha colonizado cuerpos y mentes en todos los niveles: educación básica, media y universitaria.

Ahora bien, la educación indígena promueve un enfoque de vida que no fragmenta las diferentes etapas de la educación en preescolar, primaria, secundaria y superior; sino que busca una formación integral de sus niños y niñas.

Primero hay una necesidad y es el reconocimiento de la comunidad, de lo Muisca como tal, porque se asume ante el común de la gente que Muisca ya no existe, que Muisca ya no hay y Muisca realmente es una expresión que hoy es viva, que tiene obra y vida en muchas personas y que otros estamos en proceso de reconocimiento aun cuando no estemos con los usos y costumbres de una manera abierta. ¿Qué limitaciones puede llegar a tener? Pues ese primer reconocimiento y los asuntos de poder hacer la educación diferenciada que aplica pues para las comunidades indígenas, pero yo creería que hay que saltar al proceso de la educación convencional que no salte a la indígena sino que pueda alimentarse con la indígena y con la afro y con la campesina que también tiene aportes en los procesos educativos, para generar la pedagogía de los proyectos

educativos, que realmente requiera las necesidades y los conflictos del territorio, que hoy no está asociada la educación.. La educación no está asociada al conflicto, ni a la necesidad, ni a la realidad. Ahí tú encuentras proyectos a veces educativos en función del cóndor de los Andes con niños que tienen al lado una quebrada y pues no conocen ni la quebrada, es el caso de lo ambiental o encuentras unos prototipos o estereotipos de ideólogos y en muy pocas ocasiones algunos tipos de pensadores colombianos, latinoamericanos, o indígenas, que hay pensadores de lo indígena para que sean de los documentos y biografías (a los) que acudan los niños. Digamos en ese proceso de formación...

Desde la educación propia, las enseñanzas a los niños y niñas se dan en el marco del “buen vivir”, en la que el cuidado de la madre tierra, los alimentos, su cultura e identidad, son factores importantes a trabajar.

Antonia comenta cómo en la comunidad Inga se mantiene la relación con el territorio:

Otro aspecto fundamental es la relación que hay de los padres con el territorio. Eso hace mucho más profundo digamos, mucho más, digamos complejo también la comprensión de cómo indígenas que se ubican en ciudades, no pierden su conexión territorial y eso lo hacen los Ingas, todavía aun lo hacen. Entonces Antonia siempre estuvo entre Bogotá - Putumayo, Bogotá- Venezuela, Venezuela – Panamá, Panamá - otras partes de otros países, porque la actividad propia de los Ingas era comerciar con artesanías, con plata, entonces eso hacía que mi mundo fuera mucho más abierto en términos de conocimiento cultural de otras culturas y otros países.

También menciona cómo el fortalecimiento de la identidad fue factor fundamental, particularmente en la adolescencia, donde fenómenos como la presión de grupo y la discriminación pueden hacer mella en la identidad de un joven proveniente de una comunidad indígena.

Bueno en el bachillerato igual sentía que el posicionar mi identidad, no avergonzarme cuando me trataban de burlar, tomar esa burla como al superado en mi propia personalidad al interior mío, lo que hacía era que los otros se avergonzaran de las acciones que hacían conmigo. Y para que uno tenga ese equilibrio los papás tiene que prepararlo al interior; tiene que estar muy identificado con su cultura para que ocurra eso porque si uno ve debilidad en los padres... ve que el cambio está desde los padres entonces por supuesto que eso se debilita....y así se educó Antonia.

En esta cita, se narra cómo un proceso que empezó en la infancia, fue la base para construir una identidad propia, como miembro de una comunidad indígena, que tiene la fortaleza necesaria para sentirse perteneciente a una cultura y no avergonzarse ante las burlas de otros, que reflejan situaciones de discriminación por pertenecer a una minoría.

Más que escuelas exclusivas para las comunidades indígenas, este proceso debería estar orientado y acompañado por los abuelos, los taitas, los sabedores de las comunidades, en quienes reposan el saber y la espiritualidad para hacerlo. En tal sentido, la educación de comunidades indígenas es megadiversa; requiere orientadores que apoyen los procesos, pero también “maestros” que tengan el conocimiento para enseñar, transmitir y valorar la palabra.

Al respecto, Fabián Molina, indica (...) *Lo otro tiene que ver con que ahí no necesitamos una atención exclusiva sino una atención diferencial incluyente, con reconocimiento de la diversidad, de la diferencia, y yo decía con unos niveles digamos complementarios, con cosas que posiblemente no están pensadas o no se están haciendo Tuvimos la experiencia con los ingas por ejemplo, que estaban muy concentrados en el centro en varios colegios en lugar de trabajar, digamos por eso, y desgastarse, no? Porque se necesitaría una asesoría muy compleja para meterse al PEI, para formación de maestros, entonces, si se hicieron unas sensibilizaciones a los maestros, para que entendieran los derechos, algo de etnoeducación, pero se trabajó bastante de manera complementaria los sábados,*

entonces se les fortaleció a los muchachos su identidad étnica, a través de una escuela de música, una escuela de danza, una escuela de lengua...

Pero si bien la escuela refleja la indiferencia de la sociedad nacional hacia los indígenas, es el centro donde se observan las problemáticas de los niños que llegan en condición de desplazamiento, también es el lugar donde se reproducen situaciones de discriminación. Precisamente el currículo es uno de los puntos sobre los que existe mayor tensión entre comunidades e institución. El Abuelo Gualcalá Alava lo refiere de la siguiente manera:

Se habla, se mira pero uno sabe que está en el lugar que no debería estar porque a él le están diciendo otra vez que todo hay que grabar, memorizar mas no entender, entonces esos se vuelven resabiados después también. Y tampoco está aprendiendo lo que le toca aprender. Está deshumanizándose porque en un colegio le están diciendo agua. Agua que es 2 Hs y 1 O. Eso es agua y ¿qué tiene de Espíritu? Si yo digo que agua es 2 Hs y 1 O pues yo le echo barro, lo que sea, eso es H₂O. Ya no es la Madre, ya no tiene espíritu, ya no es la dadora de vida. Es H₂O ¿Qué relación voy a tener yo con H₂O? ¿Cómo voy a sentir yo amor por H₂O si ni siquiera sé que es H? ¿Y bueno, de dónde viene H? ¿Eso no es un invento humano? ¿La Tabla Periódica quién (la inventó)? ¿Eso no es un invento de la gente?

Es en asignaturas como las Ciencias Naturales, según el ejemplo anterior, que se pone de manifiesto la diversidad cultural y el docente debe estar presto a conciliar y realizar las mediaciones pedagógicas que considere. Y así como en nuestro sistema educativo se analiza la naturaleza como objeto de conocimiento, inanimado, con la Historia, no se sienten más cómodas las comunidades, pues en su desarrollo se explican la conquista y colonización desde una perspectiva etnocentrista, la visión del europeo, desde la cultura predominante y se desconoce la riqueza cultural de las comunidades originarias. Otra de las asignaturas con las que existe desacuerdo es la Educación Religiosa, pues aunque se trabaja con mayor apertura se le sigue concediendo mayor relevancia a las religiones derivadas del cristianismo.

Por su parte Seyniwin sabe que la licenciatura tiene un currículo general, según lo expresó, *como para gente de la ciudad*, pero ella reconoce que tiene elementos favorables que pondrá al servicio de su comunidad cuando regrese a enseñar en la Sierra:

Pues es que inicialmente cuando yo escogí Licenciatura en Ciencias Sociales, lo que pensé es que hay un colegio que es propio de la comunidad, que es un colegio tradicional en donde se requieren profesores que sean propios, profesores arahuacos también para que el colegio esté bien conformado, si, entonces eso hizo como que yo estudiara esta carrera, además de eso me pareció como algo que yo lo podía relacionar con lo que se vive a diario dentro de la comunidad, digamos que uno puede explicar, no tanto lo occidental sino lo propio. Si entonces eso como que me llamó la atención.

