

**“GUE ATYQUIIB”, CASA DE PENSAMIENTO Y SU APORTE EN LA  
RECONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD ÉTNICA DE LOS NIÑOS DEL PUEBLO  
MUYSICA DE SUBA**

**LILIA NIVIAYO MESA**

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS  
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES**

**BOGOTÁ, D. C., 2017**

**“GUE ATYQUIIB”, CASA DE PENSAMIENTO Y SU APORTE EN LA  
RECONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD ÉTNICA DE LOS NIÑOS DEL PUEBLO  
MUYSICA DE SUBA**

**LILIA NIVIAYO MESA**

**Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación**

**Director: ABSALON JIMÉNEZ BECERRA**

**Doctor en Educación**

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

**FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES**

**BOGOTÁ, D. C., 2017**

## **Dedicatoria**

*A Ichuta Nzinga Fusu Fagua, por los juegos, arrullos, pellizquitos y lectura de cuentos que no pudimos compartir y quedaron pendientes. Por tus gestos de admiración y apoyo al verme estudiando.*

*A Zepaba Daniel Niviayo, que me enseña en su inmensa sabiduría, que la vida continúa a pesar de las pérdidas o dolores, y que debemos ir tras nuestros sueños, y que sólo cada uno es el responsable de su felicidad.*

*A Zeuaia Sarita Mesa, que desde su otro universo me acompañó en espíritu para darme fortaleza y valentía, como siempre.*

*A Zuaque Nzinga Kuatizo, por los momentos de apoyo incondicional, por sus palabras de aliento en los momentos críticos y por sus exigencias para dar lo mejor de mí.*

*A Znyquy Abizine Nga Zeuahaza Abizine Nzinga, por su apoyo y respaldo en todos los momentos.*

*A mis sobrinos, porque siempre han creído en mí y me brindan su afecto indispensable para seguir adelante.*

*A la familia Suárez, de Ciudad Bolívar, que me demostró que las familias no sólo son de sangre, sino de afecto; por eso, en ellos encontré mi segundo hogar, porque siempre me recibieron con todo su amor y solidaridad.*

## **Agradecimientos**

*A mi familia muisca de Suba, en especial, Mayra, Yenny, Ángela, Hercilia y Mabel, Fura Abizine Nzinga, que con su carácter decidido y triunfante me dieron ejemplo de lucha.*

*A Iván, Wilmer, Jorge, David Chac Abizine Nzinga, que, al compartir sus pensamientos aclaraban mi caminar y compromiso*

*A Sofía y Nanis, que con su inocencia de la niñez, imprudencia y sonrisas, siempre fueron mis mejores maestras.*

*Al equipo de trabajo de Gue Atyquiib, en especial, a la Coordinadora, los sabedores y maestras, por su apoyo, por permitirme compartir su conocimiento tan bello que llevan en su pensamiento y corazón sobre la cultura muisca.*

*A mi director de trabajo, por guiarme en este caminar, cuando no encontraba salidas. Y por su tiempo dedicado para hacerlo realidad.*

*A toda la comunidad muisca de Suba, por su inspiración para continuar reconstruyéndonos como pueblo.*

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

MAESTRAIA EN EDUCACIÓN

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN

RAE No.

**ASPECTOS FORMALES**

TIPO DE DOCUMENTO	Tesis
TIPO DE IMPRESIÓN	Digital
ACCESO AL DOCUMENTO	Universidad Distrital Francisco José de Caldas Centro de Documentación. Sede Posgrados Número Topográfico
TITULO	“GUE ATYQUIIB”, casa de pensamiento y su aporte en la reconstrucción de identidad étnica de los niños del pueblo muysca de suba
AUTOR	Lilia Niviayo Mesa
DIRECTOR	Absalón Jiménez Becerra

## ASPECTOS DE INVESTIGACIÓN

PALABRAS  CLAVES	Identidad indígena, educación indígena, infancia indígena
DESCRIPCIÓN	<p><b>Resumen</b></p> <p>Esta investigación revela cómo se desarrollan los procesos de reconstrucción de identidad de los pueblos indígenas, cuyo territorio originario ancestral es la ciudad. La investigación se sustenta en poder realizar una mirada sobre la educación que los niños reciben en la “<i>Casa de Pensamiento</i>” y cómo estos procesos educativos fortalecen el proceso de reconstrucción de identidad de esta comunidad. En el trabajo se abordan categorías como: la identidad indígena, infancias y pedagogías diferenciales de los pueblos ancestrales. Se evidencia la diferencia que hacen algunas comunidades indígenas entre educación y pedagogía, siendo la educación, para los pueblos ancestrales, el proceso de transmisión de saberes de su cultura y ocurre durante toda la vida y que no está determinada por un tiempo o espacio ni por unos actores determinados, como ocurre en el sistema occidental.</p> <p><b>Palabra claves.</b> Identidad indígena, educación indígena, infancia indígena</p> <p><b>Summary</b></p>

This research reveals how the processes of reconstruction of the identity of indigenous peoples are developed, whose original ancestral territory is the city. The research is based on a look about the education that children receive in the “*House of Thought*” and how these educational processes strengthen the process of reconstruction of identity of this community. The work addresses categories such as indigenous identity, infancy and pedagogies differences of ancestral towns. It is evident the difference that some indigenous communities make between education and pedagogy, being the education, for the ancestral towns, the process of transmission of knowledge of their culture and occurs during all the life and is not determined by the time or space nor by certain actors, as in the Western system.

**Keyword.** Indigenous identity, indigenous education, indigenous children

### **Resumo**

Esta pesquisa revela como são desenvolvidos os processos de reconstrução da identidade dos povos indígenas, cujo território ancestral original é a cidade. A pesquisa sustenta-se num olhar sobre a educação que as crianças recebem na “*Casa do Pensamento*” e como esses processos educativos fortalecem o processo de reconstrução da identidade

	<p>dessa comunidade. Neste trabalho abordam-se categorias tais como: a identidade indígena, infância e pedagogias diferenciais de povos ancestrais. Mostra-se a diferença que algumas comunidades indígenas fazem entre a educação e a pedagogia, sendo a educação, para os povos ancestrais, o processo de transmissão dos saberes da sua cultura, o qual ocorre ao longo da vida toda e não está determinada pelo tempo ou pelo espaço, nem por atores determinados, como acontece no sistema ocidental.</p> <p><b>Palavra-chave.</b> Identidade indígena, educação indígena, infância indígena</p>
<p>FUENTES PRINCIPALES</p>	<p>Alcaldía Mayor de Bogotá. (2000). Cabildo Muisca Suba. <i>Los muisca, un pueblo en reconstrucción</i>. Bogotá:</p> <p>Alcaldía Mayor de Bogotá. (2011). <i>Tejiendo la Interculturalidad desde la Formación de las Maestras y Maestros de la Primera Infancia Indígena en Bogotá</i>. Bogotá</p> <p>Bordar, Y. (1990). “Presentación”. En <i>Etnoeducación. Conceptualización y Ensayos</i>. Bogotá:</p> <p>Bonilla, D. (2011). “Indígenas urbanos y derechos culturales: los límites del multiculturalismo</p> <p>Casa de Pensamiento. (s.f.) “AIT’s Acciones Integrales Transformadoras”. En <i>Proyecto Pedagógico</i>. Bogotá</p> <p>Casas, F. (2006). “Infancia y representaciones sociales”. En <i>Política y</i></p>

*Sociedad.*

Castillo Gómez, J. C. (2006). *El estado-nación pluriétnico y multicultural colombiano: la lucha por el territorio en la reimaginación de la nación y la reivindicación de la identidad étnica de negros e indígenas.*

Eltiempo.com (2014). “Así viven los muisca que sobreviven en Suba”.

Gamboa, J. (2004). “Hacia una ciudad intercultural”..

Giménez, G. (S. f). “La cultura como identidad y la identidad como cultura”. Disponible en:

<http://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>.

Gros, C. (2000). “Identidades indígenas, identidades nuevas. Algunas reflexiones”. En *Identidad, estado y modernidad*. Bogotá:

Ibáñez, J. (1994). *El regreso del sujeto*. México:

Jiménez A. (2008). “Memoria, historia y escuela”. En Serna, A. (comp.). *Memoria y conflicto*. Bogotá:

Jiménez, A. (2012). *Emergencia de la infancia contemporánea, 1968 - 2005*. Bogotá:..

Mieles, D. y García, M. (2010). “Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales.

Mususú, P. (2013). Subjetividad indígena desde la resistencia y

	<p>pervivencia del cabildo muisca de Suba. ONIC, Organización Nacional Indígena, Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas, CONTCEPI. (2012). “Perfil del Sistema de Educación Indígena Propio, SEIP”. Bogotá.</p> <p>Pinzón Ramírez, M. (2012). “Caracterización de las prácticas educativas de la cátedra de Derechos, Humanos, desde los derechos de los pueblos ancestrales como población de protección especial, frente a la construcción de una cultura de paz en el Distrito Capital”. En Amador, J., Olarte, J. (Eds.). <i>Trayectoria de la Inclusión. Sujetos, derechos y educación en Bogotá</i>. Bogotá: Secretaría de Integración Social, (2009). <i>Lineamiento Pedagógico para la educación inicial indígena en Bogotá</i>. Bogotá: Sigma Editores</p> <p>Strauss, A. y Corbin, J. (2002). <i>Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada</i>. Medellín: Universidad Antioquia</p> <p>Vega Cantor, R. (2002). “Entre la evangelización y el etnocidio”. En <i>Gente muy rebelde</i>. Bogotá:</p>
CONTENIDOS	<p>En el primer capítulo, se realiza un trabajo de conceptualización del tema de la identidad, enunciando el surgimiento de algunas luchas y pueblos en Latinoamérica, pero se abordan, especialmente, las luchas reivindicativas de los pueblos ancestrales en Colombia.</p> <p>De igual forma, se muestra cómo esos sucesos despiertan la búsqueda</p>

de lo identitario de algunos pueblos de los que se consideraban extintos, particularmente, el caso del pueblo muisca, de Suba.

En el capítulo dos, se desea mostrar cómo han sido los procesos de la educación indígena en nuestro país, donde es evidente que los propósitos de ésta se han configurado desde la “evangelización y civilización. Luego, se presentan algunas propuestas educativas que nacen desde las comunidades indígenas que fomentan la educación propia e intercultural, para finalizar con la propuesta educativa y pedagógica que se desarrolla en la Casa de pensamiento.

En el capítulo tres, se muestran diferencias conceptuales de la infancia y las prácticas educativas en los procesos occidentales, en relación con las que realizan las comunidades indígenas. Se muestra cómo, la casa de Pensamiento desde la pedagogía y sus prácticas, se realizan propuestas encaminadas para reconstruir identidad en las comunidades.

En el último capítulo, se presenta una serie de conclusiones y reflexiones sobre las categorías abordadas a lo largo de la investigación, que permitirán a la Casa de pensamiento y a la comunidad muisca de Suba, reflexionar, repensar y generar nuevas propuestas, desde una perspectiva educativa, que fortalezca lo propio como elemento fundamental en la reconstrucción de identidad, pero, de igual forma que los demás miembros de la comunidad, puedan

	<p>responder a una cultura mayoritaria, que les demanda diferentes exigencias para poder coexistir en ella, sin perder su esencia y raíz muysca en la ciudad.</p>
<p>METODOLOGÍA</p>	<p>Este trabajo se realizó en el marco de una investigación cualitativa. Desde un enfoque histórico hermenéutico,</p> <p><i>Se utilizaron técnicas de Observación:</i> de dos festejos en la comunidad: <i>la sexta cosecha</i>, y el solsticio.</p> <p><i>Entrevistas:</i> para conocer la historia, memoria y el proceso de reconstrucción de identidad. Se realizaron <i>entrevistas</i> a los sabedores, maestra muyscas y no muyscas y a la coordinadora.</p> <p>Revisaron algunos documentos que permitieron evidenciar las prácticas pedagógicas</p> <p>El análisis de la información y categorización, se realizó desde la <i>teoría fundada</i>. Que generó una teoría desde lo encontrado con la información</p> <p>De igual forma, se mantiene el principio de reflexividad desde la teoría que plantea Ibáñez, Principio que, en esta investigación, es inevitable, ya que, la investigadora, hace parte de la comunidad.</p>
<p>CONCLUSIONES</p>	<p>Es imprescindible ratificar que todos los cambios dentro de la comunidad muysca de Suba, no sólo corresponden a los procesos de invasión española, sino que, en la actualidad, el hecho de estar</p>

situados en un territorio originario ancestral, dentro de la ciudad capital, hace más difícil generar la pervivencia y la reconstrucción de su cultura.

El trabajo de reconstrucción de identidad del pueblo muisca de Suba y el papel de la educación, en este proceso y, en especial, con los niños, debe debatirse a nivel interno con todos los actores de la comunidad, para consolidar un Proyecto Educativo Comunitario, para que, posteriormente, se abra la discusión sobre la implementación del Sistema de Educación Propia.

A su vez, a nivel externo, con las instituciones estatales, para que cumplan con su responsabilidad en cuanto a la garantía de derechos de la niñez indígena y sus procesos educativos, dentro de un marco diferencial, para alcanzar una reconstrucción de su identidad de esta comunidad.

En cuanto a la pedagogía, es necesario profundizar en los conceptos de niñez y educación que los pueblos ancestrales tienen desde sus cosmovisiones.

## Tabla de contenido

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	16
<b>Estado del arte o antecedentes</b> .....	18
<b>Casa de Pensamiento: un camino hacia la reconstrucción de identidad</b> .....	28
<b>Consideraciones metodológicas</b> .....	32
<b>Planteamientos del trabajo</b> .....	34
<b>CAPITULO I:</b>	
<b>Hacia la reconstrucción étnica en Colombia</b> .....	37
Identidad indígena en Colombia.....	38
Indígenas antes de la Constitución de 1991.....	40
Indígenas después de la Constitución de 1991.....	43
Identidad étnica: un llamado de los abuelos.....	44
Muyscas de Suba: reconstruyen su identidad.....	46
<b>CAPITULO II:</b>	
<b>Una mirada a la educación indígena</b> .....	55
Educación indígena, una norma en el papel.....	55
Etnoeducación: réplica de dominación y exclusión.....	59
Educación propia e intercultural: educar en el respeto y la diferencia.....	62
Educación de la niñez indígena.....	65
Educación ancestral: reviviendo las enseñanzas de los abuelos, en busca de la raíz para existir y pervivir .....	67

### **CAPÍTULO III.**

<b>Infancias y pedagogías diferenciadas</b> .....	73
Infancia en la Edad Moderna.....	73
Niñez, desde la cosmovisión indígena.....	75
Primera infancia en la <i>Casa de pensamiento</i> de Suba .....	80
Pedagogía para reconstruir identidad cultural .....	82
Aprendizajes que hablan de la interculturalidad y el valor de lo ancestral.....	88

### **CAPÍTULO IV.**

<b>Conclusiones</b> .....	93
---------------------------	----

<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	101
---	-----

## INTRODUCCIÓN

Esta investigación se hace relevante dentro de un marco académico, en razón de que permite reflexionar sobre cómo se desarrollan los procesos de reconstrucción de identidad de los pueblos indígenas, cuyo territorio ancestral es la ciudad. Por tanto, nace la pregunta de investigación entorno a cuáles son los aportes de *Gue Atiquiib*<sup>1</sup> en la reconstrucción de la identidad de los niños muyscas,<sup>2</sup> del pueblo de Suba, al ser la casa de pensamiento una estrategia que nace como espacio de cuidado y formación de los niños pequeños.

La relevancia de esta investigación se sustenta en poder realizar una mirada sobre la educación que los niños reciben en este espacio y cómo estos procesos educativos fortalecen el proceso de reconstrucción de identidad que apuesta esta comunidad. De igual forma, se analiza la población más pequeña (primera infancia), ya que algunas comunidades indígenas consideran que es desde la niñez donde se deben abordar procesos educativos para revitalizarse como culturas ancestrales.

De acuerdo a la pregunta de investigación, se plantearon los siguientes objetivos:

1. Identificar los aportes educativos “*Gue Atyquiib*” en la reconstrucción de la identidad étnica en los niños y niñas de la comunidad muysca de Suba.
2. Indagar sobre las concepciones de infancia o niñez dentro de la casa de pensamiento.
3. Evidenciar las acciones pedagógicas que se desarrollan para la apropiación de la identidad muysca.

---

<sup>1</sup>. Casa de pensamiento en lengua muysca.

<sup>2</sup>. La palabra *muysca* se toma dentro del proceso de reconstrucción de lengua, que se realiza actualmente en Suba. La grafía y es una vocal adicional, y es llamada y de Lugo.

Este es un tema poco estudiado; por lo tanto, es necesaria una mirada desde la educación y las ciencias sociales, para evidenciar si, desde la educación, es posible reconstruir una cultura que históricamente se ha considerado extinta. De igual forma, cabe anotar que los muchos estudios realizados a comunidades indígenas, desde las disciplinas de las ciencias humanas, la mayoría se ha desarrollado en territorios rurales, o de los pueblos, habitantes en la ciudad que dejaron sus territorios originarios por motivos de violencia.

Sin embargo, poco se ha indagado por aquellas comunidades indígenas, de territorio ancestral de ciudad, y que desde una visión de “progreso”, la ciudad las absorbió desconociendo sus valores culturales, llevándolos a una negación y agudización de su aculturación, haciéndolos casi invisibles.

Este es un tema pertinente de ser estudiado, ya que la ciencia podría caer en un error, al afirmar que en las ciudades no existen pueblos ancestrales originarios y que sólo están en ella las comunidades que han emigrado a la ciudad por causas de violencia, negando e invisibilizando las luchas reivindicativas que han llevado a cabo algunos descendientes de estas culturas ancestrales, y que, a pesar de fuertes procesos de aculturación, siguen perviviendo y resistiendo por su visibilización, procesos de reivindicación que se surgen desde el ser conscientes de su identidad y que siente que es un tiempo de renacer, desde un llamado de sus ancestros y como descendientes de un pueblo originario de Bogotá.

De igual forma, esta investigación permite revisar y analizar el papel que la educación y la pertinencia de un sistema educativo, acorde con lo planteado en la Constitución, establece, en el marco de defender, proteger y respetar la multiculturalidad y pluriculturalidad de nuestro país.

Por otra parte, se hace necesario revisar, en el marco de la legislación y las políticas públicas implementadas para garantizar derechos fundamentales de los pueblos indígenas, el derecho a la educación de la niñez indígena, que permita evidenciar si, desde las acciones del marco

normativo, realmente han permitido por medio de los procesos educativos, garantizar la reconstrucción de identidad de los niños de esta comunidad, en este caso pueblo muisca de Suba.

Esta investigación nos permitirá reflexionar y debatir si una comunidad indígena, con territorio, originaria dentro de la ciudad, como es el caso de los muyscas de Suba, pueblo absorbido por Bogotá, la capital del país, cómo pueden realizar procesos de reconstrucción de su identidad y, si desde la educación en la primera infancia, pueden iniciar un proceso de reconstrucción de su identidad étnica y fortalecerse como comunidad.

El interés de este trabajo por parte de la investigadora, como miembro de la comunidad, es permitir a la comunidad muisca de Suba, establecer unas reflexiones bases sobre el proceso de reconstrucción de identidad cultural, que se ha venido realizando en la casa de pensamiento, desde el proyecto pedagógico que allí se desarrolla.

De igual forma, aportará en el fortalecimiento de acciones educativas, desde la casa de pensamiento, y las que favorezcan la reconstrucción de identidad en los niños y niñas de la comunidad.

Por último, el aporte de esta investigación a la maestría en educación con énfasis en sociales, permite reflexionar sobre los procesos pedagógicos que adelantan las comunidades indígenas de la ciudad, en especial en la primera infancia, y lo relevante, que es la educación para las comunidades ancestrales.

### **Estado del arte o antecedentes**

En la búsqueda realizada para establecer los antecedentes de este trabajo, se ha llevado a efecto una revisión documental de investigaciones desde base de datos y documentos de tesis, indagando por los conceptos de educación infantil indígena, en un periodo comprendido entre 2005 y 2016. Dentro de esta revisión de estudios, se encontraron algunos estudios

internacionales, nacionales y locales, que hablan de la educación para poblaciones indígenas o poblaciones naturales, también denominadas en el contexto internacional.

En este rastreo, se hallaron trabajos con respecto a la niñez o infancia indígena, prevaleciendo aquellos que muestran problemáticas sociales, como la desnutrición y mortalidad entre los niños indígenas, en unos porcentajes altos. Estos estudios se enfocan en la atención y asistencia necesaria que requiere la infancia; también se habla sobre las deficiencias o desigualdad en la educación de los indígenas, en comparación con otras poblaciones.

De algunas investigaciones que se realizaron en Latinoamérica, se encontró un informe de la CEPAL y el CEDALE (2009), que muestran la situación de los indígenas urbanos en América Latina, y la apuesta del milenio en los objetivos de desarrollo. Entre de las principales conclusiones, se encuentra que la población indígena que habita en los sitios urbanos, posee una mejor situación educacional, de supervivencia en la niñez y de acceso a saneamiento básico, respecto de los que permanecen en los ámbitos rurales.

De igual forma, se observan grandes riesgos de mortalidad temprana entre los niños y las niñas indígenas, que son más bajos en las zonas urbanas respecto de las rurales, aunque siempre son más elevados en comparación con los de los no indígenas, tanto en áreas urbanas como rural. Este informe evidencia elementos fundantes, al hacer una mirada de la niñez indígena, tal como es la salud y la educación.

En México, Sánchez Villar y Bautista Miranda (2014), realizaron un trabajo en el toman el caso de tres indígenas *purépechas* que habitan el municipio de Nezahualcóyotl, para desarrollar la interpretación en los cambios y continuidades de su identidad a partir de una serie de prácticas y estrategias que elaboran. Este trabajo muestra la situación de los indígenas migrantes que se ven situados en el contexto urbano, y donde su identidad sufre transformaciones voluntarias o coercitivas, como se evidencia en este trabajo.

