“NARRANDO EL TEJIDO INTERCULTURAL DEL TERRITORIO MUISCA DE BOSA”

LESLY JULIA ORTIZ IBAÑEZ.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS EN COMUNICACIÓN INTERCULTURAL, ETNOEDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL
UNIVERSIDAD FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
2019

“NARRANDO EL TEJIDO INTERCULTURAL DEL TERRITORIO MUISCA DE BOSA”

LESLY JULIA ORTIZ IBAÑEZ.

Director de trabajo de investigación:
MARGOTH GUZMAN MUNAR

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS EN COMUNICACIÓN INTERCULTURAL, ETNOEDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL
UNIVERSIDAD FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
2019

RICARDO GARCIA DUARTE

Rector de la Universidad

WILLIAM FERNANDO CASTRILLÓN CARDONA

Vicerrector académico de la Universidad

CECILIA RINCÓN VERDUGO

Decana de la Facultad de Ciencias y Educación

IRMA ARIZA PEÑA

Secretaria académica Facultad de Ciencias y Educación

CARLOS JILMAR DIAZ SOLER

Director de maestría en educación

2019

NOTA DE ACEPTACIÓN

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

_____

Firma del jurado

_____

Firma del director (a)

Agradecimientos

El tejido de la vida con Hicha Guaia, me ha brindado mágicas madejas de aprendizajes a las que les ofrezco infinitas gracias por lo compartido. Estos hilos significativos han sido mi familia, mi socio en el andar, mis leales compañeros del San Berno y claro está, la gran familia y comunidad educativa San Bernardina que me ha acogido en su territorio intercultural Muisca de Bosa.

RESUMEN.

El proceso investigativo “Narrando el tejido intercultural del territorio Muisca de Bosa”, es un tejido de inquietudes, reflexiones y sentidos de aprendizaje, sobre origen, madre tierra y territorio, el cual fue hecho con la comunidad educativa que acompañé desde primero a quinto grado de la básica primaria desde el año 2014 hasta el 2018. Durante ese tiempo nos cuestionamos cómo hemos logrado afianzar las memorias culturales e identitarias en el contexto escolar de la Institución Educativa Distrital San Bernardino, a partir de narrativas familiares que comparte la comunidad educativa del curso 501 con el tejido intercultural del territorio muisca de Bosa. Este proceso se tejió a partir de las perspectivas decoloniales, la educación intercultural, la narración de memorias, el fortalecimiento de la identidad y el reconocimiento del territorio en común-unidad. Se hizo a través de la investigación cualitativa, la acción reflexión en el aula, la observación, historias de vida, círculos de palabra, pedagogías Muiskanoba, saberes familiares y la sistematización de propuestas pedagógicas. En este recorrido encontramos una escuela donde confluyen cualidades territoriales ancestrales auténticas y diversas, sabia vital de aprendizaje, donde la comunidad, tejió su propia historia y memoria, forjando identidad y un potencial significativo de transformación, en pro de sus necesidades, intereses, habilidades, valores culturales y formación integral. Una escuela que reconoce en el “otro” oportunidades para, en comunidad, forjar mejores expectativas en su calidad de vida. Aunque este proceso no siempre fue tan fácil, por ser diferente y alternativo al instaurado desde la colonia, en el mismo conflicto, encontramos las posibilidades de tejer común – unidad desde las diferencias. La institución educativa recobró su importancia como epicentro de encuentro para escucharse, pensarse, aprenderse, enseñarse, construirse, tejer palabra, familia, común – unidad y territorio con identidad, armonía con la madre tierra y empoderamiento cultural. Una escuela viva que reconoce su comunidad, su territorio y le permite comprenderse desde sus aprendizajes conjuntos, particulares y propios.

PALABRAS CLAVE: Educación Intercultural, Decolonialidad, Territorio, Madre Tierra, Origen, Memoria, Identidad, Ancestralidad, Narrativas, Común-unidad, Pedagogía Muiskanoba.

ABSTRACT

This research process “Telling the intercultural weaving of the Mhuysqa territorry of Bosa” is a tissue of questions, reflections and learning meanings about the origin, the mother earth and the territorry. This process was done with the students I was with in primary school from first to fifth grade in the years between 2014 and 2018. Together we wordered about how to strenghten the cultural and identity memories in the school context, starting from the narratives of the families shared by the community of the group 501 and the intercultural weaving of the Mhuysqa territorry of Bosa. This process was developed taking into account decolonial perspective, intercultural education, memories narratives, strenghtening of the identity and the acknowledgement of the territorry in common – unity. It was done through qualitative research, reflective actions in the classroom, observation, life stories, word ceremonies, Muiskanoba pedagogy, family knowledge and the organization of pedagogic proposals. In this path we found a school where ancestral territorial authentic and diverse qualities converge; where the community weaved its own history and memory, forging identity and a meaningful potential of transformation, looking forward to its necessities, interests, abilities, cultural values and integral formation. This is a school that acknowledges in the other the opportunities to, in community, forge better expectatives in its quality of life. Although this process was not always easy, because it was different and alternative to that accustomed in the colony, we found the possibility to weave common – unity from the differences. Through this the school recovered its importance as a place where people could listen, think, learn, teach, weave words, be in family and common – unity with the territory in terms of identity, harmony with mother earth and cultural empowering. It is a living school that acknwoledges its community, its territory, and this allows it to understand itself form its own common and individual learnings.

KEY WORDS: Intercultural Education, Decoloniality, Territory, Mother Earth, Origin, Memory, Identity, Ancestrality, Narratives, Common-unity, Muiskanoba pedagogy.

RAE

RESUMEN ANALÍTICO EJECUTIVO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS EN COMUNICACIÓN INTERCULTURAL, ETNOEDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL
UNIVERSIDAD FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

ASPECTOS FORMALES

TIPO DE DOCUMENTO	Monografía de Investigación
TIPO DE IMPRESIÓN	
ACCESO AL DOCUMENTO	Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
TÍTULO DEL DOCUMENTO	**"NARRANDO EL TEJIDO INTERCULTURAL DEL TERRITORIO MUISCA DE BOSA"**
AUTOR	LESLY JULIA ORTIZ IBAÑEZ
DIRECTOR	MARGOTH GUZMAN MUNAR

ASPECTOS DE INVESTIGACIÓN

PALABRAS CLAVES	Educación Intercultural, Decolonialidad, Territorio, Madre Tierra, Origen, Memoria, Identidad, Ancestral, Narrativas, Común-unidad, Muiskanoba.
DESCRIPCIÓN	El proceso investigativo "Narrando el tejido intercultural del territorio Muisca de Bosa", es un tejido de inquietudes, reflexiones y sentidos de aprendizaje, sobre origen, madre tierra y territorio. Con el grupo que acompañé desde primero a quinto grado de la básica primaria y su comunidad educativa. Desde el año 2014 hasta el 2018. En torno a ¿Cómo hemos logrado afianzar las memorias culturales e identitarias en el contexto escolar de la Institución Educativa Distrital San Bernardino, a partir de narrativas familiares que comparte la comunidad educativa del curso 501 con el tejido intercultural del territorio muisca de Bosa?. Este camino estuvo nutrido de las perspectivas decoloniales, la educación intercultural, la narración de memorias, el fortalecimiento de la identidad

	y el reconocimiento del territorio en común-unidad. A través, de la investigación cualitativa de acción reflexión en el aula, la observación, historias de vida, círculos de palabra y tejido, pedagogías de Muiskanoba, saberes familiares y la sistematización de propuestas pedagógicas. En este recorrido, encontramos una escuela donde confluyen cualidades territoriales ancestrales auténticas y diversas, sabia vital, de aprendizaje. Donde la comunidad, tejió su propia historia y memoria, forjando identidad y un potencial significativo de transformación, en pro de sus necesidades, intereses, habilidades, valores culturales y formación integral. Reconociéndose y reconociendo en el "otro" oportunidades para en comunidad forjar mejores expectativas en su calidad de vida. Aunque, este proceso no siempre fue tan fácil, por ser diferente y alternativo, al instaurado desde la colonia. En el mismo conflicto, atinamos con las posibilidades de tejer común – unidad desde las diferencias. La institución educativa recobró su importancia, como epicentro de encuentro para escucharse, pensarse, aprenderse, enseñarse, construirse, tejer palabra, familia, común – unidad y territorio con identidad, armonía con la madre tierra y empoderamiento cultural. Una escuela viva, que reconoce su comunidad, su territorio y le permite comprenderse desde sus aprendizajes conjuntos, particulares y propios.
FUENTES	ACHINTE. Texiendo textos y saberes, cinco hilos para pensar los estudios culturales, la colonialidad y la interculturalidad. Editorial Universidad del Cauca, colección estudios (Inter) culturales. Colombia, 2006. BECERRA, Eudocio. El Poder de la Palabra. Universidad Nacional de Colombia. 1998. BETANCOUR Echeverry Darío. Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica. Lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo. Universidad Pedagógica Nacional UPN. Bogotá, 2004. BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS. Descolonizar el saber, reinventar el poder. Ediciones Trilce. Montevideo, Uruguay.2010. COLECTIVO AGRARIO "ABYA YALA". Cuentos para ordenar el pensamiento y defender el territorio. Cartilla de trabajo. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá D.C. 2015. ESCOBAR Arturo. Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre el desarrollo, territorio y diferencia. Ediciones UNAULA. Medellín-Colombia. 2014. ORTIZ Ibañez y CINEP. Educación intercultural en Bogotá, Identidades y pueblos indígenas en los colegios distritales, guía 2. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. – Centro de Investigación y Ed. Popular/Programa por la Paz CINEP. 2014. PANQUEBA Y PERALTA. Itinerancias territoriales y patrimonios pedagógicos para la escuela intercultural (Aprehendizajes desde los conocimientos ancestrales y construcción de Muiskanoba en el Colegio San Bernardino del territorio muisca de Bosa. Premio 2009 –IDEP-. Bogotá 2009.

	TORRES Carrillo Alfonso. El retorno a la comunidad: Problemas, debates y desafíos de vivir juntos. CINDE-Fundación Centro Internacional de Educación y de Desarrollo Humano y Editorial Búho Ltda. Bogotá 2013. VILLA ERNELL Y WILMER. Los saberes de la negación y las prácticas de afirmación una vía para la pedagogización desde una perspectiva otra en la escuela. Praxis, revista de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena Vol.10. 2014. WALSH, CATHERINE; (2005). Pensamiento crítico y matriz decolonial, reflexiones latinoamericanas. Universidad Simón Bolívar-Abya Yala, Quito 2005. ZEMELMAN Y QUINTAR. Conversaciones acerca de interculturalidad y conocimiento. Es una publicación en coedición del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y el Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL). México, 2007.
CONTENIDOS	Este documento se desarrolla en el diálogo metafórico entre el origen del procedimiento para el tejer la lana y el tejer pensamiento, palabra y práctica. Este sistema de comunicación se despliega en cuatro momentos: ATA. Escarmenado (Planteamiento del problema), BOSA. Hilado de sentidos (Antecedentes), MICA. Hilado de saberes (fundamentos teóricos), MUYHICA. Tejido (Metodología) e HYSCA ofrenda o compartir tejido (Conclusiones). Como la limpieza de la lana cortada de la oveja, escarmené y planteé la problemática de la que surge esta propuesta. Al igual que se convierte esta fibra en hilo, describí e hilé las fibras de sentido y saberes que nutren este camino investigativo. Cuando esta lana ya estaba hilada entretejí estas madejas del proceso, en un tejido que describe metodológicamente las puntadas practicadas en y con la comunidad. Pasos que dan vida al tejido y su compartir de esta mochila de aprendizajes. Cada una de estas etapas significativas son enumeradas con el sistema de numeración Muisca, según variados estudios de su lengua (Ata, Bosa, Mica…). Los saberes tratados en esta experiencia educativa, giran en torno a: Decolonialidad del pensamiento. Educación intercultural, “otro” aprender. Somos memoria. Narrando nuestra memoria. Identidades, nuestra identidad de reconocimiento con los “otros”. Territorio, común-unidad.
METODOLOGÍA	El tejido urdido en este proceso investigativo es hecho a través de madejas cualitativas y de acción reflexión en el aula. Estas madejas están hiladas con diferentes estrategias de observación, historias de vida, círculos de palabra y la sistematización de propuestas pedagógicas vividas y compartidas con un grupo de familias del curso 501 de la jornada tarde de la Institución Educativa Distrital San Bernardino, con quienes hace cinco años, hemos tejido narraciones interculturales de

	reconocimiento y participación en común-unidad en el territorio Muisca de Bosa.
CONCLUSIONES	Es vital la transformación de la escuela y sus dinámicas colonizadoras. Por lo que se nos hizo ineludible visualizar y construir participativamente su horizonte comunitario, desde las realidades, necesidades, saberes e intereses propios. Este reconocimiento fue posible a través de la educación intercultural, la pedagogía Muiskanoba, relaciones decoloniales, espacios de encuentro familiares cotidianos y el tejido en común-unidad de narrativas sobre nuestros orígenes, la madre tierra y el territorio. La Institución Educativa Distrital San Bernardino, es una escuela que se encuentra en un lugar donde confluyen cualidades territoriales ancestrales, auténticas y diversas. Lo cual, se convirtió en la raíz fundamental, la sabia vital, que enriqueció este proceso. Pues, dando espacio al reconocimiento de la esencia territorial, de su propia historia y memoria, abriendo las puertas a los saberes familiares, permitimos construir una común-unidad con memoria e identidad y con un potencial significativo de transformación, en pro de sus necesidades, intereses, habilidades, valores culturales y formación integral. Reconociéndose y reconociendo en el "otro" oportunidades para en comunidad forjar mejores expectativas en su calidad de vida. Aunque, este proceso no siempre fue tan fácil, por ser diferente y alternativo, al instaurado desde la colonia. En el mismo conflicto, atinamos con las posibilidades de tejer comun – unidad desde las diferencias, en este territorio compartido. La institución educativa recobró su importancia en la comunidad, como epicentro de encuentro para escucharse pensarse, aprenderse, enseñarse, construirse, tejer territorio con identidad y empoderamiento. Una escuela viva, que permite comprenderse desde sus saberes y aprendizajes conjuntos, particulares y propios. Esto, sin olvidar que también orienta significativamente una formación armónica e integral, que no puede estar lejana a sus procesos familiares, cotidianos y que les ofrezcan herramientas de desenvolvimiento propositivo, participativo, crítico y activo en forjar transformaciones de calidad en sus vidas, con identidad. Otro elemento esencial, son los saberes tejidos con nuestros ancestros indígenas del territorio Muisca y los saberes interculturales de la comunidad. Con ellos aprendimos el poder de la palabra, los principios del cuidado y aprendizaje armónico entre todos los seres de la madre tierra, el "buen vivir", la "otra" historia de América de no repetir, el valor cultural que tienen nuestros orígenes, sentidos, tradiciones familiares y territoriales, el entendernos como parte significativa de una naturaleza común de vida y no actuar como humanos que poseen, dominan e irrespetan a Hicha Guaia. Procuramos tejer pensamiento y acción bonita, consigo mismos y con los demás, en armonía con nuestra madre tierra. Y si se presentan dificultades, reconocernos y construir soluciones que aporten, sin destruir.

	Los niveles de comunicación en las familias, entre estas y en el colegio, fue poco a poco una posibilidad de formación y aprendizaje de toda la comunidad educativa en estos grados. Donde, no solo los estudiantes y sus familias aprendieron significativamente, sino también los docentes, pues tejimos relaciones horizontales que permitieron corresponsabilidades en el proceso. Construyendo desde la diferencia y hasta la controversia, formas propias de pedagogías, que paso a paso y hasta con tropiezos, se han instaurado como huella autentica e identitaria de la comunidad San Bernardina. Nos tejimos como una gran familia.

ELABORADO POR	LESLY JULIA ORTIZ IBAÑEZ
REVISADO POR	

GLOSARIO

ATA. Número 1 Muisca. Se supone derivada de una antigua voz que significaba agua.

BOSA. Número 2 Muisca. En circuito. La misma voz significa una especie de cercado para defender los campos de animales dañinos.

MICA. Número 3 Muisca. Diferente, escogido.

MUYHICA. Número 4 Muisca. Lo que es negro, amenazadora nube de tempestad.

HISCA. Número 5 Muisca. Descansar. Bebedizo, medicina.

HITCHA GUAIA. Madre tierra en lengua Muisca.

SUNA. Camino en lengua Muisca.

PUNTADAS (Tabla de contenido).

GESTANDO PUNTADAS (Introducción) 1

ATA. ESCARMENANDO VIDA. 3

BOSA. HILANDO SENTIDOS 8

MICA. HILANDO SABER.(Fundamentación teórica) 13

MICA. ATA. Decolonialidad de pensamiento. 13

MICA. ATA. ATA. Educación intercultural. “Otro” aprender. 16

MICA. BOSA. Somos memoria. 23

MICA. BOSA. ATA. Narrando nuestra memoria. 28

MICA. MICA. Identidades, nuestra identidad de “re-conocimiento” con los “otros”. 29

MICA. MUYHICA. Territorio, común-unidad. 35

MUYHICA. TEJIENDO EN “SAN BERNO”, TERRITORIO MUISCA INTERCULTURAL (Metodología y análisis de datos). 40

MUYHICA. ATA. Tejido con Muiskanoba. 46

MUYHICA. BOZA. Amigos de Hicha Guaia. 51

MUYHICA. MICA. Tejiendo Comunidad en común-unidad. 59

MUYHICA. MUHYHCA. Tejiendo narraciones. 62

MUYHICA. MUYHICA. ATA. Origen. 67

MUYHICA. MUYHICA. BOSA. Hicha Guaia, Madre Tierra. 74

MUYHICA. MUYHICA. MICA Territorio. 76

HISCA. OFRENDA O COMPARTIR DEL TEJIDO (Conclusiones) 79

Referencias. 83

Pág.

Lista de tablas o cuadros.

Tabla 1. Proyecto de ciclo 2. "Amigos de Hicha Guaia" (Metas-Actividades)..... 55

Tabla 2. Proyecto de Ciclo 2. "Amigos de Hicha Guaia" (Actividades-Acciones)..... 56

Tabla 3. Preguntas orientadoras – Ciclo 2..... 57

Tabla 4. Análisis datos. Círculo de palabra y tejido sobre ORIGEN. 69

Tabla 5. Análisis de datos círculo de palabra y tejido sobre ORIGEN Y TERRITORIO.... 72

Lista de gráficas o esquemas.

Esquema 1. Círculo de palabra y tejido..... 69

Esquema 2. Análisis de datos sobre ORIGEN - Subcategorías..... 71

Esquema 3. Análisis de datos sobre ORIGEN Y TERRITORIO - Subcategorías..... 73

Esquema 4. Análisis de datos sobre Madre Tierra. 75

Esquema 5. Análisis de datos sobre TERRITORIO..... 78

Cuando mamá mochila sintió que estaba preparada dio nacimiento a su hija, la madeja.
Antes de cortar el hilo que las unía, anudaron sus espíritus.
Así, la madeja, emprendió entonces su tejido en espiral.
Mientras volaba se encontró con el aire, y con él, tejió la brisa para dar vuelo a todos sus sueños. Tejió los sonidos que daban subsistencia a su alma.
Con el sol, tejió su energía.
Recorriendo el camino, entrelazó sus pasos con la tierra.
Trenzó la calma, la paciencia, la serenidad con las plantas.
Con el colorido de las flores engomó pigmentos a sus hilos, con los colores cálidos sus alegrías, su tranquilidad; con los colores fríos sus penas y dolores.
Con las formas de la naturaleza hilaba sus símbolos del sentir ancestral.
Con el fuego entretejía sus palabras.
Con el agua tejió la fluidez de su destino natural, su misión.
En ocasiones su tejido perdía esta fluidez y sus hilos se enredaban, le aparecían nudos.
Intentaba comprender las razones de sus apariciones, porque desequilibraban su pasión.
En contemplación, la madeja aprendió que eran otros hilos, otras madejas que en esas ocasiones tropezaban con ella, alterando su tejer. O miedos que se aferran sin querer.
Pero, en cada una de estas agonías, recordaba su tejido con las plantas y la fortaleza que tejían sus hermanos los animales.
Tejía, tejía, desenredaba y tejía.
Aunque a veces cortaba y tejía.
Tejía y tejía sus decisiones.
Tejía y tejía amor.
Tejía y tejía sus ofrendas.
Tejía y tejía familia.
Tejía y tejía amigos.
Tejía y tejía armonía.
Tejía y tejía común unidad.
Tejía y tejía escapes.
Tejía y tejía otras realidades.
Tejía y tejía su propia mochila…

GESTANDO PUNTADAS
MOCHILA INVESTIGATIVA

Al iniciar nuestras vidas como mamíferos, intercambiamos esencias de existencia con cada madre a través de un cordón umbilical. Este cordón, cuando es cortado, nos provee de un hilo, una esencia interna, una herencia, de múltiples colores, texturas, palabras, sentidos, pensamientos, lecturas, que tejemos con la familia; también entretejemos cultura, experiencia, conocimiento, espíritu con los otros seres y el territorio. Es un proceso natural que configuramos gracias a nuestra memoria, identidad y urdimbres narrativas de aprendizajes. Un tejido de vida que toma significado con nuestras puntadas de sentido, comprensión y relación con lo que nos rodea, entrama y co-existe en la historia personal y social.

Estos hilos, madejas, se entrecruzaron en esta mochila, en este proceso investigativo "Narrando el tejido intercultural del territorio Muisca de Bosa", los cuales presento a manera de un tejido, donde se entramaron inquietudes y sentidos de aprendizaje en el Colegio San Bernardino, comunidad donde he gestado y construido sentires y perspectivas de comprensión de vida, que alimentan día a día mis pasos como docente en este camino de ser y acompañar una familia, un territorio, una común- unidad. Y como el tejido Andino, este documento se desarrolla en el diálogo metafórico entre el origen del procedimiento para el tejer la lana y el tejer pensamiento, palabra y práctica. Este sistema de comunicación se despliega en cuatro momentos: ATA. Escarmenado (Planteamiento del problema), BOSA. Hilado de sentidos (Antecedentes), MICA. Hilado de saberes (fundamentos teóricos), MUYHICA. Tejido (Metodología) e HYSCA ofrenda o compartir tejido (Conclusiones). Como la limpieza de la lana cortada de la oveja, escarmené y planteé la problemática de la que surge esta propuesta. Al igual que se convierte esta fibra en hilo, describí e hilé las fibras de sentido y saberes que nutren este camino investigativo. Cuando esta lana ya estaba hilada entretejí estas madejas del proceso, en un tejido que describe metodológicamente las puntadas practicadas en y con la comunidad. Pasos que dan vida al tejido y su compartir de

esta mochila de aprendizajes. Cada una de estas etapas significativas son enumeradas con el sistema de numeración Muisca, según variados estudios de su lengua (Ata, Bosa, Mica…).

Durante estos años de tejido con la comunidad San Bernardina, he gestado y entramado perspectivas, reflexiones, búsquedas y procesos, que me atañen y me incitan a investigar en el presente sobre ¿Cómo hemos logrado afianzar las memorias culturales e identitarias en el contexto escolar de la Institución Educativa Distrital San Bernardino, a partir de narrativas familiares que comparte la comunidad educativa del curso 501 con el tejido intercultural del territorio muisca de Bosa?, este cuestionamiento me permite profundizar en mi labor pedagógica e indagar caminos que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el reconocimiento de sí mismos, el territorio y el significado simbólico cultural del tejido de narrativas. Caminos que siembran, abonan y tejen mi sentido, de vida, de ser como docente, como persona, como territorio y comunidad.

Mis cómplices en este proceso reflexivo de mi práctica pedagogía son los “Amigos de Hicha Guaia” (Amigos de la Madre Tierra) del curso 501 de la jornada tarde de la Institución Educativa Distrital San Bernardino, con quienes hemos co-existido y tejido un proceso de aprendizaje desde su primer grado de Básica Primaria. Las familias y sus hijos hemos entrelazado sentidos, encuentros y desencuentros de vida, con algunos desde hace cinco años, y otros, en procesos continuos de movilidad, pero en esta “diferencia diversa” seguimos intentando dar pasos para el reconocimiento y construcción de “otra” escuela, con y para nuestros territorios propios, la comunidad, según sus necesidades e intereses. Este camino ha tenido sus altos y bajos, y actualmente siguen surgiendo retos y cuestionamientos que promueven e incentivan reflexiones significativas en mi labor como docente y miembro de este territorio.

ATA. ESCARMENANDO VIDA.

En las relaciones vitales de existencia humana que entretejen compresiones, sentidos y prácticas de territorio; en las narrativas de tiempos, lugares, lenguajes y personajes, que nos hacen lo que somos, historia, cultura; en este tejido de narrativas de sentido personal y social, se hace necesario escarmenar, desenredar, desenmarañar los hilos que conforman nuestra urdimbre de vida. Así como luego de esquilar la lana a la oveja, se limpia de impurezas, escarmenándola para un óptimo tejido.

La urdimbre que se articula con las fibras de la historia de nuestro territorio colombiano al ser escarmenada, revela una trama hecha con la palabra de los ancestros, sus relaciones cosmogónicas y los nudos colonizadores, nudos que han silenciado la memoria de nuestros abuelos y hermanos indígenas. Parte de nuestras narrativas culturales han sido borradas, enredadas o tergiversadas, usando artimañas de limpieza, progreso y civilización, a través de la educación, por no decir, del adoctrinamiento, evangelización y la homogenización.

"Dentro de la presente coyuntura histórica, con su apelación a la universalidad, su punto de vista de la historia como totalidad, su cultura etnocéntrica, su celebración de la codicia y el individualismo, la pregunta que hay que plantearse acerca del lenguaje y la teoría debería empezar con las condiciones que se requieren para desarrollar nuevas prácticas teóricas capaces de recuperar a la historia como el discurso del Otro, reclamando a la democracia como un espacio de lucha, dentro de la visión socialista, y desarrollando una ética radical que rechace las posturas teleológicas y el consenso y asuma la voz de la diferencia y el diálogo" (Mclaren, 1998. p.26), planteamientos importantes del Multiculturalismo Revolucionario que incitan nuestras posturas emancipadoras en los países, comunidades, territorios con historias colonizadas económica, política y culturalmente.

Los hilos históricos etnocéntricos, occidentales, colonizadores, han sido reproducidos por las fuerzas de poder en nuestras escuelas. "Culturas estables requieren que las cosas permanezcan en el lugar asignado. Las fronteras simbólicas mantienen las categorías "puras", dando a las culturas significado e identidad única. Lo que desestabiliza la cultura es "la

materia fuera de lugar": la ruptura de nuestras reglas y códigos no escritos." (Hall, 1997, p.421). En este sentido los diálogos de diferencia, o las culturas "fuera de lugar" como la de nuestros ancestros Muiscas o las originarias de nuestros territorios, poco son tenidas en cuenta en los espacios académicos y educativos.