(...) Si hay muchas cosas que uno se las puede “robar”, por así decir, porque que yo recuerde materias que siento que me sirven mucho puede ser cómo trabajar con niños... Y pues materias de Sociales, si no sé igual son puras historias por decirlos así occidentales, si como que de pronto me sirven pero no tanto, como para tocar pocos temas...

Y continuando con lo que atañe a la transición de los niños indígenas, después de considerar la familia y la comunidad, la escuela y el currículo es necesario abordar lo que piensan nuestros entrevistados sobre los docentes.

4.6.3 Docentes

Los docentes y orientadores juegan un papel vital en el proceso de formación no solo académica sino social, psicológica, que de realizarse adecuadamente, brindarán herramientas suficientes a los infantes para afrontar y abordarlas de la mejor manera posible

Existen maestros comprometidos con el desarrollo de sus pueblos, que se constituyen en líderes agentes de cambio en sus comunidades, vienen impulsando mejores prácticas de crianza en las familias, recuperando sus valores culturales

para el cuidado de su ambiente, se organizan voluntariamente para el desarrollo de propuestas educativas diversificadas.

Seyniwin desde su rol como estudiante indígena universitaria, nos presenta un ejemplo que ilustra la limitación que existe, por diferentes razones, en algunos docentes que tienen en sus aulas estudiantes indígenas:

No. Es como todo en general, se trabaja como si uno fuera persona de acá. Caso normal, no hay como un requisito... algo especial para indígenas, no (...) Pues que diría yo... de pronto sí, hay profesores que sí, pero hay profesores que (lo) toman a uno como parte de la ciudad (...) pero hay profesores que de pronto entienden más las cosas, son personas que ya han conocido comunidades indígenas con los que he tratado más, pero si, son contados. Toca luchar en eso (...) porque por lo menos en la universidad donde yo estudio se tiene en cuenta... quieren tener comunidades indígenas (...) Pero nunca han tenido en cuenta cómo, qué, cuáles son las diferencias (...) Diferencias no por decir que es uno es más que otro, no. Sino que, como vienen de culturas diferentes, piensan diferente, actúan de otra manera, entonces, si es como complicado eso. Y pues de esa misma manera hay un estudiante que se salió de la universidad por eso, un indígena, creo que era del Amazonas. Si, él se salió porque iba a presentar el trabajo de tesis (sobre) su comunidad y no se la aceptaron. Porque el profesor no entendía nada de eso y que no y que no. Le tocó salirse.

El Abuelo Gualcalá Alava, además de orientar el proceso que siguen los niños en el Jardín Muisca de Bosa, también acompaña a las docentes. Si bien, este centro educativo está preparado para atender niños muisca, también se presentan insuficiencias en ellas que con un debido acompañamiento se van sanando.

Entonces decía yo a la maestra, bueno, me senté con ella, y me senté a hablar, yo puedo hablar con propiedad porque es mi vida, porque es lo que yo aprendí, lo que yo soy. Pero la maestra como le va a hablar de lo Muisca al niño si ella de lo Muisca... nada. Entonces las clases de ella se volvían otra vez, lo mismo. Una pedagogía de que tiene que hacer esto y esto. En tablero y lo mismo.

Entonces esto no puede ser. Tuvimos que llegar con la maestra a un acuerdo. Entonces venga maestra nos vamos a sentar allá en la Maloca. Venga le vamos a dar medicina, le vamos a soplar, vamos a hacer ceremonia y vamos a ver por qué usted está en el Cabildo. Si está por un sueldo en el Cabildo estamos equivocados. Porque no puede ser profesora por el sueldo que le den y la mayoría está por el sueldo que le den. Porque ese es el motor de estar ahí como trabajador. Sí, pero hay otro cuando el motor es la visión, el motor es la vocación. Si, el motor es el servicio. El que yo nací pa´ eso. Sí yo no nací para eso, siempre voy a buscar que me paguen. Y voy a hacer todo pa´ que me paguen. Claro que lo puede hacer bien pero que lo haga bien o haga una especialización pa´ que me paguen más y una Maestría pa´ que me gane más. Pero no lo hago para saber más sino pa´ tener una hoja de vida con tantos títulos. Entonces yo me senté con la maestra y dije vamos a sentarnos a hablar y hablar de lo indígena y hablar de lo indígena quiere decir vamos a revisarnos – ¿Tú estás feliz? - Ay no Abuelo, no es que mi esposo...

Ah bueno, entonces usted estando triste les está dando clase de tristeza a los niños.

¿Usted está (con) rabia? Claro entonces yo me senté con ella a curar mucho tiempo, con su esposo, con su papá, con su hermano, porque eso es lo único para poder darle algo digno a los niños. Si yo no estoy en paz, si yo no estoy limpio si yo no soy un cristal ¿qué le voy a dar a los niños? Mi propia enfermedad.

En la escuela tradicional, la forma como el maestro asuma a sus estudiantes indígenas, depende de la formación de su formación y de su interés por esta situación. Sin embargo, no se trata de un juicio, porque sabemos de antemano que además de atender a la población indígena, también debe hacerlo con la población afro, con los niños en situación de discapacidad y con los estudiantes que tienen capacidades excepcionales, con aquellos que tienen problemas familiares y con los que están en situación de desplazamiento, entre muchas otras situaciones. Así mismo, debe asumir y ajustarse a las cambiantes disposiciones

de la administración central y a las múltiples demandas que le hace la sociedad misma.

Al respecto, lo que propone Antonia Agreda es:

Hay que aplicar la política de la etnoeducación (...) De elementos interculturales en las escuelas a donde van (los niños y las niñas). Es deber de las autoridades, colocar en los colegios, en todos los del distrito o los privados, colocar los referentes de la interculturalidad porque entonces ya no estamos hablando solamente de la relación entre indios o negros o gitanos, sino estamos hablando de la relación de los diferentes en una nación que es diversa y que eso no se ve en la escuela.

Según lo observado en nuestras entrevistas, si existe una falta de respuesta de los docentes a estas situaciones es principalmente porque en las facultades de Educación no se han dispuesto los cambios curriculares necesarios que atiendan directamente esta situación y en su formación no recibieron un componente intercultural. Como vemos, las transiciones a la educación primaria nos llevan a las aulas universitarias.

A nivel de la formación de los docentes afirma:

Todos los maestros tienen que formarse con un componente intercultural, todas las licenciaturas deben tener un componente intercultural llámese licenciatura en matemáticas, filosofía; en cualquiera debe tener un componente intercultural siempre van a estar con poblaciones indígenas o con poblaciones de grupos étnicos ya sea en zonas urbanas o zonas rurales (...) En la innovación curricular que tengan las facultades de educación, principalmente (...) deben incursionar en no sé si en el campo interdisciplinar básico o en el disciplinar básico de la formación docente, unos cursos o unos programas o unos componentes que tengan que ver con la interculturalidad, para que la formación (...) sea efectivamente integral acorde a lo que dice la Constitución Política de Colombia que este es un país multiétnico y multicultural. Un docente que no tenga esa

sensibilidad pues seguirá al margen; entonces los etnoeducadores son los que educan a los grupos étnicos y eso no es cierto hoy en día

4.6.4 Políticas

Se presentan algunos avances frente a la inclusión en las políticas de temas relacionados con la inclusión de las comunidades indígenas.