Dentro de las principales conclusiones, se encuentran: el aumento en la migración de las poblaciones indígenas a los contextos urbanos por diferentes causas, tanto económicas como sociales; su cultura sufre cambios, especialmente en su lengua y vestimenta, que les hace aprender a resignificar su condición de indígenas. Esto los lleva también a generar una serie de estrategias de producción artesanal y de ventas informales.

En aspectos internacionales y nacionales, se evidencia una tendencia fuerte en trabajos de identidad sobre poblaciones indígenas. En éstos, lo más relevante tiene que ver con procesos de revitalización, reindigenización o reconstrucción de identidad, donde la lengua y la cultura, entendida como los usos y costumbres, son fundamentales para dicho proceso. En estos, también se considera que, por medio de la educación, los pueblos nativos le apuestan a mantener, revitalizar o reconstruir tales aspectos culturales.

En lo referente al tema de investigación en este trabajo, he referenciado tres trabajos, que abordan la educación indígena infantil. El primero de ellos, es un trabajo internacional, de Jessica Ball, *Identidad y conocimiento en las experiencias de los niños, adolescentes indígenas en Canadá*, 2012. Este trabajo evidencia aspectos comunes de los planteamientos de algunas comunidades.

El principal aporte de este trabajo, y que podría tener bastantes elementos en común, desde un principio fundamental en la educación que retoman los pueblos indígenas, es que la educación se realiza para fomentar la cultura y la identidad, y ésta es transmitida por los miembros de la comunidad, en especial la familia, desde sus prácticas diarias; pero, además, que permita el respeto del desarrollo de la infancia, y en especial develar el papel que ha jugado la escuela euro-occidental, como espacio dominante, que no respeta el desarrollo de la niñez desde las cosmovisiones diversas de las culturas ancestrales. De igual forma, se evidencia una necesaria reflexión sobre la educación de los niños en el marco universal de los derechos de los niños.

A nivel nacional, se comprobó una serie de trabajos que presentan una radiografía de la situación de los niños indígenas del país. Es así como los estudios se centraron primordialmente en cuanto a mirar los niveles de desnutrición, las tasas de mortalidad infantil y otras problemáticas de orden asistencial y de bienestar de los niños.

En cuanto a lo educativo, se observan trabajos realizados por los pueblos ancestrales, donde quieren evidenciar sus experiencias propias; siendo el Cauca uno de los territorios donde por décadas se ha discutido y se vienen afianzando propuestas de educación propia, a nivel local, como lo es el PEC (Proyecto Educativo Comunitario), y a nivel nacional, desde la ONIC (Organización Nacional Indígena de Colombia) está pendiente la implementación del Sistema de Educación Propia e Intercultural, que muestra un camino de educación de los pueblos indígenas en Colombia.

A nivel nacional, en el artículo: “Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales”, 2010, de María Dilia Mieles, y María Cristina García, se plantea un fenómeno importante, que es cómo los niños crean identidad desde unos procesos de socialización en las grandes ciudades, desde la diversidad cultural:

Esto genera nuevas condiciones para el desarrollo de los niños y niñas que es importante estudiar y comprender, a la vez que implica nuevos retos para la crianza y los procesos formativos más amplios. Estas situaciones pueden ser generadoras de conflictos al interior de la familia y entre grupos sociales, pero pueden también ofrecer oportunidades —no en ausencia de dificultades y conflictos— para procesos de socialización, más complejos pero más diversos e incluyentes para la construcción de nuevas identidades (Mieles, y García, 2010).

De este trabajo, se toman dos aspectos relevantes de la socialización que realizan los niños al interior de las comunidades, donde plantean que ésta se da en los primeros años en el seno de la familia, y es desde ahí donde se enseñan los valores y creencias. Esto se da de una forma

particular, según el mundo de valores y creencia que tiene la familia o la comunidad a la que pertenece.

Luego de la familia, existen otros espacios y medios de socialización, como lo son las instituciones educativas, los medios de comunicaciones y algunas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, que realizan procesos formativos a esta población, en medio de las ciudades, para lo cual plantea una reflexión crítica en cuanto a tales procesos.

De igual forma, en este artículo se enuncia la importancia de la trasmisión de la cultura en los primeros años, en cuanto a la construcción de identidad, que se va formando en el ser, donde retoma el concepto de cultura de la *UNESCO: declaración de las naciones unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*.

La transmisión cultural que ocurre en los primeros años, permite la construcción de una identidad. La identidad cultural es la sensación de “pertenecer a una misma comunidad”, experimentada por un grupo de personas; incorpora los sentimientos que cada individuo siente de pertenecer a un grupo o a una cultura, o de estar permeado por su influencia.

También, se puede definir como el conjunto de rasgos distintivos espirituales, materiales y afectivos que caracterizan a una sociedad o grupo social, y que abarcan, además de las artes y las letras, estilos de vida, maneras de vivir juntos, sistemas de valores, tradiciones y creencias.

Dentro de las conclusiones más relevantes de este trabajo, y que son pertinentes para esta investigación, están:

En *primera* medida, los procesos de socialización y construcción de identidad en la infancia son cruciales para el desarrollo de la persona, en los que juegan un papel decisivo los padres y

madres, los cuidadores y cuidadoras o encargados y encargadas de la crianza, y deben producirse en un ambiente donde primen los lazos afectivos, el cuidado y la protección.

La *segunda*, en que todos los grupos sociales transmiten de diversas formas los valores, costumbres, cosmovisiones y formas de relación que le son propias, a través de los procesos de socialización natural e inherente a la interacción social en la familia y entre los miembros de la comunidad.

La *tercera*, cuando hay cambios bruscos y rápidos en el entorno social y cultural, tales como la migración o el desplazamiento forzado; estos principios se ven alterados, lo cual conlleva consecuencias en la formación de las nuevas generaciones, enfrentándolas a la revaloración de su propia identidad personal y social, dentro del nuevo contexto y a nuevos procesos de socialización en la sociedad receptora, que pueden afectar la aceptación de su condición social, racial o étnica.

La *cuarta*, en sociedades multiculturales o pluriétnicas, en las que con frecuencia los grupos migrantes se encuentran en situación de desventaja económica y social, los procesos de socialización y construcción de identidad pueden generar conflictos entre las nuevas generaciones, y entre sus padres y madres o su comunidad, en razón del rechazo a elementos de su cultura de origen, que pueden identificar con su condición de desigualdad e injusticia en el nuevo contexto.

A nivel local se revisó el documento sobre el lineamiento pedagógico para la educación inicial, donde se recuenta cómo se han implementado los jardines infantiles indígenas, desde la primera experiencia con el jardín *Inga*, como base para la creación de los otros jardines, elaborado por la Secretaría de Integración Social.

De igual forma, se revisó el trabajo de maestría de Emily Johana Quevedo Pinzón, *Jardines infantiles indígenas de Bogotá. Un relato de la experiencia* (2012). Se trata de un trabajo investigativo sobre el proceso de apertura de los Jardines Infantiles Indígenas de Bogotá, en el que se plantea, como conclusiones, lo siguiente:

En primer lugar hace referencia a las reflexiones sobre las creencias de los actores del proceso, donde se plantea ser un escenario de investigación riguroso en el contexto de creación, diseño y puesta en marcha de procesos que promueven cambios, transformaciones o modificaciones a las instituciones educativas y su funcionamiento.

Otra conclusión es que, en cuanto a que los procesos de construcción de enfoque diferencial con los pueblos indígenas en contextos urbanos, como la ciudad de Bogotá, se considera que han de cruzar por el reconocimiento de las particularidades culturales, de historia, de vivencia de éstos en relación con la ciudad, para luego pasar a los retos que esto convoca, y que han de estar mediados por las situaciones a las que se ven enfrentados sus procesos identitarios en Bogotá.

De igual manera, por el reconocimiento de las nuevas configuraciones que éstos tienen en los procesos de vivencia de la condición étnica, en un contexto ajeno, que reconfigura la idea de territorio de los pueblos y que convoca a tejer la identidad relacionada con otras variables, como las prácticas culturales, la lengua y el propio sentido de identidad.

En cuanto a la atención diferencial, deja planteadas las preguntas de, ¿cómo continúan sus procesos de garantía de derechos culturales los niños y niñas al pasar al colegio?, ¿qué pasa con los niños y niñas que no van a jardines infantiles indígenas y pertenecen a estos pueblos?, ¿cómo, desde otras instituciones, se les garantiza una atención diferencial?, ¿qué pasa con la atención diferencial de los niños y niñas de otros grupos étnicos?, ¿cómo se garantizan sus derechos individuales y colectivos?

De igual forma, se consultó un trabajo de la Especialización en Infancia, titulado, *Presencia del niño y la niña en los mitos e historias de algunas culturas indígenas colombianas*, elaborado por Alba Simbaqueba Torres. De este trabajo, se encontró el RAE, donde se explica la aparición de los niños, desde los mitos de los pueblos indígenas Tule, Yukpa, Cubeo y Wayuu. En éste, se habla desde características de los niños, sus poderes, misiones, comportamientos, relación con los adultos y el papel de éstos dentro de su formación.

La autora establece unas conclusiones que permiten evidenciar que la concepción de infancia es diferente en cada pueblo; sus formas de socialización de aprendizaje es diferente a la concepción de Occidente. Sus principales conclusiones son las siguientes:

Los niños y niñas tienen un lugar y un papel definidos en la respectiva sociedad”. En estas sociedades “el niño y la niña han existido desde sus orígenes míticos y sociales, como sujetos en un contexto social; es así como en los ejemplos que hemos tomado, los niños son mirados como integrantes de la respectiva sociedad, por tanto sujetos portadores de sabiduría, conocimiento, capacidad, creatividad, fortalezas y valores (Simbaqueba Torres, *Presencia del niño y la niña en los mitos e historias de algunas culturas indígenas colombianas*).

Los niños son vistos dentro de sus características, como tales, no como proyectos de adulto. Desde la relación establecida en estas comunidades con la naturaleza, el niño y la niña, desde que nacen (y aún antes), son sujetos activos partícipes de la comunidad. A partir de esta consideración, la visión sobre el trabajo infantil indígena tiene que ser dada en su comprensión como poderoso medio de socialización y de asunción de roles de género en su contexto sociocultural, y no en la perspectiva de explotación.

El trabajo, se advierte como valor y como manera de hacer parte. “El niño y la niña tienen la posibilidad de aportar desde su conocimiento en la construcción colectiva del ser social”. No sólo aprenden, sino que enseñan en el intercambio. Actúan, no sólo obedecen.

En los mitos explorados, “se proporcionan bases para el establecimiento de relaciones armónicas entre niños, niñas y adultos”. En todos, se coincide en señalar los tratamientos adecuados e inadecuados de los adultos a los niños, e incluso castigos frente al “error” de éstos en el trato.

Es claro que los niños gozan de “libertad de movilidad” dentro del espacio de la comunidad, en vez de un proteccionismo limitante, lo que permite enriquecer sus aprendizajes, su creatividad, la experimentación, la exploración. De esta forma, se dan al conocimiento de su contexto y van conquistando su autonomía, con la comprensión del sentido de responsabilidad (al serles encomendadas tareas desde muy pequeños, conociendo roles) y desde el reconocimiento que las culturas hacen de sus capacidades y posibilidades en cada época de su desarrollo.

Por otra parte, se toma el documento presentado por la maestra Maritza Pinzón, donde plantea una caracterización de las prácticas educativas, desde la Cátedra para la paz, evidenciando el tema de los derechos de los pueblos ancestrales, como población de protección especial, que permitió hacer un seguimiento del acuerdo 125 de 2004. Este trabajo se realizó en el Colegio San Bernardino de Bosa, IED, donde habita población muisca, y con el IDPAC (Instituto Distrital de la Participación y Acción Comunal), entidad que, bajo la creación de la Gerencia de Etnias, como una dependencia comprometida con la situación de los indígenas en la ciudad, dentro de la política pública para la población indígena, encuentran los *caminos* como estrategias para realizar unas acciones afirmativas para la población indígena.

A partir de esto, en estos *caminos*, se encuentra el de la “educación intercultural” que “se entiende como la garantía de acceder a la escuela sin discriminación y de recibir educación de calidad, adaptada a las necesidades y contextos particulares de manera gratuita” (Pinzón, 2012: 211).

Entre las conclusiones de este trabajo, y que son relevantes para esta investigación, está el compromiso que asumen docentes y funcionarios no indígenas; esto es factor importante para

fomentar una cultura de derechos humanos desde el reconocimiento de los pueblos ancestrales que habitan en Bogotá.

Los procesos educativos permiten la construcción de una cultura de la participación para la convivencia, desde una ciudadanía que se forma para la interculturalidad. Las propuestas educativas que se llevan a cabo, han permitido el fortalecimiento de la identidad desde el reconocimiento de las prácticas y saberes, reconociendo el conocimiento y saberes de las comunidades indígenas. Además, la posibilidad de que la ciudad se observe como un espacio donde confluye la diversidad.

El reconocimiento de estas comunidades ancestrales, no sólo se da en el ámbito de la institución educativa formal, sino desde otro espacio diferente al aula de clase. Una de las conclusiones —quizás la más relevante— es el reto que queda para los miembros de las comunidades ancestrales, como es el ser sujetos políticos para la exigibilidad del cumplimiento de las políticas públicas.

Con este trabajo, se permite la visibilización de los pueblos en la ciudad, tanto de aquéllos cuyo territorio ancestral es la ciudad, como de aquéllos que han tenido que llegar a ella por causa de la violencia o que han migrado durante varias décadas.

En este rastreo bibliográfico, se observa que la concepción de la niñez y las prácticas educativas de las comunidades indígenas, está dada desde la cosmogonía de cada pueblo; por lo tanto, es importante plantear algunos interrogantes, si las culturas que habitan originariamente los territorios urbanos aún poseen estas concepciones de niñez, o qué tanto se han transformado, y qué tanto los procesos de aculturación han modificado sus concepciones o prácticas y, en especial, qué tanta afectación tienen éstas en la construcción de identidad de los pueblos y sus nuevas generaciones. En los procesos de cambio, las culturas indígenas no están exceptuadas de sufrir transformaciones, tanto internas como externas, que provienen de la interacción con otras culturas.

Si aún aquellas comunidades, que distan de los centros urbanos, sufren cambios en sus costumbres y estilo de vida, por tanto, las culturas en que la ciudad es su territorio ancestral, el impacto es mayor, como lo plantea Mieles, y García (2010): “tanto los cambios que introduce la globalización, como los cambios permanentes que tienen lugar en las sociedades contemporáneas, tienen implicaciones en la cultura y en el desarrollo de los individuos y de los grupos”. Ahora, pensar en si la forma en que se afecta es negativa o positiva, son las mismas comunidades quienes deberían realizar esta valoración.

Sin embargo, las culturas, en territorio ancestral en la ciudad, son vistas como minoritarias, como es el caso de los muyscas de Suba y Bosa, y por ello diariamente enfrentan luchas para ser reconocidas, visibilizadas y partícipes de las decisiones que les atañe; un claro ejemplo es la lucha que en estos momentos llevan las comunidades de Bosa y Suba, para que sean consultadas frente a las intervenciones y afectaciones que se realizan en sus territorios.

A pesar de estas transformaciones, de los procesos de aculturación y las batallas que libran por su existencia, se evidencian rasgos y características que pervivieron de generación en generación, dándole sentido a esa identidad propia del ser indígena, en este caso, el ser muysca raizal de Suba, que en la actualidad le apuestan a un proceso de reconstrucción de identidad, desde una población muy importante, como son las “semillas de vida”.<sup>3</sup>

### ***Casa de pensamiento, un camino hacia la reconstrucción de la identidad***

La creación de los jardines infantiles para población indígena (luego denominadas *Casas de pensamiento*, desde el “Plan de Desarrollo Distrital de la Bogotá Positiva”, en 2009), fue una respuesta desde las normas, leyes y convenios que orientan la garantía de derechos, pero siempre, desde la exigencia de los pueblos, como un ejercicio político para el cumplimiento de sus

---

<sup>3</sup>. Nombre con el que se denomina la primera infancia en el Sistema de Educación Propia.

derechos. En los lineamientos de educación indígena de los niños en Bogotá, pasa de ser jardín que atiende a la niñez indígena de Bogotá, a las casas de pensamiento, con un sentido más identitario de lo indígena, pero también, para dar respuesta a las políticas públicas en cuanto a la atención de la población indígena que habita en la ciudad, en especial, la atención a la primera infancia.

En el año 2009, se convoca la construcción del lineamiento de educación en primera infancia, desde la Secretaría de Integración Social:

La construcción del presente lineamiento tiene como antecedentes, por una parte, la solicitud que hicieron los Cabildos Indígenas de la ciudad a la Alcaldía Mayor, para la apertura de jardines apropiados para sus comunidades, y por otra, la puesta en marcha del jardín Inga Wawitakunapa Wasi en el 2008, por parte de la Secretaría Distrital de Integración Social, en cooperación con el Cabildo Inga. En el marco del Convenio por la Primera Infancia y la Inclusión Social, acordaron desarrollar un lineamiento pedagógico que sirviera como orientación y fundamento a los procesos pedagógicos de los jardines (Secretaría de Integración Social, 2009).

En la construcción de estos lineamientos, se utilizó una metodología participativa de las autoridades y miembros de la comunidad, que, en diálogo con otros actores, tanto académicos, como representantes de las instituciones, fueron construyendo una propuesta planteadas en tres módulos:

Desde la perspectiva y esta propuesta de lineamientos, se establecen unos componentes que puedan direccionar las acciones pedagógicas de esos espacios para los niños indígenas en él, también se incluyen categorías que evidencian la particularidad de la población, los referentes conceptuales relacionados con las nociones de educación, socialización, infancia, cultura, identidad, diversidad cultural y etnoeducación en relación con la educación inicial de niños y niñas indígenas en Bogotá (Secretaría de Integración Social, 2009).

La *Casa de pensamiento*, al ser un programa de la Secretaría de Integración Social y el de contar con recursos oficiales, ejerce intervención en lo pedagógico y en lo administrativo. Desde su conformación, se ha mantenido en el distrito capital, y en cada administración se evidencia apoyos y cambios que propenden por su fortalecimiento. Es así como en las administraciones anteriores, han existido mesas de concertación y revisión de los proyectos donde las comunidades son partícipes de la discusión. La parte operativa se mantiene mediante contratación y lineamientos de la Secretaría de Integración.

*Gue Atiquiib*, “*Casa de pensamiento*” *muisca, de Suba*, parte desde una historia donde han compartido sueños los pueblos originarios de este territorio, como es el caso de los muyscas, quienes, junto con otros pueblos que actualmente habitan en la ciudad de Bogotá, se unieron para reivindicar y hacer realidad los derechos de los niños de cada comunidad; fue una unión de hermandad que permitió la consecución de un espacio de atención integral para la infancia indígena:

En el año 2009, surge una alianza entre ASCAI (Asociación de Cabildos Indígenas) y los pueblos muisca<sup>4</sup> Suba, muisca Bosa, Kichua y Pijao, se organizaron mesas de trabajo, como construcción de saberes entre todos, se crea una ruta entre los cabildos indígenas y la SDIS, donde participaron autoridades de cada cabildo, guexicas (abuelos) dirección poblacional, y la subdirección para la infancia. Conversando de enfoque diferencial e interculturalidad. Pensando siempre en las necesidades de cada pueblo, queriendo tener un lugar especial donde las niñas y niños pudieran asistir a jugar, compartir, crear, explorar, reír, en nuestro caso por medio de una educación integral recuperar las costumbres, usos y tradiciones de la cultura del pueblo muisca (*Casa de pensamiento*, s.f.).

*Gue Atiquiib*, de Suba, es un espacio donde asiste un gran número de niños y niñas de primera infancia, pertenecientes a la comunidad muysca de Suba y, de igual forma, cobija otro tanto no perteneciente a la comunidad. La *Casa de pensamiento* fue un sueño que poco a poco se fue gestando, desde algunas personas de la comunidad, especialmente mujeres, aquellas que se

---

<sup>4</sup>. La palabra *muisca* se retoma aquí como está escrita en los documentos consultados y referenciados.

preocupaban por quién estaría ahora al cuidado y atención de sus hijos y los hijos de otras mujeres, ya que sus abuelas y tíos no los colmaban más de arrullos, caricias, cuidados y enseñanzas de su cultura y valores, como antes se hacía como pueblo desde sus organizaciones propias.

Ahora, las nuevas formas de vivir en un territorio transformado y desde unas nuevas costumbres, las llevó a pensar dónde debían dejar los niños para que otras personas ahora los cuiden, protejan, eduquen y, sobre todo, que les permitan la reconstrucción de su legado cultural ya que al llegar la ciudad y con ello las transformaciones en sus territorios y estilos de vida, no permitiría que los miembros de sus familias sanguíneas los educaran, porque, actualmente están inmersas en un nuevo orden social y cultural, donde laboraban o estudiaban dentro de la construcción de un mundo nuevo y cambiante, para la vida y la organización familiar muysca. Al respecto, la ex gobernadora comenta sobre el nacimiento y la importancia de este proceso:

Nosotros vemos la necesidad básica; es que la estructura antigua de las familias, cómo se criaban los niños, cambió. Por lo general, estaban las mamás, los abuelos, los tíos, porque éramos familias grandes, extensivas; entonces, estaba como toda la familia alrededor de la crianza de ese niño. A raíz del proceso cultural que sufrimos nosotros, en el que llegó la ciudad al territorio, entonces ya muchas mujeres empezaron a ser cabezas de familia; ya el hombre no era el que trabajaba, sino le tocaba a la mujer; entonces, ya mirar a ver dónde dejo a los niños. Nosotros empezamos a darnos cuenta que muchas mujeres tenían dificultades por el tema, dónde dejo a mi hijo, dónde lo puedo dejar, cuando me toca ir trabajar las jornadas extensas, lo que le corresponde a uno para poder llevar el pan y el alimento a la familia (Triviño, M., *comunicación personal*, 26 de febrero de 2016).