Las escuelas interculturales, que se han cuestionado o se esfuerzan por desenmarañar estos preceptos coloniales, mantienen constantes búsquedas para el fortalecimiento de la identidad cultural del territorio en común-unidad y abordan la construcción de una escuela "alternativa a la educación homogeneizadora y reproductora de la cultura dominante contemporánea, causante de múltiples conflictos sociales y políticos… la diversidad cultural no es vista como un problema u obstáculo para el proceso de la enseñanza y el aprendizaje , sino como un elemento central que enriquece y posibilita el intercambio equitativo de los bienes culturales." (Millan, 2006), asumiendo como uno de sus principios la defensa de la diversidad, de la "otredad", labor que se ha visto truncada, por el desconocimiento o la falta de reconocimiento propio y de quienes se relacionan en el lugar, "Muchos desconocen que tenemos población muisca, les suenan raros los apellidos, no los pronuncian bien cuando llaman lista y eso genera problemas en los niños. Por ejemplo una profesora del año pasado preguntó en un examen: Dónde habitaba la "tribu muisca", ella era profesora de cuarto y quinto y ahí hay niños que se conocen como Muiscas"[1].

El hilado de la palabra en la escuela, los acuerdos de aprendizaje y el dialogo de la diversidad de nuestro territorio, se convierte en un tejido de reconocimiento propio y del otro para el fortalecimiento de la comunidad, sus relaciones, sus saberes, sus sentidos, sus lenguajes, su esencia. La Institución Educativa Distrital San Bernardino, como escuela tejedora de saberes decoloniales e intercuturales con este territorio, se ha inquietado por reconocer las esencias de su comunidad, luchando por la re-significación de todos los saberes de nuestros abuelos, de nuestras familias y de nuestros hermanos los Muiscas. Lucha que mantenemos en constantes búsquedas para el fortalecimiento de la memoria e identidad cultural.

[1] Entrevista a Blanca Peralta. Coordinadora, jornada tarde. Colegio San Bernardino de Bosa (Citado por IDEP (Instituto de investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico). Sistematización del Proyecto de interculturalidad. 2012).

.

En este tejido de historia controversial, nuestros hermanos los Muiscas del territorio de Bosa han sido protagonistas, ellos antes acordaban cosas, les enseñaban a los menores lo que ellos habían aprendido de sus abuelos, acordaban todo, cómo cuidar la tierra, a ellos y a los otros. Cuando llegaron los de afuera, los abuelos se separaron, ya no hablaban, ya no les enseñaban a los menores y todo lo que sabían se fue perdiendo. En San Bernardino hemos hilado palabra, cotidianidades, sueños, recuerdos, tradiciones, saberes, para que ahora nuestros hermanos que comparten sus tierras con nosotros, puedan volver a charlar y enseñar, trabajando en común- unidad en volver a hacer acuerdos de aprendizaje para cuidar la madre tierra, a nosotros y a los otros.

Escarmenado con el que lucha la educación intercultural del territorio de Bosa y el cual incentiva mi práctica pedagógica cotidiana, donde constantemente se busca la inclusión de los saberes ancestrales Muiscas, junto a los saberes culturales de los diferentes lugares del país de donde provienen las familias de mis estudiantes de Básica Primaria, para tejer conocimientos de reconocimiento y aprendizaje en comunidad. Entretejido de inquietudes constantes de vida, que afortunadamente han estado acompañadas y sembradas en la suna del Colegio San Bernardino de Bosa, localidad séptima de la capital de Colombia. "Allí está asentada una de las comunidades indígenas Muiscas de la sabana de Bogotá. Nuestro encuentro con estas personas ha sido fundamental. Nos han enseñado sobre la necesidad de itinerar, del tejido de la palabra, del pensamiento, la memoria, para aprender del territorio, pero también a ser territorio" (Panqueba, 2009).

En este encuentro de territorio, no solo nos encontramos con nuestros hermanos los Muiscas, sino también con las historias de vida culturales de familias provenientes de los diferentes lugares de nuestro país. Itinerancias familiares que se tejen y tejen a las demás personas con quienes se relacionan en una comunidad de vida, como en la del "San Berno"[2]. Es esta relación o tejido intercultural urbano, que se ha convertido en suna de sentido para algunas de mis siembras en el territorio, tienen la consigna de una "Interculturalidad crítica puede

[2] Término popular con el que la comunidad refiere al sector de la Localidad de Bosa, llamada San Bernardino como a la Institución Educativa Distrital.

entenderse como proceso social y político mediante el cual se respetan, influyen y transforman de manera permanente e intencionada las relaciones entre las culturas, así como las estructuras, prácticas e instituciones que enmarcan dichas relaciones con el ánimo de resolver asimetrías, desequilibrios y discriminaciones en la vida social. Reconoce los derechos de las diferentes culturas a crear, conservar, enriquecer y difundir sus expresiones culturales, así como a generar conocimiento sobre ellas mismas, según sus propias tradiciones y a beneficiarse de una educación que asegure esos derechos" (Pinzón, 2010. p.29).

Diversas voces, narrativas, que se tejen para contribuir a nuestra suna, que se abona con el desafío Descolonizador de pensarse y reconocerse como "otro" que resiste y lucha por sus derechos, en los caminos abruptos del Estado del no derecho, en el que nos acorrala el terreno burocrático nacional colombiano. Buscamos los caminos de "este pensamiento-otro", "el cual se basa en una estrategia otra, la que no avanza nada sin volverse contra sus fundamentos. Una estrategia sin sistema cerrado, sino construcción de un juego del pensar y de lo político que gana terreno silenciosamente sobre sus desfallecimientos y sus sufrimientos" (Khatibi, p.71, (Citado en Villa, 2014)).

"Este pensamiento-otro", ha hecho necesario realizar acercamientos a las narrativas interculturales del territorio Muisca de Bosa, recopilando una muy escasa bibliografía significativa, enfocada a un público infantil o a estudiantes de Básica Primaria. Además, la riqueza narrativa oral y visual que están presentes en el tejido de memoria social de plataformas o soportes no convencionales, como la naturaleza, las rocas, las plantas, la palabra oral, el espíritu, la energía, los tejidos y las contemplaciones e itinerancias que conviven en el territorio, difícilmente son tenidas en cuenta en los procesos académicos.

En "San Berno", nos cuestionamos, pensamos, luchamos por la construcción y tejido intercultural propio en común – unidad. "No hay como evitar la barbarie sino luchamos para transformar, limitar, destruir las condiciones sociales que la producen. El silencio, la atenuación, el ocultamiento edulcorado, de la exclusión la hacen más poderosa e intensa, menos dramática y, por lo tanto, más efectiva" (Villa, 2014). Transformación que hace parte

de nuestra búsqueda para la resignificación de los valores culturales, sociales y políticos del territorio. En los términos propuestos por Villa Ernell y Villa Wilmer con la pedagogización, en San Bernardino también buscamos “la soberanía intelectual del pueblo, comunidad, grupo y nación; esto a partir de la valorización y en reconocimiento de una co-existencia de diferentes instancias de producción, asumiendo un relacionamiento más horizontal”.

Por lo que “con-sentimos” la necesidad de empoderar sus valores educativos propios, desde una “perspectiva otra”, más allá de la universalidad, concepción aceptada estatalmente de invisibilización. Experiencia localizada no convencional, que intenta empoderar sus propias, diversas y múltiples voces, movilizando acciones comunitarias, “trata de ver la pedagogía-accionada y accionadora de procesos políticos, culturales y situacionales, llegando a superar las concepciones de la educación y la escuela como un microespacio o microcosmo asilado de la realidad contextual” (Villa & Villa, 2010, p.79). Tejer memoria e identidad en y por el territorio en común-unidad.

Estos deterioros de nuestras fibras de vida histórica, como las impurezas de la lana al ser cortada de la oveja, son necesarios reconocerlos y limpiarlos para poder hacer un hilado de madejas con calidad significativa. Proceso de escarmenado que propicia y motiva esta trama investigativa, que explora búsquedas para narrar el territorio Muisca de Bosa desde el tejido intercultural de las familias del curso 501 de la Institución Educativa Distrital San Bernardino, para afianzar la memoria cultural e identidad en común-unidad. Luego de este escarmenado ya podemos pasar a hilar los sentidos que dan savia a este tejido.

BOSA. HILANDO SENTIDOS

Cuando el proceso de escarmenado o reconocimiento del problema se encuentra adelantado y donde las impurezas del proceso se han limpiado o se han visualizado más, se hacen un tanto más claras las búsquedas de nuestro vellón de estudio, se hace propicio el hilado, donde las fibras de nuestro origen se transforman, cobran sentido para entretejerse con otras y desde allí construir madejas de comunicación, investigación, aprendizaje y sentido en el territorio.

Y es aquí donde la Comunidad del Colegio San Bernardino I.E.D, como parte del territorio Muisca de Bosa, con sus urdimbres de saberes, tejen sentidos, inquietudes, conocimiento, relaciones, hilando el espíritu de "sospecha"[3], el tejido con el pensamiento empírico de la comunidad y la lucha contra sus inconvenientes obvios "El pensamiento empírico es útil en algunas materias… son evidentes los inconvenientes del pensamiento puramente empírico. Debe llamarse la atención sobre tres de ellos: 1) su tendencia a conducir a falsas creencias, 2) su incapacidad para enfrentarse a lo nuevo, y 3) su tendencia a engendrar inercia y dogmatismo mental" (Dewey, 1998, p.89, Citado Toledo-Nickels), han impulsado constantemente mi interés en el quehacer de la investigación social, el tejido de pensamientos disciplinados y reflexivos en las construcción de un "objeto artesanal" (Barriga, 2003, pg. 85) de estudio, pues nace de mi propio interés científico y no es parte de un ejercicio meramente mecánico, sino que implica no solamente saber hacer, sino también un querer hacer y querer hacer bien. Esencia vital de mi problema de estudio.

En estas madejas de sospecha y olvido, llegué al territorio Muisca de Bosa, donde me he encontrado con un camino de itinerancias y aprendizajes, donde en común–unidad, he tejido vida, espíritu, historia, conocimientos, saberes, relaciones, educación… He tejido mi ser y he aportado en el tejido de otros. Durante estos 17 años de experiencia en este territorio, hemos hilado un enfoque pedagógico propio, llamado "MUISKANOBA, KANOBA en el lenguaje y pensamiento U'wa- Chibcha, es la expresión con la que se conoce a la esencia líquida de

[3] Conocida expresión de Paul Ricoeur, con la que referían a los tres «maestros de la sospecha», NIETZSCHE Friedrich, Karl Marx y Sigmund Freud.

la vida. KANA: fuerza, OBA: fertilidad. Esta palabra se emplea en el lenguaje cotidiano para nominar la 'saliva', 'fermentación de la chicha', 'lluvias', 'fluidos', 'esencias'. KANOBA alude a la herencia de los abuelos dejada para sus bisnietos; el nombre y la BITA o AKA (alma) que es legada a las nuevas generaciones". Ésta es una propuesta de investigación – aprendizaje, desarrollada en el Territorio Muisca, aprehendida de abuelas y abuelos que legaron sus saberes y conocimientos por medio de lenguajes, de palabras, grafías, pictogramas, juegos, costumbres y prácticas de vida cotidiana" (Panqueba, 2009, pg.145). Por este recorrido, de contemplaciones, de memorias cotidianas, de revisiones históricas, de descripciones, de cuencas de los descubrimientos, y de las confluencias, he encontrado cómo los lenguajes se han convertido en un canal significativo de comunicación, expresión y representación de las itinerancias tejidas en la compresión de sí mismos, la cultura y el territorio.

Junto a este hilado de Muiskanoba, he acompañado y recorrido experiencias pedagógicas de aula que han alimentado este proceso, como "REOWAYABTYBA, en el territorio muisca de Bosa. El ¨otro¨ lado de Bogotá: experiencia glocal de reconstrucción étnica en la comunidad muisca, desde sus memorias y cotidianidades. (Panqueba, 2005). "Proyecto de Expediciones Pedagógicas SAN BERNARTE" (2006), "Producción Audiovisual. Proyecto de Aula: Recorriendo San Bernardino. (2007), "Ponencia, ARTESANIAS MATEMÁTICAS" (2007), "LA ITINERANCIA para construir sujetos y conocimientos" (Ortiz 2010). Como participación en la sistematización de experiencias "San Bernardino, territorio de Aprehendizajes, palabras, afecto y barro, en el marco del programa Escuela - Ciudad – Escuela (Peralta, Ortiz 2008), "Proyecto de interculturalidad" (IDEP, 2012), y "*Procesos de educación intercultural* en las Instituciones Educativas Distritales, a partir del trabajo por *proyecto integrado de aula (CINEP, 2015).* Prácticas de aula que han incitado cuestionamientos y propuestas de una "otra escuela" por y para la comunidad del territorio, tejiendo sus propios intereses, necesidades y saberes.

En este camino hilado de práctica pedagógica y de aprendizaje, se hizo vital el encuentro con múltiples narrativas que nos comunican y enseñan, desde las diversas riquezas culturales que confluyen en el territorio, la educación intercultural se ha convertido en consigna, "La

cuestión de la interculturalidad en nuestra región está estrechamente relacionada con la problemática latinoamericana, pues fue a partir del análisis de las relaciones entre indígenas y no indígenas que la noción de interculturalidad y su derivada educación intercultural emergieron desde las ciencias sociales latinoamericanas hace casi tres décadas (cf. López 1999, Citado en López 2001)). Hilado que ha hecho urgente una visión decolonial en la escuela, "La perspectiva decolonial se esfuerza por reconocer la sabiduría ancestral como una forma igualmente válida de aprehender la realidad. Busca obtener la misma importancia que se le otorga a los modelos de conocimiento ajustados a la visión eurocentrista de desarrollo: acumulación de bienes y dominio sobre los servicios, éstas formas eurocentristas de conocimiento han sido y continúan siendo reafirmadas, elaboradas y reproducidas por las instituciones académicas y sus disciplinas" (Saavedra, 2007, p.316 (Citado en IDEP, 2012)).

Sabiduría de reconocimiento que, como lo enseñan las comunidades indígenas, se hace a través de un elemento de suma importancia, el tejido de la palabra. "La palabra constituye un elemento ordenador y una guía para la convivencia en armonía, creando un horizonte existencial al hombre que éste no puede transgredir…La palabra se relaciona también con el pensamiento, ya que, con ella, al concentrarse se comunica…generando una unión entre el pensamiento y la ejecución del acto de hablar" (Becerra, 1998, pg.20). La palabra es memoria, identidad, legado, pensamiento, armonía, es transmitida a través de las narrativas y lenguajes propios del territorio, "La memoria más que recuerdo u olvido, es lucha por la creencia" (Serna 2010).

La resignificación de la palabra, el lenguaje y la memoria de nuestros hermanos Muiscas, lucha por su creencia y papel cultural, social y político significativo en la historia de Colombia, por lo que esta propuesta de investigación promueve las narrativas y fuentes vivas, como portadoras vitales del territorio, "La palabra en el lenguaje pertenece a otro por mitades. Se convierte en propiedad de uno sólo cuando… el interlocutor se apropia la palabra, adaptándola a su propia intensión expresiva semántica. Antes de esto… la palabra no existe impersonal o neutro…más bien, existe en las bocas de otras personas, sirviendo las intenciones de otras personas: es a partir de allí que uno debe tomar la palabra y apropiársela" (Bajtin, 1935 (Citado en Hall).

En estos procesos interculturales de lucha por la memoria, ha sido necesario realizar acercamientos a las narrativas de la cultura Muisca, recopilando una insuficiente bibliografía enfocada a un público infantil; dentro de ellos está la publicación de la Editorial Magisterio titulada "Mitos y dioses Chibchas", la muy reciente propuesta innovadora textual de la Editorial Villegas Editores "El Secreto del Dorado" y la Serie de Letras, Territorios Narrados del Plan Nacional de Lectura y Escritura "Leer es mi cuento", el cual tiene la iniciativa pedagógica de fomentar las competencias comunicativas de estudiantes de preescolar, básica y media en los contextos de la Educación indígena propia y la etnoeducación, en los que se incluyen publicaciones de varias Comunidades indígenas de Colombia que han sido gran aporte en el diálogo intercultural de las familias del territorio, pero en dicha literatura, no incluyen la Muisca.

También existen los videos de animación como "Mitos y leyendas colombianos: Los Muiscas"[4] dirigido y creado por Alejandro Cabal y Carlos Andrés Poggio; "El último Zaque"[5] cortometraje bajo la dirección de Diego Yaya y la animación en la que participé como ilustradora "ABOS INCIPIENTE, los cuatro primordiales… " Guion: Camilo Morales y Producción musical: Juan José Bernal[6]. Este escaso referente pedagógico para público infantil se convierte en una gran dificultad para quienes nos arriesgamos a compartir conocimiento ancestral y cultural, en espacios educativos.

Tejer aprendizajes con las narrativas de la memoria cultural e histórica del territorio de Bosa, las simbologías y lecturas propias, sirve para ampliar la identidad intercultural de los niños y sus familias, desde una mirada más significativa. Así como el líder y sabedor indígena Nasa, Manuel Quintín Lame, nos identificamos como aprendices del territorio. Allí donde están los libros de la naturaleza, es donde consultamos y desde donde pensamos (Lame, Manuel Quintín, 2004, p.239- 240). "Para la gente muisca, la imagen y la palabra oral han sido su propia existencia. El agua y el sol, elementos ceremoniales y sagrados para su vida cotidiana, son fuentes de expresión y principios de conjugación verbal y metafórica. Fue allí, en el esplendor del arriba y el abajo, en la tierra y en el cosmos, donde ancestros recrearon su lenguaje fónico, caracterizado por la complejidad de sonidos que se traducen en imágenes y

[4] https://www.youtube.com/watch?v=4yN4gZsPVy8
[5] https://www.youtube.com/watch?v=BDdtcYz_ME8
[6] https://www.youtube.com/watch?v=uX2z0lra8r4

palabras. Estas huellas de la lengua, son imágenes vivas de las representaciones de mundo, de las cosmovisiones y del itinerar constante" (Panqueba, 2006, pg. 16). Allí se dimensiona la conjugación de un lenguaje visual y de palabra, cuya producción simbólica contribuye al entendimiento y aprendizaje de mundos sabios y repletos de esencias humanas y artísticas, los cuales impregnarán la esencia y sentido de mi proceso investigativo.

Búsquedas, luchas, reflexiones, pasos, semillas, inquietudes investigativas que hacen de la interculturalidad un tema de constantes análisis vinculados con las experiencias de aprendizaje tejidas en el territorio de Bosa, pero también con aquellas otras que recorren caminos Decoloniales como los andados por el Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC sobre la Educación Propia, para quienes "La Interculturalidad como método… contribuye a articular diferentes voces y énfasis… las voces políticas, los acercamientos pedagógicos, el pensamiento indígena, las corrientes teóricas y cómo se transforman estas voces a lo largo del tiempo". O lo caminado por la Educación Popular de Paulo Freire quien plantea como objetivo "Cambiar la sociedad gracias a la alfabetización para que los oprimidos se conozcan a sí mismos y se desarrollen socialmente. Además de recuperar su dignidad perdida".

Este proceso e hilado académico, personal, laboral, que ha sido abonado por narrativas, hilos, ovillos diversos, de vida, tejidos en la relación de experiencias dadas por quienes conformamos la comunidad educativa del territorio Muisca de Bosa, han alimentado mi proceso investigativo, pedagógico y de sentido, donde los "conocimientos científicos" institucionalizados, también conocidos como los de occidente, tendrán sentido o significación, en tanto puedan contribuir a los tejidos realizados en mí y nuestras vidas en la cotidianidad de los territorios educativos. Hilado de sentidos que se entretejen con el conocer, por esto se hace también vital hilar saber.

MICA. HILANDO SABER.

Al hilar las madejas de experiencias que encausan esta suna, este camino, las urdimbres de "otros" pensamientos, constituyen elementos fundamentales en esta siembra y diálogo intercultural. Si bien desde que nacemos tejemos nuestros sentidos de vida, construimos nuestras compresiones del mundo, de la realidad y establecemos relaciones que forman nuestra identidad, memoria, territorio; la escuela conforma un territorio y se convierte en un espacio donde estas interrelaciones de aprendizajes son gestadas, orientadas y encausadas para la construcción de común- unidad, aunque históricamente esta ha sido dominada por los sistemas coloniales y hegemónicos. Esta propuesta indaga, potencia y propone reflexiones, saberes propios, referidos a la decolonialidad, la memoria, la identidad y el territorio, en la comunidad educativa del San Bernardino I.E.D.

Este hilado de saberes, se nutre con lo planteado por Foucault, cuando entendemos el saber, como "aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva…, un saber es también el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso…, un saber es también el campo de coordinación en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman…; en fin, un saber se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso…No existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma." (Foucault, 2002, pg. 307). Por lo que a continuación plantearé estas construcciones de saber, gestadas en este proceso discursivo, investigativo y práctico.

MICA. ATA. Decolonialidad de pensamiento.

Las escuelas colombianas han sido erguidas bajo preceptos coloniales, copiando modelos occidentales, nuestro sistema educativo ha tomado distancia entre las prácticas propias de aprendizaje de las comunidades de cada territorio, de sus intereses y necesidades, planteando lineamientos teóricos pedagógicos lejanos de las realidades. "La distancia fantasmal entre teoría y práctica no es solamente el producto de las diferencias de contextos. Es una distancia más bien epistemológica hasta ontológica. Los movimientos del continente latinoamericano,

más allá de los contextos, construyen sus luchas basándose en conocimientos ancestrales, populares, espirituales que siempre fueron ajenos al cientismo propio de la teoría crítica eurocéntrica. Por otro lado, sus concepciones ontológicas sobre el ser y la vida son muy distintas del presentismo y del individualismo occidental. Los seres son comunidades de seres antes que individuos; en estas comunidades están presentes y vivos los antepasados, así como los animales y la Madre Tierra. Estamos ante cosmovisiones no occidentales que obligan un trabajo de traducción intercultural para poder ser entendidas y valoradas". (Boaventura De Sousa Santos, 2010, pg.19).

Estos saberes y visiones ontológicas, epistemológicas, características de nuestras comunidades ancestrales, como la Muisca, desde la colonia han sido excluidos, segregados y en parte destruidos, por preceptos coloniales. "La identificación de las condiciones epistemológicas permite mostrar la vastísima destrucción de conocimiento propios de los pueblos causada por el colonialismo europeo –lo que llamo epistemicidio- y, por otro lado, el hecho de que el fin de colonialismo político no significó el fin del colonialismo en las mentalidades y subjetividades, en la cultura y en la epistemología y que por el contrario continuó reproduciéndose de modo endógeno". (Boaventura De Sousa Santos, 2010, pg.8).

La colonialidad como lo explica Katherine Walsh opera nuestros aspectos de la vida en cuatro áreas: colonialidad en el poder, con un sistema de clasificación y distribución social, con categorías que permiten la dominación y explotación; colonialidad en el saber, posicionando el eurocentrismo como única razón, conocimiento y pensamiento, descalificando o descartando otros conocimientos o epistemologías no europeas; colonialidad en el ser, cuando se inferioriza, subalterniza y deshumaniza, el valor de los colonizados; y la colonialidad cosmogónica, anteponiendo el poder humano sobre la naturaleza, sobre la madre tierra, buscando su control y explotación, negando la relación milenaria e integral de la humanidad con la madre naturaleza. (Walsh, 2008, pg. 136-139)

Estas colonialidades de poder, el ser, la cosmogonía y el saber son reproducidos en las escuelas colombianas, por lo que la pedagogía decolonial se convierte en un gran elemento

reconfigurador en nuestra educación, dando mayor valor a los saberes propios de nuestros territorios, que los impuestos desde occidente con su posicionamiento eurocentrista.

En este contexto colonial, surge esta perspectiva decolonial entretejida críticamente con la interculturalidad, la cual, "requiere transgredir, interrumpir y desmontar la matriz colonial aun presente y crear otras condiciones del poder, saber, ser, estar y vivir…la decolonialidad no tendrá mayor impacto sin el proyecto y esfuerzo de interculturalizar, de articular seres, saberes, modos y lógicas de vivir dentro de un proyecto variado, múltiple y multiplicador, que apunta hacia la posibilidad de no solo co-existir sino de con-vivir (de vivir "con") en un nuevo orden y lógica que parten de la complementariedad de las parcialidades sociales" (Yampara, 1995). Y es aquí donde la educación ocupa un papel fundamental, donde las escuelas requieren crear estas condiciones con esfuerzos y proyectos interculturales y decoloniales.

"Comunidades silenciadas históricamente como los indígenas y los afros o grupos considerados actualmente como minorías sociales por sus opciones sexuales, de género, generacionales o por sus capacidades diferentes hacen parte hoy del entramado cultural en donde las diversidades, las diferencias y las desigualdades socio-culturales se encuentran en pugna por lograr el reconocimiento y/o el posicionamiento como sujetos sociales participantes". (Achinte, 2006, pg.21). El reconocimiento de los seres, sus saberes, maneras de hacer, relaciones, cosmogonías, se convierte en un aspecto vital para el proceso pedagógico de las escuelas latinoamericanas. Por esto Quintín Lame con su gran labor defendiendo los derechos de los indígenas, nos recuerda que la educación se da en la práctica de la transformación de la realidad y no solamente en los libros, por lo que la naturaleza se convierte en fuente de conocimiento más allá de nuestro ropaje colonizado y por lo que las escuelas deberían liderar estos procesos de transformación en sus comunidades, en sus territorios.

Procesos de producción de conocimientos que hacen posible pensar en lógicas "otras" y que no se generan dentro de los parámetros establecidos por las academias, así como lo plantea Achinte citando a Khatibi, la escuela como generadora de conocimiento, precisa un

“Pensamiento – otro”. Un pensamiento crítico que conoce y sabe, “La dicotomía entre el conocimiento y el saber ha oscurecido la posibilidad de reconocer que comunidades como las indígenas y afros son productoras de conocimiento, tradicionalizándolas y reduciéndolas solamente al folklore o la cultura, deslegitimando el acumulado histórico que ellas poseen y que les ha permitido resistir y mantenerse en medio de los procesos actuales de globalización”. (Achinte 2006, pg.60).

Es decir, la escuela necesita tejer una decolonialidad e interculturalidad con la diferencia, estimular pensamiento, conocimiento y saber, de una manera crítica. “La diferencia epistémica colonial apunta hacia otra dirección: al pensamiento a partir de los saberes relegados y subalternizados no ya como una búsqueda de lo auténtico y de lo antitético, sino como una manera de pensar críticamente la modernidad desde la diferencia colonial. Esto es, desde una epistemología fronteriza que, desde la subalternidad epistémica, reorganiza la hegemonía epistémica de la modernidad. Esta epistemología fronteriza puede pensarse como descolonización, o si se quiere, como de-construcción desde la diferencia colonial (Mignolo 2000 (Citado en Achinte, 2006, pg.62)).

Se hace necesario entonces de-construir en la escuela, nuestros conocimientos coloniales y tejer saberes con nuestras culturas ancestrales, desde su reconocimiento y posicionamiento como fuentes vitales de aprendizaje en las aulas.

MICA. ATA. ATA. Educación intercultural. “Otro” aprender.