El Plan de Desarrollo lo llevamos debatiendo casi como cuatro meses. Lo hemos acordado con la Alcaldía Mayor, quedaron los programas establecidos para la niñez en primera infancia; ese es el eje primordial del Plan de Desarrollo. Se han enfocado los objetos, las políticas, la mayoría de la inversión hacia primera infancia es de cero a seis, no descuida lo que implica infancia de adolescencia, pero entonces los proyectos que en su mayoría direccionados hacia el tema educativo, de salud, social, de garantías, tiene como población hoy en el Plan de Desarrollo prioritaria, la infancia. Concejal Diego García.

En el mismo sentido, la Secretaría Distrital de Integración Social elaboró un lineamiento general para comunidades indígenas, y tocó hacer otro que complementara ese otro lineamiento general. (Éste) es muy bueno en los términos occidentales, pero si no se le hace la complementariedad con este (lineamiento) indígena y en el plan de desarrollo también quedó para comunidades afro que también tienen una particular cosmovisión, que también tienen unos derechos. Porque una pregunta que orientó el lineamiento indígena es... bueno, varias. ¿Qué es lo que los niños indígenas deben aprender en un contexto como el de Bogotá, que les permita recrear su ser indígena? Y ¿cómo aprenden los niños indígenas? ¿Qué debemos hacer para que ellos puedan aprender de la misma manera? Concejal Diego García.

Antonia Agreda, desde su experiencia como integrante de una comunidad indígena y como experta en educación plantea:

Debe existir desde la primera infancia un lugar, un espacio donde culturalmente se reverse a la educación ancestral y está a su vez también le

permita acceder a unos conocimientos de manera reflexiva como me ocurrió a mí, hacia el conocimiento de otros y de otras culturas. Es decir, tratar de que sea efectivamente una educación intercultural.

4.7 Recomendaciones generales

Según los entrevistados en esta investigación, hay varios aspectos que favorecen las transiciones y por lo tanto, el desarrollo humano desde la perspectiva que se ha asumido en esta investigación; es decir, el bienestar, la valoración de la vida, el fortalecimiento de capacidades y la construcción de subjetividad.

Según Antonia Agreda, uno de los aspectos fundamentales para favorecer la transición es el fortalecimiento de la identidad y ello se inicia con la conservación de la lengua materna:

Entonces eso implica pues obviamente una formación absolutamente distinta en donde hay una lucha constante por mantener la identidad propia, sentirse orgulloso de la identidad propia. Tener unos referentes y unos espacios de educación propia mantenerlos en una ciudad es absolutamente difícil. Pero pese a todo ello, las familias Inga, en el caso de mi mamá, fue muy contundente en el caso de la enseñanza cultural. ¿Qué era importante para los Inga nacidos en un contexto urbano para sentirnos con la identidad viva? ¿Qué era lo importante? Primero la lengua, el idioma, que no importa donde se esté, no importa dónde se haya nacido, el idioma es fundamental para considerarse Inga, entonces por eso yo hablo el Inga pese a haber nacido aquí en Bogotá y lo hablo perfecto, lo entiendo perfecto, lo escribo perfecto.

En esta cita, se plantea cómo la familia ejerce un rol muy importante para conservar la lengua materna, aunque se viva en un contexto donde se maneja una segunda lengua. Adicionalmente muestra cómo la familia se pregunta sobre los aspectos necesarios y fundamentales para preservar la cultura. Desde esta

perspectiva, se puede ver el rol fundamental que ejerce la familia en lo que Alvarado (citado por OEA, 2010) denomina los momentos críticos de cambio, para fortalecer la identidad y mantener el arraigo a la cultura.

Hay otros aspectos que vale la pena retomar al final de este documento, como factores que contribuyen a hacer de los procesos de transición una ventana de oportunidades para promover el desarrollo humano de niños y niñas en primera infancia. Tales aspectos se desarrollarán en detalle en el capítulo de conclusiones y recomendaciones.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este capítulo se presentan las conclusiones de la investigación, que permiten entender el tema de las transiciones de los niños y niñas de primera infancia de las comunidades indígenas que habitan el Distrito Capital e ingresan a la escuela oficial.

Las conclusiones recogen los aprendizajes de las investigadoras alrededor de la problemática de estudio a partir de la revisión documental, y reflejan los aportes, reflexiones y cuestionamientos de actores que desde diferentes roles, aportaron en su comprensión. Así mismo, muestran la posición de las autoras en este proceso.

En el presente estudio, las transiciones se definen como procesos de cambio que se presentan a lo largo de la vida de los individuos; transcurren en un tiempo determinado y están socialmente regulados, independientemente de la cultura a la que pertenecen. Se producen a partir de situaciones impactantes, relacionadas con la exposición a contextos diferentes que exigen nuevas demandas. Como resultado de ello, y bajo las condiciones adecuadas, promueven el desarrollo de diversas dimensiones constitutivas del ser humano, como individuo y como integrante de una comunidad. Para lograr esto, es necesario brindar unas condiciones mínimas desde diversos escenarios y actores vinculados al proceso.

Una de las conclusiones que surge del análisis de las entrevistas es que las problemáticas que afectan a los indígenas trascienden la capacidad de la escuela. Se hace urgente entonces la intervención estatal en este sentido, dado que las dificultades relacionadas con la educación son solo una de las que actualmente enfrentan estas poblaciones.

Desde esa perspectiva, se considera que son las mismas comunidades indígenas, las encargadas de establecer el tipo de educación que crean más

apropiado para sus integrantes. El Estado debe promover enfoques y modelos orientados por los principios constitucionales que se fundamenten en el respeto a la diversidad y a la multiculturalidad. Para ello es necesario proveer recursos, reformar las políticas educativas y aumentar la eficiencia en los procesos administrativos,

Así mismo, se puede afirmar que todos los actores relacionados con los procesos transicionales deben ser conscientes del papel que ejercen para trabajar en pro del desarrollo humano de los niños y niñas en primera infancia. Por lo tanto, las acciones que se realicen para favorecer las transiciones tales como comunicación entre los padres de familia y el colegio, la participación de estos en la escuela y la adecuación del currículo entre otros, conllevan beneficios que trascienden los límites de la escuela.

Gracias a la implementación de procesos de transición, problemáticas como la marginalización, la discriminación y la falta de oportunidades, que afectan a las comunidades indígenas, pueden irse mitigando y con ello, contribuir a solucionarlas en un futuro cercano.

Finalmente, es importante precisar que aunque las conclusiones de este estudio apuntan al Distrito Capital, podrían ser extrapoladas como recomendaciones generales al sistema educativo del país.

A continuación se detallan las condiciones y/o factores identificados como relevantes en esta investigación, para desarrollar procesos transicionales en primera infancia con comunidades indígenas. Así mismo, se formulan recomendaciones para los diversos actores claves en tales procesos.

5.1 Políticas educativas

A partir de la Constitución de 1991, se hace explícito el reconocimiento de Colombia, como un país de diversidad étnica y cultural, lo que brinda una gama de posibilidades para la inclusión de las comunidades indígenas en el sistema educativo, con calidad y equidad. Sin embargo, en este estudio se evidencia que

aún existe una brecha entre lo que plantea la Carta Magna, y lo que finalmente ocurre en los diversos escenarios en los que interactúan las comunidades.

Por ejemplo, en las políticas educativas y lineamientos elaborados por el MEN en relación con la primera infancia, aún hace falta incorporar orientaciones precisas frente a la inclusión de niños y niñas a la educación, en el marco del respeto a sus particularidades étnicas.