El jardín infantil, luego *Casa de pensamiento*, nace desde una expectativa de reconstrucción de identidad. Ahí se plasman los sueños, esperanzas y deseos de un pueblo; en especial, de sus mujeres, para que sus hijos e hijas sigan siendo el orgullo de una cultura milenaria, y que ellos, como sus descendientes, sigan las banderas de resistencia y pervivencia que dejaron los abuelos por siglos, como lo manifiesta la ex gobernadora:

Uno de los pensamientos que nosotras como líderes, como madres y como mujeres teníamos en ese momento era que creemos en el proceso cultural, ósea nosotros ya estamos criados, nosotros ya hemos sido formados, tuvimos unas vivencias dentro del territorio, tuvimos unas experiencias. Pero creemos que educar a nuestros niños pequeños en el tema cultural, en el proceso de apropiación e identificarse como indígenas era fundamental (Triviño, M., *comunicación personal*, 26 de febrero de 2016).

La *Casa de pensamiento*, de Suba, al nacer como una propuesta de atención a los niños más pequeños de la comunidad, terminó fortaleciendo aspectos de la cultura que permitieron apropiarse de una identidad ancestral que, para muchas familias, ha desaparecido.

### **Consideraciones metodológicas**

Este trabajo se realizó en el marco de una investigación cualitativa. Esta forma de investigación nos permite explicar fenómenos sociales y culturales, sin pretender probar o confirmar hipótesis.

Para Strauss y Corbin (2002), “la importancia de esta metodología es que proporciona un sentido de visión, de dónde quiere ir el analista con la investigación. Las técnicas y procedimientos (el método), por otra parte, proporciona los medios para llevar esta visión a la realidad.” (Strauss y Corbin, 2002: 269).

El enfoque que se asumió, es el histórico hermenéutico, donde se interpreta la relación de la interrelación entre la acción humana y el fenómeno social. Con este enfoque se desea interpretar y comprender los aportes educativos de la *Casa de pensamiento*, en la reconstrucción de identidad en los niños muyscas de Suba. En la búsqueda de información, es conveniente utilizar las técnicas y los instrumentos apropiados en dicha etapa de la investigación; las técnicas utilizadas fueron:

*Observación:* se implementó esta técnica para elaborar registros que permitieron reconstruir prácticas de los sujetos pertenecientes a la comunidad. Desde una situación de pertenencia al grupo objeto de la investigación, como es la reconstrucción de los festejos, se observaron dos festejos en la comunidad: *la sexta cosecha*, evento al finalizar las actividades del año escolar en la *Casa de pensamiento* y el solsticio, celebración en junio.

*Entrevistas:* esta técnica se utilizó como una herramienta para dar a conocer los conceptos y relevancia que tienen las personas con respecto a la historia, memoria y el proceso de reconstrucción de identidad; de igual forma, su rol dentro del proceso educativo y pedagógico en la *Casa de pensamiento*. Por lo tanto, fue importante definir las personas relevantes para la investigación. Se realizaron *entrevistas* a los sabedores, “personas de la comunidad que se reconocen por su conocimiento de aspectos de la cultura ancestral y se encargan de transmitirla a otros miembros de la comunidad” (maestra muyscas y no muyscas que hacen parte del colectivo pedagógico, y a la coordinadora de la *Casa de pensamiento*).

De igual forma, se revisaron algunos documentos, entre ellos el proyecto pedagógico, algunas planeaciones de actividades y sistematizaciones del trabajo de los *sabedores*, que permitieron evidenciar las prácticas que se realizan a nivel educativo en este espacio.

El análisis de la información y categorización, se realizó desde la *teoría fundada o fundamentada*. Con este método, se generó una teoría desde lo que encontramos con la información recolectada; estos datos provienen de diferentes fuentes, entrevistas, observaciones, registros, documentos, entre otros.

El nivel de interpretación y organización de dicha información, llevó a realizar conceptualizaciones y así reducir los datos. Esta metodología, para interpretar la información, nos permitió que la teoría que surgió fuese a partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo. Por lo tanto, las categorías fueron resultantes y alimentadas con referentes teóricos, que sustenten su

importancia. Este método permitió generar conocimiento, aumentar la comprensión y enunciar unos posibles caminos para la acción desde las conclusiones.

De igual forma, se mantiene el principio de reflexividad desde la teoría que plantea Ibáñez, (1994): el sujeto no está separado del objeto, y en la investigación del objeto quedan siempre necesariamente huellas del sujeto, porque el objeto es producto de la actividad objetivadora del sujeto. Principio que, en esta investigación, es inevitable, ya que, quien realiza la investigación, hace parte de la comunidad.

Por lo tanto, el trabajo también evidencia el conocimiento y la participación de ella en los procesos de la comunidad, que, como muchos de sus miembros, llega al proceso de reconstrucción de identidad desde un espacio de reivindicación de su identidad y la de su comunidad, poco vinculada a los procesos de la *Casa de pensamiento*.

En tal sentido, las categorías definidas en los capítulos de este trabajo, son producto de la reflexión que surge de la relevancia que éstas tienen en el trabajo pedagógico que se realiza en la Casa de pensamiento y que emergieron en las observaciones y entrevistas.

### **Planteamientos generales del trabajo**

En el primer capítulo, se realiza un trabajo de conceptualización del tema de la identidad, enunciando el surgimiento de algunas luchas y pueblos en Latinoamérica, pero se abordan, especialmente, las luchas reivindicativas de los pueblos ancestrales en Colombia, en dos momentos históricos importantes: los movimientos antes de la Constitución de 1991 y los logros y procesos que surgen después de esta Constitución.

De igual forma, se muestra cómo esos sucesos despiertan la búsqueda de lo identitario de algunos pueblos de los que se consideraban extintos, particularmente, el caso del pueblo muysca,

de Suba. Se presenta la forma como la comunidad muisca de Suba, ha venido realizando su proceso en la reconstrucción de su identidad. Proceso de reivindicación, influenciado por las luchas anteceditas, dentro de una dinámica particular, como lo es la de un pueblo con territorio ancestral en la ciudad capital.

En el capítulo dos, se desea mostrar cómo han sido los procesos de la educación indígena en nuestro país, donde es evidente que los propósitos de ésta se han configurado desde la “evangelización y civilización”, y que, a pesar de la gran normatividad nacional e internacional que cobija a los pueblos ancestrales en esta materia, las puestas y acciones encaminadas al cumplimiento de este derecho, en la mayoría de casos, es nula, y los pocos esfuerzos, desde los entes gubernamentales, sigue siendo el sometimiento a la cultura mayoritaria. Luego, se presentan algunas propuestas educativas que nacen desde las comunidades que fomentan la educación propia e intercultural, para finalizar con la propuesta educativa y pedagógica que se desarrolla en la Casa de pensamiento.

En el capítulo tres, se muestran diferencias conceptuales de la infancia y las prácticas educativas en los procesos occidentales, en relación con las que realizan las comunidades indígenas. También, se evidencia una marcada concepción de infancia y acciones pedagógicas en la Casa de pensamiento, influenciadas por los conceptos occidentales, pero que le apuesta a articularlas con las reconstrucciones de educación propia que ha llevado a cabo. Se muestra cómo, desde la pedagogía y sus prácticas, se realizan propuestas encaminadas para reconstruir identidad en las comunidades, pero, de igual forma, una reflexión con respecto a la interculturalidad y cómo ésta se debería asumir desde un espacio educativo, donde asisten niños de diferentes culturas.

En el último capítulo, se presenta una serie de conclusiones y reflexiones sobre las categorías abordadas a lo largo de la investigación, que permitirán a la Casa de pensamiento y a la comunidad muisca de Suba, reflexionar, repensar y generar nuevas propuestas, desde una perspectiva educativa, que fortalezca lo propio como elemento fundamental en la reconstrucción de identidad, pero, de igual forma, que les permita a los niños y demás miembros de la

comunidad, responder a una cultura mayoritaria, que les demanda diferentes exigencias para poder coexistir en ella, sin perder su esencia y raíz muysca.

## **CAPÍTULO I.**

### **Hacia la reconstrucción de la identidad étnica en Colombia**

Al referirnos a la identidad étnica, ésta se podría abordar desde diferentes conceptos, pero considero que uno de los más acertados es pensarla como una particularidad o diferencia que realiza un grupo de otros grupos. Se puede decir que en ella existen unos rasgos característicos de una población, que se han construido mediante la cultura; por eso, en este trabajo se enmarca la construcción de la identidad como un proceso cultural que ha pervivido durante el tiempo, dando un sentido de vida a las costumbres y prácticas cotidianas.

Es así como, a nivel mundial y latinoamericano, se vienen presentando movimientos en torno a la resignificación, reconstrucción y revitalización de la identidad, en especial, en lo referente a los grupos minoritarios, como son los indígenas. Desde esta perspectiva, se hace relevante la propuesta de Gilberto Giménez, quien considera que la identidad y la cultura son dos conceptos indisolubles, ya que están en estrecha relación, que son cambiantes y que no permanecen estáticas a las transformaciones sociales y culturales:

En efecto, nuestra identidad sólo puede consistir en la apropiación distintiva de ciertos repertorios culturales que se encuentran en nuestro entorno social, en nuestro grupo o en nuestra sociedad. Lo cual resulta más claro todavía si se considera que la primera función de la identidad es marcar fronteras entre un nosotros y los “otros”, y no se ve de qué otra manera podríamos diferenciarnos de los demás si no es a través de una constelación de rasgos culturales distintivos (Giménez, s.f.).

Se ha mostrado cómo la identidad está estrechamente relacionada al concepto de cultura, pero ésta tiene unas diferencias. Para ello, retomaré el concepto de cultura de Giménez, G. (s.f.), quien relaciona la construcción de identidad, donde “la cultura es la organización social del sentido, interiorizado de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de

representaciones compartidas, y objetivado en ‘formas simbólicas’, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente”.

En esta perspectiva, los grupos indígenas han levantado sus voces para que sean escuchados en sus diferencias, exigiendo el respeto a su cultura, y que sus territorios, que históricamente les han pertenecido, se les devuelvan. Las luchas que han liberado pueblos indígenas están lideradas a nivel mundial y latinoamericano. Por lo tanto, Colombia no es ajena a estos movimientos de resistencia y lucha por la reivindicación de sus derechos.

### **Identidad indígena en Colombia**

Al hablar de identidad étnica en Colombia, y desde la Constitución de 1991, corresponde hablar de los grupos afrocolombianos, indígenas, raizales y pueblo *room* o gitanos, grupos minoritarios, reconocidos desde la Constitución como grupos étnicos. Sin embargo, en la presente investigación, haré referencia especialmente a los pueblos indígenas en Colombia, para luego abordar a la comunidad muisca que habita en el territorio de Suba.

Al hablar de los pueblos o comunidades indígenas en Colombia, es necesario enunciar aspectos relevantes desde la historia, que muestra cómo estas comunidades se han tratado de reconstruir, revitalizar o resignificar, como ellas así mismas se autodeterminan.

Para efectos de describir la situación de los pueblos indígenas en nuestro país, se abordarán dos referentes históricos o quizá, más bien, cronológicos para intentar contextualizar el camino que han recorrido los pueblos en su lucha de visibilización y reconocimiento, para, de igual forma, hacer posible la exigibilidad de sus derechos. El primero, se refiere a un momento histórico importante y relevante: es el surgimiento del movimiento indígenas en el siglo XX. En tanto que segundo momento, se da desde la promulgación y surgimiento de la nueva Constitución política de nuestro país, en 1991.

Estos momentos son tomados como relevantes, sin desconocer y valorar los sucesos que precedieron a estos períodos históricos, tales como las luchas de finales del siglo XIX e inicios del siglo XX.

A la llegada de los invasores españoles, se evidenció una situación de sometimiento de los que fueron presa los indígenas de nuestra América. Desde esos momentos, se realizaron acciones de tratos crueles, degradantes, que los negaron e inferiorizaron. A estos primeros habitantes de un nuevo continente “descubierto”, desde el comienzo se les niega la condición de seres humanos, denominándolos como salvajes, seres sin alma, que debían ser civilizados y evangelizados desde el cristianismo, quitando cualquier posibilidad de construir una identidad originaria para el continente:

La ley 89 de 1890 “por la cual se determinará la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada”, define dos categorías entre la población indígena: los que se han reducido a la vida civil (habitantes de resguardos), y a los que serán reducidos mediante las misiones habitantes de territorios nacionales (Castillo, 2005: 15).

Estas actuaciones de los españoles, y luego los criollos en el nuevo gobierno, continuarían durante siglos: invadiendo territorios, sus gentes y culturas, obligando a muchos de estos pueblos a que no pervivieran, otros a que se extinguieran y otros a tomar el camino de la “civilización”, y con ello lograr ocultarse para que no los exterminaran, viviendo situaciones de sometimiento, violencia y exclusión, que muchos pensarían que para los indígenas terminaría el proceso de invasión y colonia.

Sin embargo, esta situación, infortunadamente, después de la Independencia y hasta nuestros días, continuaría; se hizo evidente una serie de atropellos hacia esta población, ya no sólo por los invasores: ahora son otros agentes internos que tratan de extinguirlos, excluirlos y marginarlos. “Durante la segunda mitad del siglo XX, luego de la Independencia, los diversos grupos

indígenas que habitaron el actual territorio colombiano tuvieron que soportar sucesivas oleadas de destrucción y aculturación violenta por parte de hacendados, comerciantes, empresarios y colonos” (Vega, 2002: 18).

A pesar de esta situación, la mayoría de estos pueblos mantuvieron una acción de rebeldía y resistencia, que logró su pervivencia, caminos que permitieron que, en la actualidad, algunos pueblos resignifiquen y reconstruyan su identidad, y se visibilicen ante la sociedad y el país.

En algunas investigaciones, estudios y textos literarios, se reconoce a los pueblos indígenas, aborígenes o ancestrales, como los primeros habitantes del continente; diversos estudios y documentos dan cuenta de su vida, usos costumbres, lenguas y vestido, entre otros. De igual forma, afirman algunos autores o estudios sobre la pervivencia de algunos pueblos y la extinción de otros, de los procesos de aculturación que fueron víctimas, su mestizaje que los lleva, pasando de una condición de indígenas a campesinos, y muchos, hasta nuestros días, a ciudadanos.

Estas quizás, sean algunas de las afirmaciones que podrían seguir enunciándose, si en la actualidad comunidades ancestrales no hubieran tomado la decisión de revitalizarse, como es el caso de los muyscas, y buscando la visibilización que han querido hacer, desde su territorio que fue y sigue raptado por la ciudad capital del país.

Ahora bien, es éste uno de los tantos pueblos que dan cuenta de su pervivencia y existencia, supervivencia que se mantuvo por más de 500 años, donde se evidencian luchas, donde han logrado conquistar su reconocimiento y derechos.

### **Indígenas antes de la Constitución de 1991**

Desde los inicios del siglo XX, se presentó una serie de acontecimientos en América Latina, que dan lugar a que los Estados, a partir de algunas reflexiones, como fueron las de la

Conferencia Panamericana de 1938 y, posteriormente, en el Congreso Indigenista Interamericano, recomiendan planes de acción dirigidos a resolver los problemas que se presentaban en las comunidades indígenas.

Luego de esta serie de sucesos, a nivel latinoamericano, se observa que esto trae también una repercusión en el ámbito nacional. En el siglo XIX, a causa de los acontecimientos que se presentan en los territorios de los pueblos indígenas, en especial las parcialidades, se hizo obligatorio el pago de los terrajes, a los cuales debieron someterse los indígenas, y cuyas causas confirman una serie de desigualdades sociales que tenían las comunidades indígenas:

Durante el siglo XX, los indígenas estuvieron presionados tanto por la vía Legal como de hecho, abandonar sus tradiciones comunitarias y exponerse “como hombres libres en pie de igualdad con todos los ciudadanos de la República” a la expropiación y al desalojo a manos del más astuto o el más fuerte (Castillo, 2004: 17).

Esta situación llevó a estas comunidades a conformar el movimiento indígena, donde su objetivo principal era la defensa y recuperación de sus territorios, característica fundamental de toda comunidad indígena, ya que la relación comunidad y territorio genera su cosmovisión. Del surgimiento de estos movimientos, tenemos como referente todas las luchas libradas por los indígenas del Cauca y Tolima, inspirados en el líder indígena Quintín Lame (1880-1967), quien, desde sus recorridos, inicia generando conciencia en defensa de sus tierras, sus derechos y, sobre todo, recuperado sus identidades.

Ante los procesos de industrialización y comercialización, denominadas “progreso”, no sólo les arrebataron sus territorios, sino, además, se consolidaron prácticas y costumbres ajenas a los indígenas, instaurándoles otras culturas.

Todos estos acontecimientos y la movilización del siglo XX, lograron consolidar al movimiento indígena, acciones que los llevaría a conquistar sus derechos posteriores, hasta la

constituyente, que surgiría de la crisis de este siglo, en la que se presionó más a las poblaciones indígenas en su mano de obra y el cobro de los terrajes, entre otros.

Desde la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos, los indígenas iniciaron un proceso de organización como comunidades, a nivel nacional, para dar paso luego a los surgimientos de organizaciones indígenas, como el CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca) y el CRIVA (Consejo Regional Indígena del Vaupés), pioneras en la lucha y movilización por la reivindicación de los derechos de los pueblos, quienes asumieron como banderas de sus luchas la defensa del territorio, la autonomía y la cultura.

Hacia finales del siglo XX, y con toda la organización y presión de las organizaciones sociales indígenas como nuevos protagonistas de la vida política, plantean nuevas formas de acercamiento y planteamiento sobre las comunidades ancestrales. “Nuevos actores sociales que enmarcan sus reivindicaciones sociales en el discurso étnico obliga a redefinir la institucionalidad, los discursos y las prácticas entorno a la diferencia cultural” (Castillo, 2005: 40).

Por otro lado, en 1985 se da el surgimiento del MAQL (Movimiento Armado Quintín Lame), como respuesta a las vejaciones de las que eran objeto los pueblos indígenas, donde la violencia se profundizaba en el territorio y continuaban las grandes problemáticas sociales nacionales, donde se debían enfrentar a otras situaciones con guerrillas, que también compartían geográficamente algunos lugares.

En este largo camino de luchas, se pretende llegar a nuevas conquistas y así derrotar la consolidación de nación mestiza; se busca la recuperación de los territorios, pero también, un trabajo de identidad indígena que, desde sus propios territorios, tengan sus gobiernos y puedan dirigirse o autogobernarse:

La lucha de los indígenas por consolidar un territorio propio, en el que puedan ejercer sus formas de autoridad tradicional, se extenderá hasta la Asamblea Nacional Constituyente del año 1991, en la que una estructura de oportunidades políticas de alianzas estratégicas, les permita cuestionar el estatuto de la nación mestiza (Castillo, 2007: 96).

Es así como, luego de varias luchas y un transitar de varios siglos, se llega a un momento histórico significativo en el país: la nueva Constitución de 1991. Un momento que trae mucha expectativa por el reconocimiento que se da a la diversidad de la población, como multiétnica y pluriétnicas. Avance, en especial, por el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas del país, que les garantizaría seguir siendo pueblos ancestrales con una cosmovisión, autonomía y jurisdicción propia.

### **Indígenas después de la Constitución 1991**

Dentro del marco de la nueva Constitución del año 1991, se alcanza el reconocimiento como una nación diversa, donde lo étnico es un derecho alcanzado; ya no es hablar de la nación mestiza, donde todos éramos asumidos como tales. Ahora, reconoce la configuración de nuevas identidades que conllevan otras miradas de la población de nuestro país.

Es así como, en la Asamblea Nacional Constituyente, los pueblos indígenas llegaron con unas reivindicaciones que les permitirían la pervivencia en sus territorios y unos procesos de revitalización o reconstrucción de sus comunidades. Por lo tanto, se exigió la autonomía de sus territorios, el respeto de la cultura y la participación en las decisiones que se tomaran en el país.

Estas son algunas de las propuestas presentadas y que dieron inicio a la exigibilidad de una serie de derechos y de reivindicaciones de las poblaciones ancestrales de nuestro país,

exigibilidad y reivindicaciones que, en la actualidad, se siguen realizando, ya que todavía, y a pesar del gran marco jurídico, como es la Constitución de 1991, aún no se cumple.

Infortunadamente, esta situación de destierro, desalojo y expropiación que históricamente han vivido los indígenas, no ha cambiado, y lo que aún sigue siendo más preocupante, es que en la actualidad las instituciones del Estado, las fuerzas de poder económico, como las multinacionales, las fuerzas militares oficiales, en algunos casos en complicidad con fuerzas armadas al margen de la ley, son quienes siguen violentando y despojando a los pueblos indígenas de sus territorios o, el peor de los casos, desde la apropiación de territorios en nombre del “desarrollo”, desde las leyes.

Por lo tanto, el movimiento indígena sigue resistiendo y perviviendo. En los pueblos se realizan procesos de reconstrucción, resignificación o revitalización, donde la identidad es un elemento importante. Esta es una autodeterminación que asumen las comunidades.

De igual forma, se encuentra un marco jurídico, también internacional, donde se plantea la protección y atención a los pueblos indígenas, tales como el Convenio 169 de la OIT (1989), la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001), y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los pueblos indígenas (2007), que está en espera de que se realicen acciones y que se vean reflejadas en una transformación de la realidad de estas comunidades.

### **Identidad étnica: un llamado de los abuelos**

Quizás, para algunas personas, la reconstrucción, la revitalización o resignificación de la identidad de algunos pueblos, lo consideran como una oportunidad meramente instrumental que estas comunidades hacen, ya que, desde la conquista de derechos en la nueva Constitución de 1991, al reconocerles los derechos a los pueblos indígenas, algunos podrían utilizarla como una forma de acceder a beneficios.