En el mundo de la vida, cada uno de nosotros somos como madejas de múltiples colores, palabras, materiales y texturas. Configuradas cada una, por nuestra familia, cultura, experiencia, conocimiento, espíritu, educación, lenguaje…estas madejas se encuentran con otras en la escuela, allí integralmente entretejemos sentidos, significados como personas, como comunidad. Quienes elegimos ser docentes, decidimos entrecruzar nuestro tejido discursivo y práctico con los retales, urdimbres, ovillos de cada uno de nuestros estudiantes, sus familias, la comunidad, el territorio. Todos los días, entre aciertos y desaciertos, nos generamos continuamente preguntas que se convierten en semillas de sentido en nuestro camino como educadores y pedagogos. Cuestiones que suelen estar ligadas con nuestro

posicionamiento social, político, económico, vocacional y transformador en los procesos de enseñanza – aprendizaje, inherentes a nuestra profesión, que se basan en el aprendizaje entre las relaciones de estas madejas.

Una descolonización o de-construcción desde la diferencia colonial, teje articulación, teje saber, teje conocimiento, con la alteridad, con el "otro", quien da significado en relación, como lo revela Carlos Skliar, la escuela como espacio intercultural, puede posibilitar el "pensar la pluralidad, la diversidad y la multiplicidad no ya como algo peligroso o maléfico, no ya como algo que debe ser prohibido y/o apartado, sino como término relacional: las diferencias, así, comienzan a ser pensadas como diferencias en relación y no como atribuciones deterministas sobre ciertas características de sujetos o de grupos de sujetos… cabe sospechar de esa modalidad de traducción pedagógica que se obstina desde siempre en señalar quienes son los "diferentes", banalizando al mismo tiempo las diferencias. Y no parece que se trate ahora, como muchos proyectos de formación docente así lo entienden, de articular y de forzar una didáctica de la relación con el otro, una suerte de enseñanza formal acerca de cómo sería posible aproximarnos al otro y/o aproximar el otro hacia nosotros, sino más bien de comprender el contexto de emergencia de las imágenes/discursos en el ámbito escolar".

Según Saussure en Hall (1997) dice: "diferencia", importa porque es esencial para el significado, sin ella, el significado no podría existir. Esto refiere la mirada sobre la diferencia como una configuración mediada por el lenguaje, en la cual la humanidad se mueve dentro de sus prácticas, construyendo pensamiento en ellas.

Las interacciones o relaciones sociales y sus prácticas comunicativas en las acciones pedagógicas son constitutivas vitales como horizonte en nuestro tejido de la vida cotidiana intercultural escolar. "No me limito a vivir con el tú, sino *a través* suyo, y mis acciones no están simplemente relacionadas con las suyas, sino que están entrelazadas. Toda interacción social busca el reconocimiento…Ahí se descubre de modo claro la plena intersubjetividad del mundo de la vida cotidiana" (Melich, 1994). "Las relaciones sociales actúan selectivamente sobre los principios y focos de la comunicación y éstos a su vez creaban reglas de interpretación, relación e identidad para sus hablantes" (Bernstein, 1990). Proceso de

intersubjetividades que se convierte en columna vertebral de una educación intercultural, donde la escuela, como punto de encuentro de estas relaciones sociales, es la encargada vital para potenciar este tejido de reconocimiento propio y de todos quienes conforman la comunidad educativa.

Hasta aquí nos acercamos a la interculturalidad desde la perspectiva de lo relacional, desde el interés de propiciar espacios de diálogo, encuentro y comunicación, para desde allí encontrar, desde las subjetividades, puntos de aprendizaje del "otro", como individuo entrelazado a mí, que soy "otro" individuo. Pero una "otra" educación intercultural no puede limitarse sólo a esto, sino debe construir relaciones con mayores alcances en las estructuras sociales, en las realidades, en la experiencia política y social.

Como lo plantea John Dewey en su libro "Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo", la escuela debería ser una de las defensoras de la corriente natural del pensamiento, convirtiéndose en un lugar donde se hacen evaluaciones conscientes y ordenadas de la realidad, lo que significa hacer reflexión a partir de la manipulación de la realidad, es decir, el proceso que él denomina experiencia. La escuela como potenciadora de relaciones, aprendizajes de realidades y creadora de experiencias, necesita una educación intercultural más funcional, con y desde la experiencia, para empoderar las relaciones en transformaciones de equidad y armonía social e individual.

Las formas de interacción son urdimbre, regulan y determinan nuestra adquisición sociocultural. Bernstein, afirma que las relaciones sociales donde la cohesión se basa en la similitud de comportamientos y en la definición cerrada de los roles sociales, fomentan la elaboración de un código restringido porque el lenguaje expresa las exigencias del rol y no las individualidades diferenciadas. Por el contrario, las relaciones sociales donde los roles no son cerrados y dejan espacio para la innovación y la expresión de la individualidad, contribuyen a la elaboración de códigos elaborados, los cuales garantizan mejores desempeños de los estudiantes en el entorno escolar en tanto presentan cualidades que facilitan el conocimiento universal. Razón que nos invita a reconstruir una escuela que libera individualidades y que potencia diálogos de códigos elaborados que valoran, innovan y contribuyen a una identidad crítica y armónica.

Una propuesta investigativa que indaga dentro de las múltiples posibilidades de la interculturalidad, “cuando hablamos de interculturalidad nos estamos refiriendo al reconocimiento de espacios de posibilidades, los cuales, hasta el momento, no se reconocían por estar excluidos de la lógica de un orden estatal que descansaba en el supuesto de la homogeneidad.” (Zemelman, 2007, p.27).

Cuando en la escuela se instauran códigos restringidos, estableciendo la homogeneidad entre los estudiantes, sus familias, sus culturas, sus sentidos de tejido, minimizando o empobreciendo sus oportunidades de vida, limitamos sus procesos críticos de transformación en su encuentro con el mundo. Al hilar este análisis de códigos y de discursos, se hace necesario remitirnos a la historia. El Colegio San Bernardino que en el presente año 2016 cumple 101 años aproximadamente, nos narra algunos de estos hegemónicos, colonizadores preceptos establecidos en las concepciones de los procesos educativos, en nuestro país. Una institución pública del Distrito se encuentra enmarcada en las exigencias y estructuras de un sistema educativo público, lo cual la hace estar regida por las disposiciones políticas del Estado Colombiano que mantiene paradigmas del servicio económico visionado por los diferentes gobiernos. “Weber entiende por política, la dirección o la influencia sobre la dirección de una asociación política, es decir, en nuestro tiempo, de un Estado. El Estado, como todas las asociaciones políticas que históricamente lo han precedido, es una relación de dominación de hombres sobre hombres, que se sostiene por medio de la violencia legítima” (Díaz Soler, 2016)

Ejemplo de estas violencias legítimas se encuentran en los inicios de la historia del colegio, donde encontramos un territorio habitado para ese tiempo en su mayoría por la comunidad indígena Muisca, quienes construyeron este espacio como lugar de encuentro y tejido de saberes, necesidad que debió ser supervisada y constituida legalmente para el año 1915, adjudicándole el nombre de un prócer religioso Franciscano “San Bernardino”, ignorando e irrespetando sus propios procesos educativos. Desde este momento y con el constante incremento de su población por las problemáticas nacionales, hicieron que sus terrenos rurales fueran invadidos abruptamente para considerarse Urbanos. Instaurando así discursos

restringidos que requieren formas estandarizadas, anulando sus propios tejidos de aprendizajes comunitarios, del territorio.

Históricamente las cualidades de interacción propias del territorio y la comunidad, donde la diversidad y la diferencia hacen parte de su riqueza, son características que son poco reconocidas en los procesos escolares. Riquezas catalogadas restringidamente en la escuela, en algún sentido por las enmarcaciones institucionalizadas, dadas por las clases sociales como lo plantea Berstein, quien plantea que la economía comunicacional o de productividad discursiva de la escuela está determinada por las reglas sociolingüísticas de la clase social, el contexto sociocultural determina los constructos lingüísticos de cada sujeto, tal efecto se evidencia en el manejo del lenguaje referenciado en los estamentos que componen la comunidad educativa, allí los códigos determinan características diferenciales en cada rol. Cada clase social utiliza un código diferente de comunicación, en su teoría, propone que los factores de clase regulan la estructura de comunicación, por lo tanto, la orientación del código sociolingüístico inicial de la infancia, además expresa como los mismos factores de clase social regulan la institucionalización de unos códigos elaborados en la educación, es así como la clase social que maneja códigos restringidos enfrenta mayores dificultades de desempeño, puesto que encuentra limitaciones entre el código que ha manejado desde su primera socialización y el código que se usa en la escuela.

Según lo anterior, en el caso del contexto San Bernardino, la comunidad es catalogada como perteneciente a la clase social-económica “baja”, categoría que si ha presentado dificultades de desempeño en la escuela, ha sido por los vicios políticos de los sistemas educativos que consideran los valores culturales, saberes, conocimientos, códigos y lenguajes diversos de las comunidades minoritarias del colegio, como “bajos-menos y poco elaborados”, peor aún donde no se reconocen a las comunidades indígenas. Esta supuesta limitación se ha convertido para algunos docentes en oportunidades para construir con la misma comunidad y desde la investigación, una recodificación y resignificación de las compresiones propias y diferenciales del territorio, empoderando sus riquezas sociales-culturales restringidas a un nivel elaborado, desde el entrecruzamiento o tejido escolar del reconocimiento del “otro” y de “sí mismo”.

Estas realidades en las que se enmarcan al Colegio San Bernardino, sus experiencias colonizadoras, como sus cualidades potenciadoras de cambios, han incentivado la búsqueda de un tejido educativo intercultural, que reconoce al otro y a sí mismo, no solo para mitigar las discriminaciones e incluirlo en los procesos relacionales, generando inclusión a la diferencia, sino que intenta ser más crítico frente a las políticas restringidas e institucionalizadas.

La acción pedagógica intercultural cotidiana requiere grandes cambios a nivel educativo en las sociedades que continúan perpetuando modelos excluyentes y desiguales. Propone una "otra" escuela, como espacio transformador, en búsqueda de la resignificación de los valores culturales, sociales y políticos de las poblaciones, comunidades, del territorio y que empodere sus saberes, sus valores educativos propios, desde una "perspectiva otra", más allá de la concepción homogénea, validada por los lenguajes hegemónicos y más cercada a la diversidad, a la diferencia y al reconocimiento significativo del "otro" con el que construimos nuestras lecturas de las realidades y aprendizajes. Esto no está lejos de las prácticas del discurso mismo, donde la palabra, el lenguaje, son prácticas legitimadoras que generan tipos de poder. Bourdieu (2008) menciona que no se puede entender el lenguaje como una entidad en sí misma, sino que la autoridad sobreviene al lenguaje desde fuera, y en este sentido, el lenguaje se limita a representar esa autoridad.

Practicas del discurso que no pueden estar lejanas de la participación ética, co-existente entre los tejedores de vida y aprendizajes en una comunidad educativa, como lo propone Melich (1994): "En la participación tu y yo contruimos un terreno común, un tejido compartido y comprometido. Somos colaboradores en un reciprocidad perfecta. Nuestras perspectivas una dentro de la otra . En definitiva: *co-existimos.* Pero la coexistencia, para ser moral, no puede reducirse a una simple coincidencia social o psicológica.". Y de los lenguajes tejen con el "otro-cómplice", "El lenguaje no puede conceptualizar al otro-cómplice. La presencia del cómplice, mi compromiso moral con él no queda aprisionado en las redes de la lógica del lenguaje, el *logos*. Es un lenguaje silencioso, misterioso, el que ahora nos habla: la palabra poética, el *arte*. El cómplice es persona, no concepto. En la palabra poética, apasionada, desvelamos apasionadamente su respeto, su resistencia ética". (Melich, 1994).

En esta recodificación, interpelación y coexistencia de los discursos educativos y pedagógicos, encontramos “Narrando el tejido del territorio Muisca de Bosa”, propuesta que promueve la resignificación de los saberes de abuelos, hermanos y familias propias del contexto San Bernardino I.E.D, a través de la palabra, sus narraciones, sus lenguajes, su memoria. Este valor cultural poco reconocido como elemento meritorio de estudio y aprendizaje en las aulas de clase, ha hecho necesario una educación intercultural, donde la inclusión de los saberes ancestrales Muiscas como originarios de la localidad, junto a los saberes culturales de los diferentes lugares del país de donde provienen las familias de los estudiantes, sean reescritos desde el tejido de palabra, conocimiento, reconocimiento y aprendizaje en común-unidad, fortaleciendo la identidad de los niños y la comunidad, desde una mirada más significativa y legítima para el territorio.

Una escuela “otra”, es una escuela intercultural, como es referida por Catherine Walsh cuando define interculturalidad como aquello que “no puede ser pensado sin considerar las estrategias políticas contextualizadas, como tampoco sin asociarlo a las políticas culturales de identidad y subjetividad. Las políticas culturales y las políticas de lugar se hayan entretejidas” (Walsh, 2005, pg.63).

Misión de la educación intercultural del Colegio San Bernardino, que reescribe su coexistencia, su convivir, su tejer con la diversidad, la diferencia, con sus ancestros vivos, desde un diálogo entre las culturas, como “un proyecto político que trasciende lo educativo para pensar en la construcción de sociedades diferentes… en otro ordenamiento social.” (Consejo Regional Indígena de Cauca, 2004, pg. 118). La escuela se transforma y recuerda sus orígenes como espacio de encuentro y aprendizaje con los “otros”, con sus recorridos, sus historias de vida, sus territorios, su cultura y con estas subjetividades y diferencias, construye y teje un espacio de reconocimiento en comunidad y con sus saberes propios interculturales.

Una interculturalidad, tejida con decolonialidad, que no solo se limita a propiciar relaciones entre personas, culturas, sino que, se vincula con el repensar político y social, para tejer reales transformaciones comunitarias en los territorios. Una interculturalidad no sólo es relacional desde lo individual, sino que implica relaciones significativas con las estructuras sociales,

para encontrar prácticas de inclusión de la diversidad y la diferencia en común-unidad, es decir una interculturalidad "funcional", nombrada así por el filósofo peruano, Fidel Tubino. Una educación intercultural que, aunque es relacional y funcional, se piensa e intenta tejer una interculturalidad "otra" que busca ser crítica, " Allí su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y también epistémico –de saberes y conocimientos-, se afianza para la transformación de las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, racialización, subalternización e inferiorización de seres, saberes y modos, lógicas y racionalidades de vida. De esta manera, la interculturalidad crítica pretende intervenir en y actuar sobre la matriz de la colonialidad, siendo esta intervención y transformación pasos esenciales y necesarios en la construcción misma de la interculturalidad." (Walsh, 2009).

Por lo que este proceso reflexivo de resignificación del discurso, la práctica y el tejido de aprendizajes en el territorio Muisca de Bosa, promueve una reescritura relacional, funcional y crítica, un tejido de palabra, fortaleciendo su memoria e identidad a través de una "otra" educación intercultural.

MICA. BOSA. Somos memoria.

"Somos nuestra memoria, somos ese quimérico de formas inconstantes,
ese montón de espejos rotos".
Jorge Luis Borges.
"La memoria no se opone al olvido. La memoria es, siempre
y necesariamente una interacción entre el olvido (el hecho de borrar)
y la salvaguarda del pasado en su totalidad-algo a decir verdad imposible."
Tzvetan Todorov

Somos los hilos que tejen nuestras madejas de vida, sentido y saber, los cuales son hilados significativamente por las huellas de nuestra memoria. Nuestra memoria reconfigura lo que somos, comprendemos y hacemos de nuestros territorios. El proceso colonizador al que hemos estado expuestos, ha mantenido nuestros saberes y memorias propias de los territorios, en las sombras del olvido, la tergiversación occidental, el abuso y el silencio. La interculturalidad y decolonialidad, promueve este proyecto político, social, ético y también epistémico, que teje memoria en la escuela.

Como lo plantea Tzvetan Todorov, en una de sus frases célebres: "Cuando los acontecimientos vividos por el individuo o por el grupo son de naturaleza excepcional o trágica, el derecho (a la memoria) se convierte en un deber: el de acordarse, el de testimoniar". Un tinte de tragedia y de excepcionalidad de nuestra diversidad cultural, ha estado acompañada por nuestros procesos históricos colonizadores colombianos, por lo que, a la escuela, se le hace casi obligatorio ahondar en el derecho a la memoria individual, colectiva e histórica, explorar y fundar la crítica de los usos de la memoria en una distinción entre diversas formas de reminiscencia. El acontecimiento recuperado puede ser leído de manera literal, tergiversada o de manera ejemplar. Reto fundado por Todorov, que inquieta a la educación intercultural en sus procesos de tejido de memoria ejemplar, real, significativa, equitativa, honesta, política y socialmente, sin abusos.

Para la comprensión ejemplar de la memoria, debemos tejer con los hijos de la memoria individual, colectiva e histórica, hilos vitales de este tejido intercultural en el territorio Muisca de Bosa. Cuando reconocemos que la escuela puede aportar en los procesos relacionales, funcionales y críticos de su comunidad educativa, se necesita hacer búsquedas y reminiscencias desde las experiencias pasadas, presentes y futuras de los territorios, desde la convivencia intercultural. “La pedagogía de la memoria se proyecta como el intento de validar lo humano (en tensión) en lo social y por ello surge en un “contexto político de significación”, como contrapunto crítico del orden social para configurar la ciudadanía memorial, constituida por hombres y mujeres, sujetos críticos, que deben, desde la memoria viva, desnudar el potencial ideológico de toda estrategia totalizadora que legitime el olvido: pedagogía y memoria, un acontecimiento ético.” (Osorio y Rubio, pg.8).

Quienes orientamos y construimos nuevas experiencias y horizontes educativos, más justos, dignos, equitativos, políticos, críticos e interculturales, asumimos “la responsabilidad social que requiere el reconocimiento de un fondo de experiencia basado en un nosotros para poder avizorar un futuro en unidad. La responsabilidad social implica reconocer la diferencia, hacerse cargo del otro, acogerlo en la memoria para construir un horizonte de espera más humano” (Osorio y Rubio, pg.11). Una responsabilidad social que transforma sus espacios educativos, para tejer común-unidad y territorio con el reconocimiento de sus memorias.

Un horizonte tejido con los niños, las niñas, las familias, con nuestros ancestros, con la diversidad cultural, con el "otro". Maurice Halbwachs, nos ayuda a comprender las relaciones significativas con las que tejemos nuestra memoria personal o individual, la cual es inherente a la memoria colectiva e histórica. Cada uno de nosotros cuando experimentamos eventos individuales, establecemos relaciones con "otros", con grupos en los que convivimos en nuestros territorios y estas relaciones pueden configurar la memoria histórica y la memoria colectiva. La histórica, "supone la reconstrucción de los datos proporcionados por el presente de nuestra vida social y proyectada sobre el pasado reinventado. Memoria colectiva: es la que recompone mágicamente el pasado, y cuyos recuerdos se remiten a la experiencia que una comunidad o un grupo pueden legar a un individuo o grupos de individuos. Dentro de estas dos direcciones… se desarrolla la memoria individual: en tanto que ésta se opone (enfrenta) a la memoria colectiva, es una condición necesaria y suficiente para llamar al reconocimiento de los recuerdos. Nuestra memoria se ayuda de otras, pero no es suficiente que ellas nos aporten testimonios." (Betancourt, 2004, pg.126).

En los espacios educativos, donde posibilitamos el tejido de la memoria individual, colectiva e histórica, lo hacemos con el hilado de la experiencia. Una experiencia significativa intercultural, que reconstruye la memoria social y cultural desde la decolonialidad. La memoria social del territorio Muisca de Bosa, como la mayoría de las comunidades latinoamericanas se ha enfrentado a una memoria colonializada, tergiversada, obviando las "otras" memorias, las de sus ancestros, la de los abuelos, sus territorios culturales. "El reto de este posible diálogo estaría por tanto en la capacidad crítica que las actuales prácticas de investigación en reconstrucción colectiva de la historia puedan desarrollar con respecto a los procesos recientes de globalización, en particular los que se afianzan, una vez más, en las dinámicas de diferenciación y exclusión. Así mismo en la capacidad de enunciar el conocimiento desde esos "otros" lugares, desde un pensamiento de frontera que transgreda los presupuestos epistemológicos convencionales, y reconozca la "multiplicidad de voces" y pensamientos en la producción de conocimiento…. Priorizan la indagación en la memoria social desde los mismos sujetos y a partir de la implementación de los distintos soportes de la memoria puedan contribuir seriamente en dinámicas de descolonización a partir de

reconocer la experiencia histórica y humana" (Cuevas, 2005, Pg. 12). Reto, cuestionamiento y priorización que orienta "Narrando el tejido intercultural del territorio Muisca de Bosa".

Otra prioridad que guía y teje este proceso, es la celebración, mirada y culto de la memoria como semilla de transformaciones en los territorios, lo cual aprendimos con nuestros hermanos los Muiscas. "Una diferencia aquí, frente a occidente o frente a otras culturas occidentales que se orientan más en la idea de progreso, mientras que los mundos indígenas o afroamericanos de América Latina se miran en sus memorias. En "memorial", que también es culto, se lleva con la vida en esas tradiciones; y es por esto que en ellas las historias del llevar la vida es la celebración de la memoria. Historia como cultivo de la memoria" (Betancour Raúl Fornet, 2007, pg. 226. Citado por Zemelman y Quintar).

Estas prioridades y retos que alimentan este tejido, nos hace movilizar nuestras memorias significativas en el territorio de Bosa. Movilización y reconstrucción del pasado, pero también de nuestro futuro político y social. "La memoria es un campo de lucha en el que se dirime qué versión del pasado debe prevalecer en función del futuro que se quiere construir. Pero la memoria se construye desde relaciones asimétricas, es decir, no todas las memorias acceden en igualdad de condiciones a la escena política". (Sánchez Gonzalo. Citado por Blair, pg.70). En esta escena política asimétrica donde la memoria se convierte en lucha y misión del "San Berno", la diferencia es potencia y riqueza, podríamos decir que "las memorias subterráneas" o "memorias silenciadas", determinadas así por Pollak, se convierten en memorias significativas de reconstrucción histórica, colectiva y política del territorio. "Al privilegiar el análisis de los excluidos, de los marginados y de las minorías, la historia oral resaltó la importancia de las memorias subterráneas que, como parte integrante de las culturas minoritarias y dominadas, se oponen a la "memoria oficial" y en este caso a la memoria nacional… la memoria entra en disputa. Los objetos de investigación son elegidos, de preferencia, allí donde existe conflicto entre memorias" (Pollak, 1989, pg. 18). En este sentido, buscamos el hilado de las memorias subterráneas del territorio, para gestar memoria colectiva y política, donde la voz de nuestro capital cultural, sea la madeja de tejido intercultural crítico. No para generar y ahondar en las heridas del conflicto o disputa de

memorias, sino como encuentro de memorias compartidas y colectivas, reconociendo y aprendiendo con nuestras memorias sociales.

Tejer una memoria política con capital cultural implica "la propia memoria, que en la tradición filosófica occidental está asociada al conocimiento y a la verdad…Las memorias nacionales se constituyen como un saber-verdad que organizó visiones de mundo que precisó aplacar las memorias de los pueblos originarios… las luchas por la memoria son también luchas sobre formas de pensar la sociedad y de clasificar visiones de mundo. Priorizar el olvido sin duda es una forma de pensar la sociedad y una visión de mundo." (Lifschitz, 2012). Forjar una memoria para pensar el territorio, la sociedad y nuestra visión de mundo, propicia una memoria colectiva y política basada en la diversidad de capitales culturales, donde la educación intercultural se vuelve críticamente en tejido de este proceso de aprendizaje con los "otros" sin necesidad de aplacar ni inhibir ninguna voz para tejer el saber. Buscamos concebir como lo promueve Lifschitz una memoria política, la cual existe como tal cuando individuos o grupos la sitúan intencionalmente en la esfera pública. La acción de esta acción estratégica no es la comprensión o el entendimiento, sino la influencia y el confronto. Por lo tanto, si existe un campo específico de la memoria política este se articula con las diferentes modalidades en que el pasado ingresa en la esfera pública. "Narrando el tejido intercultural del territorio Muisca de Bosa", propende por estas luchas de memoria política en la esfera pública educativa en pro de una memoria colectiva del territorio, desde la conciliación en común unidad.

"La memoria colectiva no se genera aisladamente sino en el contexto de conversaciones entre miembros de comunidades que a su vez forman parte de conjuntos sociales más amplios; en tal sentido, al carácter constructivo del recuerdo y el olvido hay que agregarle sus carácter intersubjetivo y social: se recuerda hablando con otros, pero bajo las influencias de los conflictos e ideologías de la sociedad en las que se inscriben y que por tanto moldean sus versiones del pasado" (Torres, 2005, pg. 5). Memoria colectiva a la que le apremia ser reconstruida y narrada en la escuela.

MICA. BOSA. ATA. Narrando nuestra memoria.

Para nuestras comunidades ancestrales, una mochila, un tejido, contienen nuestras memorias. La madre tierra, el agua, el fuego… nos narran y sus mensajes se representan en sus obras. "La memoria tiene una estructura narrativa. Sus contenidos, formas y maneras de expresión así lo ponen de manifiesto" (Mendoza, 2004, pg.1). Nuestro tejido de vida, hila sentidos, saberes con los "otros" y construye nuestras visiones y prácticas de territorio. Éste se expresa con la narración y trasciende lo que somos. Por tal motivo, este proceso investigativo, se cuestiona por los tejidos narrativos interculturales del territorio Muisca de Bosa propiciados en la escuela.

Como lo plantea Ricouer y es vital en esta propuesta, el relato, la narración es la imitación o representación de acciones, de la experiencia, un tejido de hechos que reflejan nuestra manera de vivir y contiene nuestro conocimiento práctico en el territorio. "Hay una relación mimética entre el orden de la acción y el de la vida, y un trabajo de pensamiento que se opera en toda configuración narrativa y que se realiza en una "refiguración" de la experiencia temporal (Ricoeur, 1985, pg.9). Refiguración de experiencia que cobra sentido si es construido como memoria colectiva, histórica y política, tejiendo tramas, reconocimientos interculturales de nuestras propias narraciones del territorio.

Indagar en nuestras narraciones, implica escarmenar e hilar en nuestras tramas. Término que para (Ricoeur, 1985, pg. 131-132) indica una construcción de la trama como la operación que extrae de la simple sucesión de acontecimientos, su configuración, integrando factores tan heterogéneos como agentes, fines, medios, interacciones, circunstancias, resultados inesperados, etc. La trama es mediadora también con los caracteres temporales propios. Por lo que nos interesa tejer narraciones con los relatos silenciados o subterráneos de la memoria, para dar sentido colectivo de lo que se cuenta sobre la trama del territorio.

La escuela y sus espacios narrativos dan "sentido a una serie de acontecimientos, porque los trama y los enmarca. Tomar conciencia de esa ilusión es tomar conciencia del límite y, por tanto, de nuestra condición de seres temporales… porque esa condición es la que nos permite, a su vez, considerar la memoria como el medio para acceder a lo más profundo del ser humano. No sólo la vida del narrador pasa a través de los recuerdos sino también la vida de aquellos que le precedieron. En la voz de un narrador también se distinguen armónicos (las

voces de otros narradores), aunque el oído humano se detenga en los lindares que le impiden reconocerlos. Pero están ahí. Dejaron recuerdos. También en las voces de aquellos que nos "sobreviven" nuestras voces perduran. Hablemos bien entonces, tengamos un poco más de cuidado con lo que decimos, intentemos contar bien nuestras historias", postura de Walter Benjamin, (Ruano, pg.8) y por este proceso pedagógico de narración.