Si bien se ha avanzado en la formulación de políticas educativas para las comunidades indígenas y para la primera infancia, este marco legal no tiene en cuenta los procesos transicionales que implica este cambio para las vivencias de los niños y niñas y por lo tanto para su desarrollo humano.

Es necesario que desde el M.E.N. se oriente a las facultades de educación en el proceso de formación y actualización docente para comprender y abordar de manera significativa procesos pedagógicos que dinamicen y aporten a las transiciones de los niños y niñas indígenas.

Además, es indispensable construir las políticas educativas de manera participativa, convocando a los diferentes actores desde la fase de construcción hasta las de implementación y sostenibilidad, con base en la premisa de que estas se elaboran desde ellos y no solo para ellos. Este proceso hace parte del reconocimiento y valoración de las comunidades participantes y muestra a Colombia como un país respetuoso de los derechos humanos y de su Constitución política y civilista.

Los indígenas que habitan en el D.C., en condición de desplazamiento, pobreza y/o marginalidad, requieren mayor y mejor acompañamiento del Estado, como garante de la superación de esta situación y promotora de procesos transicionales adecuados de niños y niñas hacia el sistema educativo. Esto implica por parte de la escuela una atención integral que atienda la transición no solo por su condición étnica sino también por la de ser víctima de desplazamiento.

En el mismo sentido, para las comunidades indígenas originarias de la Sabana de Bogotá o que llegan a la capital de manera voluntaria, es fundamental que sus niños y niñas en primera infancia, reciban el acompañamiento necesario que garantice procesos transicionales adecuados para el ingreso a la escuela.

5.2 Secretarías de Educación

Con el fin de promover la transición de los niños y niñas de primera infancia de comunidades indígenas al ingresar a la escuela oficial, es importante que la Secretaría de Educación del D.C., promueva procesos pedagógicos desde un enfoque diferencial de tal manera que se armonice y enriquezca el quehacer educativo en diversos aspectos.

Es necesario elaborar y revisar lineamientos y orientaciones pedagógicas para que los planes de estudio logren realmente incorporar y visibilizar la riqueza cultural de los niños y niñas, más allá de lo normativo.

Sin embargo, no se considera pertinente que el sistema educativo oficial promueva una educación para cada grupo étnico que habita el distrito. No obstante, sí se requiere que las diversas culturas hagan presencia en la escuela y permeen el proceso educativo.

La educación de los niños y niñas de primera infancia de comunidades indígenas que ingresan al sistema educativo en el Distrito Capital, debe promover su identidad, cultura y tradiciones, teniendo en cuenta el uso de su lengua materna, la formación del SER y su relación con la madre naturaleza.

Así mismo, hay que tener en cuenta como un criterio en el diseño de la infraestructura (planta física) la diversidad étnica de sus estudiantes y la riqueza cultural que accede a la escuela. Esto es, considerar la manera como las culturas conciben y apropian los espacios para el proceso educativo.

5.3 Facultades de Educación

Estas entidades educativas requieren actualizar sus planes de estudio de manera tal que incluyan la formación de docentes en el marco de la educación intercultural. A partir de ello, también podrían asesorar al MEN y a las Secretarías de Educación en este tema.

Así mismo, la formación y actualización de docentes y orientadores debe incluir estudios relacionados con la comprensión y respeto por la cosmovisión de las comunidades indígenas que habitan el Distrito Capital, en aras de lograr una vinculación y articulación en los escenarios de aprendizaje desde la diversidad.

5.4 Escuela

El niño y la niña indígena no requieren un trato preferencial ni exclusivo, porque esto puede generarle discriminación y aislamiento del resto del grupo; lo importante es reconocer su diferencia y lo que ello implica para promover una educación inclusiva desde el respeto a la diversidad cultural. Con este fin, sería necesario realizar una caracterización de los niños y niñas indígenas y de otras etnias, como parte de su transición a la escuela.

Se requiere que las instituciones educativas gestionen los apoyos necesarios con el fin de entender y afrontar situaciones particulares de sus estudiantes de primera infancia, que desbordan la capacidad institucional de la escuela o que no se han visibilizado por la comunidad educativa como prioritarias.

Es importante la revisión del Proyecto Educativo Institucional –PEI- con el fin de dinamizarlo y enriquecerlo con la participación de los estamentos de la comunidad educativa, de tal forma que se garantice una educación de calidad desde un enfoque diferencial, respondiendo a las particularidades de su comunidad. En este sentido, se propone que los currículos incluyan temas que fortalezcan la identidad cultural y su valoración.

Así mismo, se considera que favorecer la transición de los niños y niñas indígenas a la escuela, contribuye no solo con su permanencia en la misma, sino que aporta en la disminución de la deserción escolar, al garantizarse condiciones

que respetan su diversidad cultural. Se podría decir que una institución que piensa los procesos transicionales también apunta a la permanencia de los niños y niñas.

5.5 Docentes

Es indispensable que el docente que trabaja con niños indígenas cuente con una sensibilidad especial, fortalecida con una ética del cuidado; de tal modo que le permita comprender el valor que tiene la diversidad cultural de sus estudiantes para llevar a cabo acciones pedagógicas que respeten la diferencia. Esto implica que el límite de sus acciones educativas vaya más allá de lo que dictamina la norma.

Se considera que el diseño de estrategias metodológicas, que trasciendan el aula de clase, permite desde la praxis y la cotidianidad, en el contexto urbano, entender las dinámicas que a diario viven las comunidades. Este es un claro ejercicio pedagógico de pertinencia y coherencia entre lo que la teoría indica y lo que la realidad muestra.

La formulación e implementación de estrategias metodológicas y didácticas que incluyan juegos, costumbres, creencias y ritos característicos de las comunidades indígenas, es fundamental en la promoción de su identidad y cultura y por lo tanto, también favorece la transición.

Se requiere promover el respeto por la palabra y fortalecer la oralidad, como base de la educación de los niños y niñas de comunidades indígenas. Para ello, se sugiere emplear estrategias propias de la educación occidental como la lectura, la escritura, la representación de relatos y los recorridos interpretativos¹⁸, e incluir otras que se pueden aprender del saber ancestral, tales como el círculo de palabra, y la narración de las historias y mitos de las comunidades indígenas.

Otro factor a tener en cuenta es la promoción de espacios educativos que vinculen a los abuelos, taitas y sabedores de las comunidades indígenas, en la formación no solo de los niños y niñas de primera infancia, sino de los docentes y padres de familia, para que en el marco de una educación incluyente, se vincule la

¹⁸ Estos recorridos son una estrategia propia de la educación ambiental.

riqueza cultural de los grupos étnicos que hay en la ciudad. Una oportunidad para lograr esto es el acompañamiento de estos miembros de las comunidades, en la elaboración de material pedagógico para niños y niñas indígenas, de tal manera que sean acordes a sus contextos.

5.6 Comunidades y padres de familia

El diálogo de los padres con la escuela es fundamental para establecer los puntos que ellos consideran importantes en la educación de sus hijos y que deben concertarse entre las dos partes. Tal es el caso del uso del atuendo tradicional, el cabello largo o las aseguranzas¹⁹, por citar algunos ejemplos, que forman parte de la identidad y la cultura de las comunidades.

Así mismo, es importante que las comunidades participen más allá de la asistencia a eventos como la entrega de notas o las citas que hacen los maestros. Esto implica desempeñar un rol activo en la vida institucional, que favorece los procesos de transición, particularmente en la primera infancia.

En este sentido se puede afirmar que la comunicación que los padres de familia establecen con el jardín y con la escuela, favorece los procesos de transición, no solo por los beneficios que trae el diálogo en sí mismo, sino porque le permite al maestro conocer otras condiciones que no son evidentes en la interacción con el niño, y que son importantes en el escenario educativo.