Sin embargo, para otros, es una posibilidad de pervivir y resistir. Pero lo que sí se puede afirmar es que, detrás de esta decisión de auto reconocimiento de su identidad indígena, lo que muchos no conocen o no comprenden, es que existe una decisión individual y colectiva, desde lo ancestral y espiritual, donde algunos miembros de las comunidades recibieron el llamado de sus abuelos, quienes los convocan como sus descendientes y los comprometen a reconstituirse o revitalizarse.

Es, desde aquel llamado para los miembros de las comunidades, la fuerza y el mandato para reconstruir su comunidad, es un renacer como pueblo. Ante estas concepciones y autodeterminaciones, que asumen los miembros de las comunidades indígenas, no se puede pensar que existe una forma única y universal, donde lo indígena se reconstruye, revitaliza o resignifica.

Es así como el sentido y significación de reconstrucción o revitalización que cada pueblo asume, es diferente en cuanto a momentos históricos, en su contextos inmediatos y, en especial, a las transformaciones que han sufrido sus territorios, pero jamás alejado de un sentido espiritual y desde un llamado ancestral para que su identidad cultural perviva en el tiempo.

Otro aspecto que sigue siendo erróneo y un juicio ligero, es que, al no ver a un indígena que conserva su vestuario ancestral, su lengua o costumbres intactas, se ve sospechoso de serlo, desconociendo que, debido a las divisiones de sus resguardos —como fue el caso de Suba, en el año 1852—, y de igual forma, el sometimiento a procesos de aculturación de las grandes ciudades, por las cuales fueron absorbidos por las nuevas formas de convivir con otras culturas, generando procesos de dominación, donde, para seguir siendo, debieron transformar y adaptar nuevas formas de vivir.

También, por el contacto con otras culturas, o por el simple hecho que las culturas no son estáticas y se transforman, y los determinan en la actualidad. Es ilógico, entonces, pensar en los

indígenas que exhiben los museos; ya no puede pensarse en un indígena de hace más de cuatrocientos años.

Sin embargo, sí en un indígena actual, real, que habita la ciudad y que aún existe con el gran objetivo de buscar y conservar sus raíces, de pensar y mantener su identidad. Barth afirma que “los grupos pueden modificar sus rasgos fundamentales como la lengua y la religión pero mantienen sus fronteras. Por lo tanto, al investigar las culturas no debe preguntarse por cuáles son los rasgos constitutivos de una identidad, sino cómo han mantenido sus fronteras” (Gruoso, & Rodríguez, 2009: 313).

Por otro lado, se puede evidenciar que los grupos, al reconocerse como diferentes ante la mayoría, tratan de fortalecerse desde su condición de identidad, en una comunidad que se auto reconoce y determina. “Ser indígena es, primero que todo, identificarse como miembro de una comunidad que por el hecho de su origen y su historia, a los ojos de la ley colombiana, pretende el reconocimiento” (Gros, 2009: 59).

Sin embargo, la reconstrucción de esa identidad, desde la modernidad y en la actualidad, modifica estructuras constitutivas de su cultura. Por lo tanto, pensar en el indígena, o mejor, en el muysca de Suba actual, que habita un territorio ancestral, que fue atrapado por la ciudad, nos debe llevar a distanciarnos de los imaginarios de buscar a un indígena como lo primitivo; entonces, nace el interrogante: ¿cómo es que viven los muyscas en la actualidad, en lo contemporáneo?

Es así como existen nuevas formas de apropiación de lo actual, sin dejar de luchar por su reivindicación y reconstrucción; es un ser que camina y se mueve en un mundo actual, pero sin dejar de buscar y mantener su esencia, su raíz.

Al hablar del concepto de identidad indígena, también se ha abordado, desde la *reindigenización*, revitalización cultural, etnicidad o reconstrucción de identidad, entre otros, conceptos que han tomado fuerza para denominar procesos dentro de las comunidades, quienes las asumen como pueblos minoritarios para reconstituirse, recomponerse, o reinventarse, en busca de sus raíces, como esperanza y muestra de su resistencia y pervivencia. Por lo tanto, son ellos quienes definen la mejor significación del proceso.

### **Muyscas de Suba: reconstruyen su identidad**

Los pueblos de la sabana de Bogotá, en el Foro que realizaron en 1999, se denominan “un pueblo en reconstrucción”: los indígenas muyscas de Suba, pueblo que está inmerso en la ciudad de Bogotá, capital de Colombia, la metrópoli. Originarios de este territorio, aunque algunos lo muestran como un pueblo extinto, como vemos en muchos libros de historia que atraviesa nuestra Colombia, este fue un pueblo que sufrió los intentos de extinción desde la disolución de sus territorios, lugares sagrados, donde habitaban con su cultura e identidad.

Al igual que muchos de nuestros hermanos indígenas, el pueblo muysca de Suba se intentó extinguir, quitándoles sus territorios; como dijo un hermano nasa, ¿qué es un indígena sin territorio?:

Los procesos casi siempre violentos de disolución de los Resguardos de Bosa y Suba, soportados en la aplicación del artículo 4 de la Ley del 22 de junio de 1850, culminaron apenas en las últimas décadas del siglo XIX -1877 para el caso del Resguardo El Cerro de Suba (Gamboa, 2004: 5).

A pesar de esta acción violenta y de las múltiples formas que han utilizado para extinguirlos, desde su resistencia han pervivido por siglos los pueblos indígenas. En la actualidad, los muyscas se reencuentran con el propósito firme de reconstruirse como pueblo, visibilizando su existencia y pervivencia. Encontramos algunos estudios históricos y textos escolares que dan cuenta de su situación, colonización y algunas afirmaciones de los muyscas como una cultura que se extinguió.

Sin embargo, en la actualidad, es un pueblo que vive y hace resistencia, que han recuperado la autodeterminación y han alcanzado un reconocimiento desde la Constitución de 1991 y algunos sectores de la sociedad. Esta comunidad se ve en una constante lucha por pervivir y visibilizarse en la gran urbe, ante la mirada un poco incrédula y con desconfianza de su condición de indígenas. Claro que tal desconfianza no es producto del azar ni acción malintencionada de algunas personas, pero sí, quizás, de una deuda de la historia oficial, que perdió la memoria argumentando y diciendo que ya no existen comunidades ancestrales en las ciudades y menos en la capital del país.

A veces, la memoria se olvida, pero en otras ocasiones, renace y nos convoca, y es desde ella posible reconstruir el pasado, para constituirse en un presente, pensando y soñando un futuro. Por lo tanto, los muyscas de Suba piensan en su historia, analizan su presente y proyectan un nuevo caminar:

Pese a que en el imaginario colectivo de los bogotanos el pueblo muisca sucumbió totalmente al proceso de invasión y colonización españolas hasta derivar en su extinción total, lo cierto es que, más allá de los estereotipos contenidos en los textos escolares de historia que lo mencionan como parte de un remoto pasado, el pueblo muisca<sup>5</sup> es una realidad contemporánea de Bogotá, D.C. (Gamboa, 2004: 4).

Es así como en la actualidad el pueblo muisca de suba plantea su reconstrucción y desde 1989 empieza a buscar el camino de su renacer, y unos años más tarde inicia su visibilización. “El Cerro de Suba, quienes desde el año 1991 empiezan el proceso de recuperación de su identidad y la búsqueda de sus raíces a través de un padrón que habían encontrado” (Molina, 2007: 106).

---

<sup>5</sup>. Esta escritura de *muisca* corresponde a como se encuentra en los textos de referencia.

No vimos acaso renacer en el año 1991 un cabildo indígena poblado por indígenas “muisca” (¿) de Suba... una inmobiliaria que se lanzó a la urbanización salvaje de una de las colinas origina un conflicto que provoco la resurrección inesperada de una población muisca “urbanizada (Gros, 2000: 62).

A comienzos de la década de 1990, se dio el resurgimiento de la identidad indígena en la localidad de Suba. Con la entrada en vigencia de la Constitución Política de 1991, se abrió el espacio político para la reivindicación de ciertos derechos colectivos, entre los que se encuentra el reconocimiento a un gobierno local representado en la figura del cabildo (Mususú, 2013).

Lo anterior, demuestra que, a pesar de los sucesos históricos y la historia oficial que niega la existencia de los muyscas, podemos decir que aún existen, que se han revitalizado o, mejor, se han reconstruido.

Hacia 1538, con la llegada de los españoles, la comunidad muysca de Suba, fue reconocida como un resguardo indígena; luego, en 1877, se disuelve el resguardo dando las tierras a otros y negando su existencia. Luego de renacer y reencontrarse y de diferentes luchas, en 1991 se reconoció legalmente, ante la Constitución Política, dando inicio a lo que hoy se conoce como el Cabildo Indígena Muysca de Suba, una organización autónoma, registrada ante el Ministerio del Interior, con un censo de aproximadamente 2.400 familias, que conforman una comunidad alrededor de 8.500 personas.

En la actualidad, y después de casi veinticinco años, es un pueblo que sigue encontrándose con sus raíces, o mejor raizales, como se denominan los más antiguos de este territorio. Este pueblo continua luchando no sólo por la reivindicación de sus derechos, sino, ante una lucha constante por el peligro permanente al que están siendo sometidos por quienes quieren negar su existencia: estar sujetos a los desalojos, desplazamiento y expropiación, por estar inmersos en la urbe, bajo el pretexto de que impiden el desarrollo urbanístico de la ciudad; por estar atrapados en un proceso de aculturación fuerte, donde no son los responsables que en la invasión, colonización e

independencia, fueran sometidos a dominación, aniquilación y aculturación que, aun en nuestros días, se sigue presentando desde el modelo económico capitalista y la concepción de ciudad que domina su territorio bajo una idea de “desarrollo”.

La ciudad, casi siempre, niega la posibilidad de la existencia de los indígenas en ella. Sin embargo, dentro de la tesis que presenta el profesor Bonilla Maldonado, entre las tensiones del modelo liberal en las democracias liberales contemporáneas y los modelos antropológicos indigenistas, deja ver cómo estos modelos se alimentan para homogeneizar a los grupos indígenas, sin diferenciar unos de otros y dándoles unas características igualitarias para denominarlos *indígenas*; los argumentos planteados por Bonilla, dan legitimidad a las comunidades que están en las ciudades:

El modelo antropológico indigenista, que usualmente nutre el derecho y la política liberal multicultural esencializa y homogeniza a las comunidades indígenas. Este modelo, por tanto, es incapaz de dar cuenta de la diversidad que existe dentro de estas colectividades y del carácter contingente de la identidad indígena. En tanto que el modelo identifica como componentes necesarios de una verdadera identidad indígena, la existencia de un territorio rural indómito y una cultura tradicional estrechamente ligada y dependiente de este territorio, es incapaz de describir una buena parte de los sujetos y comunidades que se auto describen como indígenas, pero que no satisfacen los anteriores requisitos para poder pertenecer “legítimamente” a una comunidad indígena, esto es, los indígenas urbanos (Bonilla, 2011).

Por otro lado, los procesos masivos de urbanización, los cuales han sufrido la ciudad y en especial la localidad de Suba, también inciden en las formas de ubicación y posesión de los espacios de los indígenas, donde los procesos de disolución del resguardo, la urbanización avasalladora, donde el pueblo de Suba, al dejar de ser municipio, para pasar hacer localidad de la gran ciudad capital, con gran expansión social, económica y cultural, y que en la actualidad proyectos viales, como la Avenida El Rincón y La ALO (Avenida Longitudinal de Occidente), la urbanización de la reserva Thomas van der Hammen, ponen nuevamente en riesgo la pervivencia

de la comunidad, su cultura sus usos y costumbres, en su territorio ancestral y la preservación de sus sitios sagrados:

Los procesos masivos de urbanización de los indígenas, que se pueden ver tanto en el sur como en el norte global, han hecho que las categorías más comúnmente aceptadas en la literatura filosófica liberal para nombrar los grupos culturales minoritarios, minoría nacional y grupo étnico, resulten limitadas para nombrar la realidad de los indígenas urbanos que, como se ha visto, constituyen un número importante de los individuos y colectividades que se definen como indígenas. Las comunidades indígenas no son siempre colectividades comunes y quieren mantenerse como una cultura claramente distinta y separada de la mayoritaria. Del mismo modo, las comunidades indígenas usualmente no están conformadas por grupos de inmigrantes voluntarios que quieren integrarse a las prácticas políticas de la cultura mayoritaria, pero que a su vez quieren mantener espacios privados y públicos para manifestar y reproducir su diferencia cultural. Los indígenas urbanos parecería que se sitúan en varios puntos intermedios en el rango creado por estas dos categorías (Bonilla, 2011).

La aceptación de los indígenas del territorio ancestral en la ciudad, proporciona tensiones de carácter teórico-práctica, en especial económicas, porque los derechos adquiridos pueden generar tensiones al ser exigibles, tales como las consultas previas que, para algunos, tal vez se vean como el impedimento de un “desarrollo” de la ciudad, desde un sistema capitalista.

Dentro de este marco de la existencia de estos indígenas en la ciudad, es necesario tener presente todos los procesos de revaloración, resignificación y transformación de las culturas. Por lo tanto, no se podría pensar que una cultura indígena presente en la ciudad esté intacta, porque es demostrable, desde estudios antropológicos, sociológicos e históricos, que todas las culturas son cambiantes:

Este proceso de reconstrucción identitario no es ajeno a las hibridaciones que culturalmente se pueden presentar, pues se identifican unas características de universalidad, particularidad y

generalidad en la cultura dominante o que predomina en la urbe, donde la llamada cultura occidental tiene influencias en la configuración de los sujetos que allí la habitan (Mususú, 2013).

Pese a todo el recorrido histórico y en la situación actual, en el interior de esta comunidad construyen propuestas que les permiten reflexionar sobre su identidad, como se puede resignificar el ser muisca en la actualidad y, en especial, como reconstruirse desde ellos, y no sólo desde lo que dicen o dijeron los demás que fueron:

Los paradigmas, la visión del mundo, han cambiado y el sujeto percibe y experimenta dolorosamente que su identidad, sus valores, lo que le identifican y lo que le ayudan a sobrevivir, ya no le sirven. Es entonces cuando se produce una crisis de identidad y lo lleva posteriormente a reconstruirse (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2000).

Al pensar en esos rasgos y determinaciones que se hacen desde la identidad, surge la pregunta de la raíz y para el pueblo muisca de Suba, como lo plasma María Teresa Carrillo. Se puede preguntar por la raíz, como ejercicio que los llevó a pensar en la identidad actual; desde esa herencia nominal, el raizal por apellidos, esos que dan cuenta de un pasado de parentescos y asentamientos, de ocupación de un lugar, no sólo físico sino cultural (el territorio):

...la identidad está fuertemente arraigada en la familia extensa, pues además de mantener vivos lazos de parentesco de intercambio y redistribución en algunos casos también se mantiene la unidad territorial donde se asienta (Carrillo, 1997).

Por lo tanto, pensar en la reconstrucción de la comunidad muisca de Suba, es pensar en una historia compartida y recreada por los pobladores que aún permanecen allí, quienes se autodenominan “raizales”, que hablan de su antigüedad (“es así como”, “es una identidad de grupo histórico... donde cada uno tiene sus propios rasgos que dibujan la transformación de la

indianidad (comida, vestimenta política), pero fundamentalmente estrategias de resistencia” (Carrillo, 1997:17).

A pesar del despojo cultural, el pueblo muisca de Suba pervive, pero evidencia un alto grado de aculturación, donde ha sido muy marcado el concepto discriminatorio, inferiorizado y despreciado, que se ha constituido y amalgamado a lo largo de la historia. Por eso, para esta comunidad, que lleva esta carga durante varios siglos y que, además de esto, se encuentra en un territorio ancestral que está en la ciudad,

El tema de no querer reconocer su identidad, su cultura indígena, es por el tema de toda esta marginación, discriminación, burla, que le han hecho al pueblo indígena desde mucho tiempo, desde que entró a colegios, desde que entró a un sistema occidental que lo que hizo fue imponer. Entonces, ver al indígena como el ser el aparte de la sociedad, el diferente, que no tiene las misma inteligencias, las mismas posibilidades que el hombre occidental; entonces, al ver esa forma pensar sobre el indígena, prefiere decir no soy indígena, o no se siente indígena, porque será tildado como pobre, como desechable, que es lo que muchos han pensado (Triviño, M., *Comunicación personal*, 26 febrero de 2016).

De igual forma, la ex gobernadora M. Triviño, manifiesta que,

Llegaron unas maestras que no se reconocían como muyscas; es que a veces uno se resiste, cierto; uno se resiste a identificarse como indígena y, sobre todo, porque hay un concepto que manejó la sociedad: es que el indio es el feo, el malo, el sucio, el que no sirve para nada, el que huele mal, ¿si me entiende?: un concepto de indígena que ha estado dado como desde lo malo, como que el tema de la medicina tradicional y el manejo de la medicina tradicional. Está también el tema de la brujería, de la hechicería, una cantidad de cosas, de conceptos que son errados, que se han vendido porque la misma Iglesia los impuso de esa manera para poder callar, y no permitir que nuestros abuelos en su época, pudieran realizar ese tipo de prácticas (Triviño, M., *Comunicación personal*, 26 febrero de 2016).

Lo anterior, demuestra que los procesos de aculturación tan fuertes que sufrió el pueblo muysca, aún se evidencian en las descendencias actuales, que, a pesar de su autodeterminación, de reivindicarse como pueblo y miembros de una comunidad, y que aunque existan leyes y normas desde los derechos conquistados, aún son otros los que los denominan e, infortunadamente, en algunos casos, fomentan la exclusión.

Sin embargo, ante esta acción de casi exterminio total de esta cultura, aún existen algunos miembros de la comunidad que insisten en pervivir; por lo tanto, sueñan y construyen procesos que le permita reconstruir su identidad en diferentes espacios de su cotidianidad en comunidad.

Dentro del proceso de reconstruir la identidad para la comunidad muysca de Suba, es importante pensar, quizás la más preocupante y urgente decisión, en cómo transmitir a las siguientes generaciones, desde un espacio y tiempo bien complejo, cómo es estar en un territorio ancestral en la ciudad capital y en el tiempo actual del siglo XXI, y jugársela porque la educación puede ser el camino que los lleve a cumplir este objetivo.

La consolidación de los muyscas de Suba, como comunidad, con identidad propia, que se autodetermina y reconstruye, poniendo su mayor esfuerzo en las nuevas generaciones, donde los mayores han acumulado un gran conocimiento desde la historicidad de los antiguos, que les permite consolidarse como pueblo, parte de la educación. Por lo tanto, es la educación y en especial la educación de la infancia, la que ofrece aspectos relevantes para reconstruir su cultura y consolidarse como pueblo raizal del territorio de Suba.

## **CAPÍTULO II.**

### **Una mirada a la educación indígena**

#### **Educación indígena, una norma en el papel**

Al referirnos a la educación indígena, podría pensarse en que es un derecho adquirido desde la Constitución de 1991, pero, en realidad, se puede evidenciar que desde 1884, ha surgido una serie de normas que han planteado algunos lineamientos conceptuales y prácticas educativas, que muestran lo contradictorias que son entre sí; de igual forma, que la aplicación de las leyes no sólo corresponde a un marco jurídico, sino que tiene que ver con la concepción cultural reflejada en los poderes y en relación a los sujetos. Es así como vemos unas normas donde muestran al indígena con igualdad de derechos, y otras, como seres inferiores en la *civilización*.

Se encuentran registros donde existe normatividad para los indígenas e, incluso, para la infancia indígena, desde el siglo XIX. Un ejemplo es el Congreso de Cúcuta, en 1824. Allí se habla que la educación de los niños indígenas debe ser igual que para los niños blancos; también, encontramos que, desde el Concordato de 1887, se da un poder hegemónico a la Iglesia, donde ella sería la encargada de organizar e impartir la educación desde la religión católica, determinada como la religión de nuestro país.

Luego, se legisla para la aprobación de las misiones, donde la Iglesia, con consentimiento del Estado, reconstruye sus procesos de evangelización en las comunidades indígenas, y así en lo sucesivo, se expide una serie de normas que pretendían impartir, direccionar y garantizar la educación a los pueblos indígenas, y que, desde entonces, y en la actualidad, no fue pensada para ni desde las comunidades. Sin embargo, es desde dicha legislación, que se implementan las primeras formas educativas para los pueblos originarios, donde no se piensa en sus diferencias culturales, sino siempre desde un *hacer* para civilizarlos:

Durante el periodo comprendido entre 1900 y 1960 la educación se llevaba a cabo bajo la tutela de Iglesia, la cual desconocía la riqueza cultural de los pueblos. Esta educación impedía que se hablara en lengua indígena y proyectaba valores ajenos a los intereses y expectativas de las comunidades, desligando a los niños de sus prácticas comunitarias (ONIC, Organización Nacional Indígena, 2012).

De igual forma, históricamente, se ha pensado que la educación para los indígenas debe ser algo que los lleve a un estado de “normalidad” o a la “civilización”, que los vuelva *personas*, ya que fueron considerados siempre como seres inferiores; para la Iglesia, seres sin alma, y para la legislación, seres discapacitados o menores de edad. Por lo tanto, deberían ser educados para alcanzar e ingresar a la cultura dominante.

Desde esta mirada, encontramos normas y prácticas educativas que se han realizado con el propósito de superar estas situaciones y alcanzar el propósito civilizador; es así como evidenciamos las siguientes normas y conceptos sobre los indígenas:

El Estado colombiano entrega la educación de los pueblos indígenas a la Iglesia católica a través del Concordato, legitimando directrices para un reordenamiento social y extendiendo la “civilización” y la “nacionalidad” hacia los “salvajes indios”. Otra de las disposiciones hace referencia a la enseñanza obligatoria de la religión en las universidades, los colegios y escuelas. Otro referente de injerencia en la vida de los pueblos, es el que está contemplado en la Ley 89 de 1890, por “la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada”. El Decreto 74 de 1898, plantea en su artículo 1º, que: “la legislación general de la República no regirá entre los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada por medio de misiones.