Las voces de los narradores, nuestras memorias, dan sentido a nuestras experiencias, nuestros aprendizajes y las de quienes nos "sobreviven". Los docentes como orientadores y transmisores de estas voces, de saberes, conocimientos, tejemos aprendizajes con nuestros recuerdos, nuestra memoria, la memoria social del territorio. "El recuerdo –según Benjamin– funda la cadena de la tradición que se transmite de generación en generación… ¿puede educarse sin suponer una memoria colectiva? O, como se preguntaba Benjamin en Experiencia y pobreza: "¿Para qué valen los bienes de la educación si no nos une a ellos la experiencia?" (Ruano, pg.10).

La educación escolar, es pobre y escasa de experiencias narrativas memorables y significativas, para sus comunidades. Las escuelas se han centrado en la historia colonizadora, imposibilitando la realidad efectiva y sabiduría de la memoria cultural de los territorios. Trama narrativa y urdimbre memorable con la que teje este proceso investigativo, para dar inmortalidad a nuestros propios saberes comunitarios.

"Todo, entre los mortales, tiene el valor de lo irrecuperable y de lo azaroso. Entre los Inmortales, en cambio, cada acto (y cada pensamiento) es el eco de otros que en el pasado lo antecedieron, sin principio visible, o fiel presagio de otros que en el futuro lo repetirán hasta el vértigo".

Borges

MICA. MICA. Identidades, nuestra identidad de "re-conocimiento" con los "otros".

Constantemente cuestionamos la falta de identidad de los "otros", intentamos encontrar cualidades que nos permitan definir nuestras identidades para a través de estas evaluar los niveles de pertenencia que se tiene por un saber, un aprendizaje, una práctica, una comunidad, una cultura. En los procesos escolares, forjamos identidad en la relación de "sí mismo con los otros" o "sí mismo como otro". Este último término referido por Ricoeur en su obra, titulada así, nos moviliza "en el círculo de la identidad – mismidad, la alteridad de cualquier

otro distinto de sí no ofrece nada de original: “otro” figura, como de paso ya hemos subrayado, en la lista de antónimos de “mismo”, al lado de “contrario”, “distinto, “diverso”, etc. Otra cosa sucede si se empareja la alteridad tal que pueda ser constitutiva de la ipseidad misma. Sí mismo como otro sugiere, en principio que ipseidad del sí mismo implica la alteridad en un grado íntimo que no se puede pensar en una sin la otra, que una pasa más bien a la otra…Al “como”, quisiéramos aplicarle la significación fuerte, no sólo de una comparación – sí mismo semejante a otro- sino de una implicación: sí mismo en cuanto…otro.” (Ricoeur, 2006, pg. 14).

Consideraciones de Ricoeur sobre mismidad y alteridad, que nos ayudan en el tejido de identidades y de reconocimiento, nos concatenan nuevamente con otra de su planteamiento “Identidad narrativa”, una identidad que se construye a través de un proceso, lo que la hace móvil y dinámica entre el sí mismo y el “otro”, los cuales juegan una constante interrelación entre lo fijo y lo móvil, lo cual da lugar a la construcción de la identidad. Por lo que nos encontramos entramados al ser la narración de un relato, de un entrecruzamiento de diversos relatos pasados y presentes. “La subjetividad queda constituida como un texto como síntesis de lo heterogéneo. Somos autocreación incesante a partir de relatos históricos y de ficción que constituyen la historia de una vida. La identidad narrativa es aquella que el ser humano alcanza mediante la función narrativa.”. (Ricoeur, 2006, pg.340).

Expresado por Von Foerster, “si bien conocemos a través de nuestro recursivo operar de distinciones autorreferidas; el concebir la posibilidad de otros, y de esta forma la posibilidad de una referencia central de "realidad", está mediado por la posibilidad interna de nuestro sistema cognitivo de pensar en algo idéntico a mi yo, pero que no es "yo". (O sea, un Alter) En definitiva, de pensar algo idéntico a mí, y así pensar la identidad” (Paulus Nelson, 1999, pg.328).

La identidad tejida desde las narrativas, autorreferencias y memoria, nos lleva a cuestionarnos sobre el “conocimiento”, nuestros procesos de aprendizajes nos dirigen al conocimiento de mi mismidad entramada con la mismidad del otro, el “re-conocimiento”. Los espacios educativos interculturales deseosos de saber y de construir conocimientos, se debaten acerca de ese “algo o alguien del cual se desea saber. Así el otro deja de ser un extranjero, un extraño y pasa a ser parte de mi mundo de vida, de mi mundo simbólico, de

mi deseo de saber incluyente. Este proceso que hacemos cotidianamente en el devenir del vivir, paradójicamente cambia en los espacios educativos-escolares o no escolares-. El otro se transforma en exterioridad y como tal no lo considero sujeto en relación con conocimiento, lo considero bárbaro a civilizar, a colonizar… la dimensión social de lo pedagógico hace referencia a la memoria y el olvido, a los procesos históricos, humanos y sociales que constituyen la vida que da identidad… Esto lo tenían claro nuestros ancestros. La dimensión pedagógica sostiene y sostuvo múltiples modos de cohesión y conformación de lo comunitario, de lo social y de un modo de ser en el mundo" (Quintar, 2007, pg. 68).

Es decir, nuestra identidad se construye dinámicamente a través del "re-conocimiento", de ese saber como parte de mi mundo y este conocimiento de ser con y como los "otros". La escuela colonizadora tiende a reproducir relaciones de conocimiento excluyentes y lejanas a la realidad de los contextos, por lo que las escuelas interculturales como San Bernardino, lucha constantemente por empoderar nuestras propias identidades narrativas y diversas, como lo hacían nuestros ancestros, desde el tejido, cohesión de lo comunitario y lo social del territorio.

> *"Hoy me pinto porque soy india. Hoy me pinto en homenaje a Bachué, a Bochica, a Chía…Me pinto por nuestras raíces. Me pinto contra el poder que siempre miente en nombre de la verdad. Me pinto contra el poder que nos debilita y siempre está con la fuerza.* ***Hoy me pinto contra el poder que nos quiere convertir en extraños****… porque para que me vieran he tenido que pintar y ocultar mi verdadero rostro. Porque para que me nombraran he cambiado mi nombre ancestral. Hoy soy Alba y no Sajipa, sucesora de Tisquesusa.*
> *Ojalá que para vivir no tengamos que morir…".*
> *Alba Mususú Rico*

Hoy, como desde la colonia, el "otro", el "diferente", el "anormal", el que no es ni actúa como el rango homogéneo establecido por el poder hegemónico, se convierte en extraño, en amenaza. Esta domesticación, manipulación, estereotipia y segregación, como sistema de dominio, instauran una discordia binaria, entre el Sí y el No, si eres blanco o no, si eres civilizado o no, si prepondera la racionalidad o no, si eres de un partido político o no, si decides un género sexual mencionado en la biblia o no, si tienes el físico apropiado o no, si eres correcto o no… Lógica de modulación, control, disciplinamiento y exclusión-inclusión, que a bien definió Skliar en su texto Alteridades y pedagogías (2002): "La espacialidad colonial es, ante todo, un aparato de poder que se articula y se sostiene a partir de un doble

mecanismo diferenciador: por un lado, la alusión de reconocer las diferencias del otro y de hacerlo en su apariencia, en la mímica de un diferencialismo racial, lingüístico, histórico, sexual, cultural, etc.; por otro lado, y al mismo tiempo, el de repudiar esas mismas diferencias, disimularlas, enmascararlas, desactivarlas, hasta convertirlas en puro exotismo, en pura alteridad "afuera". En síntesis: se trata de reconocer la diversidad como dato descriptivo y transformarla, enseguida, en un largo y penoso proceso de alterización, en su victimización y en su culpabilidad". Sistema de representación, sentido y de ser, que es lamentablemente reproducido en la escuela y que aclama una transformación.

La escuela de hoy está llamada a romper con los principios desde los cuales se creó, como lo propone Sandra Guio (2010) "La escuela se creó desde la lógica de progreso, la civilización y la evolución; para ello, sus prácticas giran en torno a la instrucción. En este sentido, aquellos *otros* que en su propio tiempo y modo enrarecen, detienen o lentifican esa mirada prospectiva hacia el progreso, aquellos que rompen por su "raza", por su "comportamiento", por "su forma de estar y aprender" con los cánones de lo moderno –es decir, de un pensamiento eurocéntrico- se constituyen en impedimento para alcanzar el propósito de la escuela misma". Reto vital para los docentes de hoy, sentido de vida personal y profesional que teje "otra" perspectiva, "otra" escuela, "otra" relación con el aprendizaje, con el "otro" y con la mismidad, propia a cada uno de los territorios. Una escuela colonial que tiene el reto de descolonizarse hacia la construcción y tejido del reconocimiento de su mismidad en articulación con la alteridad, una mismidad no fronteriza, ni limitante, no parametral y una alteridad no maléfica.

A esta transformación educativa se le hace fundamental renovar su acercamiento y relación con la diferencia, "… se hace necesario reconocer la importancia que tienen los *otros* para el *nosotros*. El otro se utiliza para definir el territorio propio. El otro justifica lo que *somos, nuestras* leyes, instituciones, reglas, ética, moral y estética"; "Habría que comprender al *otro*, sin desconocer la distancia que nos separa, que históricamente *nos* ha separado, una distancia comunicativa, cognitiva, cultural, social, económica que no es insalvable si se reconoce que ese *otro* también está dentro de *mí*…" (Guio, 2010). La diferencia en la escuela no puede ser un tema de tolerancia, de cobertura, de aceptación, es más bien un tejido, un encuentro de sentido, reconocimiento y ser con el otro, es con la diferencia que se movilizan, forjan y

significan representaciones y sensibilidades que definen y tejen nuestros sentidos de vida. El diferente no es el monstruo, el deforme, el loco, sino la posibilidad excepcional de aprender, cimentar, crear y transformar comprensiones significativas de nuestras realidades y lecturas del mundo.

La diferencia en esta "otra" escuela, supera las barreras de la educación diferenciada para grupos poblacionales y se teje como un espacio, dicho por Hommi Babba (1994) y citado por Guido (2010): "el espacio intermedio o el tercer espacio donde dos o más culturas se encuentran; un espacio de traducción y negociación en el cual cada uno mantiene algo de sí, sin asimilarse a la otra. Este tercer espacio permite construir relaciones y articulaciones sociales". La escuela se convertiría entonces, en un espacio que rompe la periferia a la que se les desplaza a los diferentes, raros o extraños y son obligados a anhelar ser aceptados en el centro donde se ubican los "normales".

Un espacio no centralizado, político, que restablece y resignifica la espacialidad del otro, de la diferencia. "Pero (re)establecer la/s espacialidades del otro no supone enumerar en listas interminables la composición de los nombres de la alteridad, ni ordenar a aquellos otros que no están/estaban presentes, o que están/estaban olvidados, silenciados, ignorados. No se trata de nombrar lo innombrable, de hacer sedentario aquello que fue, es y será nómada, de convertir los no-lugares en lugares conocidos de antemano, pre-fabricados, instituidos e inventados en mismidad" (Skliar, 2002). Sino por el contrario la diferencia debe trascender en la escuela, como el mismo autor lo propone "una serie de características sobresalientes de la diferencia: no se constituye en una obviedad cultural; se constituye histórica, social y políticamente; siempre es diferencia, no se la puede entender como algo impropio que debe volver a la normalidad; es política y no atiende solo a diferencias formales, textuales o lingüísticas; no puede verse como totalidad, no se permea de fácil manera ni pierde de vista sus propias fronteras; no depende de una autorización o de un permiso otorgado desde la normalidad sino de su reconocimiento político y práctico".

Además, a esta "otra" escuela le apremia un sello distintivo, no aparenta ser feliz y no repite en un sin sentido, pensamientos positivistas occidentales para ser común y corriente,

“normal”, cuerdo, sino que promueva la poiesis, la creatividad, la imaginación, la deformación, la monstruosidad, la locura; una locura, a la que no se teme, sino que se convierte en saber. Como lo dice Michel Foucaut “La locura fascina porque es saber. Es saber, ante todo, porque todas esas figuras absurdas son en realidad los elementos de un conocimiento difícil, cerrado y esotérico”. Fascinación a la locura que potencia conocimiento como lo hace la monstruosidad, así lo hace evidente Cajiao (1997) al mencionar: “La monstruosidad como atributo corporal suscita fascinación y temor, porque rompe los esquemas cotidianos que nos permiten reconocer lo que nos han hecho creer que es la naturaleza normal de las cosas, y aquella cosa que nos es más propia es el cuerpo. Todo lo que rompe esa visión usual marca una discordancia, un desequilibrio en nuestra autopercepción… reconocer en ese otro ser una persona tan humana y normal como nosotros, a pesar de ser tan diferente a nuestra propia imagen…La humanidad se alimenta de quienes nacieron o se volvieron diferentes”. Un desafío educativo que convierte esta ambivalencia de fascinación y rechazo en oportunidad para desde el desequilibrio significativo, para desarrollar mejores procesos de aprendizaje e identidad.

En este proceso decolonizador propuesto anteriormente, en “La educación como un acto que nunca termina y que nunca se ordena” (Skliar 2002) y en el tejido de una “otra” escuela que se hace con el “otro” y cobra sentido de ser, Alba Mususú nos recuerda el compromiso y responsabilidad social y política que tenemos los docentes para una real transformación, una real armonía. Como tejedores de ser y de alteridad, ella se pinta, ella crea, transforma, reconoce y es reconocida desde la fascinación y el temor de su diferencia, recordándonos su historia, nuestra historia, sus raíces, nuestras raíces que van en contra del poder colonial que nos ha debilitado, que nos ha hecho ver como extraños, que miente y oculta nuestro sentido y significado de vida. Como Sajipa, sucesora de Tisquesusa no sólo pintemos nuestro rostro, sino también nuestros espíritus, nuestros pensamientos, nuestras palabras, nuestras acciones, nuestro quehacer docente, nuestros territorios, con la diversidad de colores e identidades que componen nuestro ser con los “otros” y con la madre tierra.

MICA. MUYHICA. Territorio, común-unidad.

"Acá nacimos, acá crecimos, acá hemos conocido qué es el mundo". (Lideresa afrocolombiana, Tumaco, Nariño), citado por Escobar Arturo.

El tejido de vida, sentido y comprensiones de nuestros mundos y realidades, están tejidos con los hilos de la memoria, la identidad, narrativas, escarmenadas e hiladas para tejer territorio en común- unidad. El territorio como uno de los ejes de aprendizaje de este proceso, se convierte en un concepto controversial entre los saberes coloniales y los heredados por nuestros ancestros indígenas. El concepto de territorio va más allá de las características físicas y biológicas de un espacio, comprende sus relaciones con la sociedad y el cosmos. "El territorio nos remite a una espacialidad no cartesiana o euclidiana y ciertamente no liberal, todas las cuales dependen de una visión del territorio como entidad inerte "realmente existente" independientemente de las relaciones que lo constituyen; entidad esta que puede ser entonces medida, adjudicada en propiedad privada o transferida entre "individuos" o intervenida a voluntad, incluso para su destrucción" (Escobar Arturo, 2014 pg. 90).

Dentro de la cosmogonía de nuestros ancestros indígenas, contraria a los modelos colonizadores, el territorio no es un lugar inerte, ni se visibiliza como propiedad privada y mucho menos se destruye. "Todos y cada uno de los sitios donde está nuestra historia, son los que componen lo que podremos denominar como territorio propio, como espacio sagrado que alimenta y fortalece y nos da la existencia en este planeta. Por lo tanto, este espacio es propio de todos y cada uno de aquellos pueblos a los que la Madre espiritual les encomendó unas misiones específicas, que debemos cumplir. En últimas, el territorio es donde están escritas las leyes y la historia sin las cuales no seriamos pueblos con culturas diferentes"[7]. El territorio adquiere aquí un sentido vital, donde la naturaleza y sus tejidos de relaciones con nosotros, están en primacía a los valores capitalistas de los colonizadores.

Cada escarmenado, hilado y tejido de vida, están ligados con las cualidades propias de los territorios donde nos relacionamos, estos configuran nuestro saber, memoria e identidad cultural. "El territorio tiene sentido en la medida que está ligado a la cultura de los pueblos que por tradición lo habitan y lo han poseído. El territorio son las leyes y los símbolos que

[7] Declaración conjunta de las cuatro organizaciones indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta para la interlocución el Estado y la sociedad. (CINEP, 2012, pg. 37)

determinan e identifican a nuestra cultura. El territorio, además de lo cultural, ha de estar sustentado en las actividades propias de la vida cotidianas, que son las que permiten reproducir la cultura y todos los componentes que la constituyen”[8].

La escuela como territorio, como madeja de tejido en los territorios, debe cuestionarse frente a su contribución en la construcción de sentidos y saber en sus propias interculturalidades comunitarias. Un gran reto que tiene la escuela en una época de globalización, es reconsiderar su participación en contextos con procesos de desterritorialización y desmaterialización de la cultura. A la escuela se le hace necesario, recordar la savia de vida cotidiana del territorio del que hace parte para aportar significativamente en sus procesos de aprendizaje con y para la comunidad, con la que habita y se relaciona. “Comprender que hablar de territorio trasciende la mirada sobre la escuela en tanto infraestructura, e incluso como espacio de significaciones, pues lo que se encuentra en la comunidad educativa, es que está en el territorio, hace parte de los sentidos y significados construidos en el espacio vital. Esto traslada la discusión de la escuela a un debate más amplio, que contempla los espacios de vida de las comunidades como escenarios apropiados por la gente, humanizados, dotados de sentidos y significados, que tienen que ver con los múltiples aspectos que hacen parte de la existencia…Hablar de territorio en este contexto podría implicar, referirse a un “saber vivir ahí” por parte de esta comunidad” (Bravo, 2015, pg. 161). A la escuela se le hace imperante tejer con sus comunidades conciencia del espacio que habita para que lo transforme con un sentido de identidad, es decir, una forma propia de entender y concebir el territorio.

La escuela es uno de los epicentros para la movilización de los elementos fundamentales en la constitución de una común-unidad, porque como lo plantean nuestras culturas indígenas ancestrales del territorio, “no se entiende comunidad solamente como un conjunto de casas con personas, sino colectivos de personas con historia pasada, presente y futura, que no sólo se puede definir físicamente, sino también espiritualmente en relación con la naturaleza toda…En una comunidad se establece una serie de relaciones, primero entre la gente y el espacio, y en segundo término, entre las personas. Para estas relaciones existen reglas,

[8] Políticas de los pueblos indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta, Consejo territorial de Cabildos 2002. (CINEP, 2012, pg. 38)

interpretadas a partir de la propia naturaleza y definidas por las experiencias de las generaciones". (Torres, 2013, pg.181)

Las experiencias cotidianas, las vivencias, la memoria, tejen sentido de identidad y apropiación que los convierte en su territorio. "El territorio es el espacio desde donde construimos cultura y relaciones sociales y espirituales. El territorio nos genera identidad, memoria y arraigo. Este se carga de significados y símbolos de poder para las comunidades y organizaciones que compartimos un pasado, presente y futuro en común" (Colectivo Abya Yala, 2015, pg.22).

En común-unidad construimos nuestros territorios personales y sociales, y en estos espacios resignificamos los propósitos individuales y comunitarios, que dan sentido constitutivo de habita y transformación de los territorios, además al reconocerlos con identidad y significado, generamos apropiación por ellos, y esto se relaciona con el sentimiento de pertenencia frente a un tejido social que se entrecruza con los procesos históricos de configuración territorial. "Podría decirse que muchos pueblos de distintas culturas han mantenido las prácticas de comunidad, relacionalidad y pluriverso vivas a lo largo de los siglos, ciertamente en América Latina desde la conquista. Así lo reconoce, por ejemplo, el pensamiento tradicional Nasa-. "la palabra sin acción es vacía. La acción sin palabra es ciega. La palabra y la acción fuera del espíritu de la comunidad son la muerte"" (Escobar, 2014. pg. 50).

La visión colectiva y comunal de territorio, nos hace acercar a la comprensión del sistema o dinámica de algunas organizaciones indígenas que han logrado mantener sus concepciones originarias, libres de la contaminación de poder capitalista. "En contraste con las sociedades modernas, las sociedades indígenas no han reproducido los patrones de diferenciación ni la separación entre dominios (políticos, económicos, culturales, etc.) … El poder no está en manos del individuo ni de un grupo específico, sino de la colectividad" (Patzi, 2004. Pg. 171, 176. Citado por Escobar, 2014, pg. 51). La comunidad o lo comunal de un territorio, se teje en común-unidad, desde la heterogeneidad, la interculturalidad y sin exclusión.

Como lo plantea Arturo Escobar, históricamente han existido debates sobre espacio y territorio, pasando por enfoques de relación entre el capital y el espacio, como propiedad privada y los enfoques de grupos sociales subalternos, que van más allá de la espacialidad estado-nación, como las ontologías relacionales (relación entre cuerpo, lugar y territorio) y

la forma en que los territorios constituyen un tejido, un entramado de múltiples actores y materialidades no-humanas, como las ordenanzas de la Madre Tierra. Tendencias que buscan descentrar la temporalidad y re-centrar el espacio como categoría fundamental para entender lo social y lo real. Un territorio que se construye en común – unidad y se reinventa como un espacio de vida, a partir de una política de la diferencia y de las relaciones propias, gestadas en el mismo espacio.

Desde tiempos precolombinos-prehispánicos, nuestros pueblos originarios han logrado y luchado por vivir en armonía con la naturaleza y sus territorios, reconocen el orden natural, preservando sus territorios, evitando la contaminación o destrucción de su entorno vital. Aprendizajes y madejas de las comunidades indígenas que procuramos mantener vivas y tejer, donde "el territorio va más allá del espacio físico, es el lugar sagrado, cultural, económico y político, en Nasa Kiwe o "territorio de los seres", semilla de donde germina la vida. La ley de Origen, nos mandata mantener el equilibrio entre los seres y la Madre Tierra, en esa medida, el territorio no tiene un ordenamiento, ni la naturaleza se ordena, como tampoco podemos como seres humanos tener dominio o control sobre ella. Al contrario, la madre naturaleza está ordenada y lo que se desordena es nuestro pensamiento" (Colectivo Agrario Abya Yala, 2015. Pg. 19). Perspectiva que compartimos con las comunidades indígenas que co-existen en el territorio San Bernardino, donde el territorio también adquiere este entramado natural de vida, espiritualidad, sentido, aprendizaje y territorialidad.

"La territorialidad, es hacer un ejercicio de poder, en el que se defiende la identidad y la memoria de la comunidad que habita en un territorio. De esta manera, no solamente se defiende el espacio físico, sino los imaginarios sociales que soportan los modelos de vida de las comunidades" (Colectivo Agrario Abya Yala, 2015. Pg. 22). En "San Berno", buscamos el tejido y reconocimiento de un territorio, desde la territorialización y la territorialidad. "Porto introduce una útil distinción entre territorio, territorialización y territorialidad. El territorio es una categoría densa, que presupone un espacio geográfico que es apropiado y ese proceso de apropiación – territorialización- crea las condiciones para las identidades – territorialidades – las cuales están inscritas en procesos, siendo por tanto dinámicas y cambiantes, materializando en cada momento un determinado orden, una determinada configuración territorial, una topología social (2002, p.230). El territorio es por tanto material

y simbólico al tiempo biofísico y epistémico, pero más que todo es un proceso de apropiación socio-cultural de la naturaleza y de los ecosistemas que cada grupo social efectúa desde su "cosmovisión" u "ontología" ... Estamos frente a un mundo en búsqueda de nuevas territorialidades, y esto lo comprenden muchos movimientos sociales mejor que los estados… del desafío de geo-grafiar nuestras vidas, nuestro planeta, conformando nuevos territorio, nuevas territorialidades" (Escobar, 2014. Pg. 91). El territorio escolar de San Bernardino, promueve una reorganización de la sociedad, desde los tejidos propios de la territorialidad de su gente, un tejido en común-unidad, en co-existencia con sus riquezas naturales, sociales y culturales.

MUYHICA. TEJIENDO EN "SAN BERNO", TERRITORIO MUISCA INTERCULTURAL.

"Tejer en los andes, no es solo tejer. Es sostener un diálogo con el origen, es un sistema de comunicación, muy eficiente. Desde el inicio de la vida y este instante, el presente…"
Mariana Tschudi

"*El tejido es visto no solo desde la técnica, sino desde el pensar, del compartir, estamos tejiendo desde el momento que nos sentamos a hablar, al dialogar, a intercambiar diferentes usos y costumbres. Nosotros vivimos en un diario tejer de pensamientos, de palabra y de acciones."*
Yamile Chiguasuque
Líder de la comunidad Muisca de Bosa.

Ya preparadas las madejas e hilos, con el escarmenado e hilado de sentidos y saberes, pasamos al desarrollo del tejido y este nos describe metodológicamente las puntadas construidas en comunidad. El tejido urdido en este proceso investigativo es hecho a través de madejas cualitativas y de acción reflexión en el aula. Estas madejas están hiladas con diferentes estrategias de observación, historias de vida, círculos de palabra y la sistematización de propuestas pedagógicas vividas y compartidas con un grupo de familias del curso 501 de la jornada tarde de la Institución Educativa Distrital San Bernardino, con quienes hace cinco años, hemos tejido narraciones interculturales de reconocimiento y participación en común-unidad en el territorio Muisca de Bosa "San Berno".

La escuela, se origina y se mantiene viva con la sabia del tejido de la mochila comunitaria. En este proceso educativo se ha tejido la posibilidad de reconocernos en espacios participativos donde los estudiantes, sus familias, los docentes y el territorio, son madejas vitales de reflexión y construcción investigativa de sus propios cambios, memoria y bien común. Esta práctica pedagógica reflexiva, indaga en las acciones de enseñanza-aprendizaje en un contexto intercultural y comunitario de investigación desde el hacer, desde el mismo acto cotidiano compartido en la escuela, como espacio social. La Investigación Acción en la Educación, fundamentada en "Kurt Lewin (1947), se describe como una actividad emprendida por grupos o comunidades con el objeto de modificar sus circunstancias de acuerdo con una concepción compartida por sus miembros de los valores humanos. Refuerza

y mantiene el sentido de comunidad como medio para conseguir el “bien común” … Es una práctica reflexiva social en la que no hay distinción entre la práctica sobre la que se investiga y el proceso de investigar sobre ella. Las prácticas sociales se consideran como "actos de investigación", como "teorías-en-la-acción" o "pruebas hipotéticas", que han de evaluarse en relación con su potencial para llevar a cabo cambios apropiados. Desde esta perspectiva, la docencia no es una actividad y la investigación-sobre-la-enseñanza otra. Las estrategias docentes suponen la existencia de teorías prácticas acerca de los modos de plasmar los valores educativos en situaciones concretas, y cuando se llevan a cabo de manera reflexiva, constituyen una forma de investigación-acción. Si se considera una práctica social como la enseñanza como una actividad reflexiva, la división del trabajo entre prácticos e investigadores se desvanece. La idea de investigación-acción de LEWIN hunde sus raíces históricas en la tradición aristotélica de ciencia moral o práctica relativa a la puesta en práctica de valores e ideales humanos compartidos” (Elliott. 1990, 16).