El acompañamiento de los miembros de la comunidad y especialmente, de los padres de familia, es fundamental en el proceso de transición para ingresar a la escuela, porque ellos son la principal fuente de construcción y fortalecimiento de la identidad indígena. Este es el soporte para enfrentar, entre otras problemáticas, las situaciones de discriminación que se dan en el contexto escolar, tal como se evidenció en esta investigación.

¹⁹ Tejido que se lleva en la muñeca “preparado” por el Abuelo con un propósito especial.

Desde esta perspectiva, los abuelos, los taitas, los padres y madres de familia pueden desarrollar espacios formativos con toda la comunidad educativa que no solo la sensibilizan sino que además la ilustran, en un marco de valoración de la diversidad.

5.7 Jardines indígenas

Al momento de elaboración de la tesis en el D.C hay cinco²⁰ jardines infantiles indígenas que gracias a su enfoque educativo, pueden contribuir con el proceso de transición de sus estudiantes hacia las escuelas oficiales. Por ello es importante que estos centros educativos lleven a cabo un trabajo previo de preparación con los padres de familia y los niños que finalizan la educación preescolar.

Como parte de esta preparación se sugiere establecer contacto entre los docentes del jardín y los de las instituciones receptoras, para que los nuevos maestros conozcan a los niños y niñas y apoyen la labor de estos en la escuela, con el fin de favorecer la continuidad de los procesos de formación que se llevaron a cabo en los jardines.

²⁰ Dato del año 2010, tomado de la página de Bogotá Positiva, campaña de la administración del alcalde de Bogotá, Samuel Moreno

REFERENCIAS

- Agreda, A (2001) La etnoeducación: una respuesta a las aspiraciones de los pueblos indígenas de Colombia. En *Abriendo caminos: memorias*. Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. PROEIB Andes.
- Alonso Rico, M. (2008) Familias indígenas en Bogotá. En: Gutiérrez Bonilla, L. *Las familias en Bogotá: realidades y diversidad*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana
- Alvarado, S., Ospina, H. y Reyes, P. (2010) Estadísticas y Políticas Educativas referidas a las Transiciones en la Primera Infancia: estudios de Colombia, Chile, Perú, Venezuela y Brasil. Organización de Estados Americanos - OEA
- Alvarado, S. V. (2008). Socialización política de los niños y las niñas en edad preescolar, formación de valores y procesos de participación infantil. Ponencia presentada en evento Mundial de Educación Infantil, Monterrey, 2008. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza Cinde-Universidad de Manizales
- Amodio, E. (1986) Escuelas como espadas. En: *Educación, escuelas y culturas indígenas en América Latina*. Tomo 1. Quito: Editorial Abya Yala.
- Bronfenbrenner, U. (2002) *La Ecología del Desarrollo Humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona. Paidós

Castillo, E (2011) La etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. En *La multiculturalidad estatalizada: indígenas, afrodescendientes y configuraciones de Estado*. ICANH

Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los pueblos indígenas - CONTCEPI (2012) Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio. Disponible en <http://cms.onic.org.co/wp-content/uploads/2012/06/CONTCEPI-perfil-SEIP-versionII-2012.pdf>

CONPES 109 (2007) Política Pública Nacional de Primera Infancia “*Colombia por la Primera Infancia*”. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-177828_archivo_pdf_conpes109.pdf

Cormack Lynch, M. (2011) Transiciones del niño y la niña del hogar al centro de cuidado, al centro de educación inicial y de éste a la escuela. Ponencia presentada en el 16° Congreso de Educación Inicial *Comenzando temprano para nunca detenernos. Bogotá – Colombia. 7-9 de junio*

Delors, Jaques (1994): Los cuatro pilares de la educación. En: *La educación encierra un tesoro*. El Correo de la UNESCO, pp. 91-103

Espinosa Arango, M (2007) Memoria cultural y el continuo del genocidio: Lo indígena en Colombia. En: *Antípoda, Revista de Antropología y Arqueología*. Julio-Diciembre, número 005. Universidad de los Andes. 2007. p. 53-73. Bogotá-Colombia. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/814/81400504.pdf>.

Fernández, A. (2009) El rol de la antropología de la primera infancia. Sesión con líderes indígenas sobre transiciones del hogar a la escuela en comunidades indígenas. *II Simposio Interamericano sobre políticas y*

estrategias para una transición exitosa del niño hacia la socialización y la escuela. Valparaíso, mayo (paper).

Fernández Garzón, E., Hoyos Muñoz, E., Lozano Aguirre, M. y Parra Cortés, D (1998) Integración de niños indígenas Paeces a una escuela urbana en Santafé de Bogotá”. Tesis para optar al título de Licenciadas en Psicopedagogía Infantil. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Gros, C. (2000) Políticas de La Etnicidad: Identidad, Estado y Modernidad. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia - ICANH

Ministerio de Cultura (2010). *Compendio de políticas culturales*. Primera edición. Bogotá: República de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. Ley General de Educación. Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 804 de 1995 que reglamenta la etnoeducación en Colombia. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103494_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2005). Dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales. Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables Bogotá, Colombia. www.mineducacion.gov.co

Ministerio de Educación Nacional (2010) Centro virtual de noticias de la educación. “Creación de jardines infantiles indígenas en Bogotá. Disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-248022.html>

Mora, M (2002) La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. En Athenea Digital, 2, otoño 2002.

http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fpsicologiasocial.uab.es%2Fathenea%2Findex.php%2FatheneaDigital%2Farticle%2Fdownload%2F55%2F55&ei=rLKAUNmILJK29gTc5oCoCA&usg=AFQjCNGZB95C1BifqK_7zdfPRxyf8b84ew&sig2=XM9Rasq5MuhQmQChsA6cCg

OREALC/ UNESCO Santiago (2011) Informe Regional sobre la Educación para Todos en América Latina y El Caribe. Santiago de Chile: Oficina Regional para América Latina y El Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC/ UNESCO Santiago)

Organización de los Estados Americanos (2010). Proyecto: Tendencias de las políticas de transición en comunidades indígenas, rurales y de frontera: estadísticas y políticas educativas referidas a las transiciones en la primera infancia. Estudios de Colombia, Chile, Perú, Venezuela y Brasil

Organización de los Estados Americanos (2009) Las transiciones en la primera infancia: Una mirada internacional.

OEA (2009) II Simposio Interamericano sobre Políticas y estrategias para una transición exitosa del niño hacia la socialización y la escuela Valparaíso, Chile. Disponible en <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=E1fS0FJkPWk%3D&tabid=1317>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2010) Atención y Educación de la Primera Infancia en América Latina. Informe preparado para la Conferencia Mundial Atención y Educación de la Primera Infancia. Moscú, septiembre de 2010

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO. La Educación Indígena en América Latina México – Guatemala – Ecuador. Tomo I. Disponible en http://books.google.com/books?id=5E3L2z4DxigC&pg=PA132&dq=problemas+de+la+educacion+para+ni%C3%B1os++indigenas&hl=es&ei=jHyjTb29IsSZ0QGiz8ihBQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=6&ved=0CEYQ6AEwBQ#v=onepage&q&f=false

Paladino, M y Maris S. (2007) Educación Escolar Indígena. Buenos Aires: Editorial Antropofagia

Panel sobre “La educación inicial construcción conjunta con los pueblos indígenas del Distrito Capital” realizado en el marco del Foro de la Primera Infancia y la Inclusión Social realizado en Bogotá. Agosto 11-13 de 2010

Peralta, M. V. (2007). *Transiciones en Educación Infantil: Un marco para abordar el tema de la calidad*. Documento de trabajo. Washington, D.C.