En consecuencia, el gobierno de acuerdo con la autoridad eclesiástica, determinará la manera como esas incipientes sociedades deban ser gobernadas” (Ley 89 de 1890). Así, se concibe la educación en comunidades indígenas como parte de la misión civilizadora iniciada en la conquista y continuada en la colonia y asume a los indígenas como menores de edad (ONIC, Organización Nacional Indígena, 2012).

Frente a estos antecedentes, y luego de que los indígenas tuvieron que llevar a cabo una serie de luchas de reivindicación de sus derechos, como se explicitó anteriormente, para luego llegar hasta la Constitución de 1991, donde se inicia un ejercicio de exigibilidad de derechos, ya desde las leyes y normas, la Carta constitucional enuncia un gran número de artículos a favor de la educación indígena. Con respecto a la diversidad étnica y cultural (Art. 7); sobre la lengua y dialectos indígenas oficiales en sus territorios y su carácter de bilingüe (Art. 10); la educación como un derecho que debe asumir el Estado, brindando las condiciones para que la población permanezca en el sistema educativo (Art. 67), y otros más, que dan cuenta del respeto por la cultura, el reconocimiento a la igualdad y dignidad de todos los que conviven en el país (Art. 68 - 70).

En cuanto al marco normativo establecido en la *Ley General de Educación*, Ley 115 de 1994, encontramos que no son menos las normas que regulan lo correspondiente a la educación de los grupos étnicos. En el capítulo III de esta *Ley*, encontramos la definición de etnoeducación.

Se entiende por educación para grupos étnicos la 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 (Art. 55).

Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones. El funcionamiento las entidades territoriales indígenas se asimilarán a los municipios, para efectos de la prestación del servicio público educativo, previo cumplimiento de los requisitos establecidos en la *Ley 60 de 1993*, y de conformidad con lo que disponga la ley de ordenamiento territorial.

Con respecto a los principios y fines de la educación en los grupos étnicos, se aduce que estará orientada de la siguiente manera:

La integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura (Art. 56).

En lo referente a la lengua materna, en sus respectivos territorios, dice que:

La enseñanza de los grupos étnicos con tradición lingüística propia será bilingüe, tomando como fundamento escolar la lengua materna del respectivo grupo, sin detrimento de lo dispuesto en el literal c) del artículo 21 de la presente Ley (Art. 57).

Además de la normatividad nacional que regula la educación de los pueblos indígenas, se encuentran convenios y normas internacionales de protección de los pueblos, como lo es el convenio 169 de la OIT. Pero esta normatividad, al igual que en el orden nacional, también se queda en el papel, donde las acciones son insuficientes o a veces nulas. Por lo tanto, no dan cumplimiento a la garantía de derechos de los pueblos ancestrales. Es así como, para la garantía de derechos de las comunidades indígenas, y dentro de la acción del Ministerio de Educación Nacional, se establecen los siguientes objetivos:

- Fomentar y acompañar el desarrollo de procesos de consulta, concertación y participación activa al interior de cada grupo étnico para implementar proyectos educativos pertinentes a sus particularidades sociales, culturales, lingüísticas y territoriales.
- Establecer las rutas metodológicas de articulación de los grupos étnicos con las Secretarías de Educación y entidades de carácter público y privado que propicien la sostenibilidad de los procesos educativos generados, mediante la suma de competencias y recursos para el fortalecimiento de los mismos (MEN, Ministerio de Educación Nacional, 2010).

Se podría pensar que, ante tanta legislación internacional y nacional a favor de los indígenas y su educación, la ley establece la garantía del derecho a una educación diferencial. Sin embargo, a pesar de todas las luchas alcanzadas, aún las comunidades no han logrado que las leyes fortalezcan la revitalización de la cultura en sus pueblos; vemos cómo, infortunadamente, la legislación no es un hecho real en estas comunidades.

A partir de esta situación, donde la normatividad es abundante en el papel, pero en la realidad no se evidencian cambios significativos, la normatividad no es menor en cuanto a la protección y defensa de los derechos de los niños indígenas, y en especial, aquéllos en territorios ancestrales urbanos. Por lo tanto, encontramos acciones afirmativas y políticas públicas en el distrito, para abordar la educación infantil indígena.

Aunque se adelantaron procesos desde los jardines infantiles indígenas, luego llamados *Casas de pensamiento*, su accionar no logra abarcar la problemática de los niños de territorios ancestrales en contexto de ciudad, en cuanto al nivel de los colegios oficiales. Aunque existe una política diferencial, son pocas las acciones que se reglamentan para una acción concreta en el campo educativo.

Por otra parte, en el marco nacional, no se evidencia una política de atención de los pueblos en estos contextos de territorios ancestrales de ciudad. Al contrario: se tienden a invisibilizar cada vez más, y extinguir como comunidad ancestral en territorio originario dentro de la ciudad

### **Etnoeducación: réplica de dominación y exclusión**

Ante la conquista de los derechos indígenas y frente a una política educativa que respondiera a estos pueblos y buscando una educación que respetara su diversidad, la etnoeducación se consideró como el camino para el reconocimiento de la existencia de culturas diferentes y para la implementación de una educación para estos pueblos, con características

propias, en cuanto a las formas de concebir y estar en el mundo; así mismo, se pretendió respetar su idioma, valores, creencias y costumbres.

Se esperaba que este camino posibilitara una forma distinta de la educación para los grupos minoritarios acordes a sus intereses y necesidades. En el año de 1982, desde los lineamientos de la educación indígena, el Ministerio de Educación Nacional, MEN, consideraba que la etnoeducación sería un componente de avance:

(Por) etnoeducación entendemos: un proceso social permanente, que parte de la cultura misma y consiste en la adquisición de conocimientos y el desarrollo de valores y aptitudes que preparan al individuo para el ejercicio de su pensamiento y de su capacidad social de decisión, conforme a las necesidades y expectativas de su comunidad (MEN, Ministerio de Educación Nacional, 1987).

De igual forma, se esperaba que la etnoeducación se desarrollara bajo ciertas características que resignificaran las comunidades indígenas, que los empoderara de derechos y, sobre todo, que fortaleciera a las comunidades para que éstas pervivieran en su cultura. Entonces, estas características tenían que ver con el bilingüismo, como posibilidad de revitalización y resignificación de sus lenguas.

Por otra parte, la interculturalidad, como un proceso social, que permite el conocimiento de otras culturas, interactuar y apropiarse conocimientos que se consideran pertinentes de ellas, debe ser participativa, donde los miembros de la comunidad puedan tomar decisiones con respecto a lo educativo; flexible, que permita adaptarse a los requerimientos de los grupos étnicos; permanente, donde se piense en transformaciones desde unas reflexiones y análisis críticos.

Sin embargo, este propósito no fue el esperado. Al contrario, en algunos territorios se consideró que esta propuesta fue un nombre nuevo y bonito, pero, en últimas, era la continuidad

de prácticas de dominación y exclusión, con un fin de que estas comunidades, consideradas atrasadas, alcanzaran el nivel de una cultura “superior”, que sólo pretendía ser dominante:

Una cultura dominante fue a ejercer su poder haciendo creer que la relación con el otro es de forma equitativa. Con esta ideología, la llamada sociedad hegemónica, establece las pautas de interculturalidad; bajo la justificación de que aquella es más desarrollada y “civilizada”, impone los medios para llevar el “progreso” a culturas como las indígenas (Puentes, 1990: 268).

La diversidad cultural de los pueblos y entre los pueblos, es rica en aspectos culturales, políticos y de las formas de concebir el mundo. Por tal razón, los indígenas tienen que iniciar unas nuevas luchas, ya no sólo por conquistar sus derechos, sino por el cumplimiento de las leyes; pero no sólo vistas desde la mirada casi siempre de los externos, que han considerado que las normas establecen una verdad u orden en las cosas. Por todo esto, los pueblos, después de recibir políticas y programas educativos desde la etnoeducación, replantean cuál debe ser la educación que sus pueblos necesitan.

Desde el panorama normativo anterior, se ejecutaron procesos etnoeducativos que generaron unas prácticas educativas, pero lo que hicieron, en muchos casos las instituciones del Estado, fue llevar la educación para los indígenas, pero desde una visión de *civilización* o prácticas formativas de Occidente.

Por lo tanto, se hace necesario construir, desde las comunidades, un sistema de educación indígena propia, acorde a las necesidades de cada comunidad. Por esto, luego de varios años de investigación, reflexiones y consultas al interior de los pueblos, ellos determinan construir un perfil del Sistema de Educación Indígena Propio, SEIP, con una característica fundamental: una propuesta que nazca de ellos y para ellos.

## **Educación propia e intercultural: educar en el respeto a la diferencia**

Desde la propuesta que vienen adelantando los pueblos indígenas dentro de la construcción de un Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP), que realmente aporte a las necesidades de las comunidades, se gesta un sistema que pretende ver una forma diferente de educación.

Son las comunidades quienes ahora han reflexionado y planteado la construcción de sus propias propuestas, alejadas de una institucionalidad que no ha podido dar respuesta al cumplimiento de sus derechos, pero sobre todo, apostando a que esta educación se pueda establecer desde su diversidad, como grupos originarios de los territorios, entendiendo y respetando las otras culturas que hacen parte de sus contextos:

Cada cultura es portadora de una educación propia, que le ha permitido las enseñanzas y los aprendizajes para atender sus necesidades de supervivencia, relacionamiento interno y externo, creando sus lenguajes y otras formas de comunicación, así como sus maneras de trabajar y establecer los tipos de formación que requiere cada pueblo (...). La educación también ha permitido la creación de normas de comportamiento para una buena convivencia, tanto hacia dentro como hacia afuera con otros pueblos.

Entendemos lo propio desde una dimensión política en tanto la capacidad de orientar, dirigir, organizar y construir los procesos y propuestas educativas con un posicionamiento crítico y propositivo, frente a la educación que queremos (ONIC, Organización Nacional Indígena, 2012).

El aspecto de la educación intercultural permite la relación entre culturas: sus formas siempre diferenciadas de la apropiación del conocimiento, los aspectos relevantes que deben priorizarse, de acuerdo a las necesidades de cada comunidad, necesidad que se enmarca en los planes de vida que tienen como pueblo. De igual manera, se miran las formas y métodos que cada colectividad construye para la transmisión del saber de sus culturas.

La educación intercultural es un concepto que se ha posicionado desde diferentes disciplinas académicas; sin embargo, también en países, como el nuestro, y en particular nuestro caso, han asumido el concepto establecido por la UNICEF:

*La educación intercultural:* este enfoque educativo rescata y valora las diferencias existentes entre los grupos culturalmente diversos, y promueve el diálogo permanente entre cada uno de ellos. Para la educación intercultural, las culturas y lenguas específicas tienen gran relevancia, ya que busca el reconocimiento mutuo entre ellas.

Una educación intercultural supone la existencia de establecimientos abiertos a la comunidad, donde estudiantes indígenas y no indígenas conviven armónicamente, son capaces de dialogar, sin discriminación, desde sus propias identidades culturales, donde se respeta y valora la diferencia (UNICEF, s.f).

Finalmente, es importante destacar que la interculturalidad no es una simple relación entre culturas, ni una fórmula que asegure la desaparición del conflicto:

(...) se trata más bien de una alternativa que permite asumir una postura crítica y propositiva frente al mundo y que ofrece oportunidades para construir una sociedad más justa y equitativa (Alcaldía mayor de Bogotá, 2011).

Este concepto aún no se desarrolla en el sistema occidental de educación; por lo tanto, son los pueblos ancestrales quienes parecen asumirlo. Sin embargo, las experiencias en este aspecto, que potencializan una educación intercultural en diferentes pueblos del territorio colombiano son escasas; son pocos los documentos que puedan dar cuenta de este trabajo a nivel nacional.

Según afirma el consejero de educación propia de la ONIC, estas propuestas de educación propia, nacen como experiencias que se van desarrollando desde algunos parámetros

institucionales y que se recomponen o modifican desde las reflexiones y necesidades propias de cada pueblo. Actualmente, se ejecutan 17 experiencias en diferentes territorios del país.

De acuerdo a lo anterior, y a partir de los referentes y documentos consultados, podríamos concluir que existe una amplia normatividad que favorece los procesos educativos indígenas, y que desde el nivel internacional, nacional y local, se disponen leyes y normas con el fin de garantizar el derecho a la educación de los indígenas. Pero, de igual forma, se evidencia que las acciones no logran a que en la práctica de la realidad se supere; se confirma, así, que este derecho aún no está plenamente garantizado y siguen siendo las comunidades indígenas una población con un alto nivel de vulnerabilidad de este derecho.

De igual forma, podemos observar que los pueblos indígenas cada vez están más comprometidos con los procesos educativos propios y, por lo tanto, generan propuestas, desde las luchas que van encaminadas en la exigencia de los derechos, y que algunos gobiernos locales implementan acciones afirmativas que posibilitan la viabilidad hacia una educación con enfoque diferenciado para los pueblos indígenas.

Por otro lado, se evidencia una clara diferencia entre la concepción de educación, desde un sistema occidentalizado y el propio. De acuerdo al IX Congreso de la ONIC, se reafirma que la educación occidental educa para competitividad laboral, en un sistema deshumanizado, donde se fomenta el progreso individual; donde se desarticulan los tiempos y espacios, en favor de una calidad educativa, pero, y sobre todo, que la educación se enmarca dentro de las instituciones (jardines, escuelas, colegios y universidades) creadas para tal fin.

La escuela, si se concibe así, para las comunidades indígenas, tiene otro fin: se educa al ser para vivir y, sobre todo y primordialmente, como miembro de una comunidad, donde su conocimiento es para el trabajo en favor de su colectivo; donde lo relevante son los seres vivos, no sólo el ser humano; donde la educación se da en todos los momentos y espacios y, sobre todo, donde todos los miembros de la comunidad aportan en este proceso para una dignidad educativa.

Entonces, queda el reto de si es posible la implementación de un sistema de educativo propio en las comunidades de territorios ancestrales en ciudad, donde los procesos de aculturación han sido tan fuertes y determinantes en la configuración de su realidad.

### **Educación de la niñez indígena**

En el marco normativo nacional e internacional, Colombia se ha comprometido con firmas de tratados y convenciones, en relación con la protección y garantía de los derechos de los niños. Tanto es así que, en las observaciones que se dieron en el año 2007, en la *Convención de los Derechos de los Niños*, se realiza una serie de observaciones enmarcadas en los derechos de los niños indígenas, en los que se invita a los países a pensar y tomar acciones con respecto a la educación:

Art. 58. Para que los objetivos de la educación estén en consonancia con la Convención, los Estados partes tienen la obligación de proteger a los niños contra toda forma de discriminación, como se dispone en el artículo 2º de la Convención, así como de luchar activamente contra el racismo. Esa obligación, es particularmente pertinente en relación con los niños indígenas. Para poner en práctica efectivamente esa obligación, los Estados partes deberían velar porque los programas de estudios, el material educativo y los libros de texto de historia den una imagen justa, exacta e informativa de las sociedades y las culturas de los pueblos indígenas (Convenio N° 169 de la OIT, Art. 31. *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*, A/RES/61/295, Art. 15).

Para los pueblos indígenas, es claro que la educación y la adquisición de los conocimientos, se hace desde la relación e interacción con los miembros de la comunidad, y se hace desde la participación que tienen en la vida cotidiana, que no es algo organizado esquemáticamente en tiempos y espacios.

La educación se da desde el momento de la gestación o antes, y se inicia en el hogar. Desde ahí se fortalece la formación de la niñez, en sus primeros años de edad. Se debe realizar en con la familia y en la comunidad, prácticas que en los pueblos en territorios ancestrales de ciudad, es casi imposible, pues las familias entran en las dinámicas de trabajo y estudio, desde la cultura occidental. Sin embargo, se pretende reemplazar esta práctica desde el acompañamiento y cuidado de unas maestras y *sabedores* de la comunidad, quienes tienen la responsabilidad de transmitir y enseñar los legados culturales que se han ido recuperando en la comunidad.

La construcción del conocimiento, entonces, debe forjarse desde las actividades propias de la comunidad; es en esta etapa donde se transmiten las costumbres y se da un lugar a cada miembro de la comunidad. Es así como la educación es un proceso que está enmarcado en todos los procesos y espacios de vida de los seres humanos:

El intercambio con las demás personas y generaciones de su grupo, se basa en relaciones equitativas y de reciprocidad, en las cuales se crece, no sólo en saberes, comportamientos y habilidades, sino en autonomía, pues todo nuevo conocimiento implica observación y aplicación (ICBF, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2012: 31).

De igual forma, una de las “sabedoras” de la de la Casa de pensamiento, considera que la educación de los niños muyscas se realiza mediante el siguiente proceso:

*¿Quiénes deberían participar en la educación de los niños?*

Todos; no es sólo una persona. Deberíamos ser todos, no sólo el abuelo de sangre, sino todo aquel abuelo que pertenece a la comunidad y tiene un legado, una historia, un vivir una forma de enseñar. Es una forma de ir educando un niño, enseñando mis vivencias, porque el niño no ha pasado por lo que nosotros, los abuelos, ya pasamos; una vivencia que lo fortalece a uno cada día. Lo fortalece a uno lo que le va brindando la vida; así, significa una enseñanza,

una enseñanza que debemos saber en nuestro caminar (Niviayo, H., *Comunicación personal*, 12 de abril de 2016).

Dentro de algunas comunidades, la educación se realiza desde unas prácticas de participación en la vida cotidiana comunitaria, y desde las costumbres que cada pueblo quiere seguir manteniendo, fortaleciendo o reconstruyendo para su cultura. Además de establecer los conocimientos que se quieren impartir, en algunas culturas, dependiendo las edades de los niños y su sexo, se realizan unas u otras enseñanzas; por ejemplo, entre los *wayuu*, existe una división en etapas de la primera infancia, y por ello, se dan unas prácticas educativas como éstas:

La primera infancia, que va desde la gestación hasta los 7 años de edad, se denomina *Tepichi*, que significa niño/niña. En esta etapa su formación se inicia con el juego, puesto en escena donde se imita la cotidianidad de su comunidad y su familia. (UNICEF, ICBF, Universidad de la Guajira, 2007).

Así, la educación de los niños se da desde su cultura. Los preceptos que se brindan en la cotidianidad, desde la coherencia que se tiene con las formas de ver y habitar el mundo, evidencian una marcada diferencia entre la formación de los niños y de las niñas. Esto, particularmente, en la etapa de los siete años en adelante, donde los primeros años no evidencian procesos más que de cuidado, y donde la educación tiene que ver con las formas como el niño va reconociendo el mundo.

### **Educación ancestral: reviviendo las enseñanzas de los abuelos, en busca de la raíz para existir y pervivir**

En algún momento de la vida, los seres humanos se preguntan por su identidad, desde una pregunta que, para algunos, es tan sencilla de enunciar, pero difícil de conceptualizar y, sobre todo, de hallar: ¿quién soy yo?, y en la búsqueda de la identidad, hallar el lugar al cual se pertenece, la búsqueda de lo propio, de lo auténtico. Es así como muchos, en ese caminar,

encuentran su esencia, lo que lo ata a un territorio, a un grupo familiar de sangre, de fraternidad, donde se comparten ciertos valores y costumbres que logran mantener en la memoria; es allí el lugar donde encuentran su raíz.

Para los muyscas de Suba, su identidad la asumen desde diferentes perspectivas, donde el primer elemento importante y fundamental, es la descendencia desde los apellidos, provenientes de un padrón. Pero esta sola condición no evidencia un sentido de pertenencia con la comunidad y sus procesos, más cuando algunos llevan a cuesta el dogmatismo impuesto por varios siglos en los que se les tachó de ser inferiores o salvajes, pero que en las enseñanzas propias les permitió reconfigurarse como ser.

En este proceso de reconstrucción de identidad, en la *Casa de pensamiento*, fue necesario realizar un trabajo desde las mismas maestras que iban a estar al frente de este proyecto. Es así como la ex gobernadora enuncia el inicio de este proceso:

Algunas maestras decían: yo soy indígena, porque tengo el apellido, pero no porque había una identidad de decir vamos a apropiarnos de ese proyecto, vamos a trabajar desde la cultura muysca, vamos a defender todos los procesos (Triviño, M., *Comunicación personal*, 26 febrero de 2016).

De igual forma, para otros miembros de la comunidad que profundizan en el tema de la identidad, toman mayor relevancia e importancia los legados en cuanto a usos y costumbres que recuerdan de su infancia. Así mismo, las enseñanzas que dejaron los abuelos y que, al indagar sobre estas costumbres, que aún perviven en la memoria de algunos mayores, aún se evidencian en las prácticas cotidianas, las cuales se están recuperando, mediante un trabajo difícil y de largo aliento.

Todo ello, en razón de que, habitar en un territorio ancestral de ciudad, esta tarea recubre a los pueblos de unas características diversas, o como diría Canclini, de una "hibridación cultural",

donde infortunadamente existe un gran peso de la cultura dominante que los encaminó durante varios siglos.

Sin embargo, este proceso de reconstrucción de identidad, que se realiza especialmente en la Casa de pensamiento y en otros espacios de aprendizaje (talleres de lengua, artes plásticas, danza, tejido, etc.) internos de la comunidad, quizás, apostándoles a la educación como una forma de fortalecimiento en comunidad, se constituye en apuestas que se han reconstruido desde la memoria, como lo afirma uno de los “sabedores” de la comunidad:

Se fortalece el tema de identidad, cuando el otro reconoce que son saberes; cuando ellos no reconocen esto, no se fortalecen. Se mantienen saberes y costumbres que con el tiempo, tienden a perderse, tienden a olvidarse y de pronto se dice que eso no es mío, que eso fue es de mi papá, de mi mamá; como que se pierde todo el tema de identidad” (Yopasa, L., *Comunicación personal*, 28 de abril de 2016).