En este momento en el que el tejido de este proceso investigativo-acción se materializa, alimentado con el escarmenado he hilado planteado anteriormente, se hace necesario describir o presentar sus puntadas. En el año 2014 recibí la misión de orientar el curso primero de Básica Primaria, este grupo diverso me enfrentó a grandes retos, debido a que era poca mi experiencia en este grado y es de gran exigencia las características de las edades y los objetivos de enseñanza según los lineamientos de estudios. Además, era un grupo solido académica y convivencialmente, gracias a la admirable labor de la docente de preescolar Viviana Wilches quien desarrollaba una propuesta pedagógica innovadora llamada “Los pequeamigos”, el cual generó gran impacto en los estudiantes y sus padres. Como reconocía que el cambio abrupto de docente generaba molestias por ser extraña, decidí tejer palabra y estrategias con la docente y los otros compañeros del ciclo inicial, para construir el proyecto: “Ciudadanos transformando nuestro territorio” (Semillas San Bernardinas), y del que nace alternamente “ Ishcani-Lugar de paz” (Ortiz Ibañez, Peralta, 2014, p.31-38) el cual tenía como objetivo promover el eje personal, familiar y social en espacios significativos donde los estudiantes de Ciclo I fortalezcan su autoestima para que se hagan participes de los cambios de su territorio mediante la promoción de los pilares de la Educación Inicial: Literatura, exploración del medio, el arte y el juego.

Desde el 2014, este proyecto se caracterizó en dar continuidad a algunas estrategias ya planteadas en el proceso desarrollado en preescolar e iniciativas propias diseñadas e implementadas en mis otros años de experiencia, con las que la escuela privilegie la construcción de identidades, basadas en la posibilidad de conocerse y re-conocerse a través de la itinerancia tanto por la historia de las familias como por los territorios de Bosa y Bogotá, el desarrollo de las potencialidades sembradas en cada ser, la constante idea de que cada uno de nosotros es el constructor de un país, el cual brinde a todos sus ciudadanos la posibilidad de un "buen vivir" y especialmente en el estrechar los vínculos y el compartir con los estudiantes y sus familias, para estos momentos las primeras puntadas dieron vida a este tejido.

"Toda creación inicia por una idea, luego crece y crece, toma forma, y si se mantiene con constancia y convicción se puede llevar a cabo de buena manera. Al principio la idea parte de algo abstracto, un hilo indefinido que recorrerá por completo lo que se pretende hacer. Nace mentalmente y luego se va transformando en esencia tangible, se materializa progresivamente como un tejido. Sí, eso es exactamente, un tejido… Hay que mover la energía para que el tejido crezca y vaya avanzando hacia lo que deseamos" (Morales, 2016, p.11). Así fue dando forma la idea de buscar estrategias para narrarnos y reconocernos, para lograr mejores aprendizajes y más significativos en común-unidad.

Para este tiempo, incrementó la idea de buscar e implementar actividades significativas que permitieran un reconocimiento de mis estudiantes y sus familias, además que motivaran el aprendizaje de procesos de pensamiento, requeridos para el primer año de Básica Primaria. Al igual, que me permitieran acercarme a los territorios de casa y comunidad local para incentivar mejores relaciones y aprendizajes propios desde sus intereses y necesidades. Así, dejar de ser extraña para ellos y convertirme en parte de esta común-unidad, como hacerlos más cercanos entre ellos y con sus vínculos familiares. Por lo que incentivé espacios que estimularan la lectura, escritura, comunicación e identidad de sus territorios cercanos, indagando y compartiendo descriptivamente sus gustos y cualidades, las características de sus familiares, de sus entornos significativos y lo que en el cotidiano se convertían en temas de interés. En este tejido de narraciones sobre los juguetes, las plantas, los animales, los padres, la casa, el barrio, el colegio, inquietudes e imaginarios particulares, destaqué la

necesidad de establecer momentos del saber, priorizando elementos de significación para los estudiantes basados en el reconocimiento de lo que son y la influencia de su familia, como motor de sentido en este proceso formativo.

Acorde a esta búsqueda e interés, considere la necesidad de plantear espacios de aprendizaje interdisciplinares, ya que el indagar y compartir sobre las cualidades de las familias, su personalidad y sus territorios, se tejen interrelaciones que no pueden estar lejanos a las prácticas de aula, a los momentos de aprendizaje en la escuela. En objeción, a la fragmentación del conocimiento o saber en extensas disciplinas y la vida dentro y fuera de la institución educativa, como elementos lejanos unos de los otros. Por esto, diseñe estrategias pedagógicas enmarcadas en momentos del saber interdisciplinares, significativos y cercanos al reconocimiento de nuestro territorio, los cuales buscaban proponer la integralidad de las clases y proponía una visión alterna a lo planteado occidentalmente, es decir realizamos un horario de estudio que busca no fragmentar las disciplinas y no trabajarlas aisladas, por lo que desarrolle para ese momento cuatro espacios: Mejorando mi lectura y escritura, Recorriendo mis ideas, Lo que he aprendido de los que saben y Dialogando con mis padres, luego los designamos como Lógico-matemático, Comunicativo, Integrando saberes y Dialogando con mis padres. Momentos del saber que se convirtieron en parte de la urdimbre inicial que motivó el seguir este tejido investigativo. Estos momentos del saber, desde el grado tercero de básica primaria, los denominamos e identificamos como: Sembrando ideas matemáticas, Mundo comunicativo, Sabiduría de la Madre Tierra, Tejiendo comunidad, Sabiduría Intercreactiva y Amigos de Hicha Guaia (Madre Tierra en lengua Muisca), los cuales serán descritos más adelante.

Al curso del año 2014 experimente diferentes iniciativas que me permitieron acercarme un poco más a la comunidad educativa, evidenciando inminentemente tanto fortalezas como debilidades en los procesos formativos del grupo. Algunas de las dificultades fueron, el temor y confrontación de los padres de familia al cambio metodológico y curricular propuesto en las clases, en comparación a las maneras como ellos aprendieron en sus escuelas en tiempos pasados, donde una de las medidas para la efectividad de la enseñanza era en proporción a la cantidad de hojas y de cuadernos utilizados o la convicción del uso de métodos tradicionalmente occidentales como garantía de una calidad educativa. La convocatoria

constante a su participación en los procesos de aprendizaje, a través de actividades donde se involucraban sus conocimientos o saberes, se convirtió en otro conflicto, ya sea por su baja autoestima, a razón de considerarse ignorantes por su bajo nivel escolar, por no creer importantes sus saberes adquiridos fuera de la escuela, por la excusa de sus limitaciones de tiempo debido a sus múltiples responsabilidades económicas o por su pérdida de identidad al migrar a Bogotá. La gran variedad y diversidad en los procesos culturales y de aprendizaje exigían diferentes abordajes en las estrategias metodológicas, lo cual también incrementaba la complejidad en la práctica pedagógica para ser significativa y lograr avances formativos diferenciados. Unido a esto la carencia de material didáctico y/o literario que sea cercano o significativo a las cualidades culturales de las familias o los intereses y procesos de aprendizaje de cada uno de los niños y niñas, se hicieron características cuestionantes, retadoras e incitadoras a este proceso investigativo.

Para este momento además de desestructurar las prácticas tradicionalistas, avivaron diversas narrativas, memorias y sentidos culturales de las familias. El replantear los horarios escolares, el currículo, el vínculo pasivo de las familias con la institución educativa, el método de aprendizaje de lectura, escritura y procesos básicos de pensamiento en un grado primero de básica primaria, generó grandes inconformismos, expectativas, inquietudes desosiegos, cuestionamientos e incertidumbres, que al mismo tiempo de ser complejas de enfrentar se convirtieron en la esencia de este proceso, pues hicieron que la comunidad comunicativa repensara sus paradigmas e incitara el tejido de otras iniciativas de concebir y desarrollar un proceso formativo escolar alternativo.

Surgieron así, algunas estrategias como la identificación del abecedario en lenguaje de señas en la búsqueda de otras maneras de comunicación como alternativa para las dificultades presentadas en su lecto-escritura, además porque en el compartir sobre las familias encontramos que el hermano de un estudiante es sordo y esto les permitió entablar relaciones más significativas tanto en la escuela como en casa. Cuando los padres no comprendían sobre las actividades en el cuaderno de “Dialogando con mis padres” y “El cuaderno viajero”, donde se les solicitaban descripciones narrativas sobre sus hijos, saberes y cualidades familiares, porque lo consideraban una recarga o sentían que las actividades solo deben ser para los niños, poco a poco encontraron que este material compartido por algunos padres con

mayor disposición y apertura, se convirtió en herramientas motivante para el aprendizaje de sus hijos y cada vez se fueron sumando más a esta propuesta, al escuchar a sus hijos con emoción contando lo leído y trabajado en las clases sobre lo que narraban sus padres y los de sus compañeros. A raíz de la alta energía que los niños manifiestan a esta edad y la dificultad para centrar su atención, implementé variadas estrategias didácticas como crear retos de trabajo en equipo, el uso de distintas convenciones o simbologías que guiaran y motivaran su disciplina, además de la exploración de yoga para niños, pausas activas y salidas del aula, lo cual tanto para otros docentes como para los padres era un tanto angustiante, pero para los niños por momentos eran efectivas. Al notar que las clases interdisciplinares se registraban en solo cuatro cuadernos, y que desde su concepción era poco lo trabajado ya que no llenaban varias hojas por día o percibían desorden en ellos, por ver ejercicios de naturales en el cuaderno "Comunicativo" o de lectura en el "Lógico matemático". Estas y otras confusiones que inicialmente generaron molestias y confrontaciones, con el tiempo fueron potencia para entrar en un diálogo constante, constructivo y participativo con los padres.

Al mismo tiempo, de incentivar la dinámica de los saberes significativos de las familias en el aula, se hizo necesaria la indagación en textos o herramientas didácticas que me permitieran cumplir con estos propósitos, los cuales eran muy escasos y descontextualizados a las situaciones particulares de nuestra comunidad y a los objetivos de nuestro proyecto del ciclo inicial.

Este año pasó con la constante inquietante de cómo generar aprendizajes más significativos tanto para los procesos particulares como colectivos, la variante contundente y enriquecedora de la diversidad cultural de las familias, como el origen ancestral Muisca del territorio, la necesidad de continuar proponiendo espacios alternativos e innovadores de enseñanza y la construcción en común-unidad de herramientas didácticas más contextualizadas al territorio. Por lo que para el 2015 hasta el 2018, durante los grados consecutivos cursados por el mismo grupo con su movilidad, establecí como urdimbres de aprendizaje: El origen, la Madre Tierra y el Territorio y como trama la Interculturalidad (decolonialidad), la Memoria, la Identidad y el Territorio, madejas que tejieron la intención de indagar sobre ¿Cómo hemos logrado afianzar las memorias culturales e identitarias en el contexto escolar de la Institución Educativa Distrital San Bernardino, a partir de narrativas familiares que comparte la

comunidad educativa del curso 5 01 con el tejido intercultural del territorio muisca de Bosa?. Madejas reflexivas que hilvanan y se alimentan con todo lo descrito con antelación, junto con los siguientes elementos experimentados desde la práctica con la comunidad educativa.

MUYHICA. ATA. Tejido con Muiskanoba.

Aprehender es alimentar la capacidad de asombro, de contemplación y descripción. Una práctica pedagógica es rica en tanto quien dirige también aprehende de sus aprendices. Aprehender es no olvidarse de sorprender y sorprenderse con cada paso.

(Pensamiento MuisKanoba, año 2006)

Desde mi llegada como docente al Colegio San Bernardino I.E.D en el año 2000, he recorrido y entretejido búsquedas constantes sobre mi labor, que afortunadamente han estado acompañadas y sembradas con el apoyo de colegas como Blanca Peralta y Jairzinho Panqueba, familia intercultural que se cuestiona constantemente por tejer opciones y posibilidades para una real educación de calidad en contexto. Una educación integral, más significativa y cercana a sus estudiantes, a las familias, a la comunidad, una educación que los reconoce, construye y teje con ellos. Encontré un camino de itinerancias y aprendizajes, donde en común–unidad, he tejido vida, espíritu, historia, conocimientos, saberes, relaciones, educación. He tejido mi ser y he aportado en el tejido de otros en el territorio Muisca de Bosa. En este camino educativo, surgió “Muiskanoba”, una iniciativa pedagógica, que ha sido de gran influencia en la metodología de este proceso investigativo, sus hilos de reflexión, enseñanza y aprendizaje son esencia de análisis sobre cómo hemos afianzado nuestras memorias culturales e identitarias durante los años 2014 al 2018.

“MuisKanoba es una propuesta de investigación- aprehendizaje hallada en Territorio del pueblo Muisca y aprehendida de abuelas y abuelos que legaron sus saberes y conocimientos por medio de palabras, grafías, pictogramas, juegos, costumbres y prácticas de vida cotidiana. Igualmente ha sido un proceso donde niñas y niños, jóvenes y gente adulta, han colocado sus deseos, pensamientos y costumbres. Desde su origen étnico- indígena- rural- urbano, MuisKanoba se proyecta hacia la población habitante actual de la sabana de Bogotá, con la finalidad de aprehender las diversas formas de vivir el Territorio. MuisKanoba es también una propuesta pedagógica de Educación para la Interculturalidad, donde no sólo se reconoce la existencia de diversidades, sino también se generan procesos de enriquecimiento

patrimonial entre las mismas. La interculturalidad es en este contexto, un entrecruzamiento de diversidades tanto en la vida cotidiana como en las identificaciones históricas; una relación donde se construyen constelaciones de convivencia, diversidad de nociones y estilos de vida arraigados en discursos también diversos". (Panqueba y Huerfano, 2009, pg.2).

Los pasos compartidos con Muiskanoba, influenciaron constantemente este proceso, pues sus pedagogías fueron en gran medida esencia de este análisis investigativo. Elementos como la itinerancia, se convirtieron es estrategias vitales de aprendizaje, donde el salón de clases rompe sus muros, pues como nos lo enseñaron nuestros ancestros, una de las formas más eficaces de aprender, es recorriendo nuestras cotidianidades territoriales, por lo que hacer salidas pedagógicas se convirtió en insignia. Desde el primer grado los padres y estudiantes aprendieron el valor de "Correr la tierra", así al inicio hayan surgido algunos temores e inseguridades, luego de experimentar salidas pedagógicas cercanas y lejanas al colegio, la práctica de visitar diferentes lugares para generar y desarrollar nuevos conocimientos, se convirtió en una herramienta importante. Por este motivo, los mismos padres acordaron organizar ahorros para facilitar la participación en las salidas, además durante las vacaciones el tema de viajar o pasear en familia para conocer lugares de importancia interdisciplinar, es una actividad que se volvió en espacio fundamental para alimentar los procesos de aprendizaje en el aula. *"Nos queda un poco complicado llevar a los niños a otros lugares a parte de la casa, y gracias a las salidas del colegio, mi hija ha conocido más y la pasa feliz con sus compañeros, siempre que sale, llega muy contenta a contarnos todo lo que visita"*, testimonio compartido por una madre de familia en un círculo de palabra donde nos expone la gran receptividad, que tanto para los niños como para los padres, han tenido estas salidas pedagógicas para complementar significativamente los procesos de aprendizaje.

Además de itinerar por diferentes espacios externos a las paredes del salón también lo hicimos a través de la palabra y de los saberes de la misma comunidad educativa. "La escuela pudo salirse de su ensimismamiento y se ha entendido viva en la cotidianidad de la caminada. Entonces retomamos los antiguos caminos de reflexión muisca para compartir y compartirnos, para sabernos uno solo los seres humanos y la madre tierra. Pero en estas Itinerancias no sólo los "poseedores del conocimiento" son los maestros y las maestras. Cada niño, niña y joven tiene algo para compartir. Así entrelazamos la ciencia occidental europea

con la ciencia cotidiana de los recorredores y las recorredoras del territorio. Finalmente, nos podemos construir como seres humanos y en ello construimos conocimientos." (Panqueba-Peralta, 2009, pg.8). Por lo que también el saber de las familias, se convirtió en fuente de conocimiento constante durante la labor pedagógica y de gran trascendencia significativa en los procesos de aprendizaje.

En cuanto a las pedagogías propuestas por Muiskanoba: La contemplación, memorias cotidianas, revisión histórica, descripción, cuencas de los descubrimientos y confluencias, han sido elementos metodológicos elementales dentro de las estrategias propuestas en las itinerancias territoriales de aprendizaje. Los momentos del saber, se enfocaron en contemplar, en leer la cotidianidad con espontaneidad y sin tantos procedimientos preconcebidos, consultando sobre las mismas sabias del ser común-unidad en el territorio. Por esto, en los distintos espacios escolares se tuvo en cuenta las necesidades, saberes, patrimonios, inquietudes, iniciativas e intereses de los estudiantes y sus familias, como pilares formativos. Entretejiendo también así, las memorias cotidianas, comprendiendo las diferentes formas de apropiar y reconocer las identidades, las culturas, en la contemporaneidad, lo cual se hace evidente en el aporte de una madre de familia en un círculo de palabra y tejido, con los padres y sus hijos: *"Gracias también a todos los papas, porque por medio de los niños que han estado con usted, nos han enseñado con sus historias y de las distintas ciudades de dónde venimos cada uno. A Yadith (Mamá de Leidy) y los otros padres, que hemos conocido desde que nuestros niños han estado desde preescolar, ya nos conocemos, yo conozco sus niños y ellos conocen el mio".*

Para esto ha sido necesario también, hacer revisiones históricas no solo desde la deconstrucción de las versiones colonizadas, sino, además de las mismas voces o textos propios de la comunidad educativa del territorio. Cada contemplación, itinerancia, revisión, memoria cotidiana de aprendizaje, requirió la descripción, ayudando a pensar en las relaciones interculturales. Generando conjuntamente enseñanzas significativas, recorriendo y ahondando por nuestras cuencas de los descubrimientos, donde la comunicación, el narrar o relatar, el representar con palabras, imágenes, emociones, actitudes, el itinerar, son patrimonios de aprendizaje, legados por las influencias comunicativas de nuestras cuencas de los descubrimientos, los ríos Bogotá y Tunjuelito, el humedal la Isla (conocido

popularmente con el humedal Chiguasuque), que constantemente visitamos y contemplamos, caminando y en bicicleta, las pictografías, nuestras artesanías, el distinguir otros lenguajes, como el de señas, la adopción de mascotas, como un par de gatos y un perro que los niños encontraron abandonados camino al colegio y gestionamos sus cuidados, las plantas sembradas para enseñarnos en el aula, en la huerta del colegio y en sus casas, el indagar sobre las plantas medicinales, que sanaron nuestros dolores de estómago y otros malestares, e infinidad de recursos que consultamos, nos han comunicado las formas de ver y sentir la cotidianidad de nuestro territorio "El patrimonio ambiental por el que transitamos, se ha sustentado gracias a la habilidad que los ancestros tuvieron al pisar los territorios. Las huellas que dejaron para las generaciones que iríamos tras sus pasos, han sido la conservación de los sitios donde nace el agua. Presentes en toda la extensión de los Andes, son una enseñanza clave para quienes seguimos dichas huellas" (Panqueba-Peralta, 2009, pg.10). Caminos, cuencas, patrimonios de aprendizajes legados por nuestros ancestros y que, en sus transformaciones históricas, perviven como savia vital para descubrir y tejer saberes con la comunidad educativa que han acompañado y participado en este proceso investigativo. "*Profe, estas plantas son poderosas, yo no sabía me pudieran curar, ya no me duele el estómago, gracias planticas*" (Comentario hecho por un estudiante recién llegado al grupo en el grado tercero, un par de horas luego de seguir la sugerencia de un compañero al saber de su malestar, le aconsejó que me solicitara una agüita de hierbas, pues esta era una práctica común en el curso), "*Ojalá pudiéramos bañarnos y jugar en este río como lo hacían antes, por eso tenemos que no contaminar más*" (Expresión realizada por una estudiante en uno de los recorridos por el Río Bogotá), *"Yo escogí el café, pues porque cuando mi esposo llegó acá, él esperaba conseguir un trabajo y esperaba tener un lugar donde lo acogieran, por cuestiones de conflictos que habían en su tierra, tuvo que dejar su tierra, su pasado, él dejo todo allá para venirse acá a Bogotá, a volver a formar una nueva familia y en esas estamos con mucha esperanza, estamos amañados, aprendiendo mucho"* (Testimonio dado por una madre de familia en un círculo de tejido y palabra del 2017), esta es una muestra pequeña de los descubrimientos tejidos a través de nuestras cuencas territoriales, pues esta pedagogía nos ha enseñado sobre la manera de estar en el territorio, haciendo de este un espacio de vida cotidiana que no implique el desplazamiento de especies nativas, migratorias y personas, es patrimonio pedagógico compartido.

En cuanto a la pedagogía de las confluencias, las estrategias implementadas, constantemente eran enfocadas "desde las pretensiones por reproducir, reinterpretar y crear con lenguajes aprehendidos del territorio muisca, hemos confluido en prácticas artísticas y artesanales, guiados por el patrimonio visual… Las artes aprehendidas llevan cada una, importantes saberes y conocimientos que son patrimonio. En cuestión de conocimientos y saberes, no hay un conocimiento más grande o un saber más sabio que otros, por esto en vez de afluir lo que se hace es confluir. La pedagogía de las confluencias fue hallada entre las manos de estudiantes que buscaban otras maneras de recorrer su territorio... Las confluencias han permitido encontrarnos con estos otros saberes, igual de sabios a los que nos dejaron las primeras gentes. Prácticas cotidianas de tiempos inmemoriales, se han encontrado con prácticas cotidianas actuales" (Panqueba-Peralta, 2009, p. 12). El tejido de las confluencias de los saberes propios del territorio intercultural y sus transformaciones, fue la urdimbre de esencia dentro de las reflexiones escolares en comunidad. "*Simbolizar, las experiencias, la sabiduría de las demás personas, uno aprende muchas cosas de ellos, de sus experiencias, de todo. Acerca de la mandala pues, aparte de todo lo que dijeron que representaba, representa nuestras raíces, que son los colores que van hacia dentro, que son nuestras raíces indígenas, representa nuestra unión, la armonía y la paz. Represente a Colombia, que es lo que aprendimos en todo el año con la profe"* (Palabras compartidas por una madre de familia en un círculo de palabra y tejido).

MuisKanoba, ha sido elemental en el tejido de una "Otra" educación intercultural, decolonial, que además de encausar una urdimbre de aprendizaje relacional y funcional, se piensa e intenta tejer una interculturalidad "otra" que busca ser crítica, desde la construcción y empoderamiento político, social, ético, ontológico, epistemológico, de los saberes y conocimientos propios del territorio, compartidos cotidianamente por la comunidad educativa, desde la equidad y el reconocimiento de nuestras diferencias o diversidades, como poderes de transformación y aporte identitario de reconocimiento significativo y cambio participativo, sin desconocer nuestras raíces ancestrales territoriales. Además, orientando en la práctica lo que se estudia, mitigando los dejos coloniales del cientismo eurocentrísta y más bien acercándonos a nuestras tradiciones latinoamericanas basada en sus conocimientos ancestrales, populares, espirituales y comunitarias, como lo plantea Boaventura De Sousa Santos en su texto "Descolonizar el saber, reinventar el poder".

MUYHICA. BOSA. Amigos de Hicha Guaia.

"Para mi Amigos de Hitcha Guaia es aprender a amar a la naturaleza, a nuestro territorio, contribuir al cuidado y beneficiarnos de sus recursos con responsabilidad. También es pertenecer a una comunidad y aceptar a otros con sus diferentes culturas, sabernos aceptar como somos, es también hacer parte de Hicha Guaia, ya que como personas y sus amigos, entendemos que Hicha Guaia es Madre Tierra, que significa amor maternal hacia la naturaleza y no hay amor más responsable, sincero, honesto, que el de una madre para sus hijos, eso es lo que nosotros somos para la tierra, sus hijos y como tal debemos responder hacia ella, con cuidado, responsabilidad y sin hacerle daño, teniendo una buena sociabilidad con nuestros semejantes, dándole un buen trato y una buena actitud de agradecimiento, pues después de todo es nuestro refugio y único hogar"

Joens Santiago Ocasal – 10 años (Escrito de un estudiante al finalizar el proceso en 2018).

Desde el 2014, cuando se inició este proceso de aprendizajes comunitarios, fue significativo la elección colectiva de términos o cantos, con los que nos sintiéramos identificados como grupo, con sus cualidades y propósitos conjuntos, todos como una práctica de enunciación propia como curso y como estrategia de construcción de distintas maneras de reconocimiento identitario, es por esto que cada año elegíamos nombres con lo que nos distinguíamos, renombrábamos los momentos del saber y componíamos algunas canciones de saludo, despedida, llamados de atención, entre otros. "Amigos de Hicha Guaia" fue el nombre que elegimos desde el grado tercero de Básica Primaria, ya que en este, encontramos condensadas varias de las cualidades que identificaron el grupo, pues constantemente trabajábamos por la protección de la madre tierra, por una convivencia armónica entre todos los que compartimos y tejemos saberes como comunidad en este territorio, en este hogar, en esta familia que son hijos de una misma madre tierra, como lo describe el texto del estudiante antes mencionado y con quien tejimos aprendizajes durante estos cinco años. El término "Hicha Guaia" "Madre Tierra" en lengua muisca, según indagaciones con algunos sabedores del Cabildo Muisca de Bosa, con quienes consultamos en cierto momento cuando tuvimos el interés de encontrar cómo le llamaban nuestros ancestros del territorio a la naturaleza o madre tierra, además por resignificar y revivir sus tradiciones de quienes somos originarios. Inicialmente nos denominamos "Ciudadanos transformando su territorio", luego "Semillas San Bernardinas" y finalmente, el anteriormente descrito "Amigos de Hicha Guaia", cada uno de estos nombres eran acompañados con pactos de aula que describían lo que significaba para los estudiantes y sus familias ser parte de esta comunidad.

En el 2017 en un ejercicio escrito, evaluativo del proceso, las familias identificaron como significado de “Amigos de Hicha Guaia” las siguientes definiciones, condensadas en sus similitudes: “Ser amigo de la tierra para a través de ella lograr tener muchas enseñanzas, armonía y paz. Compromiso con la naturaleza, con la madre tierra porque nos da la vida, cuidarla y protegerla”, “Compartir, respetar y ser mejor amigo. Resolver los problemas sin golpes. Trabajar en comunidad”, “Una familia que queremos, cuidamos y apreciamos. Hermandad”, “Ser positivos. Esforzarnos por hacer lo mejor cada día. Un mejor futuro. Mejor calidad de vida”, “Es la forma de comunicarnos entre sí, expresar nuestras experiencias y conclusiones de lo trabajado en grupo” y “Una experiencia de conocimiento”, “Ser amigo de las costumbres de nuestros ancestros”. Solo una familia desconocía el término, por falta de comunicación con su hija. Lo cual da cuenta y describe la apropiación integral de lo propuesto y desarrollado en este camino investigativo.