Periódico El Espectador. “En Bogotá viven más de 6.300 indígenas desplazados por la violencia. 8 de julio de 2010. Disponible en: <http://www.elespectador.com/articulo-212347-bogota-viven-mas-de-6300-indigenas-desplazados-violencia>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD Colombia. *Colombia Rural: razones para la esperanza. Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011*. Resumen Ejecutivo. Colombia: Offset Gráfico Editores

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD Colombia (2011). *Pueblos Indígenas: Diálogo entre Culturas*. Bogotá

Rey, G (2002) Cultura y Desarrollo Humano: Unas relaciones que se trasladan. En Pensar Iberoamérica, No. 0 febrero de 2002. www.campus.oei.org

Rojas Curieux, T (1998) La etnoeducación en Colombia: un trecho andado y un largo camino por recorrer. En: *Palabra y Cultura*. Revista No. 19. Santafé de Bogotá, 1998, p. 40-43

Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte. Dirección de Arte, Cultura y Patrimonio. Subdirección de prácticas culturales (2011). *Lineamientos para la implementación del enfoque poblacional diferencial en el sector cultura, recreación y deporte, para los campos del arte, las prácticas culturales y el patrimonio.*

Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) – Subdirección para la Infancia e Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) de Primera Infancia y Derechos de la Niñez de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). *Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena en Bogotá*. Agosto de 2011

Secretaría Distrital de Integración Social (2011) Tejiendo interculturalidad desde la formación de maestros y maestras de la primera infancia indígena en Bogotá.

Schmelkes, S (2010) Indígenas rurales, migrantes, urbanos: una educación equivocada, otra educación posible. En *Revista Pensamiento Latinoamericano*, 7 203 - 222

Tovar, E., Escobar, M., y Bolaños, M. (2000) LA etnoeducación en el contexto colombiano. Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Facultad de Ciencias Sociales, Humanas y Educativas

UNAD y Ministerio de Educación Nacional (2008). Líneas para la formación de docentes que atienden población indígena. Guainía – Vaupés y Vichada.

Vogler, P., Crivello, G. y Woodhead, M. (2008) *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas. Cuadernos sobre desarrollo infantil temprano*. No. 48. La Haya Países Bajos. Fundación Bernard van Leer

ANEXOS

ANEXO 1

PREGUNTAS DISEÑADAS PARA LAS ENTREVISTAS

Preguntas para el concejal Diego García

Nombre completo del entrevistado

Cargo

Fecha

Informarle el objetivo de la entrevista y agradecerle el habernos dado el espacio para la entrevista. Explicarle cómo la información de la entrevista nos aportará una de las visiones que nos interesa recoger en esta investigación.

Solicitarle permiso para grabar la entrevista

Vivencia del proceso desde la experiencia propia

Inicialmente, cuéntenos ¿dónde nació y a qué comunidad indígena pertenece?

Desde su experiencia como niño en la comunidad ¿Quiénes se encargaron de su educación? ¿En qué momento ingresó a la escuela “blanca”? ¿Cómo fue la experiencia cuando ingresó, en sus primeros años de escuela? ¿Cómo era su relación con sus maestros? ¿Había otros niños y niñas de su comunidad o de otras comunidades? ¿Cómo era la relación de las maestras con los niños? ¿Había alguna diferencia entre la relación de los maestros con los niños “blancos” y la de los maestros con los niños indígenas? ¿Qué fue lo mejor de esa experiencia durante los primeros años y que fue lo más difícil? Partiendo de su experiencia si pudiera cambiar algo frente a la forma en que se da la educación de los niños y niñas de comunidades indígenas, ¿qué cambiaría?

¿Desde su experiencia como padre cómo ha vivido ese proceso de ingreso a la escuela, con su hijo? Partiendo de la formación que él recibe, percibe cambios significativos en relación con su experiencia como estudiante a esa misma edad?

¿Con qué criterios escogió el jardín/colegio en que estudia su hijo? ¿Cómo le fue a su hijo en el primer año de jardín? ¿De colegio? ¿Cómo es la relación de su hijo con su maestra?

¿Cuál es el papel de los mayores de su comunidad en la educación de los niños entre los 4 y los 6 años? ¿Cómo vivía la comunidad la relación con la escuela de los “blancos” cuando usted era niño? ¿Ahora con su hijo el papel de la comunidad sigue siendo igual? Explique.

Teniendo en cuenta que existen niños y niñas indígenas que asisten a colegios de los “blancos”, desde su punto de vista, cuál es la percepción de los abuelos y taitas de dichas comunidades frente a lo que se enseña y cómo se enseña en esos colegios? ¿Qué piensan ellos al respecto?

Desde su experiencia como estudiante y como padre cuáles cree que son los errores más frecuentes que cometen los docentes en la educación de los niños indígenas en sus primeros años, cuando ingresan a la escuela? ¿Qué podrían hacer los maestros que no están en una escuela etnoeducadora ni han sido formados como etnoeducadores para aportar a la formación de los niños y niñas indígenas? ¿Qué puede hacer la institución? ¿qué puede hacer el resto de la comunidad educativa?

Política

¿Qué conoce o sabe usted acerca de la situación de la niñez entre 4 y 6 años de comunidades indígenas en Bogotá?

¿En su propuesta de trabajo para el concejo estaba incluido el tema del ingreso de los niños y niñas indígenas en la ciudad? Explíquenos.

¿Considera que a nivel de la política hay avances significativos para la preservación de la cultura ancestral indígena desde el ámbito escolar? ¿Desde la formación de los maestros?

¿Qué aspectos facilitan y/o dificultan la situación de los niños y niñas indígenas de lo que llamamos primera infancia (4 a 6 años), vinculadas a escuelas públicas no etnoeducativas? Por ejemplo a nivel de los docentes, a nivel institucional y de los demás niños y niñas de su misma edad.

Proyecciones/ perspectivas

¿Qué hacer para visibilizar a los niños y niñas de las comunidades indígenas y sus necesidades en la escuela?

¿Qué cree que se podría hacer en las instituciones no etnoeducadoras que reciben estudiantes de diferentes comunidades indígenas para promover su cultura frente a la cultura del "blanco" o el mestizo" quienes son mayoría numérica?

Preguntas a Antonia Agreda

Nombre completo del entrevistado

Comunidad a la que pertenece

Cargo

Fecha

Informarle el objetivo de la entrevista y agradecerle el habernos dado el espacio para la entrevista. Explicarle cómo la información de la entrevista nos aportará una de las visiones que nos interesa recoger en esta investigación.

Solicitarle permiso para grabar la entrevista

Experiencia propia

Es importante formular de a una pregunta por vez, por eso se las separe. Es posible que al responder la primera, dé información sobre las otras. Formulen la primera y déjenla hablar. Estén atentas a qué tanto va respondiendo las otras preguntas, y si no es así, entonces sí, formúlenlas, una a una.

Las preguntas me parecen pertinentes, relevantes y bien construidas, pero me parece que el tiempo va a ser insuficiente para abordar todos los tópicos de interés. Sugiero que le pregunten qué tiempo tiene disponible, y la escuchen durante ese periodo. Si ustedes ven que quedan muchos aspectos sin abordar, solicítenle un nuevo espacio para conversar. Es clave que ella sienta su interés genuino por conocer acerca de su experiencia como indígena que ha tenido acceso a la formación de occidente, más allá del “ejercicio académico”, con esto quiero decir, que me parece importante que la entrevistada no se sienta en un interrogatorio forzado por la limitación de tiempo.