También, esta afirmación sobre la reconstrucción de identidad desde la memoria de los abuelos, es relevante para la “ex gobernadora”, como de puede deducir de lo siguiente:

Por ejemplo, con el tema de los descuajes de las lastimaduras, que hoy en día el occidental no lo reconoce, pero que sí existe: las abuelas antiguamente lo sobaban a uno, o había males como el mal de ojos, entre otros. Todas esas enfermedades que antiguamente sí existían, pero que a través del tiempo, con el proceso de aculturación que recibimos como pueblo, se nos fue olvidando, pero que estaba ahí, en esa memoria: ese tema de tratamientos especiales de las medicinas (Triviño, M., *Comunicación personal*, 26 febrero de 2016).

El pasado no puede pensarse desde la nostalgia y la añoranza, pues es un retornar, es un pasado que ayuda a reconstruir. Acaso, ¿no se puede pensar en que volver al pasado puede ser una forma de vivir mejor?: “¿quién puede asegurar que un retornar no es un avanzar?” (Palabras del vice gobernador de Suba, 2016).

Por lo tanto, se sueña que esas enseñanzas que dejaron los abuelos, y aún siguen en la memoria de otros, puedan ser restauradas y permitan un “*ie cho*” (buen camino), dando relevancia a un conocimiento, en muchas ocasiones no aprobado por el conocimiento oficial o colonial, y negadas desde una cultura dominante; es decir, de quienes consideran tener la verdad en cuanto al conocimiento.

Por lo tanto, desde el soñarse y organizar un proyecto de educación para los más pequeños, en la Casa de pensamiento se piensa con la firme convicción de la recuperación de los saberes que aún conservan muchos de abuelos y mayores en su memoria. Esta es la apuesta por un reconstruir, desde lo poco que les dejaron como cultura y que lograron guardar en vida, para pervivir, y que ahora se revitaliza en la voz de otros, enseñando a las nuevas generaciones para lograr trascender. Como lo manifiesta la ex gobernadora Triviño:

Otro tema que queríamos con la medicina, también era que el abuelo le enseñara un poco a los niños de cómo se preparaban esas medicinas, y que los niños pudieran macerar las plantas, conocer algunas plantas. Pero eso iba encadenado también a otro proceso, que era la agricultura; entonces, cómo el niño conocía la madre tierra, cómo sembraba una semilla de maíz, cómo pedía permiso para que ese alimento lo nutriera, cómo hacíamos todo un proceso, desde la cosmovisión propia del pueblo muysca, para sembrar ese alimento y poderlo cosechar (Triviño, M., *Comunicación personal*, 26 de febrero de 2016).

De igual forma, “los sabedores ven la importancia de las enseñanzas que aún se encuentran en los abuelos, o de aquellos que dejaron sus enseñanzas” (Yopasa, L., *Comunicación personal*, 26 de febrero de 2016). “Tenemos que escuchar a los abuelos, que ellos no sólo nos cuentan sus historias, sino también las historias que nosotros no nos acordamos.” Por ejemplo, ¿dónde se aprendieron los saberes de orfebrería?: “la cerámica y el barro, en mi casa: con mi esposo, tenemos un taller de cerámica. Eso lo aprendimos por los abuelos” (Yopasa, M., *Comunicación personal*, 13 de mayo de 2016).

Dentro del fortalecimiento identitario de la *Casa de pensamiento*, las maestras y *sabedores* son personas importantes en los procesos de formación; los abuelos *sabedores* son personas reconocidas en la comunidad, que tienen un saber frente a la cultura ancestral, ya sea desde el conocimiento transmitido por sus abuelos, y otros adquiridos en procesos de formación académica, o de investigación propia. No todos son personas mayores en edad. Los *sabedores* se reconocen por sus conocimientos, que van adquiriendo desde las experiencias de vida que los va formando.

Son entonces los *sabedores* los encargados de transmitir esos aspectos de la cultura, especialmente a las nuevas generaciones. En este momento, los *sabedores* sólo aportan este conocimiento a los niños que asisten a la Casa de pensamiento.

Es así como para los *sabedores* de la Casa de pensamiento, la educación en la cultura, debe retomar las vivencias y las memorias de los abuelos, ya que en ellos se encuentra guardada gran parte del conocimiento que logró pervivir durante varios siglos sobre los muyscas, y que logró transmitirse a varias generaciones, y que en las actuales generaciones pone su esperanza en los niños, para que el legado perviviera y se construya con fuerza.

Esa memoria, que ha pervivido por generaciones, desde la tradición oral y que al ser contada, y en algunos casos vividas por los abuelos, nos afianza el concepto sobre la importancia de una memoria individual y colectiva, tal como lo enuncia el profesor Absalón Jiménez:

Cuando se habla del tema de la memoria, por lo general, es necesario reivindicar la manera que ésta antecede al “plano de la experiencia del sujeto”, tanto individual como colectiva, en la que conquista diversos grados de conciencia que aporta a la materialización de la identidad, el yo social en el escenario intersubjetivo de la realidad (Jiménez, 2008: 176).

Dentro del proceso de reconstrucción de identidad del pueblo muysca de Suba y, en general, para muchas comunidades ancestrales, es importante retomar la memoria y los aprendizajes de la infancia que se obtuvieron de los mayores, ya que ellos, junto con los *sabedores*, dan cuenta de

algunas prácticas y costumbres que se ven reflejadas en la cotidianidad de los descendientes de las comunidades.

Estas prácticas, en los procesos de identidad étnica, son relevantes, ya que, cuando se transmiten los saberes propios de su cultura a las nuevas generaciones, se considera como un proceso esperanzador, para que sean estas generaciones las encargadas de mantener el legado cultural y la pervivencia del conocimiento de las comunidades nativas.

## **CAPITULO III.**

### **Infancias y pedagogías diferenciadas**

#### **Infancia en la Edad Moderna**

El concepto de infancia en la Modernidad, siglo XVIII, nace como una preocupación de unos nuevos sujetos que se visibilizan en la sociedad. Es así como se inicia una mirada y conceptualización de la infancia, como unos seres que deben ser educados y controlados. Desde la mirada y posibilidad de educabilidad, la infancia se convirtió en una categoría estudiada por la medicina, la psicología, la sociología y luego, por la pedagogía.

Con el surgimiento del concepto de *infancia*, también nace con ella una serie de valoraciones, donde se empieza a definir ésta, en términos médicos; donde se asume como sujetos de prácticas asistencialistas; donde debía ésta ser protegida de la enfermedad y la muerte, además de proveerla de alimento. Luego, con la educabilidad, nacen los procesos de escolarización, y se ajustan los métodos de enseñanza, dirigidos a formar unos sujetos que la sociedad requería.

Posteriormente, la psicología se pregunta sobre los aspectos de desarrollo y sus formas de aprendizaje de esa infancia. Una nueva mirada hacia la infancia, es entonces cuando la vemos establecida e instaurada en la teoría de Jean Piaget, en sus estadios de desarrollo, que se hacen relevantes y vigentes en la actualidad, como valoraciones de desarrollo y en las prácticas pedagógicas que se presentan con los niños, especialmente en sus primeros años.

Es así como, desde algunos pedagogos reconocidos en el marco de la academia, podemos evidenciar conceptos sobre la infancia y la forma como ésta debe ser educada. Así, por ejemplo, Jean J. Rousseau (1712 -1778) en el *Emilio*, propone una educación desde la propia naturaleza del niño y acorde a las etapas de su desarrollo biológico, con el propósito de formar un ser autónomo para desenvolverse en un entorno social; es decir, el niño que se prepara para vivir en sociedad. Es así como acoge un sistema que se basa en la naturaleza y la experiencia que el niño pueda tener en ella; por otra parte, se evidencia en la tesis de Rousseau, que el niño se considera como un ser natural y que este mismo va dando unos desarrollos biológicos para su educación.

Otra postura es la de Pestalozzi, quien ve a los niños como seres a los cuales no se les deben proporcionar conocimientos ya construidos, sino conducirlos y darles oportunidades para que ellos aprendan desde sus propias capacidades. La capacidad intelectual se desarrolla con un objetivo principal, que es la consecución de un ser un “hombre moral” total.

Por otra parte, Montessori muestra al niño como un ser con potencialidades, como un sujeto de conocimientos, donde el ambiente es importante para su desarrollo. Expone así, que el problema de los niños denominados *anormales* o “idiotas” se constituía en un problema

pedagógico, más que médico. De manera que, desde el trabajo que inicia con esta población, va consolidando su un método pedagógico, donde propone que el niño experimente, desde un material específicamente diseñado para él, al igual que los espacios donde los niños están aprendiendo.

El surgimiento del concepto de *infancia*, trae también las formas de escolarización y de formación de este nuevo sujeto, que se instaura en la sociedad:

En nuestro país estas concepciones de la infancia, desde la medicina con la nueva ciencia de la pediatría y sus discursos de acercamiento a la infancia, constituyen una forma de ver la infancia desde la ciencia; sin duda, la razón por la cual las prácticas de crianza se transformaron, de manera gradual, fue el proceso de medicalización de la familia, emprendido, entre otros, por el discurso pediátrico. De igual forma, la psicología trae unos discursos que, acompañados de la medicina, generan otra concepción del niño (...) Para la psicología y la pediatría, el mundo moderno requería que la gente fuera capaz y rindiera mucho más desde todos los puntos de vista, aprovechando las reservas que se encontraban en la edad de la primera infancia (Jiménez, 2012).

Es así como, desde el concepto de infancia, también va surgiendo unas nuevas subcategorías, como lo es la primera infancia o educación inicial, que pretendieron dar respuesta a los comportamientos y formas de aprendizaje de los infantes.

Actualmente, nadie que apoye la teoría desde la ciencia, pone en discusión que, según las edades y procesos biológicos, los niños acceden a unos conocimientos y actitudes comportamentales propios de su edad. Por lo tanto, hablamos en la actualidad de la primera infancia, pre adolescencia y adolescencia.

Así, en este trabajo, al realizarse en un jardín infantil, es necesario hablar de la concepción de primera infancia y algunas políticas que dan cuenta de su atención, cuidado y formación.

Con lo anterior, podemos evidenciar que la concepción de infancia está dada desde las ciencias, como la medicina, la psicología, y la pedagogía, pero que las prácticas que esta última ejerce sobre los niños, responden, en gran medida, a las teorías de lo clínico y lo psicológico. Por lo tanto, éstas determinan, en el proceso de la infancia, ciertas edades y acciones que se deben desarrollar en tiempos establecidos. Son estas ciencias las que valoran el avance o retraso de los niños, de acuerdo a los procesos que se han determinado realizar en el desarrollo acorde con su edad.

### **Niñez, desde la cosmovisión indígena**

Los estudios que se han realizado, en cuanto a la infancia indígena, se enmarcan especialmente sobre la situación en que se encuentran los niños respecto a salud y nutrición, ya que estas dos problemáticas aún no se han resuelto y son las que demuestran gran vulnerabilidad de derechos a la infancia indígena. Las cifras que se pueden tener no son alentadoras, pues la morbilidad de los niños menores es muy alta:

En la población indígena colombiana se presenta una de las más altas tasas de mortalidad infantil en el mundo. En promedio, 250 de cada mil niños en las comunidades, fallece antes de los 6 años de edad, debido principalmente, a la desnutrición y a la falta de asistencia en salud. Comparado con los otros niños, niñas y adolescentes, la cifra es de 19 por cada 1.000 nacidos vivos.

Un 70% de los niños indígenas sufren de desnutrición crónica; el 63% del total de su población está sumergida en una pobreza estructural y el 47,6% está por debajo de la línea de miseria (Pandi, 2014).

Aunque la situación de la niñez, en cuanto a salud y nutrición, es bastante grave, de igual forma, se llevan otros informes, donde se evidencia que los pueblos indígenas y, en especial, la infancia indígena, sufren una gran vulnerabilidad de derechos:

Difícil priorizar temáticas con tantas apuestas afirmativas y amenazas que padecen los Pueblos Indígenas en Colombia; por ello, además de los temas agendados entre las partes con mucha antelación, la crisis, tanto física, como sociocultural que viven los pueblos indígenas, ahora con mayor agudeza desde la niñez, fue un tema fuerza sustentado no sólo la ONIC, sino al unísono por los delegados de las cinco Organizaciones Indígenas con asiento en la Mesa Permanente de Concertación (Mesa Permanente de Concertación, MPC, 2016).

Dentro de los marcos de la atención a la infancia, se evidencia que no existen programas en concertación con las comunidades, y mucho menos ejecutándose desde un enfoque diferenciado, debido a que las instituciones, lo que hacen, en la práctica, es llevar en sus programas, sin hacer consulta con las comunidades, propuestas que están alejadas de su cultura, lo cual se suma a los problemas que ya padece la comunidad. Este problema no es nuevo, pues ya se advierte en varias regiones del país, atravesadas por la corrupción, siendo ésta, particularmente, un obstáculo para que los niños de las comunidades tengan acceso a los programas sociales.

En tal sentido, como lo manifiesta el consejero de educación de la ONIC, se advierte que, frente a ello,

Se venía trabajando desde programas asistencialistas, y se está llevando a las comunidades indígenas en su participación, quienes no profundizan ni conocen ese programa, pero, sin conocimiento de ese tema, las líneas no deben de concertarse con cada comunidad (Estrada, M., *Comunicación personal*, 17 de mayo de 2015).

Ante este panorama tan desalentador, en cuanto a salud y nutrición de la infancia indígena, lo concerniente a la situación en educación, no es mejor. Por lo tanto, se requiere de una mirada, inicialmente al contexto en que se da la infancia, desde cada pueblo. Así, se lograría tener un acercamiento a las características que cada comunidad tiene respecto a la infancia y, de igual forma, a las prácticas educativas que ellas ejercen

Una fuente que nos aproxima a mirar la diferencia entre la infancia teórica occidentalizada y la infancia indígena, puede tomarse de los estudios de Maritza Díaz (2011), respecto a su estudio *La exploración asistida del conocimiento en la educación indígena*, en la cual plantea los siguientes atributos, que se dan en los niños:

Tiene potencial para aprender por medio de la exploración directa. La capacidad de dar sentido al mundo desde la exploración y experimentación, la posibilidad de recurrir a los saberes previos y ponerlos al servicio de sus acciones, la capacidad de responder y formular preguntas que le permiten establecer relaciones de causalidad, dando significado a los valores socioculturales y orientando sus acciones, la capacidad de construir un criterio propio para tomar decisiones autónomas y progresivamente, generar criterios de autorregulación, la posibilidad de equivocarse y aprender de la reconstrucción, la capacidad de entender en la escucha del consejo. Un consejo referido a las reglas éticas, morales y de la tradición, que trae consigo la sabiduría del conocimiento plasmado en la palabra, la posibilidad de conformar una imagen de sí mismo y del mundo que lo rodea desde interacciones de autonomía (Díaz, 2011: 271).

En un primer momento, tomaré algunas características y significaciones que dan algunos pueblos indígenas sobre la infancia, en su planteamiento de un sistema de educación indígena propia (SEIP), haciendo la salvedad de que los pueblos indígenas no determinan concepciones sobre la infancia, que lo que evidencian son unas prácticas formativas o de enseñanzas, que dan cuenta de una mirada de infancia donde, en cierta edad, diferencian el ser niño o niña. Además, que el concepto de infancia tampoco es un elemento constituido en su pensamiento, en el que se habla desde la niñez o de los niños:

Los niños ocupan un lugar importante en la comunidad, teniendo en cuenta el género y los estadios o etapas de crecimiento que cada pueblo establece de manera particular. La relación con los miembros de la comunidad es determinada por los procesos de socialización, especialmente en lo que se refiere a las formas de transmisión de los saberes y conocimientos (Organización Indígena Nacional, ONIC, 2012.)

De igual manera, el concepto de infancia se distancia entre los “los pueblos indígenas colombianos”, y cuyos contrastes se advierten entre los pueblos, donde “hay diferencias en la concepción de infancia, incluso entre los indígenas que viven en territorios de origen y quienes han sido desterritorializados de los mismos e insertados en la vida urbana (Secretaría de Integración Social, 2009).

Es así como, en este perfil del sistema educativo, propio de la etapa que nosotros denominamos *primera infancia*, ellas, las maestras, la significan como “semilla de vida”, que como todo lo que se determina en las comunidades, poseen un alto grado de significación que está regido por las formas; es decir, la manera como se ve y se organiza el mundo:

Cada pueblo indígena tiene una forma particular de producir una representación propia del mundo que le rodea, de esa misma manera el lugar ocupado por las niñas y los niños es específico en cada cultura, según el tipo de vivencia en el que es atendido y crece. Esta etapa es fundamental en la vida de todo pueblo y ser humano, ya que en ella se empiezan a fundamentar de manera diferenciada las bases de su historia, cultura e identidad (Organización Indígena Nacional, ONIC, 2012).

De igual forma, la infancia tiene sus diferencias, tanto en cómo se les trasmite los saberes y conocimientos de la cultura, como en la determinación del momento de inicio y final de estas actuaciones y responsabilidades, acordes a la edad del niño y la niña, todo enmarcado en la cosmovisión de cada pueblo:

La infancia es considerada de diferentes maneras, ocurriendo que, en algunas sociedades indígenas, la infancia se remonta a la gestación, mientras que, entre algunas comunidades andinas, ésta empieza con el nacimiento. Es igualmente diverso el estatus y la naturaleza otorgada al neonato y al aún no nacido: cuándo y cómo el niño y la niña son reconocidos como humanos, plantea límites entre embrión, feto, niño y niña, que pueden llevar a establecer una distinción entre persona y no persona, entre la vida y la no vida (Secretaría de Integración Social, 2009).

También, las culturas ancestrales definen lingüísticamente lo femenino y masculino, que posibilitan algunas actividades enmarcadas en la edad y lo que esperan que realice dentro de sus comunidades, la enseñanza para que se adapten a la construcción colectiva que cumplen las comunidades:

Entre los *cubeos* del Vaupés, por ejemplo, a los niños entre 2 y 7 años, se les llama *hiedoki* (niño), *hiedoko* (niña)... un momento de la vida que ellos practican juegos ancestrales y escuchan historias. Entre los 7 y 12 años, se les llama *korikativayi* (niño), *korikativaydo* (niña); se dice que este tiempo se caracteriza por ser ni muy niño ni muy joven, siendo un periodo de la vida apto para participar en el círculo de la palabra. (UNICEF, ICBF y Universidad de la Guajira, 2012).

Igualmente, investigaciones realizadas con pueblos *uitotos*, *okaima* y *muinane*, por la Fundación “Caminos de Identidad”, evidencia unos ciclos de vida y una miradas del desarrollo de los niños, teniendo presente el contexto en el cual crecen; por ejemplo, tenemos que,

los niños y niñas que nacen y crecen en el contexto amazónico de estas comunidades. Por ejemplo, a los 9 meses caminan, a los 2 años se desplazan con seguridad por superficies altas y angostas y aprenden a nadar al mismo tiempo que aprenden a caminar (UNICEF, ICBF y Universidad de la Guajira, 2012).

La infancia es, entonces para ellos, la etapa del ser donde se construyen valores culturales, que les permitirán reafirmarse como pueblo. En esta etapa, es claro el conocimiento que se desea transmitir a los niños, y la responsabilidad que tienen los miembros de la comunidad con los niños, como, por ejemplo, en el pueblo *wayuu*, de la Guajira.

Allí, encontramos que, la primera infancia, va desde la gestación hasta los siete años de edad. Por esta razón, la infancia la dividen en las etapas siguientes:

*Ale'eruiwa'ya*: gestación (crecimiento uterino).

*Jemeiwa*: nacimiento (0 meses)

*Jo'uiwa'aya*: desde el nacimiento a los tres años.

*Atulayuli'iaya*: etapa de la lactancia

*Aikajuina*: se sienta

*Ansunajuina*: se va arrimando en posición sentado, apoyándose con las manos.

*Alamajuina*: gatea.

*Ashawaajuina*: se pone de pie solo.

*Akoyojaa*: empieza a dar pasitos

*Kawatiraina*: corren. (UNICEF, ICBF y Universidad de la Guajira, 2012).

Según lo referenciado, dentro de las características que se les dan a los niños indígenas en sus comunidades, se evidencia que éstas corresponden a la cosmovisión de cada pueblo, a su contexto y cultura. Por lo tanto, es particularizada y propia, a diferencia de la concepción de infancia que se tiene desde una mirada occidental, ya que ésta corresponde a teorías que se han posesionado, y que corresponden a otros lugares, desde discursos académicos, y que validan un saber teórico, estableciendo grados de homogeneidad para la infancia, y dividiéndola en etapas de desarrollo lineal.

### **Primera infancia en la *Casa de pensamiento*, de Suba**

Dentro de la reconstrucción de identidad que ha recorrido la comunidad muisca de Suba, específicamente, para la *Casa de pensamiento*, ha venido retomando una caracterización y relación de las etapas del niño, con evolución de la madre tierra. Es así como, para ellos, esta etapa es el desarrollo de los niños en su primera infancia, que está dada en relación con su edad.

Las características que se les da a la primera infancia, son de acuerdo a las edades de los niños que se atienden en la *Casa de pensamiento* (niños de 3 meses a 4 años y 11 meses). Sin embargo, se evidencia alta influencia desde los procesos occidentales, que se refleja en la organización de los niveles por edades, denominados desde los parámetros de la Secretaría de Integración Social, y reafirmados por los lineamientos establecidos en el SEIP, en cuanto a que los contextos donde se encuentren establecidos los pueblos, determinan las prácticas y características que se otorgan a los niños.

Por otro lado, el planteamiento de Mielles y García, referente a los cambios bruscos de los territorios a que son sometidas las comunidades indígenas de la ciudad, influenciarían en los usos y costumbres de una comunidad dada.