Estas actividades de autorreferencia colectiva y de construcción simbólica de nuevas enunciaciones, o disparejas a las instauradas en los modelos occidentales de enseñanza, permitieron un alto grado de identidad comunitaria, cuestionando los procesos de aprendizajes desde el reconocimiento identitario tejido con el otro, generando también un tejido de memoria y convivencia, a partir de sus propios intereses y necesidades. Un ejemplo de esto, era la canción de saludo que compusimos y que tuvo algunos cambios a medida de cada año escolar: *“Bienvenidos amigos a nuestra familia Hicha Guaia, llegaste a compartir nuestra felicidad, armonía y tranquilidad”*, este canto se convirtió en elemento de recordación simbólica y reconocimiento del grupo en los diferentes visitantes y en el actuar cotidiano de los miembros del curso.

Los momentos interdisciplinares del saber también fueron una creación colectiva, en el primer año mi propuesta de desestructuración de asignaturas fue a través del desarrollo de procesos en torno a cuatro cuadernos, estos fueron implementados solo para mi curso Primero de Básica Primaria, los cuales en años anteriores estaba experimentando con otros cursos, con la idea de no fragmentar el aprendizaje, como lo es la vida. Esta premisa fue difícil de ser acogida en los padres de familia, pues alteraba sus paradigmas occidentales instaurados, pero con el tiempo, representaron un gran valor formativo. Una parte de esta estrategia fue:

Cuaderno 1: Mejorando mi lectura y escritura. En este cuaderno los niños realizan ejercicios para mejorar sus procesos lectores y escritores.
Cuaderno 2: Dialogando con mis padres. Este es el medio de comunicación continua con los padres, además es la forma en que se puede hacer seguimiento a los compromisos adquiridos por las tres partes, niños, padres, profesor. Como también el medio para compartir sus conocimientos o aprendizajes con sus hijos.
Cuaderno 3: Recorriendo mis ideas. Este es el espacio en donde los niños escriben sus ideas y el proceso de construcción de su aprendizaje.
Cuaderno 4: Lo que he aprendido de los que saben. Los niños escriben aquí, con sus palabras, las consultas que hacen sobre los temas de los que se esté hablando o indagando. Además, narran sus aprendizajes con sus propias palabras.

Para el siguiente año 2015 y a raíz de los procesos construidos con los docentes del ciclo inicial y lo experimentado con la estrategia anterior, fue un gran logro que se permitieran deconstruir sus paradigmas como lo hicieron los padres de familia, para condensar las disciplinas occidentales, en los siguientes momentos del saber, aplicada en ese año a los tres grados del ciclo inicial: “Comunicativo”, “Lógico Matemático”, “Dialogando con mis padres” e “Integrando saberes”, concentrando las asignaturas básicas instauradas legalmente. Al iniciar el Ciclo II, en el año 2016 y con la idea de construir una estructura de estudio más colectiva y de participación en común-unidad, con los estudiantes renombramos los anteriores momentos del saber, en mayor relación a nuestros aprendizajes, denominándolos: “Mundo comunicativo”, “Sembrando ideas matemáticas”, “Sabiduría de la Madre Tierra”, “Tejiendo comunidad” y “Sabiduría intercreactiva”. Estas últimas denominaciones, fueron aplicadas solo en mi curso del grado tercero de Básica Primaria, pues los nuevos docentes de este ciclo, les costaba renovar su práctica pedagógica y además en este curso yo continuaba siendo su única profesora y la organización curricular era un tanto más fácil organizarla bajo mi responsabilidad que acordarla con otros docentes formados en una sola disciplina. Aunque desde cuarto de Básica Primaria los educadores que rotaban por este grupo, se permitieron hacer un pequeño intento de continuar este proceso, así sea simplemente desde la nominación, incorporando “Armonía corporal” e “Amigos de Hitcha Guaia”. Estos momentos del saber surgieron con la intensión de una articulación curricular más

significativa y una propuesta de cohesión de las disciplinas sin ser tan fragmentada en relación a las cotidianidades territoriales. El sistema educativo instaurado desde la Colonia, fracciona el conocimiento de enseñanza por disciplinas desarticuladas unas de otras, por lo que nace esta iniciativa decolonial, intercultural e interdisciplinar alternativa de innovación en los procesos de aprendizaje-enseñanza.

Esta proposición interdisciplinar, como propuesta innovadora característica del proceso investigativo, fue una de las puntadas vitales del tejido de aprendizajes. Un transcurso donde sus hilos en ocasiones se enredaron en desencuentros y confusiones, que se convirtieron en oportunidades. El tema de reestructurar los planes de estudios y sus metodologías de enseñanza, fue un elemento controversial constantemente, tanto como para el ejercicio docente, como para las relaciones pedagógicas entre los padres de familia o acudientes con la escuela. Durante los tres primeros grados de Básica Primaria, en la institución, las encargadas de cada curso es una docente tutora, por lo que yo asumí la responsabilidad de acompañar integralmente este grupo sola, por este tiempo, con los aportes vividos en la práctica e indagación con los estudiantes y familiares, desde sus intereses y necesidades. El tema de planear y organizar el currículo interdisciplinar fue un gran reto del que me apropié, bajo la convicción de una educación, donde la enseñanza – aprendizaje debe ser fundamentalmente centrada en las relaciones significativas del territorio propio, donde el conocimiento se encuentra en sus cotidianidades integrales, no fragmentadas. En el primer grado tomé la opción de tomar los lineamientos de estudio y encontrar puntos de encuentro para tejer una red de saberes en torno al reconocimiento, potenciando la autoestima, tomando el cuerpo, como su primer territorio, sus gustos, cualidades y valores culturales de sus contextos particulares y compartidos como la familia, el colegio, el barrio, la ciudad, el país, estos ejes fueron urdimbre esencial del tejido teórico y práctico en torno a los procesos de aprendizaje planteados como herramientas de articulación, sin alejarme de lo estipulado en los estatutos de estudio nacionales y el proyecto del ciclo inicial, el cual estaba basado en los pilares de la educación. De alguna manera fue difícil, pero las discusiones pedagógicas se desenvolvieron de manera práctica, pues dependían a fin de cuentas de lo analizado y compartido por mí, con la comunidad. En cuanto a la relación de esta reestructuración con los padres y acudientes, fue complicado al inicio, mientras desaprendían los paradigmas impuestos por los mecanismos de los modelos copiados de occidente.

Para cuando el grupo cursó los grados cuarto y quinto de Básica Primaria, la interdisciplinariedad fue un elemento mucho más complejo de conseguir, pues ya debía construir los planes de estudio con otros docentes, los cuales, desde sus particularidades, concebían esta idea muy complicada, ya sea por sus concepciones limitadas sobre cada disciplina de su carga académica o desde sus preceptos cientificistas y las metodologías inamovibles que han aplicado desde hace varios años sin distinción del contexto o de los interés o necesidades comunitarias, además por la exigencia de tiempo extra a la jornada y los esfuerzos de más que amerita innovar pedagógicamente, fue una labor ardua de conseguir, y los intentos que se lograron han sido abono para lo que hoy constituye las bases fundamentales del proyecto de ciclo 2 “Amigos de Hicha Guaia” que tiene como objetivo general “Fortalecer las habilidades comunicativas, sociales, políticas y generar conciencia ecológica en los estudiantes del ciclo 2, a través del reconocimiento y cuidado del territorio para tejer relaciones armónicas en su comunidad”. Además, el proceso interdisciplinar propósito de este proceso lo continué implementando con el grupo desde los momentos del saber que estaban a mi cargo: “Tejiendo comunidad”, “Sabiduría intercreactiva” y “Amigos de Hicha Guaia”, a la par de las estrategias que lográbamos acordar con los docentes del ciclo en torno a las metas planteadas y unas preguntas orientadoras en cada grado, los cuales presento a continuación:

Tabla 1. Proyecto de ciclo 2. "Amigos de Hicha Guaia" (Metas-Actividades).

Meta	**Actividades**
El 90% de los estudiantes del ciclo 2 participará en las iniciativas que contribuyan al mejoramiento de su comunidad educativa, a través del reconocimiento y cuidado del territorio.	Diseño e implementación de iniciativas que promuevan el cuidado y mejoramiento del territorio.
	Reconocimiento del territorio, a través de salidas y encuentros pedagógicos.
El 80% de los estudiantes del ciclo 2, expresará de manera asertiva sus experiencias y aprendizajes.	Elaboración y socialización de cuadernos significativos e interdisciplinares.

	Implementación de rincones pedagógicos: Reconozco mis fortalezas (Evaluativo), Activa-mente, Convivo en armonía (Pactos de aula, Convivencial), y Remembranzas (Interculturalidad).
	Organizaciòn y muestra de una galería de la memoria para socializar las evidencias de nuestro proceso interdisciplinar e intercultural.

Tabla 2. Proyecto de Ciclo 2. "Amigos de Hicha Guaia" (Actividades-Acciones).

ACTIVIDAD	**ACCIONES**
Diseño e implementación de iniciativas que promuevan el cuidado y mejoramiento del territorio.	Sensibilización sobre la problemática ambiental del territorio.
	Diseño e implementación de propuestas e iniciativas que aporten en la mitigación de estas problemáticas
	Implementación de las propuestas para la recolección, separación, reutilización y reducción de los residuos de las aulas y el mejoramiento de su entorno.
Reconocimiento del territorio, a través de salidas y encuentros pedagógicos.	Talleres para identificar las características físicas, sociales y culturales de nuestro territorio.
	Vinculación de las familias a través de encuentros de experiencias significativas y tejido de narrativas.
	Salida pedagógica al Humedal La Isla o conocido popularmente como el humedal “Chiguasuque”.
	Salida pedagógica Bogotá
	Salida Bosa
	Salida pedagógica al Salto del Tequendama, zoológico Santa Cruz y Villa Loren.
	Visita a experiencias comunitarias y acceso a las diferentes redes que prestan servicio a la comunidad.
	1. Resguardo Indígena
	2. Acueducto
	3. Policía (ambiental)
	Diseño e implentación de un espacio virtual para la socialización de experiencias. (Link(página web institucional)
Elaboración y socialización de cuadernos significativos e interdisciplinares.	Registro de experiencias significativas en cuadernos interdisciplinares (Momentos del saber: Mundo comunicativo, Ideas matemáticas, Sabiduría

	intercreactiva, Comunidad Hicha Guaia (Sabiduría de la Madre Tierra y Tejiendo Comunidad)).
	Elaboración participativa de un cuaderno viajero para el tejido de una memoria narrativa de las familias.
	Socialización de las experiencias registradas en los cuadernos.
Implementación de rincones pedagógicos y centros de interés sustentados en los Pilares de la educación: Reconozco mis fortalezas (Evaluativo), Activa-mente, Convivo en armonía (Convivencial), y Remembranzas (Interculturalidad).	Diseño de los rincones pedagógicos y centros de interés.
	Elaboración de los rincones pedagógicos y centros de interés, e implementación continua de los mismos.
	Socialización de experiencias y sus relaciones con los rincones pedagógicos y los centros de interés.
	Implementación de los centros de interés.
Organizaciòn y muestra de una galería de la memoria para socializar las evidencias de nuestro proceso interdisciplinar e intercultural.	Diseño y elaboración de la galería
	Encuentros de saberes culturales y tejido de memoria del territorio.
	Recopilación de evidencias o memorias significativas del proceso.
	Planificación organizativa de la galería de la memoria.
	Montaje y socialización de la galería de la memoria.

Tabla 3. Preguntas orientadoras – Ciclo 2.

PER. / **GRADO**	**1°**	**2°**	**3°**	**4°**
3°	¿Qué es un sistema?	¿Hacemos parte de algún sistema?	¿Qué me hace diferente?	¿Me siento comunidad?
4°	¿Hay un pasado?	¿Cuál es mi historia?	¿Somos distintos en el ahora?	¿Soy una agente transformador en mi comunidad?
5°	¿Qué y cómo funciona?	¿Cuál es mi aporte para el cambio?	¿Con quién puedo tejer el cambio?	¿Qué hemos transformado?

Cabe resaltar que varias de las acciones implementadas en el ciclo II, surgieron gracias al proceso desarrollado en el ciclo inicial, dando continuidad de una u otra manera a los propósitos de esta investigación, lo cual hace hincapié en aquello, que así sea de manera soterrada, si es significativo y consistente en la comunidad, persiste en el tiempo.

Otra herramienta significativa del ciclo inicial que perduró al siguiente ciclo, dando reflejo de los propósitos de análisis de esta investigación y también identidad a los "Amigos de Hicha Guaia", fue la construcción de los espacios pedagógicos de las aulas en cinco rincones: "Convivo en armonía", es un espacio donde se exponen los pactos, propuestas, mensajes, temas relacionados con la mejora en la convivencia, teniendo en cuenta lo trabajado en las clases y las dificultades convivenciales del grupo, en los dos primeros años de Básica Primaria también se acompañaba este lugar con un personaje al que se acercaban cuando necesitaban comunicar alguna emoción como tristeza, rabia o desosiego; "Reconozco mis fortalezas", en tres peldaños diferentes se ubican símbolos representativos de cada estudiante, según su desempeño académico y convivencial estimado desde lo auto- co y hetero evaluativo; "Activa-mente", es un lugar del salón donde los estudiantes publican carteles en los que plasman lo más significativo de lo aprendido en las clases, esta estrategia hace que el estudiante se motive a estudiar y aprender, pues puede ver reflejados sus conocimientos; y "Remembranzas", este rincón pedagógico surgió desde el grado tercero de Básica Primaria, donde exponíamos diferentes historias de vida de las familias o de lo narrado en el cuaderno viajero sobre las cualidades familiares. El cuaderno viajero "Tejiendo narraciones", es otra estrategia fundamental en este camino intercultural, ya que es una libreta que visita los diferentes hogares de los estudiantes, cada año se elige una temática como los recuerdos de la infancia de los padres, la descripción de su nacimiento u orígenes familiares, las cualidades culturales de sus padres, su proyección de propósitos como familia en el futuro. Este instrumento fue reconocido por el grupo, como uno de los elementos significativos de aprendizaje y unión como común-unidad. En testimonio sobre este, encontramos las palabras de una madre de familia en un círculo de tejido del 2017: *"…más que todo por las historias del "Cuaderno viajero-Tejiendo Narraciones", hay familias que vienen de unas partes que son alegres, como otras que vienen de otras partes, que tienen tradiciones más, un poco más distintas a las de uno, con todo eso hemos aprendido aquí, durante, por medio de…, bueno*

en este caso por medio del cuaderno, porque igual uno no las conocía y como hemos aprendido a compartir todos…".

Los instrumentos pedagógicos descritos tejieron en gran medida una "otra" escuela, donde el grupo encontró el aprendizaje y reconocimiento, desde sus propias memorias, saberes y conocimientos de vida, en el compartir de sus diferencias y experiencias cotidianas tejidas en el territorio, como esencia en la construcción de identidad y pertenencia con los "otros" en común-unidad, dando ejemplo de que las estrategias innovadoras y alternativas propias al contexto en su diversidad, potencian las habilidades particulares y grupales en pro de sus transformaciones positivas. Además, el incluir metodologías "otras", cotidianas y propias del territorio, generamos aprendizajes más significativos, que transforman y aportan a la comunidad, dando cuenta el potencial pedagógico que brinda el diario vivir y no la imposición de métodos colonizadores traídos de otros lugares, desconociendo la savia de enseñanza que éste directamente ofrece, sin ser copia, sino proponiendo sus procesos educativos propios tejidos armónicamente con los instaurados históricamente.

En esta intención de buscar consolidar y articular una educación interdisciplinar fueron tejiéndose como puntadas holísticas de análisis y base de esta investigación, las categorías narrativas sobre lo descrito anteriormente, arraigando como ejes: El origen, La Madre Tierra (Hicha Guaia) y El Territorio, desde la construcción comunitaria de una convivencia armónica, potenciando la identidad y la memoria, aportando a una educación decolonial e intercultural para un tejido de comú-unidad, lo cual se describe a continuación.

MUYHICA. MICA. Tejiendo Comunidad en común-unidad.

Durante estos cinco años de itinerancias tejidas con la comunidad educativa, donde hemos recorrido el territorio con los estudiantes y la necesidad e interés de acercar la escuela a las realidades familiares, logrando aprendizajes holísticos, significativos, tanto en los aspectos académicos planteados en los lineamientos, como para su vida personal y espiritual. Indagamos con las familias, sus historias de vida, las de sus padres y abuelos, contemplándonos como territorio, tejiendo relaciones, construimos conocimiento, reconociéndonos. Visitábamos las casas, el Cabildo Muisca, el barrio, averiguábamos sobre la procedencia de sus familiares y vecinos, nuestros ancestros, conocíamos sobre las

diferentes regiones de nuestro país, tradiciones culturales, desde las narración de diferentes momentos de su vida, hacíamos estadísticas, entre muchas otras actividades y todo lo contemplado, analizado, creado, aprehendido, a través de estas indagaciones, lo registrábamos y analizábamos en nuestros momentos del saber, ya veíamos ciencias, sociales, matemática, etc. donde integrábamos desde nuestras reflexiones personales, a las comparadas con las reflexiones de otros, en libros y en las de nuestros padres. En este tejido de relaciones entre los niños, sus padres, abuelos, vecinos y los Muiscas, fortalecimos un vínculo acordando el cuidado de la tierra, de nosotros, de los otros. Desde el compartir con los mayores, formamos un compromiso con el territorio, los niños son ahora los guardianes de su comunidad en común-unidad.

Las escuelas como epicentros de aprendizajes y de tejido social en las comunidades de los territorios, en su origen colombiano, surgieron de manera privilegiada para muy pocos en la época de la conquista, es decir, para los españoles, aunque esta discriminación no implica que las poblaciones originarias de nuestro país no tuvieran sus propias dinámicas de aprendizaje con otras estructuras y que con el tiempo algunas escuelas de ciertas regiones adaptaran las escuelas occidentales en centros de encuentro comunitarios con sus propias dinámicas culturales. Un ejemplo en nuestro colegio San Bernardino, data la historia que este centro educativo inicialmente surgió por iniciativas comunitarias del poblado Muisca de Bosa, construido hasta con sus propios recursos, desde 1915 nació con el nombre de "Resguardo Rural de san Bernardino" construida en Bahareque y paja, luego de esta apropiación en común-unidad, se desarrolla todo el proceso conquistador de adaptación como escuela oficial del gobierno, teniendo que modificar sus propias dinámicas comunitarias para asumir los condicionamientos del sistema educativo, según las administraciones de turno. "Aquí llegaron los primeros doctrineros que obligaron a los aborígenes a cambiar su escuela cotidiana –la naturaleza- por un sistema repetitivo y formal. Los doctrineros enseñaron el castellano y abolieron la legua y los dioses indígenas. En este relato, los abuelos describen sus memorias cotidianas escolares, que tienen efervescencia sagrada de la chicha y el conocimiento profundo y sabio de su territorio. Relatos del pasado y el presente" (Huerfano 2006, pg. 6-7). Aunque ha tenido este proceso conquistador, adoctrinador, donde se imponen métodos eurocentristas, actualmente algunos docentes estamos construyendo con estos hilos históricos, con su esencia originaria y legada desde sus ancestros para tejer una educación

propia para y con el territorio, reconociendo su interculturalidad y la sabia diversa de aprendizaje de su comunidad educativa, estableciendo lazos de identidad y memoria, tanto desde las particularidades, como desde las colectividades, forjando una comunidad crítica, una comunidad como lo plantea Alfonso Torres (2013, 203-206) un colectivo humano con presencia de un sentido inminente, de un vínculo "espiritual", de una atmósfera que lleva al sentido compartido de un nosotros, es un sentido común, donde los participantes pertenecen a la comunidad y no la comunidad pertenece a los participantes, una experiencia subjetiva de pertenencia a una colectividad mayor, formando parte de una red de relaciones de apoyo mutuo en la que se puede confiar, con percepción de similitud con otros, donde también se reconoce la independencia con los demás, la voluntad de mantener esa interdependencia dando o haciendo por los otros lo que uno espera de ellos, con el sentimiento de que uno es parte importante de una estructura más amplia, estable y fiable. Cualidades que definen los construido y tejido en este proceso investigativo como "Común-unidad".

En evaluaciones escritas realizadas por los padres de familia en el 2016, sobre el proceso formativo de sus hijos, describían: "A mi hijo le gusta colaborar más y le gusta participar porque ha aprendido que todos somos una comunidad y que nos debemos apoyar unos a otros", "Es responsable con su entorno y se preocupa por hacer cosas que favorezcan a la comunidad", "Se observa el niño más compañerista, se relaciona más fácil", "Tiene más confianza, es más bondadosa y comparte más cosas personales", "Desde que estudia aquí, se le ha notado que le pone más ganas para aprender y se esfuerza por superarse y dar ideas para que la comunidad este mejor", "Es un buen líder y se preocupa por los demás", "Ser Amigo de Hicha Guaia es trabajar en comunidad, armonía y paz en relación con la madre tierra y los demás y consigo mismo, tener confianza, esforzarse y aportar para mejorar". Lo cual, denota la influencia de lo construido en relación a los procesos de experiencia en "Común.unidad" durante este tejido investigativo. Además, en los continuos espacios propuestos para compartir en familia y en comunidad como salidas pedagógicas, círculos de palabras y tejidos de narraciones se resaltaban aspectos favorables en este tejido comunitario: "Es muy interesante lo compartido, aprendemos de los demás con sus vivencias, nos hacen más conscientes y nos gusta mucho", "Es bueno, ya que él ha aprendido las diferencias que hay entre las diferentes familias, es más el conocimiento que recibimos y les motiva más para estudiar", "Ojalá continúen los paseos, para que podamos aprender más con los demás",

“Antes era buena como siempre y ahora mucho más, porque ellos han aprendido más de la cultura y de las comunidades. Hemos compartido espacios donde respiramos aire puro sin contaminación, vemos la naturaleza y la tranquilidad que se siente en estos espacios de paz, armonía y felicidad, ojalá podamos hacer más salidas”, “Bien, nos ubican en espacios cómodos para mí y para los demás”, “Somos familia, deseo siendo de esta familia. Tenemos menos conflictos. Hemos aprendido a decir no. A ser mejores personas. Compartir con los demás sin dejarnos influir mal. Nos apoyamos en las buenas y malas. Tenemos mejor comunicación. Trabajamos en ser más autónomos, responsables, respetuosos, disciplinados, aunque nos cuesta lo intentamos por nuestros compromisos propios y con el grupo”… evidenciando la necesidad de que la escuela necesita seguir generando espacios de encuentro y aprendizajes con y para la comunidad, prácticas significativas legadas por nuestros ancestros y readaptadas en los centros educativos formales, reactivando su poder de encuentro y construcción de común-unidad, interés de sentido en este proceso investigativo.

La siguiente carta escrita por una estudiante en una de las conmemoraciones de cumpleaños hecha para nuestra institución educativa san Bernardina, simplifica varios elementos fundamentales identitarios de nuestra común – unidad: “Querida institución. Con tigo e aprendido las mejores cosas de mi vida como Leer sumar escribir ser compañerista tener y cumplir mis responsabilidades, tener alegrías y tristesas e pasado muchas cosas tán lindas a tu lado y mi historia es solo una de tantas que has tenido en estos 101 años, y las que seguiras. Teniendo en algun momento alguien tubo la brillante idea de hacer que existieras para yo poder hoy estar aquí pues a ese alguien decirle que me siento orgullosa de ser una San Bernardino porque soy san Bernardino vivo por san Bernardino sere para mi futuro san Bernardino y en mi herencia qué dará señalada tu enseñanza. Maria”.

MUYHICA. MUYHICA. Tejiendo narraciones.

“Quiero un libro sobre los indígenas, a mí me gusta leer y ser indígena y saber más”

Palabras de una madre de familia en un círculo de palabra y que en este proceso reconoció ser indígena Pijao.

Desde tiempo inmemoriables tejer la palabra ha sido una de las prácticas pedagógicas más significativas en los procesos de aprendizaje en los territorios, esto sin desligarla del ser y el hacer. Donde la naturaleza se convierte en el mejor material didáctico de enseñanza. La vida

y lucha de Manuel Quintin Lame, nos legó una interculturalidad que se da en la vida cotidiana y en la lucha de la gente y que no puede desarrollarse como planta de invernadero en las escuelas. Así como lo menciona Vasco Luis Guillermo en su artículo de la catedra Manuel Quintin Lame: "Porque cuando sale de ellas le ocurre como a cualquier planta que se saca de su invernadero, inmediatamente se marchita en contacto con la vida real. Lo que planteaba Lame eran políticas de educación intercultural como volver al antiguo programa del CRIC y a los planteamientos que han sostenido algunos grupos, como los mamos de la Sierra Nevada. Una de las cosas que hace la educación escolar actual es separar a los niños de la naturaleza y, en general, del conjunto de la sociedad por lo menos mientras están en la escuela. Entonces si creemos válido el principio de Quintin Lame de educarse con la naturaleza y en la naturaleza, que todavía sostienen y emplean los sabios de las comunidades, habría que eliminar las escuelas. Pero, eso no parece posible…". Por esto, el sentido de este camino investigativo y educativo alternativo, encontró en el tejido de narraciones sobre nuestros orígenes, la madre tierra (Hicha Guaia) y nuestro territorio en común-unidad, la urdimbre vital de análisis. A través de encuentros, salidas pedagógicas, círculos de palabras y de tejido, momentos del saber interdisciplinares, rincones pedagógicos, cuadernos significativos, exposiciones, foros, la palabra hablada, pero también la palabra escrita, fueron vitales para los aprendizajes sembrados para una "otra" escuela, no una escuela invernadero, sino una escuela vital, que aprende con la cotidianidad y lucha de su gente, con las necesidades e intereses de su común-unidad, con su diversidad cultural, su identidad, sus memorias, sus saberes y sus transformaciones territoriales, es decir, con su naturaleza propia.

Ya tomando la naturaleza propia de nuestro territorio y su común-unidad, como fuente vital de palabra y de aprendizajes en este tejido investigativo. Como lo planteada en capítulos anteriores, las fuentes escritas formales que alimenten las búsquedas de esta siembra intercultural fueron grandes limitantes antes de lo aprendido en esta propuesta y por esto inicialmente al postularme a la maestría proponía diseñar un material literario y pedagógico sobre narraciones interculturales pertinentes al proceso educativo con la comunidad San Bernardina. Iniciativa que se fue transformando, ya que, al aprender con el territorio y sus ritmos, encontramos que antes de producir un simple libro, se necesita tejer la palabra y su alma con sentido espiritual y práctico, siendo leales a lo compartido con sus dinámicas cotidianas y heredadas por nuestros ancestros, construyendo participativamente en común-

unidad sus propias memorias e identidades. Así fue como se tejieron estas puntadas de vida y aprendizajes, en las que los estudiantes y sus familias contemplamos, recopilamos nuestras memorias cotidianas, hicimos revisiones históricas, describimos, recorrimos cuencas de los descubrimientos y confluimos, en esta "otra" escuela intercultural.