1. ¿Qué es lo más significativo que recuerda de la educación que recibió en sus primeros años de vida?
2. ¿Quiénes se encargaron en su comunidad de este proceso?
3. ¿Cuál es el sentido, la esencia de la educación que la comunidad indígena a la que pertenece, considera deben recibir los niños y niñas?

4. ¿Tenía el mismo sentido cuándo usted era pequeña?
5. ¿Qué ha cambiado?
6. ¿Qué factores considera inciden para que los niños y niñas de las comunidades indígenas ingresen a la educación “occidental”?
7. ¿Considera que esto afecta su identidad como miembros de una comunidad?
8. Como integrante de una comunidad indígena, que ha recibido educación de los abuelos pero que también ha estado fuera de ella y ha recibido una educación “de un mundo occidental”... ¿Podría realizar un paralelo, una comparación entre las dos?
9. Desde su experiencia como madre ¿Cómo vivió ese proceso de ingreso a la escuela, con sus hijos?
10. Partiendo de la formación que ellos reciben/recibieron ¿percibe cambios significativos en relación con su experiencia como estudiante a esa misma edad?
11. ¿Con qué criterios escogió el jardín y el colegio en que estudian/ron sus hijos?
12. ¿Cómo les fue a sus hijos en el primer año de jardín? ¿De colegio?
13. ¿Cómo fue la relación de su hijo con su maestra?
14. ¿Cuál es el papel de los mayores de su comunidad en la educación de los niños entre los 4 y los 6 años?
15. ¿Cómo vivía la comunidad la relación con la escuela occidental cuando usted era niña? ¿Ahora con sus hijos el papel de la comunidad sigue siendo igual? Explique.
16. Desde su experiencia como estudiante y como madre cuáles cree que son los errores más frecuentes que cometen los docentes en la educación de los niños indígenas en sus primeros años, cuando ingresan a la escuela?
17. ¿En esencia, cuál es el sentido fundamental de la educación para las comunidades indígenas?

Como profesional

1. Teniendo en cuenta que existen niños y niñas indígenas que asisten a clases en colegios oficiales del D.C, desde su perspectiva ¿Cuál es el sentir de los abuelos y taitas de dichas comunidades frente a lo que se enseña y cómo se enseña en la primera infancia?

2. Desde su conocimiento y trabajo investigativo ¿Qué le debería aportar la escuela a la formación de los niños y niñas indígenas?
3. ¿Qué aspectos facilitan el desarrollo de estos niños y niñas?
4. Desde la perspectiva pedagógica ¿qué podrían hacer los maestros que no están en una escuela etnoeducadora ni han sido formados como etnoeducadores para aportar a la formación de los niños y niñas indígenas? ¿Qué puede hacer la institución? ¿qué puede hacer el resto de la comunidad educativa?
5. ¿Qué hacer para visibilizar a los niños y niñas de las comunidades indígenas y sus necesidades en la escuela?
6. ¿Qué cree que se podría hacer en las instituciones no etnoeducadoras que reciben estudiantes de diferentes comunidades indígenas para promover su cultura frente a la cultura de los estudiantes “occidentales” quienes son mayoría numérica? ¿Qué falta por hacer?

Las políticas

7. ¿Considera que a nivel de la política nivel nacional y distrital hay avances significativos para la preservación de la cultura ancestral indígena desde el ámbito escolar? ¿Desde la formación de los maestros? (Ley general de educación, plan de desarrollo de Bogotá, lineamiento pedagógico para la educación inicial indígena, entre otros). ¿Por qué?
8. ¿Qué falta por hacer?

Preguntas para docente de preescolar en escuela distrital integrante de la comunidad Inga

Nombre de la docente

Por favor realice una breve descripción suya y de su trabajo en la institución. ¿Qué profesión tiene? Cuántos años de experiencia docente?

1. ¿Cómo ha sido su experiencia de tener estudiantes indígenas en el aula?
2. ¿Sabe a qué comunidades pertenecen?
3. ¿Cuáles cree son las razones para que los padres o abuelos de estos niños los matriculen en la institución?
4. ¿Cuando recibe a un niño o niña indígena que llega por primera vez al colegio ¿qué situaciones se presentan? ¿Qué es lo más fácil? ¿Qué es lo más difícil?
5. ¿Desde su punto de vista como maestra cómo describiría a un niño indígena en el aula? ¿Cuáles diría que son sus fortalezas? ¿En qué aspectos necesita más apoyo?
6. ¿Existe de parte de los padres de familia, en este caso, indígenas, recomendaciones o solicitudes especiales en cuanto al trato al niño al momento de ingresar? ¿Cuáles?
7. ¿Ellos (los padres de familia indígenas) de qué forma se relacionan con la institución?
8. ¿Cómo es el ambiente de clase? ¿Cómo se dan procesos como la socialización? ¿Qué sucede entre los niños especialmente en lo que tiene que ver con su socialización? ¿Su desempeño académico?
9. ¿Existen reclamos o inconformidades de parte de los padres sobre la educación que reciben los niños? ¿Sobre qué aspectos? ¿Cómo los ha manejado?
10. ¿En su práctica docente qué medidas ha implementado para atender esta situación?
11. ¿Problemáticas como la deserción o el ausentismo son diferentes con los niños indígenas? ¿Por qué? ¿Qué se podría hacer para enfrentar estas situaciones?

12. Desde su perspectiva ¿qué cree que podría hacer como maestra para facilitar el proceso de transición de los niños indígenas que ingresan a la escuela? ¿Qué podría hacerse a nivel institucional?
13. ¿Considera que cuenta con las herramientas necesarias para atender a las necesidades de los niños indígenas en su aula? ¿Por qué? ¿Qué puede hacer para que esto mejore?
14. ¿Debido a la presencia de estudiantes de comunidades indígenas se han hecho algunos cambios o modificaciones en la institución? ¿En el PEI? ¿En el currículo?
15. ¿Cuáles son las principales inquietudes de los docentes que tienen en sus aulas estudiantes indígenas?
16. ¿Existe alguna estadística sobre el rendimiento académico de los niños indígenas? Si no, desde las áreas que usted maneja ¿qué ha observado? ¿A qué razones pueden deberse estos resultados?

Le agradecemos sinceramente su colaboración y apoyo a esta investigación.

Preguntas a la docente Nelly Niño Rocha²¹

¿Cuál ha sido su experiencia como docente desde la etnoeducación?

¿Cómo sería un buen modelo etnoeducativo?

¿Cómo es la combinación entre un modelo de educación propia y la adaptación al mundo moderno?

¿Qué ocurre con los maestros que están trabajando con etnoeducación en zonas apartadas como única alternativa de trabajo?

¿El objetivo de las facultades de etnoeducación es preparar a los maestros, indígenas o no, para evitar los errores que ha mencionado hasta ahora?

¿En las comunidades indígenas qué es ser y qué es no ser?

²¹Esta fue una entrevista no estructurada, donde la entrevistada iba contando sus experiencias y reflexiones, de tal manera que no fue necesario formular muchas preguntas.

Preguntas a Fabián Molina²²

Usted me dice que estudió Sociología, luego se vinculó con la Secretaría (de Educación) ¿Con qué departamento?

Usted me dice que maneja estadísticas ¿de dónde recoge esos datos?

Habíamos planeado una serie de preguntas pero inicialmente queríamos saber cómo se llevó a cabo el documento del que usted escribió dos capítulos.

¿Ese qué deben aprender lo plantearon desde qué es lo que quieren las comunidades que los niños aprendan en las escuelas?

¿Qué dicen las comunidades acerca del trabajo que resultó?