Por tal razón, para la *Casa de pensamiento* muisca de Suba, las siguientes, serían las características que se otorgan a los niños en la primera infancia, desde su proyecto pedagógico:

*GA, 0-1, año:* primera fase de la creación; todo se encuentra en fuego y comienza un proceso de enfriamiento.

*BOSA, 2-3 años:* el magma o bola de fuego va tomando forma, de acuerdo al poder del pensamiento y de la palabra.

*MICA, 3-4 años:* (Tierra en su órbita o elipse y satélite, *Tchia*).

*HITSCHA GUAIA, 4 años en adelante:* (El olor del creador en su obra) (Proyecto Pedagógico *Ic Kihisaia Muisca Gue Atyquiib*, 2016).

Es evidente, entonces, que la cultura muisca, al ser permeada por la cultura dominante, asume nuevas recomposiciones en su concepción de infancia, donde se retoman algunos conocimientos

o memorias ancestrales, transversalidades por un gran discurso, académico occidentalizado. Por tal razón, en la organización del proyecto pedagógico de la *Casa de pensamiento*, se tienen en cuenta las teorías de desarrollo de los niños.

### **Pedagogía para reconstruir identidad cultural**

Las prácticas pedagógicas que se adelantan en la *Casa de pensamiento*, tienen que ver con la elaboración de un proyecto pedagógico. Para la reconstrucción de la cultura muisca, se parte de una concepción de niño y sus formas de aprendizaje; se articula hacia una educación intercultural, por el carácter de la Casa de pensamiento.

De manera que, en la *Casa de pensamiento*, este proyecto pedagógico se propone recuperar aspectos que se consideren relevantes dentro de la cultura muisca, que enfatizan su quehacer desde la recreación de algunas fiestas o rituales. De igual forma, se realizan prácticas para la reconstrucción de algunos usos y costumbres que han permanecido en la memoria de los abuelos, o se han reconstruido desde las indagaciones de documentos, pero siempre, con el propósito de que no se pierdan en la historia y puedan dar significación en la búsqueda de la identidad de los niños.

Así mismo, las enseñanzas, con respecto a la cultura, que tienen relevancia en lo pedagógico, en su gran mayoría corresponden a los conocimientos que han elaborado los *sabedores* en cuanto a la tradición oral; por ejemplo, la agricultura, medicina, el tejido, la lengua, entre otras, y de las prácticas de vida que desarrollaban los antepasados, vedadas hoy día por el olvido.

Este conocimiento que han adquirido los *sabedores*, es, desde sus experiencias de vida, sus memorias de infancia, desde su caminar en la comunidad y con otros pueblos y, de igual forma, desde trabajos académicos institucionales o de autoformación, experiencia adquirida.

Por lo tanto, los *sabedores* son personas fundamentales en las enseñanzas de las tradiciones de la cultura muysca, y dentro del proyecto pedagógico. Al respecto, esta preocupación fue expresada por la coordinadora de la *Casa de pensamiento*:

Parte pedagógica era mirar cómo íbamos; para abordar todo, se pensaba si lo importante era fortalecer las fiestas, los rituales, las tradiciones que veíamos que se estaban desdibujado. Don Gonzalo y Luis, los que han estado como sabedores, ellos han sido fundamentales en todo esto; don Gonzalo nos empieza hacer los talleres de *muysecubun*<sup>6</sup> (Yopasa, C., *Comunicación personal*, 7 de junio de 2016).

De igual forma, afirman “las maestras muyscas y no muyscas de la Casa de pensamiento, lo importante de implementar el saber de los abuelos o sabedores en sus acciones pedagógicas”, constituía el saber, el conocimiento ancestral legado en estos esfuerzos (Cabiativa, A., *Comunicación personal*, 14 de junio de 2016).

Así, “ver que los abuelos enseñaban cosas a los niños, como el cultivo; ver al abuelo Ignacio contándole los relatos de cuando era niño, de todo lo que su papá le enseñaba, eso fue una experiencia muy bonita”. Además, “el abuelo Gonzalo nos daba esa retroalimentación, nos compartía ese saber, a todas las maestras, el porqué de los números, y así de otras cosas; lo de la ley de origen, y por qué no es tan sencillo comprender estos aspectos” (Muica, M., *Comunicación personal*, 14 de junio de 2106).

El soñarse y, al mismo tiempo, plasmar el proyecto pedagógico de la *Casa de pensamiento*, fue un trabajo de bastante reflexión, de acuerdos, de cambio de percepciones e imaginarios para el colectivo pedagógico. Algunas personas que hacen parte de éste, pensaban que, asumirse como muysca no era sólo desde un apellido, que era el primer aspecto identitario, sino el cambiar conceptos que, en algunos casos, habían sido construidos desde una postura religiosa o académica, que ponía en discusión y credibilidad una concepción mítica de una cultura casi

---

<sup>6</sup>. Lengua materna del pueblo muysca.

extinta, pero que igual era una reconstrucción propia, que se debía transmitir y reconstruir, tal como lo evidencia la coordinadora de la *Casa de pensamiento*:

Sabíamos en sí que éramos muyscas, pero ya para darle una mirada pedagógica no sabíamos cómo, cuando él sabedor nos empieza hablar de las fases de la tierra, de dónde venimos, cómo fue la ley de origen, que Tchiminigagua, que nos enseñaba, y empezamos como a tejer todo eso y a mirar, y armar el proyecto pedagógico (Yopasa, C., *Comunicación personal*, 7 de junio de 2016).

De igual forma, entablar un diálogo con todo el equipo pedagógico de trabajo, fue un proceso de adaptación y articulación importante, aún más cuando, en la *Casa de pensamiento* confluyen maestra *no muyscas*, como lo narra una de ellas:

No es tan sencillo comprender la cosmogonía, los significados de aspectos de la cultura. Cuando yo llegué acá, recuerdo que estaban en el rincón, y veía que las compañeras pintaban aves negras, serpientes; mi primer comentario en mi ignorancia, dije, “la naturaleza tan bonita que es”, y aquí les da por coger los bichos más feos, los sapos, los chulos, las culebras, para representar la naturaleza. Decía yo, en mi ignorancia, “ya con el tiempo, en ese caminar”, cuando el abuelo dice que la rana es lo que más se asemeja a la ley de origen, al *ata*, al cosmos. Ahora entiendo por qué la serpiente, por qué la rana. Luego llega otro abuelo a hablar sobre la serpiente; entonces ya entendí. Entendí que la *tingua*, que la ave negra, porque son las especies que se dan acá, en este territorio. Entonces, a través del tiempo uno va aprendiendo, porque cada cosa tiene un significado, cada actuar, cada ser, y es lo que también lo hace más bonito, es lo que lo hace diferenciar (Muica, M., *Comunicación personal*, 14 de junio de 2016).

Al interior del colectivo de maestras, se habla de unas prácticas pedagógicas, donde se evidencian ciertas habilidades que pretenden desarrollar en los niños. Es así como, para ellas, su trabajo pedagógico está enmarcado en potencializar conocimientos, descubrir interés por el aprender, reconocer aspectos de la identidad, como comunidad. El proceso que se da con los

niños no tiene como objetivo escolarizarlo, y se tiene presente al niño y sus intereses; de él son los principales elementos dentro del quehacer pedagógico que se realiza.

Estas prácticas van ligadas a unas planeaciones, las cuales se quieren enmarcar dentro de algunas formaciones que se daban en las comunidades y que tenían significación en las enseñanzas de lo que se esperaba formar en cada miembro de la comunidad. Como lo confirma una de las maestras:

Yo, como que no encontraba cómo trabajar la parte pedagógica indígena, y yo lo que quería era enseñar el tejido (...); comencé a trabajar con todos los niveles (...). Me tocó mirar cómo iba a plantearles el tejido a los bebés, a caminadores. Entonces, según las edades, empecé a planear el proyecto; por ejemplo, a los niños pequeños, hacerles exploración de fibras, hacerlos jugar con las bolas de lana; con la lana hilada, apenas o así, cómo se saca de la oveja. Entonces, era cómo jugaban y experimentaban los niños con los materiales, y los niños más grandecitos a anudar y a mirar también texturas. Se hizo mucho trabajo de color, y ya los niños de jardín, ya empezaron a hacer nuditos, a tejer. Empezamos a hacer telares y a mirar esa parte bonita del tejido que nos identifica como indígenas (Cabiativa, A., *Comunicación personal*, 14 de junio de 2016).

Los enunciados, por parte de las maestras, muestran un proceso de intervención de una mirada occidentalizada en los conceptos de pedagogía y prácticas pedagógicas. Para ellas, es claro que realizan unas prácticas pedagógicas desde un proyecto, rompiendo con la concepción de educación que se tiene en otras comunidades indígenas e, incluso, para los *sabedores* de la comunidad muysca.

Es así como, al pensar una práctica, desde un proyecto, se enmarca desde unas habilidades que se deben alcanzar en los niños, y que está mediada en un espacio institucional. Así, se admite que la educación es un proceso de formación, que se da en todas las etapas de la vida, y es asumida por todos los miembros de la comunidad, de manera que se enseña para vivir dentro de la

comunidad y para encontrar un lugar de actuar dentro de ella misma. Como lo plantea una de las maestras:

En el caso de nosotros, como muyscas, si deberíamos ser todos, tanto padres, como la comunidad, los abuelos, aportemos a la educación de los niños. A mí lo que más me ha encantado es que los abuelos “sabedores” acompañen este proceso pedagógico (Cabiativa, A., *Comunicación personal*, 14 de junio de 2016).

El colectivo de maestras, considera que las prácticas educativas de los muyscas, permiten desenvolverse dentro de los *dos fuegos*: uno, el ancestral y el otro, el occidental, como lo denomina el “sabedor” Gonzalo. Por lo tanto, aunque se enfatice en la recuperación de la cultura muysca, es importante el trabajo de la otra cultura, y que ellos tengan conocimientos, de manera que así se puedan desenvolver en una cultura, que sigue siendo dominante. De allí que en las prácticas pedagógicas se evidencie que la aculturación de la que fueron objeto los muyscas, es fuerte.

Por lo tanto, tal aculturación ha repercutido en sus formas de vida. Por ello, aunque en la *Casa de pensamiento* se realiza un trabajo por reconstruir parte de la cultura, se evidencia, en la elaboración del proyecto pedagógico y las prácticas pedagógicas, se hacen presentes varios de los conceptos, desde la institución, en este caso, la Secretaría de Integración Social. Como lo explica la coordinadora de la *Casa de pensamiento*:

La parte pedagógica se ha ido dando en el caminar en cada año; se trabaja, de todas maneras, todo el tema de la primera infancia; fortalecer todas las partes, fortalecer las dimensiones, como éstas deben estar. *¿Cómo se articulan?* Todo se va articulando, dependiendo de la edad. Entonces, se mira la edad, por ejemplo, sala materna, caminadores. Ellos son los que necesitan mucha estimulación. Entonces, nosotros hacemos estimulación con semillas, con barro; digamos, con elementos propios nuestros; por ejemplo, con nuestro propio material. El propio hecho, por ejemplo, de que los niños vayan a la huerta y siembren una semilla y vean que están sembrando una semilla y están aprendiendo de todo.

En primera infancia no se debe escolarizar a un niño. Nosotros trabajamos los cuatro pilares fundamentales que trabajan en todos los jardines, que son el arte, el juego, la literatura y exploración del medio, y yo los cambié en *arte, juego, naturaleza y espiritualidad*, porque, digo, dentro de naturaleza está todo lo de exploración y dentro de la parte espiritualidad está todo lo de mitos, leyendas, tradiciones; está todo. La parte espiritual es algo fundamental para nosotros; que la gente no lo maneja, simplemente se limitan; que tenemos que hacer tal cosa, que tenemos que celebrar el Día del niño; nosotros no manejamos eso de esa forma. Nosotros buscamos que cada día haya algo, que el día viernes se haga algo diferente; por ejemplo, estábamos danzando por todo lado, porque estábamos celebrando el Día del agua. Es todo un ritual, toda una *minga* que se hace, y mucha gente, de pronto, no lo entiende (Yopasa, C., *Comunicación personal*, 7 de junio de 2016).

En el análisis de muchos de los usos y costumbres de la comunidad muysca, se evidencian memorias de un pasado que ha permitido esa reconstrucción. Por lo tanto, es el espacio del jardín donde se adelantan estas prácticas y donde se espera que, también, las familias y la comunidad, sean las encargadas de seguir reforzando o afianzando esos procesos de identidad, que se desarrollan en la Casa de pensamiento.

Los abuelos “sabedores” y las maestras muyscas, de la Casa de pensamiento, consideran que la educación de la infancia, debe darse desde el momento de la gestación, ya que la madre transmite todo su pensamiento y saber al niño. El niño es un ser que se va conformando desde todo el conocimiento que se brinda mediante el vínculo importante entre la madre y el niño.

Por lo tanto, no es el jardín el que educa: son todos los miembros de la comunidad. Por esto, se cree que en la educación de los niños muyscas, lo ideal es que todas las personas que hacen parte de la comunidad (autoridades, abuelos, sabedores, familias y comuneros), deben ser responsables de la educación de ellos, ya que esto permite un proceso también, de reconstrucción de identidad. Como lo expone una de las maestras de la *Casa de pensamiento*:

*¿Profe, quiénes son responsables de la educación de los niños muyscas?*

Todas las personas mayores que se encuentren en la institución; en ese caso, si yo tengo a cargo los niños de jardín, de pre jardín, no importa cuál, serían los docentes en la educación. Pero si, en el caso de nosotros, como muyscas, sí deberíamos ser todos responsables, tanto padres, como la comunidad, los abuelos. A mí lo que más me ha encantado es que los abuelos “sabedores” acompañen este proceso pedagógico (Cabiativa, A., *Comunicación personal*, 14 de junio de 2016).

Dentro de los aprendizajes que se dan en la *Casa de pensamiento*, se dan mayores enseñanzas a los niños sobre su identidad, para que no sólo se reconozcan como muyscas, desde poseer un apellido en adelante, como es la concepción de muchas personas de la comunidad. Por lo tanto, se trabaja sobre unas características, como usos y costumbres propias, que han pervivido en la memoria de muchos abuelos, y por eso se reconstruye desde ese punto de vista.

En esto, aporta mucho algunos documentos coloniales y trabajos académicos, que se conjugan con el conocimiento que ha pervivido en la memoria de los abuelos, que ha sido transmitido o contado a las nuevas generaciones, y que dan pautas para reconstruir aspectos clave de la cultura muysca.

Entre los saberes que enseñan, están los que se transmiten de generación en generación, y evidencian la pervivencia de algunas prácticas de los abuelos que, inicialmente, se consideraban *prácticas campesinas*, mestizas, y se ha podido comprobar que tales prácticas son ancestrales, mantenidas en el tiempo. Es así como, en las enseñanzas y prácticas, está la siembra, el tejido, la medicina, la danza y música; el trabajo de la arcilla y la lengua, entre otros.

### **Aprendizajes que hablan de la interculturalidad y el valor de lo ancestral**

Al haber cumplido más de cinco años la *Casa de pensamiento*, su propuesta pedagógica aporta a la construcción de una educación intercultural, y constituirse en un espacio que ha permitido el

reconocimiento y visibilización de una cultura indígena en territorio ancestral de ciudad. De allí todo el bagaje cultural que apunta al desarrollo de una propuesta pedagógica, para aplicar entre los niños más pequeños, y cuyo fin es el de reconstruirse culturalmente como pueblo.

La propuesta pedagógica de la *Casa de pensamiento*, se ha enfocado en recrear y aprender aspectos de la cultura muisca, pero, al ser un espacio donde convergen *otros* niños, con familias que tienen otras concepciones de la vida, sobre todo, de la cultura mayoritaria, con conocimientos diferentes, con otras formas de ver la vida, esto ha permitido generar un espacio donde se intercambian saberes. Frente a ello, en este momento, la *Casa de pensamiento*, de Suba, sigue atendiendo a niños de la comunidad y vecinos de los barrios circunvecinos, y en esto se evidencia un *caminar* en su fortalecimiento.

Por otra parte, se hace evidente que, para muchas personas no pertenecientes a la comunidad, pero que tienen relación con miembros de ella, en especial con la *Casa de pensamiento*, existe gran interés por aprender y adaptar usos y costumbres propios de la cultura muisca, que pueden generar nuevas formas de vivir más armónicamente, tal como lo confirman la coordinadora, la “sabedora” y una maestra de la *Casa de pensamiento*, C. Yopasa:

Una coordinadora de otro jardín, dice “yo no soy indígena, pero a mí me gusta mucho lo que tú haces”. Yo le digo: no es copiar, porque es el respeto hacia nosotros también. Ella dice, “pero si yo hago un círculo de palabra y les enseño el respeto por la palabra, ¿eso es mal? No es malo, si enseñas y estás dándole sentido y significado al círculo de palabra (Yopasa, C., *Comunicación personal*, 14 de junio de 2016).

*Y los niños que no son muyscas, ¿los padres en algún momento ponen alguna resistencia por enseñarles cosas muyscas?*

No, no hasta el momento, no; al contrario, se sienten muy agradables y les gusta participar. A veces, a ellos les encanta; no todos, pero sí: se sienten muy orgullosos que su hijo esté

compartiendo con los niños muyscas. Por mucha boca de ellos, he tenido esa respuesta (Niviayo, H., *Comunicación personal*, 12 de abril de 2016).

Las experiencias con los padres de familia, es que a veces los padres de familia, que no son muyscas, se apropian más de la cultura; son agradecidos de lo que aprenden sus hijos. A veces, más que los propios muyscas. Ellos valoran lo que se enseña, de cuidar la *hicha guaiá* (madre tierra), los seres vivos; porque a una planta le duele; entonces, la mamá se sentía contenta porque el hijo valoraba y el guardaba todo eso en su corazón, de lo que aprende el niño (Cabiativa, A., *Comunicación personal*, 14 de junio de 2016).

Dentro del trabajo de interculturalidad, las actividades no sólo se realizan con los niños y con sus familias, pues las maestras tienen un papel muy importante, ya que algunas, al no pertenecer a la comunidad, deben realizar un acercamiento y articulación con los procesos de la cultura indígena que está buscando reconstruirse.

Al comienzo, es difícil de comprender, y si, al llegar al grupo los neófitos, no encuentran las herramientas necesarias para comprender la apuesta pedagógica de la *Casa de pensamiento*, puede pasar tiempo en adaptarse y articularse al proyecto, como lo expone la maestra no muysca, M. Muica, de la *Casa de pensamiento*:

Aquí, las maestras que ingresan o que ingresamos, llegan con esa expectativa de cuando uno llega, y no por aquí no es. Créame que el engranaje aquí no es fácil; yo llevo cinco años acá, y los dos primeros años, complicado; porque uno viene de otra manera de enseñar, de impartir conocimiento, y llegar, y entonces no encuentra cómo; no encuentra cómo conectar lo uno con lo otro. Entonces, eso es como complicadísimo, porque uno no conecta, porque el Día de la mujer es este, para tal cosa, y tiene un sentido, y el de la comunidad Fura, en otro y por otro sentido. Entonces, cómo combina y empata (Muica, M., *Comunicación personal*, 14 de junio de 2016).

Aunque para varios “sabedores” y maestras, el concepto de interculturalidad se basa en tratar a los niños de igual forma, y enseñar usos y costumbres muyscas para todos, con la aprobación de sus padres y una gran valoración, también se presentan algunas reflexiones acerca de cómo respetar a esos niños que no son muyscas. Para ello, se aporta desde este proyecto pedagógico, para que no sea un cambio de paradigma, y ahora la minoría, en este caso los muyscas, sea quien absorba y domine a otras culturas existentes. Como lo enuncian las “sabedora”, maestras muyscas y no muyscas, frente a la pregunta, ¿cómo manejan lo de la interculturalidad?:

Yo veo que allá trabajamos en unidad; no hay diferencia, porque todos los niños, para nosotros, son iguales (Niviayo, H., *Comunicación personal*, 12 de abril de 2016).

Por otra parte, la maestra muysca A. Cabiativa, afirma que:

(hay) mucha planeación con todo lo indígena, y después me desbordé mucho hacia lo indígena; ya también fue como falencia mía, porque también había niños que no eran indígenas, pero entonces, yo los hacía partícipes a todos y nunca les di la oportunidad de que se reconocieran como otros. Yo siempre quería lo muysca, muysca. Todos los niños salieron hablando muysca, se sabían todas las leyendas de memoria, niños indígenas y no indígenas. Entonces, después me puse a pensar no ese año, sino en el otro año; yo no tuve en cuenta que todos somos diferentes (Cabiativa, A., *Comunicación personal*, 14 de junio de 2016).

Igualmente, la maestra no muysca, M. Duque, afirma que,

Ellos son los garantes de la educación allí. Pero, entonces, no se pueden invisibilizar los otros niños; entonces, yo he llegado a discusiones: ¿esto es una educación intercultural o mono cultural?

La etnoeducación no se puede entender únicamente como la educación, como la de una etnia indígena, o desde la etnia indígena para la etnia indígena, no.

¿Su mercé propone una etnoeducación desde la integración? Sí, intercultural y bilingüe. Se intenta invisibilizar los niños “mestizos”, así sea una cultura dominante. Por ejemplo, esto se evidencia en la celebración de las cosechas donde todos los niños son muyscas, y la celebración es netamente muysca. A mí me parece muy bonito. Sería muy bonito un trabajo con las familias para establecer, como quisieran ellos, que fuera la educación para con sus hijos en la *Casa de pensamiento*, respetando la cultura muysca (Duque, M., *Comunicación personal*, 23 de julio de 2106).