Cuando evaluamos estos espacios donde nos permitimos compartir narraciones familiares, estos fueron algunas de las percepciones: "Son muy buenos, nos distraen y con ellos aprendemos más conocimientos, ojalá continúen", "Nos han servido para conocer la gente de nuestro entorno y sus costumbres", "Recibir más conocimientos sobre nuestra población", "Antes había mucho conflicto y ahora hay más comunicación", "Hemos tenido muchas experiencias y conocimientos", "Excelente para nuestros hijos, porque conocer y compartir para ellos es muy bueno, cuando llegan a casa me alegra escucharlos que me cuenten lo que vieron, conocieron y compartieron", "compartir con nuestra familia y compartir nuestras narraciones con nuestros compañeros", "Muy bueno, porque hemos aprendido a cuidar por medio de la comunicación y recordar nuestras costumbres", "Me parecen muy productivos y ayudan bastante a los niños a que tomen conciencia sobre el cuidado del medio ambiente", "Nos divertimos mucho a la hora de contar historias en familia", "Así hemos compartido y conocido lugares diferentes", "Tienen mucho valor y respeto por lo que hacen por la naturaleza y les enseñan el valor de las cosas", "Mi opinión es muy buena, porque así se conocen las historias de los demás compañeros y se aprende de las cosas del pasado que no conocían", "Es muy bueno, porque nos hemos unido más como familia", estos son algunos de los testimonios referentes a la experiencia significativa de tejer narraciones. Aunque no todo es color de rosa, al inicio los padres de familia era muy distantes y ajenos a los procesos escolares de sus hijos, menos cuando se les involucraba en actividades donde debían compartir sus saberes o permitirse tiempos para dialogar con sus hijos y así poder desarrollar algunas estrategias planteadas para el aula, uno por su errada preconcepción de que en la escuela se encargan de estar con sus hijos en la jornada, separado de sus realidades cotidianas y por esto ellos se dedican a la producción económica, sin dedicar tiempo de calidad para compartir y acompañar el proceso educativo. Y, por otra parte, por una carente autoestima, apropiación e identidad en la comunidad, pues desde su llegada o desplazamiento por el conflicto armado a la ciudad, no se han sentido acogidos, son individualistas y se sienten extraños, ya que varias veces sacaban como excusas el no saber, no entender, no ver utilidad

y no tener tiempo. Lo cual, fue cambiando poco a poco al tener la experiencia de sentirse reconocidos, valorados, incluidos, cuando redescubrieron que sus saberes y experiencias eran útiles en el transcurso formativo de los niños y de ellos mismos. A quienes les costó ceder o renovar sus paradigmas de vinculación con la escuela, al final comprendieron y participaron activamente al constatar y ver el reflejo en los otros, sobre los beneficios de hacer parte de una común-unidad educativa y aportar en este tejido de narraciones y memorias.

Otras de las estrategias realizadas y analizadas, fueron los cuadernos viajeros que inicialmente lo llamamos "Libro fantástico y de sueños" y desde segundo grado de Básica Primaria "Tejiendo narraciones", un cuaderno que pasaba por la familia de cada estudiante en el que narraban algunas de sus memorias año a año, en el primer grado las familias construyeron autobiografías de sus hijos y de los padres, en segundo, describieron la infancia de los padres, en tercero, a manera de cuentos o fábulas narraban los rasgos culturales originarios de la familia, en cuarto de primaria, nos contaron sobre lo que significaba el territorio para la familia y en quinto, sus propósitos de vida en seis años y lo que están haciendo en familia para cumplirlo. Algunos de los apartes significativos de esta herramienta son: "…Llevamos toda la vida viviendo aquí en Bosa. Nos parece que el barrio ha cambiado y mucho, sobre todo la inseguridad, delincuencia y peligro por todo lado, antes era más tranquilo el ambiente y uno andaba o salía sin tanta preocupación, pero ahora no. El papá de Joan si estudió cuando era en ese entonces la Escuela Rural San Bernardino, allí hizo hasta quinto de primaria…", "…Mi infancia la viví en Aquitania Boyacá, con mi madre y mis hermanos, pues a mi padre no lo nombro porque él nos abandonó y mi madre se dedicaba a la labores del campo, ella trabajaba en la Jornalera para podernos sacar adelante, vivíamos en una casa pequeña en una loma…", "En la ciudad de Bogotá hay una pajarita llamada Estrellita, ella tiene familiares de varias partes de Colombia, Boyacos, Paisas y Rolos, ella activamente está estudiando y vive contenta con su familia. Le gusta jugar con sus amigos. A Estrellita se le habían pegado muchas características: al Rolo le saco estudiar mucho, al Paisa socializarse con las personas, al Boyaco compartir con los demás. Con lo cual aprendió muchas cosas como el respeto, la humildad de las personas, quererlas y cuidarlas, cuando lo necesitan y Estrellita siempre va para delante para cumplir sus sueños.", "Historia de mi familia que a pesar de las dificultades económicas hemos salido adelante, estábamos en una vereda del Huila donde se disfrutaba de todo lo que se cultivaba y el clima es muy delicioso,

pero llegó un tiempo donde llegó la ruina, por lo que viajamos…", "Nuestra familia viene de un hermoso lugar llamado Talaigua Nuevo Bolivar, hace nueve años vivimos en Bogotá…", "…Mi papá es de Sincelejo Sucre y le gusta el sancocho, mi mamá es de Valledupar Cesar y le gusta mucho el pescado y el mago con sal…", "Cuenta la historia que hace 50 años, mis abuelo y abuelas y su vida en Bosa San Jose. Todo era hermoso verde, la gente se dedicaba a cultivar las tierras… también cuidaban de los animales. Los abuelos cuentan con gran melancolía de como el río Bogotá era cristalino, allí se bañaban… hasta que entraron las urbanizaciones y todo comenzó a cambiar…", "El propósito de vida para mi hijo es terminar sus estudios de secundaria con un buen nivel para empezar su carrera y así lograr ser una persona grata para la sociedad…", "…siga adelante con sus estudios, se forme como una excelente persona, con responsabilidad y buenas metas…". Reflejando la sabia y columna vertebral de este proceso educativo e investigativo.

Al indagar y compartir estas narraciones entre familias se tejieron relaciones más fuertes y armónicas, donde se fortaleció la identidad particular y colectiva, como el caso de la familia Pijao, citada al inicio de este aparte, la cual, al participar en los diferentes espacios propuestos, descubrieron su ascendencia Pijao el cual habían anulado de su memoria, pero que desde esta experiencia generaron búsquedas y mayores vínculos con sus tradiciones a través del abuelo que todavía se mantiene en su territorio nativo del Palestina-Huila y continuaron su curiosidad de seguir conociendo sobre lo que fueron y son en los diferentes territorios. O el de una niña, que su madre procedía del Amazonas y esto nos permitió aprender de sus riquezas naturales, que la estudiante desconocía por completo, por más que su mamá se halla criado allí. Al igual del arraigo, empoderamiento y liderazgo de estudiantes y sus familias pertenecientes a la comunidad Muisca, entre otros. Y al tiempo que las relaciones interculturales de la comunidad educativa, se fundamentaron en la diferencia como potencial de aprendizaje y entramado de común-unidad.

Así que, desde la variada producción oral, escrita y visual, de este tejido de narraciones, memorias e identidades elaboradas con la comunidad educativa en estos grados. Enfocamos nuestra mirada de reflexión en tres categorías: Origen, Madre tierra y Territorio, y lo hallado se describe a continuación.

MUYHICA. MUYHICA. ATA. Origen.

La comunidad Muisca originaria del territorio de Bosa, se rige por una Ley natural, una ley de origen que demarca sur ser y hacer consigo mismo y con los demás. Esta ley originaria permite conocer y comprender de dónde surgen y cómo se mantienen la tradiciones, costumbres y relaciones armónicas de vida con la Madre tierra. Su cosmogonía y tradición oral, son sabia cultural de donde se conforma la comunidad educativa intercultural del colegio San Bernardino. Estas cualidades originarias, legadas a la comunidad, se conjugan con las diversas características culturales propias de las familias que proceden de otras regiones del país y dan cuenta de sus costumbres, esencias y sentidos en el territorio Muisca de Bosa. Razón por la cual, indagar en el origen, se convirtió en derrotero para comprender y general aprendizajes significativos en comunidad, si el niño no conoce de dónde viene, no se conocerá, ni comprenderá sus sentidos de vida personal y social. Indagar sobre nuestros orígenes nos permite construir nuestra identidad y conocer el de los demás, teje definitivamente mejores relaciones tanto académicas como comunitarias. Cuando ya habíamos hecho avances sobre las procedencias y tradiciones de los padres de cada estudiante, también nos remitimos a mitos de origen de las diferentes comunidades ancestrales de las regiones culturales de las familias y así comprender y tejer críticamente nuestras realidades interculturales.

En estas indagaciones sobre nuestros orígenes, reconocimos lo que ha significado el conocer y acercarnos al origen de cada uno y de las familias de los compañeros: “Nos ha enseñado más a ser parte de la madre tierra y que todos prácticamente somos una sola familia”, “Significa saber que formamos parte de una generación que tiene historia y saber y aprender de sus conocimientos era tras era”, “que puede uno compartir cosas que no conoce de otras regiones”, “Ha significado mucho, porque se ha relacionado uno con las demás familias y los compañeros de Hitcha Guaia”, “Significa vivir más en unión sin discriminaciones, estar más unidos territorialmente”, “Para que el territorio salga adelante”, “Aprendimos con los otros, por no todos somos iguales”, “Significa tener y conocer mejor el entorno y los orígenes propios”, “Distinguir varias formas de ser de las personas”, “Así nos acercamos y nos conocemos los unos a los otros”, “Hemos aprendido a valorar nuestras cosas y tener mucha unión”, “Enseñar a los hijos y aprender de ello y ellos de mi”, “Significa mucho porque así uno aprende a valorar, respetar y ser más solidario”, “Conocer las diferentes culturas,

costumbres y diferentes lugares de nuestro país", "Un orgullo ya que nuestras costumbres se están perdiendo", "Avanzar con los territorios de la familia y de mis compañeros", "Uno aprende de los demás, los buenos tratos y se da cuenta de los problemas que tiene cada persona y aprende a confrontarlos", "Nos da más confianza", "La familia es el vínculo", "Así recordamos de dónde venimos y de donde somos", "Cuidar nuestro entorno, porque antes solo pensábamos en explotar la tierra sin cuidarla", "…Amarnos y amar a otros, no importa de donde vengan es una enseñanza muy bonita poder compartir con otras personas".

Al utilizar el origen como eje articulador en los momentos del saber interdisciplinares, además de brindar todos los aprendizajes descritos anteriormente en los testimonios, una experiencia del año 2015, que en su momento fue retadora y controversial, consistió en la queja instaurada en Coordinación por una madrastra de familia que manifestaba inconformidad porque yo como docente quería volver indígenas a todos los niños, lo cual, me inquietó, porque con el niño, quien se destacaba en el grupo por su avanzado pensamiento crítico y desempeño, habíamos hecho indagaciones sobre su origen teniendo en cuenta sus rasgos físicos, ya que era de tez blanca, pelo rubio y afro, además la procedencia de su mamá con la que no vivía era de un lugar costero. Este caso de origen, era un ejemplo significativo de interculturalidad donde el estudiante era afrodescendiente, se identificaba con tradiciones indígenas, pero era blanco y rubio. A su madrastra le afectaba que él conociera de otros de sus orígenes y se identificara con ellos. Esta situación detonó la necesidad de también incluir en estas indagaciones de origen no solo a las culturas ancestrales sino también reconocer las características propias de nuestra historia en los procesos de la colonia, donde la cultura española también hace parte de los que somos y con lo que reconfiguramos nuestra actualidad.

Otros elementos encontrados sobre esta categoría, son los analizados a través de un círculo de tejido y palabra realizado en el 2016. Con esta estrategia se hizo evidente la visión del origen como gestación y nacimiento de la vida de los estudiantes y la influencia de sus orígenes legados y gestados es sus territorios, los cual se muestra a continuación:

CÍRCULO DE PALABRA Y TEJIDO
FAMILIAS (Madres de familia e hijos) DEL CURSO 302 J.T.

Esquema 1. Círculo de palabra y tejido.

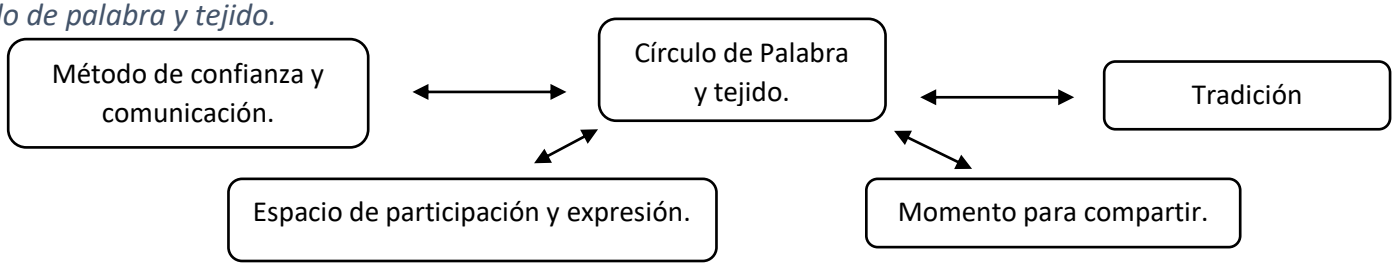


Tabla 4. Análisis datos. Círculo de palabra y tejido sobre ORIGEN.

ORIGEN				
FAMILIA	**COLOR TEJIDO**	**NARRACIÓN**	**ACTITUD NIÑ@**	**CARACTERÍSTICAS**
Mamá Joens Santiago Ocasal	Azul	Desde que planee mi hijo, yo quería un hombre, siempre pedíamos un hombre, siempre le pedía mi Dios que fuera un hombre y salió.	Juega con el cabello de la mamá, pone su cabeza en el hombro de la mamá, se separa, la observa y sonríe.	Género Deidad
Mamá de Maria Gomez	Rosado	A mí me pasó, al contrario, bueno a mí no, porque yo ya tenía una niña mayor y quería una chica. Pero mi esposo anhelaba un varón, cuando le dije que iba a tener una chica, yo pensé que iba a tener una reacción fuerte porque él quería un niño. Mis dos primeros embarazos anteriores no fueron de loquera, osea llegaron en el momento que no los planeamos, ella (señalando y tocando	La observa y sonríe, observa a los demás un tanto apenada y sigue sonriendo. Además anda un tanto pendiente de su perrita Luna, que las acompañó a la actividad.	Género Gestación Anhelo Reacción Planeación Loquera

		la cabeza de Maria) si fue planeda, pero fue planeada para un chico y fue una chica. La chica, nos ha dado mucha luz, a los dos mayores, aparte que ella en la casa le dice el "mosquito", por ser la más pequeña, los hermanos aprendieron a cuidarla a protegerla, cuidarla, apoyarla. Por eso me gusta este color, el rosado.		Luz Cuidado Protección Apoyo
Mamá de Luis Angel Guzmán.	Blanco	Yo escogí el blanco, igual él también fue planeado, porque yo ya tenía a Luisa y entonces anhelábamos un varoncito y gracias a Dios nos vino él. Me incliné por el color blanco porque me llena como de tranquilidad, pero … (ríe), ese amor y esa alegría que sentí en el momento cuando lo tuve a él, pues me incliné por el blanco, aunque ahorita me está sacando unas que jum!, se va volviendo como tremendo.	No es visible desde la perspectiva de la grabación de video.	Planeación Anhelo Deidad Tranquilidad Amor-alegría Cambios
Mamá de Daniel Bernal	Azul	Yo me identifiqué con el azul, porque tengo tres hijos hombres, con mi esposo planeamos siempre tener nuestros hijos, es algo que nos identifica, porque tenemos un amor grande hacia ellos en todo momento, ese es el color de nosotros.	El niño no asistió a la actividad.	Identidad Planeación Amor
Mamá Leidy Vargas	Amarillo	Pues Leidy no fue planeada, si no que vino porque vino, pero sin embargo yo si quería la niña, cuando tuve el niño yo si deseaba tenerla a ella, porque no quería más niños, por esto escogí el amarillo.	La niña le insiste a la mamá que participe, un tanto tímida la mira y mira el público, con nerviosismo moviendo las manos y sonríe sutilmente.	Planeación Género Impredecible Deseo

Mamá de Joan Alvarez Chiguasuque	Azul con blanco	Bueno, yo no sé porque escogí este color (ríe), el azul porque yo siempre quise un niño, casi no me gusta tener niñas, no sé por qué, salí como mi abuelita, no nos gustaban las niñas y el blanco porque fue la primera mudita de él, la recuerdo mucho, y lo otro por las canitas que me puede sacar.	La mira tiernamente todo el tiempo y sonríe.	Género Gusto Herencia Recuerdo
Mamá de Liz Maryori Imbachi	Verde	Para mí el color verde significa esperanza. Yo no era consciente de niña, niño, no, simplemente me gustan mucho los niños, bueno, niño, niña, revuelto. Dios me dio dos niñas hermosas y el día que ellas nacieron, es una esperanza para mí, pero es darle a ellas un futuro, un porvenir.	La niña un tanto seria mira a su mamá y de vez en cuando observa a los demás.	Esperanza Gusto Nacimiento Futuro Porvenir

Esquema 2. Análisis de datos sobre ORIGEN - Subcategorías.

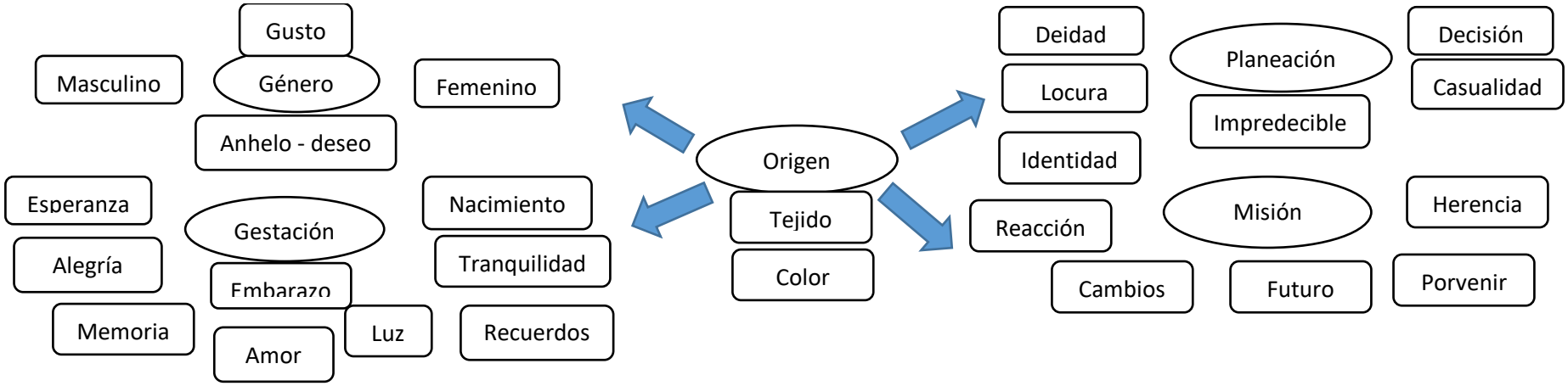
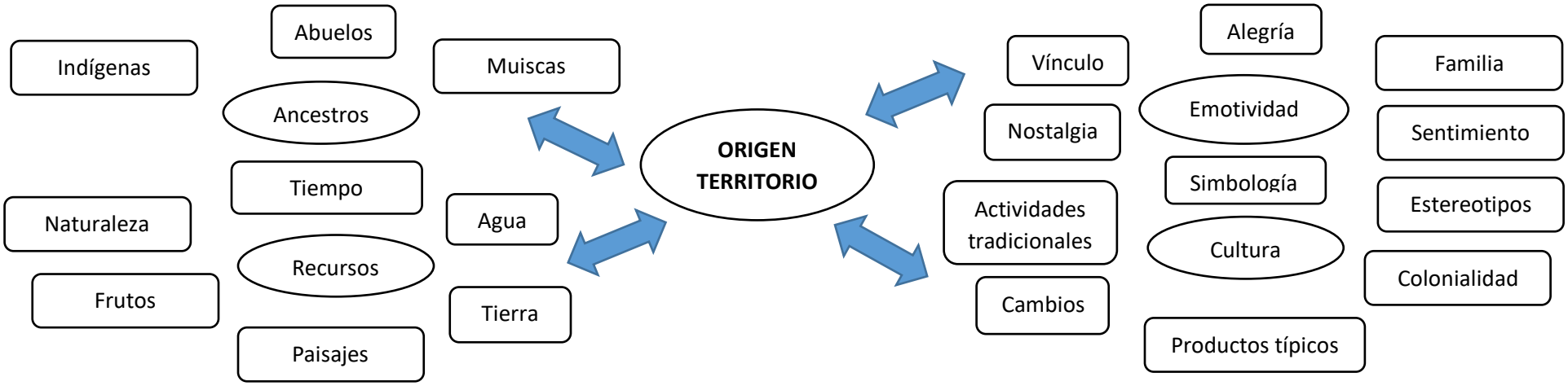


Tabla 5. Análisis de datos círculo de palabra y tejido sobre ORIGEN Y TERRITORIO.

ORIGEN - TERRITORIO				
FAMILIA	**LUGAR DE ORIGEN**	**COLOR**	**DESCRIPCIÓN – HISTORIA FAMILIAR**	**ASPECTOS**
Mamá Liz Maryori Imbachi	Palestina - Huila	Fucsia	1 parte. Por parte nosotros, por parte de mi papá somos indígenas de allá, pero no recuerdo cómo se llaman, yo casi no estoy enterada porque me vine para Bogotá. 2 parte. Allá están los San Pedros, (la niña no lo recuerda muy bien por esto la mamá toma la vocería) son fiestas, celebraciones, también está el día del campesino, entonces esas son actividades que se hacen, por eso los colores encendidos.	Indígenas Desconocimiento Poca Memoria Actividades tradicionales
Johan Alvarez Chiguasuque	Bogotá - Cundinamarca	Varios colores	Nosotros somos de aquí de Bosa, mi papá y mi mamá desde niños viven aquí en San Bernardino, nosotros somos Muiscas. Escogimos el hilo de varios colores, porque nos gusta mucho los colores, como alegres	Muiscas Identidad Abuelos Alegría
Luis Angel Guzman	Bolivar	Naranja	A mí me gusta el naranja, representa más que todo el carnaval, allá en el Caribe, usted sabe que eso… (risas)	Actividades tradicionales Alegría
Daniel Bernal	Quindio y Boyacá	Verde	Por los paisajes que hay en el Quindio y Boyacá.	Paisajes
Leidy Vargas	Montería Córdoba e Ibagué Tolima	Naranja	Pues porque en la casa de mi mamá en Montería hay muchas frutas. (Toma la vocería la mamá) el zapote, la papaya, bueno antes cuando había, ahora ya no hay nada, ahora está todo seco (risas), mango.	Productos típicos Cambios ambientales Tiempo
Catalina Villota	Valle del Cauca	Azul	El azul del agua, porque en el Valle del Cauca el agua es muy simbólica y por la naturaleza tan exquisita que hay.	Simbología Recursos naturales
Eidy	Tolima	Azul	Ese color, es el color favorito de mi mamá	Emoción

Ligni Hernandez Valerio	Leticia – Amazonas y Santa Marta	Azul	En las fotos me di cuenta que el papá era costeño (comentario de la mamá de Luis Angel). El azul, pues porque representa el agua y el cielo.	Estereotipos Recursos Naturales
Joens Santiago Ocasal	Bogotá y Tolima		Él tiene descendencia indígena, no sé de qué, pero ellos son nuestros ancestros. Elegí el verde, porque en navidad, el árbol es verde y en navidad yo la paso en familia, todo en familia.	Indígenas Ancestros Descendencia Familia Actividades coloniales
Maria Gómez	Bogotá y Tolima	Blanco	Tiene que ver con la naturaleza, a mí me gusta mucho la naturaleza y es el color que nos gusta harto.	Naturaleza Emoción
Kevin Rodriguez Tunjo (El niño asistió solo)	Bogotá y Boyacá	Negro	El negro me recuerdo harto a mi papá, porque mi papá es de por allá de Boyacá, es que yo no lo veo tan seguido, tanto.	Emoción Sentimiento Vínculo familiar

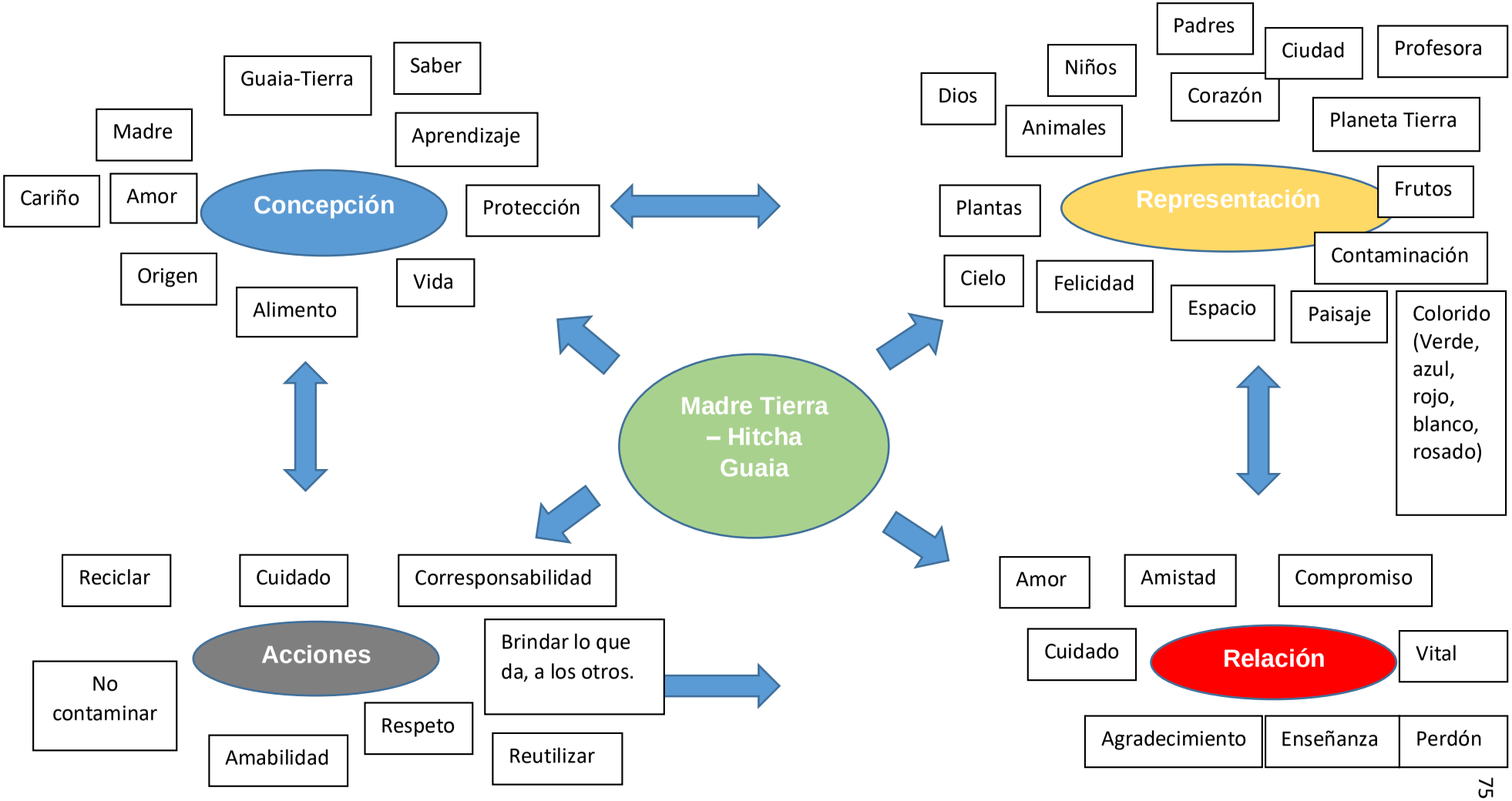
Esquema 3. Análisis de datos sobre ORIGEN Y TERRITORIO - Subcategorías.