¿Los lineamientos están pensados para las instituciones donde se van a recibir a niños de comunidades indígenas exclusivamente o tocan a todas las escuelas que reciben pero no tiene ese enfoque etnoeducador?

¿Qué piensa de los alcances y las limitaciones de esta política de los lineamientos de educación intercultural?

²²Esta fue una entrevista no estructurada, donde el entrevistado iba contando sus experiencias, cuestionamientos y reflexiones, de tal manera que no fue necesario formular muchas preguntas.

Preguntas entrevista Abuelo Suaga Gua Ingativá Neusa²³

¿Por qué dice que en el (departamento del) Cauca si se están haciendo bien las cosas?

¿Qué sería lo que se debería hacer, aparte de construir más jardines para las comunidades indígenas?

Cuando un niño digamos, pequeño, de 4 o 5 años está ubicado en una ciudad, con las condiciones, de alguna manera, inhóspitas que ofrece una ciudad, ¿qué pasa con ese niño y su comunidad?

¿En su experiencia esos niños de comunidades si ingresan a la escuela?

¿Y los estudiantes por ejemplo de la Sierra o de todas esas comunidades que llegan a la universidad? Tienen permiso de sus abuelos? O lo hacen de manera independiente? Tienen que retribuir en servicio a la comunidad?

Abuelo ¿La voz que Usted nos da no es entonces la voz de todas las comunidades?

Pero en ese panorama que Usted ha podido ver, aunque no sea de su propia comunidad ¿hay problemáticas similares como esa que Usted plantea, que la educación del blanco es una cosa que no les interesa porque sencillamente no les sirve para nada?

²³ Esta fue una entrevista no estructurada, donde el entrevistado iba contando sus experiencias, cuestionamientos y reflexiones, de tal manera que no fue necesario formular muchas preguntas.

ANEXO 2

DEFINICIÓN CARACTERÍSTICAS DE LA ETNOEDUCACIÓN. Art 2º. Decreto 804 de 1995

- a) Integralidad: entendida como la concepción global que cada pueblo posee y que posibilita una relación armónica y recíproca entre los hombres, su realidad social y la naturaleza;
- b) Diversidad lingüística, entendida como las formas de ver, concebir y construir el mundo que tienen los grupos étnicos, expresadas a través de las lenguas que hacen parte de la realidad nacional en igualdad de condiciones.
- c) Autonomía, entendida como el derecho de los grupos étnicos para desarrollar sus procesos etnoeducativos;
- d) Participación comunitaria, entendida como la capacidad de los grupos étnicos para orientar, desarrollar y evaluar sus procesos etnoeducativos, ejerciendo su autonomía;
- e) Interculturalidad, entendida como la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo.
- f) Flexibilidad, entendida como la construcción permanente de los procesos etnoeducativos, acordes con los valores culturales, necesidades y particularidades de los grupos étnicos.
- g) Progresividad, entendida como la dinámica de los procesos etnoeducativos generada por la investigación, que articulados coherentemente se consolidan y contribuyen al desarrollo del conocimiento
- h) Solidaridad, entendida como la cohesión del grupo al rededor de sus vivencias que le permite fortalecerse y mantener su existencia, en relación con los demás grupos sociales.

ANEXO 3

**DISTRIBUCIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 4 Y 5 AÑOS RECONOCIDOS
COMO INDÍGENAS EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DEL DISTRITO
CAPITAL**

Localidad	Nombre colegio	Edad_SPSS	Total general
Santa Fe	COL DIST POLICARPA SALAVARRIETA	5	1
	COL DIST JORGE SOTO DEL CORRAL	5	1
	COL DIST ANTONIO JOSE URIBE	4	1
	COL DIST ANTONIO JOSE URIBE	5	3
	COL DIST AULAS COLOMBIANAS SAN LUIS	5	1
	COL DIST LOS PINOS	5	1
San Cristóbal	COL DIST JOSE MARIA CARBONELL	5	1
	COL DIST MANUELITA SAENZ	4	1
Usme	COL COLSUBSIDIO SAN CAYETANO (CENT EDUC DIST)	5	1
	COL DIST FERNANDO GONZALEZ OCHOA	5	1
	COL DIST LAS VIOLETAS (Gabriel García Márquez)	5	1
Tunjuelito	COL DIST RAFAEL URIBE URIBE	5	1
Bosa	COL ARGELIA - BANCO POPULAR (CENT EDUC DIST)	5	1
	LICEO CULT LOPEZ OSORIO	4	1
	LICEO MANUEL ELKIN PATARROYO	5	1
	LICEO ANTONIO DE TOLEDO	5	1
	COL DIST CARLOS ALBAN HOLGUIN	4	1
	COL DIST CARLOS ALBAN HOLGUIN	5	2
	COL DIST LA CONCEPCION	5	1
	COL DIST ALFONSO REYES ECHANDIA	5	1
	COL DIST ORLANDO HIGUITA ROJAS	5	1
	COL DIST JOSE FRANCISCO SOCARRAS	5	2
	COL DIST DEBORA ARANGO PEREZ	5	2
	COL DIST LUIS LOPEZ DE MESA	4	1
	COL DIST LUIS LOPEZ DE MESA	5	1

Localidad	Nombre colegio	Edad_SPSS	Total general
	COL DIST PABLO DE TARSO	4	1
	COL DIST SAN BERNARDINO	5	8
	COL DIST EL PORVENIR	5	1
Kennedy	COL DIST CLASS	5	1
	COL DIST INEM FRANCISCO DE PAULA SANTANDER	4	1
	COL DIST VILLA RICA	4	1
	COL DIST GENERAL GUSTAVO ROJAS PINILLA	5	1
Fontibón	COL DIST ANTONIO VAN UDEN	4	2
	COL DIST ANTONIO VAN UDEN	5	2
Engativá	COL DIST MIGUEL ANTONIO CARO	4	1
	COL DIST JOSE ASUNCION SILVA	5	1
	COL DIST VILLA AMALIA	5	1
Suba	COLEGIO CELESTIN FREINET	4	1
	COLEGIO CELESTIN FREINET	5	2
	COL DIST TIBABUYES UNIVERSAL	5	1
	COL DIST GERARDO MOLINA RAMIREZ	5	1
	COL DIST GONZALO ARANGO	5	1
	COL DIST VIRGINIA GUTIERREZ DE PINEDA	5	2
	COL DIST SIMON BOLIVAR	5	1
	COL DIST NUEVA ZELANDIA	5	1
	COL DIST GERARDO PAREDES	5	1
Barrios Unidos	COL DIST TOMAS CARRASQUILLA	5	1
Teusaquillo	COL DIST MANUELA BELTRAN	4	1
Los Mártires	COL DIST LICEO NACIONAL ANTONIA SANTOS	4	1
	COL DIST LICEO NACIONAL AGUSTIN NIETO CABALLERO	5	1
Antonio Nariño	COL DIST GUILLERMO LEON VALENCIA	5	1
Puente Aranda	COL DIST SORRENTO	4	1
La Candelaria	COL DIST ESC NACIONAL DE COMERCIO	5	2
	COL DIST INTEGRADA LA CANDELARIA	5	2
Rafael Uribe Uribe	COL DIST MARRUECOS Y MOLINOS	5	1
Ciudad Bolívar	COL DON BOSCO I (CENT EDUC DIST)	4	1
	COL DIST ACACIA II	5	1
	COL DIST RODRIGO LARA BONILLA	5	1
	COL DIST GUILLERMO CANO ISAZA	5	1

Localidad	Nombre colegio	Edad_SPSS	Total general
	COL DIST SIERRA MORENA	5	1