Esta percepción sobre la interculturalidad y la reconstrucción de los procesos de identidad de las comunidades indígenas, convoca la necesidad de realizar más análisis de cómo son los procesos educativos al interior de las comunidades y las instituciones, en lo concerniente a la interculturalidad y, por ende, la posibilidad de pensar en cómo no imponer un saber o conocimiento sobre los demás, cómo generar realmente pedagogías y saberes que respeten las diferencias de los seres que hacen parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, este proceso educativo que se viene adelantando en la *Casa de pensamiento*, de Suba, sigue con una gran preocupación con respecto a la continuidad que ésta pueda tener, pero también, cómo ésta puede llegar hacia otros miembros de la comunidad.

Si es bien cierto que la *Casa de pensamiento* hace un gran esfuerzo por trabajar con los niños y muyscas y sus familias, queda también claro que, al terminar este proceso, no se continúan en las instituciones educativas, evidenciando que, aun al pensar en una educación diferenciada, falta realizar mayores acciones para que, de la educación, se respeten las diferencias y se acepte la multiculturalidad, y así lograr realmente una educación intercultural.

La puesta en escena de este proyecto pedagógico, que lleva alrededor de siete años, espera seguir fortaleciendo su reconstrucción de identidad para los miembros más pequeños de la comunidad, en los cuales se siembra esperanza de pervivencia y resistencia de esta cultura.

## CAPÍTULO IV.

### Conclusiones

Luego de realizar la presente investigación, se puede concluir que la identidad, la educación, la infancia y la educación infantil indígena, son una serie de categorías emergentes que, desde la *Casa de pensamiento* y la comunidad muisca de Suba, se les quieren dar mayor relevancia para la puesta en marcha de un proceso de reconstrucción cultural. Por lo tanto, fue necesario profundizar dichas categorías, desde el marco teórico, en el planteamiento de la pregunta de esta investigación, y sus objetivos.

El trabajo de campo permitió evidenciar que los aportes que se consolidan en la *Casa de pensamiento*, tienen que ver con la construcción de un proyecto pedagógico, que enfatiza sus acciones en la enseñanza de algunos usos y costumbres que se han ido reconstruyendo, desde la memoria y estudio de los *sabedores* y personas mayores de la comunidad. Es así como, en ellas, se realizan unas actividades de formación propias de su cultura, tales como, la siembra, el tejido, la medicina, la danza y música; el trabajo de arcilla, la celebración de algunos festejos y la reconstrucción de la lengua, entre otros.

Sin embargo, es prescindible aclarar que esta propuesta pedagógica no sólo responde a un enfoque para aprender y reconstruir lo relacionado con la cultura muisca, pues dentro del discurso de las maestras se observa un proceso de intervención de una mirada occidentalizada en los conceptos de pedagogía y prácticas pedagógicas. Para ellas, es claro que realizan unas prácticas pedagógicas desde un proyecto.

Sin embargo, éstas prácticas rompen con la concepción de educación que se tienen en otras comunidades indígenas, pues, en la *Casa de pensamiento*, la educación se enmarca desde un espacio físico y temporal, siendo ésta un espacio institucional de atención y formación de la infancia.

Por lo tanto, el trabajo pedagógico, las maestras lo conjugan para dar respuesta a unas exigencias de desarrollo de los niños, desde las dimensiones, pero también, desde la interculturalidad, cuya exigencia se hace evidente desde la institucionalidad, en este caso, la Secretaría de Integración Social. Además, al tener niños que no pertenecen a la comunidad, hace pensar en un proceso intercultural, que apenas se está reflexionando sobre este concepto, y preguntarse por cuáles prácticas pedagógicas se deberían determinar para la población que no es indígena, para que, de esta manera, la cultura muisca no predomine sobre los otros niños.

Por lo demás, es importante aclarar que, dentro de esta formación, personas no pertenecientes a la comunidad, asumen ciertas costumbres muyscas por considerarlas adecuadas y afines en sus prácticas de vida. De igual forma, la *Casa de pensamiento* realiza un trabajo con los padres de la comunidad, con el objeto de lograr fortalecer y recuperar principios fundamentales indígenas en cuestión de educación, y cuya responsabilidad se considera compete a todos los miembros de la comunidad, y que debe iniciarse en la familia.

Dentro de la reconstrucción de identidad de pueblo muisca de Suba, y en general, de muchas comunidades ancestrales, se hace fundamental retomar la memoria y los aprendizajes de la infancia obtenidos de los mayores, ya que ellos dan cuenta de algunas prácticas y costumbres que se ven reflejadas en la cotidianidad de los descendientes de la comunidad. Estas prácticas son relevantes, ya que, cuando se transmiten los saberes propios de su cultura a las nuevas generaciones, se considera como una posibilidad de pervivencia.

Así, para el trabajo de identidad que busca fortalecer la *Casa de pensamiento*, se tienen en cuenta los procesos de reconstrucción que han surgido desde la comunidad. Para el caso específico del pueblo muisca de Suba, la Constitución de 1991, permite el auto-reconocimiento de las familias, a partir de un padrón colonial, como descendencia de los muyscas, y constituirse como cabildo indígena.

El reconocimiento de los descendientes y miembros actuales de esta comunidad, se da inicialmente, desde el padrón de 1830, que evidencia un grupo de familias pertenecientes a los disueltos resguardos. Por lo tanto, es desde el apellido, como primer elemento de identidad, que encuentran los comuneros en la tarea de auto reconocimiento.

El apellido les permite hacer parte del censo que se maneja actualmente en el cabildo, y por este censo, quedan vinculados a la comunidad muisca de Suba, reconocida ante el Ministerio del Interior.

Para las personas pertenecientes a la comunidad muisca de Suba, que trabajan en la *Casa de pensamiento*, y algunos miembros de la comunidad indígena, es claro que este solo elemento identitario, como lo es el apellido, no es suficiente para reconstruir la identidad. Es importante, entonces, realizar un trabajo más fuerte, desde los usos y costumbres y, en especial, dar continuidad a los legados, de principios de vida y espiritualidad, que han pervivido en la memoria de varios de los abuelos y que se han transmitido, desde la oralidad, a las nuevas generaciones.

Por otra parte, se evidencia que, desde la invasión de los españoles, hasta la actualidad, con la llegada de la ciudad al territorio ancestral del pueblo muisca de Suba, el proceso de aculturación sufrido por esta comunidad, fue y sigue siendo fuerte; tanto así, que hizo desaparecer muchos aspectos de su cultura, en especial, la lengua y que, actualmente, sigue modificando su territorio, causando desplazamientos internos de la comunidad.

Sin embargo, y a pesar de este avasallador proceso de aculturación, han pervivido algunos usos y costumbres, que se han establecido en la vida cotidiana de algunas familias, en cuanto a su alimentación, la constitución de familias extensas, prácticas comunitarias entre las labores de sus vecinos, y cuyos legados, infortunadamente, siguen siendo violentados y exterminados por una visión de desarrollo depredadora en la ciudad.

La reconstrucción de la identidad de los pueblos, puede darse desde diferentes aspectos, de manera que, dependiendo de los procesos internos de conciencia de ésta, se van estableciendo posturas políticas dentro de una sociedad, y luchas por el reconocimiento como minoría. Se trata, entonces, de un proceso de resistencia para no ser cooptados por la cultura mayoritaria. Por lo tanto, la identidad indígena también fue una conquista que se despertó desde los movimientos indigenistas, y otras luchas ejemplares de comunidades, tanto nacionales como internacionales.

En las comunidades ancestrales, la cosmovisión está ligada a la relación territorio e identidad. Por lo tanto, para la reconstrucción identitaria de las comunidades raizales ésta se halla ligada a la modificación e intervención que se realizan en sus territorios, ya que son fundamentales para la extinción o pervivencia de sus culturas. De ahí que, para la comunidad muisca de Suba, el estar actualmente en un territorio ancestral de ciudad, la ubica en una situación particular a la de otras comunidades originarias.

En cuanto a la concepción de infancia, se encontró que, en la *Casa de pensamiento*, ésta se encuentra mediada por una combinación de lo que se ha establecido como desarrollo, desde la cultura muisca, y que está en relación con la evolución de la tierra, y lo que se plantea desde la institucionalidad, en cuanto a desarrollo por dimensiones y según las edades y grados.

En la *Casa de pensamiento*, se ha venido realizando un proyecto pedagógico que permita la reivindicación de derecho a una educación diferenciada, siendo este esfuerzo insuficiente para el objetivo de reconstruirse como pueblo ancestral. Por tal razón, se presenta como una dificultad la no continuidad en los procesos educativos de los niños y niñas, que salen de la *Casa de pensamiento* por cumplir su ciclo en la educación inicial.

Este es un proceso que se ve cortado en las instituciones educativas, donde ingresan los niños de la comunidad, pues, a pesar de que existen normas y una política pública, en la que se establece que la educación debe tener un enfoque diferenciado para alcanzar una educación

propia, esto no se ha logrado evidenciar hasta ahora en las instituciones a las que ingresan los niños de la comunidad.

Es así como, en estos procesos de reconstrucción de identidad que se desarrollan en la *Casa de pensamiento*, se deja constancia desde el compromiso que los padres de los niños quieran asumir, o de algunas personas de la comunidad, que posibiliten otros espacios educativos. Aunque la comunidad proyecta la construcción de una educación propia, la afectación y transformación que se ha hecho y se sigue haciendo al territorio, es un factor determinante que afecta la implementación de procesos educativos propios.

Los muyscas de Suba, antes de la Constitución política de 1991, y aún en la actualidad, no tienen un enfoque diferenciado en educación. Es así como, en las escuelas, colegios y universidades del distrito, donde se forma la mayoría de las personas de este pueblo, su educación se dirige desde la cultura mayoritaria.

Por otro lado, es importante evidenciar la diferencia que hacen algunas comunidades indígenas entre educación y pedagogía, siendo la educación, para los pueblos ancestrales, el proceso de transmisión de saberes de su cultura y ocurre durante toda la vida y que no está determinada por un tiempo o espacio ni por unos actores determinados, como ocurre en el sistema occidental. Para algunos pueblos, la pedagogía se asume como una disciplina donde se enseñan aspectos establecidos desde una cultura mayoritaria, que ha institucionalizado en un saber.

Así mismo, se advierte otra diferencia de que los pueblos indígenas consideran la niñez como unos sujetos empoderados e importantes en cada comunidad y cuya concepción depende de la cosmovisión de cada uno y no desde un concepto occidentalizado, donde la infancia o, mejor, el niño, es visto como sujeto educable, donde la medicina, psicología y pedagogía direccionan las prácticas de cuidado, protección y educación de las que deben ser objeto.

Sin embargo, por la condición particular (aculturación y estar en un territorio ancestral de ciudad), de los muyscas de Suba, estas concepciones traen también unas prácticas de crianza en los niños por parte de las familias, que muchas veces los apartan de su identidad, transformando el concepto de familia extensa, donde todos los miembros de ella son responsables de la educación del niño. Aun así, pervive una gran preocupación, donde se reflexiona sobre el cuidado, protección y formación de los niños, desde su momento de gestación y en sus primeros años, y en espera de que se avance en la construcción de procesos educativos propios.

Por otra parte, las comunidades que reconstruyen su cultura, le apuestan a sus generaciones más pequeñas para iniciar el proceso de reconstrucción de la identidad, para que ellos lo asuman y sean guardianes, en las siguientes generaciones, de la pervivencia de la cultura y del pueblo.

De igual forma, se concluye que existe gran normatividad, brindada desde los convenios internacionales, la Constitución, leyes y políticas públicas, entre otras, con el propósito de garantizar los derechos de los pueblos indígenas, pero que, a través de la historia, son normas desde el papel, que poco son evidenciadas en las acciones con las comunidades indígenas.

La educación es un aspecto que, históricamente, ha sido utilizado como una herramienta de adoctrinamiento y sometimiento. De igual forma, se observa que la educación, en la mayoría de las culturas ancestrales, fue impartida por la Iglesia católica, desde la evangelización, con la concepción de que “el indio era un salvaje que se debía civilizar”. Por lo tanto, la mayoría de los mayores de la comunidad muysca de Suba, practican la religión católica.

Por otra parte, dentro de la reconstrucción de la cultura, son los abuelos los que más tienen conocimiento de ella; pero, también, se evidencia que son la memoria y la prueba fehaciente de lo avasallador de los procesos de aculturación, los empleados como objeto desde la educación católica.

Otra conclusión es que, al igual que en la educación, existe gran normatividad frente a la protección y garantías del desarrollo integral de la infancia indígena. Sin embargo, esto no se visibiliza en las comunidades, ya que siguen presentándose problemas de muertes, por desnutrición, abandono o desprotección de los niños indígenas. De manera que las acciones de las instituciones gubernamentales para la atención de esta población, es mínima y, en algunos pueblos, nula.

En los pueblos indígenas, los gobiernos llevan sus programas generalizados, donde no se evidencian enfoques diferenciados, según la población. Es así como los programas y proyectos de educación infantil, para las comunidades ancestrales, se dan desde unos lineamientos occidentales, y son pocas las experiencias donde se trabaja un enfoque diferenciado, desde lo que los pueblos esperan que sean los procesos educativos, desde la interculturalidad, como es el caso de los muyscas de Suba, desde la Secretaría de Integración Social.

Por último, es imprescindible ratificar que todos los cambios dentro de la comunidad muysca de Suba, no sólo corresponden a los procesos de invasión española, sino que, en la actualidad, el hecho de estar situados en un territorio ancestral, dentro de la ciudad capital, hace más difícil generar la pervivencia y la reconstrucción de su cultura, ya que la ciudad siguen reduciendo y modificando su territorio, lo que lleva a la población de este pueblo a transformar sus usos y costumbres, llevándolos a un exterminio casi total de su cultura.

De ahí, entonces que se considere importante entablar una discusión política, y desde el marco de la Constitución de 1991, de la manera cómo estas comunidades han logrado incidir en su pervivencia. Además, que se entienda cómo proteger los pueblos indígenas que están dentro de la ciudad, en su territorio originario, y no solamente prestar atención a los pueblos que se instalan en la ciudad por causa de la violencia del país, y llegan a ésta en situación de desplazamiento.

De igual forma, es importante realizar algunas reflexiones en los siguientes aspectos. En primer lugar, generar un debate respecto a la responsabilidad de los gobiernos nacionales,

distritales y locales, ya que no garantizan las normas, las políticas públicas ni las acciones que favorezcan la reconstrucción de la cultura del pueblo muisca de Suba, y cuyo objetivo sea la garantía de la educación de la infancia, con enfoque de diferencia.

En segundo lugar, el tema de los pueblos indígenas habitantes en la ciudad, debe generar otras dinámicas para ser visibilizados y protegidos, en especial, cuando estos pueblos están en territorio ancestral de ciudad, como es el caso de la comunidad muisca de Suba y Bosa.

Finalmente, el trabajo de reconstrucción de identidad del pueblo muisca de Suba y el papel de la educación, en este proceso y, en especial, con los niños, debe debatirse a nivel interno con todos los actores de la comunidad, para consolidar un Proyecto Educativo Comunitario, para que, posteriormente, se abra la discusión sobre la implementación del Sistema de Educación Propia.

A su vez, a nivel externo, con las instituciones estatales, para que cumplan con su responsabilidad en cuanto a la garantía de derechos de la niñez indígena y sus procesos educativos, dentro de un marco diferencial, para alcanzar una reconstrucción de su identidad de esta comunidad.

En cuanto a la pedagogía, es necesario profundizar en los conceptos de niñez y educación que los pueblos ancestrales tienen desde sus cosmovisiones; esto podría permitir pensar en otras formas sociales de las comunidades y en el papel de los niños dentro de ellas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2000). Cabildo Muisca Suba. *Los muisca, un pueblo en reconstrucción*. Bogotá: compilador editor

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2011). *Tejiendo la Interculturalidad desde la Formación de las Maestras y Maestros de la Primera Infancia Indígena en Bogotá*. Bogotá

Bordar, Y. (1990). “Presentación”. En *Etnoeducación. Conceptualización y Ensayos*. Bogotá: El Griot

Bonilla, D. (2011). “Indígenas urbanos y derechos culturales: los límites del multiculturalismo liberal. Direito GV. Disponible en: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-24322011000200009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-24322011000200009).

Carrillo, M. (1972). *Los caminos del agua* (tesis de pregrado). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia

Casa de Pensamiento. (s.f.) “AIT’s Acciones Integrales Transformadoras”. En *Proyecto Pedagógico*. Bogotá, D. C: s.e.

Casas, F. (2006). “Infancia y representaciones sociales”. En *Política y Sociedad*. Vol. 43. Núm. 1. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130027A/22636>

Castillo, G. (2004). “Manuel Quintín Lame, luchador e intelectual indígena del siglo XX”. En *Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas*. Cali: Universidad del Valle.

Castillo Gómez, J. C. (2006). *El estado-nación pluriétnico y multicultural colombiano: la lucha por el territorio en la reimaginación de la nación y la reivindicación de la identidad étnica de negros e indígenas*. Tesis de grado. Madrid: Universidad Complutense. Disponible en: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/cps/ucm-t28946.pdf>      <http://biblioteca.ucm.es/tesis/cps/ucm-t28946.pdf>

Del Popolo, Oyarce, A. & Ribotta, B. (2009). “Indígenas urbanos en América Latina: algunos resultados censales y su relación con los objetivos de desarrollo del milenio”. 1º Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL, Centro Latinoamericano Caribeño de Demografía, CELADE. En. *Notas de población*. Disponible en: <https://scholar.google.es/scholar?hl=es&q=ni%C3%B1ez+indigena+urbana+en+Brasil&btnG=&l>

*Constitución Política de Colombia*. (1991). Bogotá: Temis.

Díaz, M. & Vásquez, S. (2011). “Maguaré”. Vol. 25, # 2. Disponible en: [www.revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/29905/39541](http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/29905/39541).

Eltiempo.com (2014). “Así viven los muisca que sobreviven en Suba”. Disponible en: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13464779>

Gamboa, J. (2004). “Hacia una ciudad intercultural”. Disponible en: <http://observatorioetnicocecoin.org.co/cecoin/files/GruposEtnicosBogotaVisionPanoramica.pdf>

Giménez, G. (S. f). “La cultura como identidad y la identidad como cultura”. Disponible en:  
<http://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>.

Gros, C. (2000). “Identidades indígenas, identidades nuevas. Algunas reflexiones”. En *Identidad, estado y modernidad*. Bogotá: Instituto de Antropología e Historia.

Grueso, D. & Rodríguez, M. (2010). “Identidad, cultura y política”. En *Sociedad y Economía* # 18. Febrero de 2015. Disponible en: [www.readlyc.org.com](http://www.readlyc.org.com)

Ibáñez, J. (1994). *El regreso del sujeto*. México: Siglo XXI

Jiménez A. (2008). “Memoria, historia y escuela”. En Serna, A. (comp.). *Memoria y conflicto*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Jiménez, A. (2012). *Emergencia de la infancia contemporánea, 1968 -2005*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Ley 114. (1991). *Gaceta Constitucional*. 4 de julio de 1991.

Ley 115. *Ley General de Educación*. (1994). Bogotá: Congreso de la República, 8 de febrero de 1994.

MPC, Mesa Permanente de Concertación. (2016). Ante la Relatora Especial sobre Derechos de los Pueblos Indígenas de la ONU. Disponible en: <http://cms.onic.org.co/>

Mieles, D. y García, M. (2010). “Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 8. # 2. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315155003>.

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2010). “Proyectos etnoeducativos”. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-235111.html>.

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1987). *Lineamiento generales de educación indígena*. Bogotá: MEN

Molina Echeverri, H. (2007). “Nuevos escenarios de vida indígena urbana: el caso de Bogotá”. En *Etnias y política*. Bogotá.

Mususú, P. (2013). Subjetividad indígena desde la resistencia y pervivencia del cabildo muisca de Suba. En *Revista Aletheia*. Vol. 5. # 1. Bogotá: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE. Disponible en: <http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/viewFile/91/90>.

ONIC, Organización Nacional Indígena, Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas, CONTCEPI. (2012). “Perfil del Sistema de Educación Indígena Propio, SEIP”. Bogotá. Disponible en: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/seip.pdf>

Pandi (agencia de noticias). (2014). “Radiografía de la niñez indígena en Colombia”. Disponible en: (<http://www.agenciapandi.org/radiografia-de-la-ninez-indigena-en-colombia/>).

Peñaranda, R. (2010). *El movimiento Armado Quintín Lame (MAQL). Una guerra dentro de otra guerra*. Bogotá: Asdi (Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo CNAI

Puentes, B. (1990). "Relaciones Escuela-Comunidad". En *Etnoeducación. Conceptualización y ensayos*. Bogotá: El Griot.

Pinzón Ramírez, M. (2012). "Caracterización de las prácticas educativas de la cátedra de Derechos Humanos, desde los derechos de los pueblos ancestrales como población de protección especial, frente a la construcción de una cultura de paz en el Distrito Capital". En Amador, J., Olarte, J. (Eds.). *Trayectoria de la Inclusión. Sujetos, derechos y educación en Bogotá*. Bogotá: Personería de Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Sánchez, V. & Bautista, M. (2014). "Experiencias migratorias en indígenas purépechas en Nezahualcóyotl, Estado de México". *Revistas UNAM*. (6). Disponible en: <http://revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/54105/48150>

Secretaría de Integración Social, (2009). *Lineamiento Pedagógico para la educación inicial indígena en Bogotá*. Bogotá: Sigma Editores

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad Antioquia.

UNICEF. (s.f.). Infancia indígena. Disponible en: <http://unicef.cl/web/infancia-indigena/>

UNICEF, ICBF y Universidad de la Guajira. (2007). "Mesa de seguimiento a la situación de la niñez indígena en Colombia". Disponible en: <https://unicef.org.co/informes/una-mirada-la-realidad-de-los-ni%C3%B1os-y-las-ni%C3%B1as-wayuu-y-wiwa-en-la-guajira-hacia-una-nueva>

Vega Cantor, R. (2002). “Entre la evangelización y el etnocidio”. En *Gente muy rebelde*. Bogotá: Ediciones Pensamiento Crítico