MUYHICA. MUYHICA. BOSA. Hicha Guaia, Madre Tierra.

Al igual que se ha mencionado y descrito con antelación en este documento, la naturaleza – madre tierra es madeja vital de este proceso. Y en cuento a esta categoría, en talleres realizados sobre lo experimentado y exponiendo el significado construido sobre la madre tierra, encontramos los siguientes testimonios: “Es nuestro entorno es vital e importante contar con nuestra naturaleza para así tener mejor calidad de vida”, “A través de ella lograr tener armonía y paz”, “Significa compañerismo, compromiso con la naturaleza.”, “Es la que nos da la vida”, “Cuidado y protección”, “Aprender a respetar a los que me rodean”, estas visiones tejidas se complementan al revisar el vínculo o relación que tienen los estudiantes con la madre tierra, para lo que los padres de familia respondieron en una entrevista escrita lo siguiente “ Yo ahora he aprendido a cuidar el ambiente”, “Es amable, respetuoso, colaborador con el medio ambiente”, “Vínculo es bueno ya que ellos reconocen la protección que le debe ofrecer al planeta.”, “Ha aprendido a valorar más las plantas.”, “No contamina.”, “Estamos sembrando semillas y reciclando.”, “Súper, porque cuida todo lo que la rodea e inclusive a los demás.”, “Ahora son más cuidadosos y comprometidos”, “Ha aprendido más a cuidar la madre tierra, no arrojando basura al piso.”, “Aprende a valorar los árboles”. “Nos enseña mensajes sobre ella.”, “Conocer, cómo cuidarla, cómo alimentarla y no contaminarla desde casa, para el bien de todos y de nosotros mismos.”, “Reconoce el valor que tiene para sobrevivir.”, “Cuida de que no se tenga discriminación por los demás.”. haciendo evidente la motivación e identidad para cuidar y proteger la madre tierra, como nos lo han legado nuestros ancestros.

Desde otra perspectiva significativa, está el caso de una estudiante que estuvo en el proceso de primero a cuarto de Básica Primaria y en Quinto tuvo que trasladarse a otro colegio, y en conversaciones posteriores, la niña manifestaba su descontento al llegar a un lugar donde no se sentía escuchada, donde había aproximadamente 13 asignaturas y nunca se acercaban a saberes de la madre tierra. Pues era todo lo contrario a la experiencia tenida en el San Bernardino, pues aquí se destacaba por ser una líder, y allá fue opacada y silenciada, de manejar solo seis cuadernos para los momentos del saber interdisciplinares, paso a más del doble y donde Hicha guaia era uno de los ejes articuladores a estar en una escuela invernadero. Dando referencia a los propuesto como iniciativa realmente innovadora y alternativa a los métodos de aprendizaje establecidos en colegios adoctrinadores.



Esquema 4. Análisis de datos sobre Madre Tierra.

En el anterior esquema se muestran las subcategorías analizadas en algunas representaciones realizadas por los estudiantes sobre Hicha Guaia, simplificando lo ya mencionado durante el documento.

MUYHICA. MUYHICA. MICA Territorio.

> *"Desde que llegamos a la ciudad de Bogotá a pesar de ciertas dificultades que hemos tenido, gracias a Dios, se nos han dado muchas oportunidades, hemos podido salir adelante, compartir también, hay personas que nos han colaborado y también hemos sabido tener docentes que nos han apoyado y eso nos ha motivado para seguir y no quedarnos en un solo punto y sabemos que las cosas si se pueden lograr y nos hemos sentido felices, de que Bogotá nos haya abierto las puertas"*

Escrito realizado por una familia en el cuaderno viajero "Tejiendo narraciones", 2017.

Además de la naturaleza como fuente y cuenca de aprendizaje y descubrimientos, tenemos nuestro territorio como configurador de este tejido investigativo. Al referirnos a territorio, no solo nos enfocamos en lo geográfico, sino en las relaciones gestadas, experimentadas y transformadas, territorio es nuestro cuerpo, familia, colegio, barrio, localidad, ciudad, país, mundo, universo. Y como lo describe el testimonio citado, el territorio que compartimos con la comunidad educativa del colegio san Bernardino, está compuesto originariamente por la comunidad muisca, que ha venido adoptando miembros de otras regiones del país y estos han venido tejiendo identidad y memoria con sus maneras particulares de coexistir.

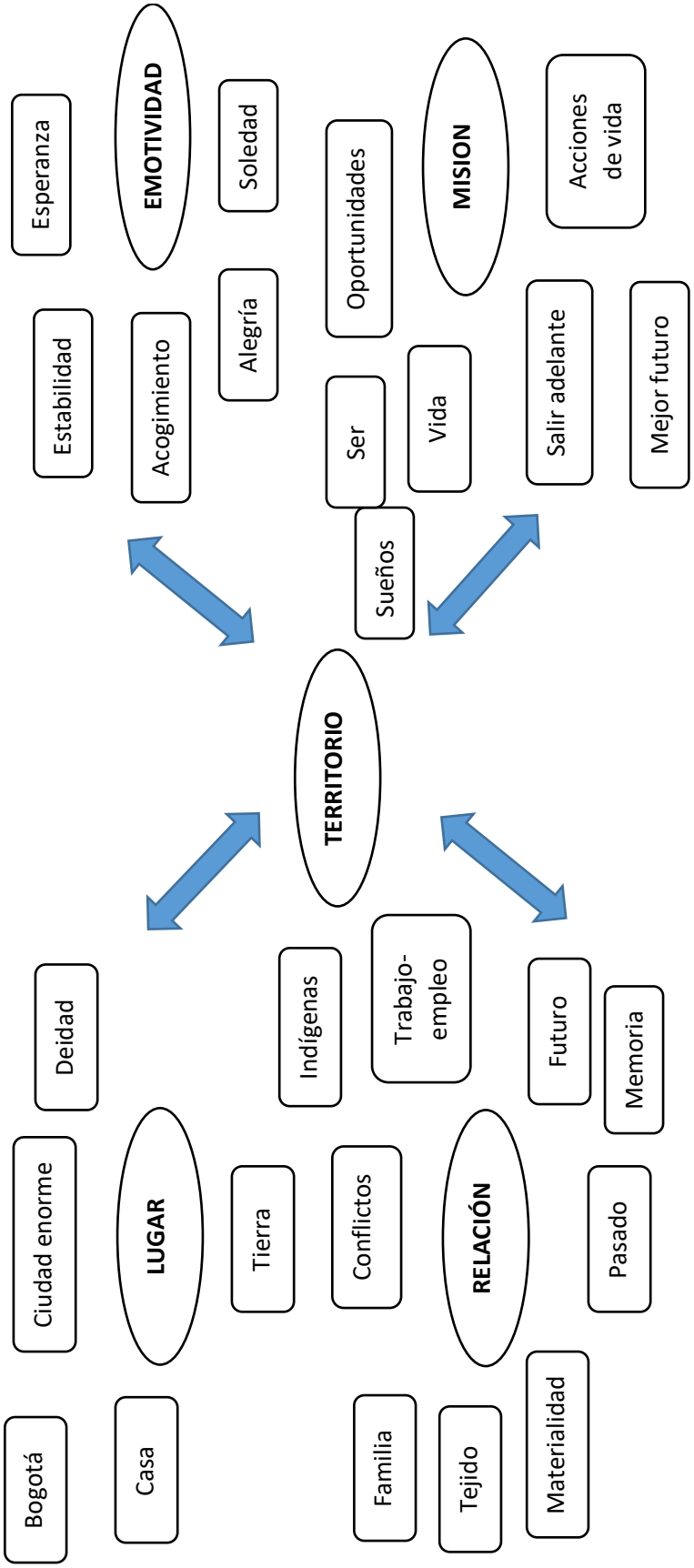
Por esto al analizar el vínculo o relación de los estudiantes con su territorio encontramos: "Después de conocer Amigos de hicha guaia, ha cambiado su forma de pensar con referente al sistema ecológico territorial.", "Aprendió a cuidar sus alrededores.", "Se identifica con el territorio humano y con el indígena", "El territorio nos alimenta, con él disfrutamos y por eso sembramos plantas.", "Si se identifica, porque aparte de trabajar y tener conocimientos hay más confianza y para ellos ser felices es lo mejor.", "El niño ha tenido muchos cambios en este territorio, se da cuenta de las cosas buenas y malas,", "Identifica con quienes vivimos y sus costumbres.", "Si, porque somos la esencia del territorio que tenemos.", "Porque tiene descendencia o sangre de nuestros antepasados.", "Si porque ahora es una persona que se entiende más con el planeta y la naturalezas.", "Ha cambiado en la comunicación", "Se considera de este territorio, porque sabe de él.", "Ha aprendido sobre diversas culturas", " Es más amorosa con los seres vivos.", "Le interesa su territorio y lo que lo rodea, por sus

orígenes y se interesa por su pasado.”, “Si, porque desde que nació hace parte de nuestro territorio propio y ancestral.”, “Ha aprendido mucho de él y la cultura de cada familia.”, “Es nuestro origen, donde nacimos y es lo nuestro”, “Lo he notado más interesado por el cuidado de su territorio”, “Él cuida y defiende todo lo que representa su vínculo con él.”, “Si, gracias a las raíces indígenas que posee, él está más contento con todas las cosas que se han aprendido.”. Denotando el amplio concepto construido por esta comunidad frente a su compromiso y responsabilidad armónica como parte del territorio San Bernardino.

Lo compartido con la comunidad educativa en común-unidad se reconoce como elemento activo del territorio, su construcción y transformación. En el 2018, luego de su exploración y reconocimiento, los estudiantes diseñaron y plantearon iniciativas de cambio, sobre algunas problemáticas que les interesaba aportar y así demostraron mayor identidad y compromiso con propuestas para aportar a sus territorios.

En un círculo de palabra y en algunos escritos, sobre nuestros territorios se desatacaron algunos aspectos con lo que se conciben en esta categoría. Evocando sus emotividades, filosofías de vida, cultura, experiencias para plantear sus constructos territoriales basados en los lugares y sus relaciones de sentidos, como los propósitos que estimulan sus misiones en ellos. Así como se representa en el siguiente esquema, con algunas subcategorías analizadas:

Esquema 5. Análisis de datos sobre TERRITORIO.



HISCA. OFRENDA O COMPARTIR DEL TEJIDO.

Es aquí donde el tejido de esta mochila investigativa cumple uno de sus ciclos y su materialidad se ofrenda al territorio intercultural Muisca de Bosa y a quien quiera contemplar sus puntadas reflexivas de aprendizaje. Aunque este tejido cumple su ciclo luego de cinco años, como todo proceso educativo participativo, seguirá siendo abono de un camino de aprendizajes entrelazados en nuestra comunidad, en su territorio propio y en sus madejas de vida. Por lo que, a manera de conclusiones, expongo los siguientes aspectos, teniendo en cuenta el cuestionamiento urdimbre de esta indagación durante el tejido de estos años, el cual es: ¿Cómo hemos logrado afianzar las memorias culturales e identitarias en el contexto escolar de la Institución Educativa Distrital San Bernardino, a partir de narrativas familiares que comparte la comunidad educativa del curso 501 con el tejido intercultural del territorio muisca de Bosa?.

Para este proceso fue vital la transformación de la escuela y sus dinámicas colonizadoras. Por lo que se nos hizo ineludible visualizar y construir participativamente su horizonte comunitario, desde las realidades, necesidades, saberes e intereses propios. Este reconocimiento fue posible a través de la educación intercultural, la pedagogía Muiskanoba, relaciones decoloniales, espacios de encuentro familiares cotidianos y el tejido en común-unidad de narrativas sobre nuestros orígenes, la madre tierra y el territorio.

La Institución Educativa Distrital San Bernardino, es una escuela que se encuentra en un lugar donde confluyen cualidades territoriales ancestrales, auténticas y diversas. Lo cual, se convirtió en la raíz fundamental, la sabia vital, que enriqueció este proceso. Pues, dando espacio al reconocimiento de la esencia territorial, de su propia historia y memoria, abriendo las puertas a los saberes familiares, permitimos construir una común-unidad con identidad y con un potencial significativo de transformación, en pro de sus necesidades, intereses, habilidades, valores culturales y formación integral.

Cuando las familiares se encontraron en su diversidad, tejieron apoyo, escucha, respeto, empatía, asertividad, solidaridad, aprendizajes, reconociéndose y reconociendo en el “otro” oportunidades para en comunidad forjar mejores expectativas en su calidad de vida. Ya no

sintiendo que llegaron a una ciudad solos, discriminados, dejando sus territorios, buscando su bienestar individual, sino que con los “otros” compartían diversos aspectos y podían construir un bienestar común, resignificando sus territorios, sin olvidar sus orígenes, tradiciones, historia y saberes. Aunque, este proceso no siempre fue tan fácil, por ser diferente y alternativo, al instaurado desde la colonia. En el mismo conflicto, atinamos con las posibilidades de tejer comun – unidad desde las diferencias, en este territorio compartido.

La institución educativa recobró su importancia en la comunidad, como epicentro de encuentro para escucharse pensarse, aprenderse, enseñarse, construirse, tejer territorio con identidad y empoderamiento. Una escuela viva, que no coloniza, homogeniza, impone, sataniza o segrega, sino reconoce su comunidad, su territorio y le permite comprenderse desde sus aprendizajes conjuntos, particulares y propios. Esto, sin olvidar que también orienta significativamente una formación integral, que no puede estar lejana a sus procesos familiares, cotidianos y que les ofrezcan herramientas de desenvolvimiento propositivo, participativo, crítico y activo en forjar transformaciones de calidad en sus vidas, con identidad.

En este sentido, los estudiantes sea a la edad que tuvieran en estos cinco años (6-12 aprox.), encontraron la posibilidad de ser escuchados y sentirse parte activa en su colegio, en sus territorios. Aunque, esto en algunas ocasiones se convirtió en una dificultad en los momentos que tenían que estar con docentes, impositivos, pues se presentaban choques, ya que, desde los paradigmas de estos profesores, la opinión de los niños, se concebía como un irrespeto, un acto de desobediencia, rebeldía e indisciplina. Y como lo mencionaba con anterioridad, estas diferencias, se convirtieron en posibilidades de aprendizaje tanto para los educadores como para sus educandos. Porque de una u otra manera, los docentes con los que chocaron, tuvieron que replantear su pedagogía y los niños aprendían también a ser críticos, reconociendo sus fortalezas, debilidades y así mismo reconstruir colectivamente mejores maneras para confrontar sus posturas e iniciativas con argumentos justos y armónicos.

Otro elemento esencial, son los saberes tejidos con nuestros ancestros indígenas del territorio Muisca y los saberes interculturales de la comunidad. Con ellos aprendimos el poder de la palabra, los principios del cuidado y aprendizaje armónico entre todos los seres de la madre tierra, el “buen vivir”, la “otra” historia de América de no repetir, el valor cultural que tienen

nuestros orígenes, sentidos, tradiciones familiares y territoriales, el entendernos como parte significativa de una naturaleza común de vida y no actuar como humanos que poseen, dominan e irrespetan a Hicha Guaia. Procuramos tejer pensamiento y acción bonita, consigo mismos y con los demás, en armonía con nuestra madre tierra. Y si se presentan dificultades, reconocernos y construir soluciones que aporten, sin destruir.

Los niveles de comunicación en las familias, entre estas y en el colegio, fue poco a poco una posibilidad de formación y aprendizaje de toda la comunidad educativa en estos grados. Donde, no solo los estudiantes y sus familias aprendieron significativamente, sino también los docentes, pues tejimos relaciones horizontales que permitieron corresponsabilidades en el proceso. Construyendo desde la diferencia y hasta la controversia, formas propias de pedagogías, que paso a paso y hasta con tropiezos, se han instaurado como huella autentica e identitaria de la comunidad San Bernardina. Nos tejimos como una gran familia.,

Las autodenominaciones y los hetero-co-auto aprendizajes tejidos, han redefinido y resignificado la misión, visión, el currículo de nuestra comunidad educativa. Pues la interdisciplinariedad, los momentos del saber no fragmentados, los rincones pedagógicos, los cuadernos significativos, la itinerancia, la interculturalidad, la diversidad, los espacios alternativos de encuentro, la comunicación cercana, el vínculo estrecho entre la escuela y su comunidad, las estrategias innovadoras, el reconocimiento de lo que fuimos, somos y seremos, son en el presente, elementos vertebrales de lo que es hoy la institución educativa distrital en la jornada tarde. Esta experiencia ha influenciado los procesos de la Básica Primaria, pero al pasar a la secundaria, se han denotado algunas rupturas, lo cual, nos genera el reto de buscar la continuidad significativa de algunos aspectos. Al igual, tenemos el desafío de estructurar nuestro currículo con mayor formalidad, en concordancia con lo construido y planteado hasta el momento.

Al inicio de este proceso, consideraba necesario crear materiales didácticos que potenciaran y movilizaran, los saberes ancestrales y/o interculturales del territorio, pues eran muy escasos. Pero este camino de tejido, nos enseñó que estas herramientas no solo están en libros, sino también en la palabra viva, en la memoria de nuestra familia, en nuestras narrativas, en la madre tierra, en nuestros territorios, en las prácticas cotidianas y que hasta que no se aviven en la escuela, son enseñanzas perdidas o sin sentidos significativos. Y que luego de un

proceso investigativo y participativo como este, podrían ser tejidos para ofrendarlos a los “otros” que encuentren en su siembra, semillas o abonos importantes en este andar y en esta cosecha.

Referencias.

ACHINTE. Texiendo textos y saberes, cinco hilos para pensar los estudios culturales, la colonialidad y la interculturalidad. Editorial Universidad del Cauca, colección estudios (Inter) culturales. Colombia, 2006.

BAJTIN, (el texto y el lenguaje, como discurso dialógico de la práctica cotidiana para la configuración social y cultural).

BARRIGA Barriga, O. y Henríquez, G. 2003. La presentación del objeto de estudio. Reflexiones desde la práctica docente Cinta moebio 17: 77-85 www.moebio.uchile.cl/17/barriga.htm

BECERRA, Eudocio. El Poder de la Palabra. Universidad Nacional de Colombia.

BETANCOUR Echeverry Darío. Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica. Lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo. Universidad Pedagógica Nacional UPN. Bogotá, 2004.

BLAIR Elsa. Memoria y poder: (des)estatalizar las memorias y (des)centrar el poder del Estado. Ponencia en el marco de la Cátedra Orlando Fals Borda de la Pontificia Universidad Javeriana, en Bogotá, el 5 de abril de 2011. studylib.es/doc/8745461/spanish----scielo-colombia

BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS. Descolonizar el saber, reinventar el poder. Ediciones Trilce. Montevideo, Uruguay.2010.

COLECTIVO AGRARIO "ABYA YALA". Cuentos para ordenar el pensamiento y defender el territorio. Cartilla de trabajo. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá D.C. 2015.

CONSEJO REGIONAL INDIGENA DEL CAUCA, CRIC. ¿Qué pasaría si la escuela…? 30 años de construcción de una educación propia. Popayán, 2004.

CUEVAS Pilar. Reconstrucción colectiva de la historia: una contribución al Pensamiento crítico latinoamericano. Encuentro Internacional de Historia Oral "Oralidad y Archivos de la Memoria". Mayo 5, 6 y 7 de 2005.

ESCOBAR Arturo. Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre el desarrollo, territorio y diferencia. Ediciones UNAULA. Medellín- Colombia. 2014.

ELLIOTT JOHN. La investigación – acción en la educación. Ediciones Morata. Madrid – España. Quinta Edición. 2005

FOUCALT. La arqueología del saber. 1ª. Edición. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, traducción Aurelio Garzón, 2002.

HALL Stuart. (1997). Representation: Cultural Representations and Signifying Practices. London, Sage Publications, 1997. Cap. 1, pp. 13-74. Traducido por Elías Sevilla Casas.

"El espectáculo del otro"

HALBWACHS Maurice. Memoria colectiva, memoria histórica. Traducción de un fragmento del capítulo II de La mémoire collective, París, PUF, 1968.

HUERFANO, PANQUEBA Y PERALTA. Tablero de nuestras primeras letras, escuela en la localidad de Bosa. Aula Urbana. http://www.eleducador.com/pragma/documenta/documentos/84722/información/tablero.pdf Junio 2006.

IDEP, Instituto para la educación investigativa y el desarrollo pedagógico. Sistematización del proyecto de interculturalidad, Cartilla interactiva digital. Bogotá Colombia, 2012.

LIFSCHITZ Javier. La memoria social y la memoria política. Aletheia, volumen 3, número 5, diciembre 2012. Rio de Janeiro, Brasil.

LOPEZ Luis Enrique. La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe Año 2001.

MAC LAREN Peter. Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio. Siglo XXI Editores. Buenos Aires. Madrid.1998.

MENDOZA J. (2004). Las formas del recuerdo. La memoria narrativa. Athenea Digital, 6. http://antalya.uab.es/athenea/num6/mendoza.pdf

NIETZSCHE, Friedrich, Sobre verdad y mentira en sentido extramoral (1873); Madrid, Tecnos,1996. –Über Wahrheit und Lüge im aussermoralischen Sinne– es un libro de publicación póstuma que data de 1873.

ORTIZ Ibañez y CINEP. Educación intercultural en Bogotá, Identidades y pueblos indígenas en los colegios distritales, guía 2. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. – Centro de Investigación y Ed. Popular/Programa por la Paz CINEP. 2014.

OSORIO Y RUBIO. Pedagogía de la memoria y ciudadanía democrática, tesis para la deliberación.https://www.academia.edu/9303511/Pedagog%C3%ADa_de_la_Memoria_y_Ciudadan%C3%ADa_Democr%C3%A1tica_tesis_para_la_deliberaci%C3%B3n

PANQUEBA Y PERALTA. Itinerancias territoriales y patrimonios pedagógicos para la escuela intercultural (Aprehendizajes desde los conocimientos ancestrales y construcción de Muiskanoba en el Colegio San Bernardino del territorio muisca de Bosa. Premio 2009 – IDEP-. Bogotá 2009.

PANQUEBA Y HUERFANO. Muiskanoba: Territorios de aprehendizajes para cotidianidades interculturales. Bogotá 2009.

PAULUS, N. 1999. De la importancia de la identidad, en un contexto de distinciones Cinta moebio 6: 314-321 www.moebio.uchile.cl/06/paulus.htm

PINZON. Anotaciones para una pedagogía intercultural en contextos urbanos. Revista virtual Magisterio. Bogotá. Colombia. 2016.

POLLAK, M. "Memoria, esquecimento, silencio. Estudios Históricos, vol 2, número 3. Brasil.

RAWICZ Daniela; (2003). Reseña de "En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización" de Andreas Huyssen. Perfiles Latinoamericanos, diciembre-Sin mes, 215-218.

RICOEUR. Tiempo y narración. Volumen III: El tiempo narrado, Siglo XXI, México, 1996.

RICOEUR, P. (2004) La memoria, la historia, el olvido, 1. ed. en español Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

RICOEUR. Sí mismo como otro. Siglo veintiuno editores. México, 2006.

RICOEUR. Identidad narrativa. https://textosontologia.files.wordpress.com/2012/09/identidad-narrativa-paul-ricoeur.pdf

RUANO Carlos. Walter Benjamin. Narración y memoria. Passatges de cultura contemporánea. http://www.walterbenjaminportbou.cat/sites/all/files/ruano_cast.pdf

TOLEDO-NICKELS ULISES. El programa socio-fenomenológico de investigación. Cinta de moebio N. 35. Santiago, 2009.

TORRES Alfonso y otros. Organizaciones populares, identidades colectivas y ciudadadanía en Bogotá. Bogotá, COLCIENCIAS-UPN. 2003.

TORRES Alfonso. Rehaciendo memorias e identidades. La reconstrucción colectiva de la historia con organizaciones populares. Encuentro Internacional de Historia Oral "Oralidad y archivos de la memoria". 2005.

TORRES Carrillo Alfonso. El retorno a la comunidad: Problemas, debates y desafíos de vivir juntos. CINDE-Fundación Centro Internacional de Educación y de Desarrollo Humano y Editorial Búho Ltda. Bogotá 2013.

TODOLOV. Los abusos de la memoria.

VASCO Luis Guillermo. Quintin Lame y la Interculturalidad. www.luguiva.net/articulos/detalle.aspx?id=70

VILLA ERNELL Y WILMER. Los saberes de la negación y las prácticas de afirmación una vía para la pedagogización desde una perspectiva otra en la escuela. Praxis, revista de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena Vol.10. 2014.

VILLA ERNELL Y WILMER. La cultura en el marco de la educación. Acciones posibles para una construcción de lo otro. Revista Educación y Cultura No 79. FECODE. 2008.

Simón Yampara Pachakutt''I –Kandiri en el paytiti [reecuntro entre la búsqueda y retorno a la Armonía originaria], La Paz: ediciones qamañpacha –CADA, 1995. http://interculturalesydecolonialesudea.blogspot.com.co/2014/08/ponencia-preparada-para-el-xiicongreso.html

WALSH, CATHERINE; (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. Tabula Rasa, Julio-Diciembre, 131-152.

WALSH, CATHERINE; (2005). Pensamiento crítico y matriz decolonial, reflexiones latinoamericanas. Universidad Simón Bolívar- Abya Yala, Quito 2005.

WALSH CATHERINE. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. En: CASTRO SANTIAGO y GROSFOGEL RAMÓN. El giro Decolonial. Universidad Central. Bogotá.2007.

WALSH. Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas. Ponencia preparada para el XII Congreso ARIC, Florianópolis, Brasil, 29 de junio de 2009. En: http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/3412/1511

ZEMELMAN Y QUINTAR. Conversaciones acerca de interculturalidad y conocimiento. Es una publicación en coedición del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y el Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL). México, 2007.

.