

SA-VI-A: saberes y Visión Ancestral. Del revés al encuentro, por una educación pertinente



Volumen 7 N.º 51
julio - diciembre de 2021
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 83-96

SA-VI-A: From the Reverse to the Encounter, for a Pertinent Education

SA-VI-A: do revés ao encontro, para uma educação pertinente

Tadiana Guadalupe Escorcia-Romero*
Flor Elisa Ropero-Palacios**

Fecha de recepción: 12-07-2020

Fecha de aprobación: 20-09-2021

CÓMO CITAR

Escorcia-Romero, T. G. y Ropero-Palacios, F. E. (2021). SA-VI-A: saberes y Visión Ancestral. Del revés al encuentro, por una educación pertinente. *Nodos y nudos* 7(51). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num51-12049>

* Maestra IED José Asunción Silva y Universidad El Bosque. Magíster en Estudios en Infancias. Universidad Pedagógica Nacional y Universidad de Antioquia, Colombia. Correo electrónico: tescorcia@educacionbogota.edu.co; tescorciar@unbosque.edu.co.

** Maestra IED José Asunción Silva. Maestría en Comunicación Educativa Uniminuto Bogotá, Colombia. Correo electrónico: rflor@educacionbogota.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4597-6907>





Volumen 7 N.º 51
 julio - diciembre de 2021
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 83-96

RESUMEN

Este artículo relata la experiencia que nace de una investigación y más adelante de un proyecto institucional desarrollada desde el 2015 en la Institución Educativa Distrital José Asunción Silva, donde cohabitan familias campesinas, afrodescendientes, indígenas, mestizas y venezolanas que han sido desplazadas de sus territorios y han enfrentado el desarraigo ante una cultura mayoritaria que los desconoce, en el nuevo lugar. Fue a partir de una investigación con metodología horizontal donde la comunidad coinvestigadora del proceso recuperó los saberes ancestrales que se pusieron en diálogo con los de educación inicial, para reconstituir el tejido social, fortalecer la identidad cultural y transformar el currículo como uno vivo que recoge las voces de familias, infancias, comunidad que se sienten reconocidas en la escuela, con una educación que responde a sus necesidades y saberes, es decir, es pertinente, y así agencia un territorio de paz.

Palabras clave: comunidad; desarraigo; educación inicial; saber ancestral

ABSTRACT

This article relates the experience born from research and later from an institutional project developed since 2015 in the José Asunción Silva District Educational Institution, where rural, Afro-descendant, indigenous, mestizo and Venezuelan families cohabit, who have been displaced from their territories and have faced uprooting before a majority culture that ignores them in the new place. Thus, it was from research with a horizontal methodology where the co-researcher community of the process recovered the ancestral knowledge that was put in dialogue with those of the initial education, to reconstitute the social fabric, strengthen the cultural identity and transform the curriculum to collect the voice of its protagonists, making the school a territory of peace, with an education relevant to their needs and knowledge.

Keywords: community; uprooting; initial education; ancestral knowledge

RESUMO

Este artigo relata a experiência nascida de uma investigação e posteriormente de um projeto institucional desenvolvido desde o ano 2015 na Instituição de Ensino Distrital José Assunção Silva, onde coabitam famílias camponesas, afrodescendentes, indígenas, mestiças e venezuelanas, que foram deslocadas de seus territórios e têm enfrentado o desenraizamento diante de uma cultura majoritária que os desconhece no novo lugar. Assim, foi a partir de uma pesquisa com metodologia horizontal onde a comunidade co-investigadora do processo recuperou os saberes ancestrais que foram colocados em diálogo com os da educação inicial, para reconstituir o tecido social, fortalecer a identidade cultural e transformar o currículo para recolher a voz dos seus protagonistas, fazendo da escola um território de paz, com uma educação adequada às suas necessidades e saberes.

Palavras-chave: comunidade; desenraizamento; educação inicial; saberes ancestrais

Stelaluna aprendió a ser como
los pájaros. Estaba despierta todo
el día y dormía por la noche.
Comía insectos aunque sabían
horriblemente.
CANNON, 1994.

Aprender a vivir de otra manera, aunque todo parezca tan extraño, se constituye en casi la única alternativa ante situaciones donde personas o comunidades se ven forzadas a dejar sus lugares de origen, actividades, relacionamientos, debido como lo menciona la Ley 387 de 1997 a que su vida, integridad física, seguridad, libertades individuales se ven vulneradas o en amenaza por

conflicto armado interno, disturbios y tensiones, violencia generalizada, violaciones masivas a los derechos humanos, infracciones del derecho internacional humanitario u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar o alteren drásticamente el orden público. (Ramos, 2018, p. 304)

Lo anterior se conoce como *desplazamiento* cuyas cifras se han agigantado duplicándose desde el 2010, según registra Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) con 79,5 millones de desplazados a nivel mundial, a finales del 2019 por razones como "guerras, conflictos, persecuciones, violaciones de derechos humanos o eventos que alteran seriamente el orden público" (ACNUR, 2020, p. 8). Sin embargo, causas anexas a las ya mencionadas han venido sumándose frente al desplazamiento; el mismo informe enuncia situaciones como el hambre, la pobreza, el clima, los desastres naturales y persecución, que acrecientan las emergencias. De hecho, la actual pandemia de la COVID-19 ha ocasionado un "impacto social y económico mundial sin precedentes que también influye en el proceso de asilo" (ACNUR, 2020, p. 15) que repercutió en los cierres de frontera y, por ende, en las estadísticas, con un mayor grado de incertidumbre frente al desplazamiento mundial.

Para el caso de Colombia, el desplazamiento interno ha sido una constante, aunque se ha conocido desde finales del siglo xx y comienzo del xxi, afirma Forero-Salcedo (2019) que sus orígenes datan de la Colonia e Independencia. En suma, otros sucesos

agravan la situación como el conflicto bipartidista de mitad del siglo xx (Molano, 2000), el asesinato de Jorge Eliecer Gaitán, candidato liberal a la Presidencia en 1948, una fuerte violencia en consecuencia entre conservadores y liberales, y la exclusión o limitación de la participación política con ideologías nuevas que dieron origen a conflictos armados internos y la conformación de grupos subversivos (Córdoba-Jojoa y Vela-Quiroz, 2017, citados por Castiblanco-Castro, 2020, p. 299). Más adelante, y tras años de guerra, hacia el 2012, inician los diálogos de paz entre Juan Manuel Santos, presidente de ese entonces, y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), pero, pese a que este grupo se desmovilizó, la cifra de desplazamiento forzado no disminuyó: en 2017, ACNUR registra un total de 7 700 000 y ello debido a otros grupos al margen de la ley que incrementaron su actuar delictivo (Reinoso-Pérez, 2019, citado por Castiblanco-Castro, 2020, p. 300).

A propósito de lo anterior, es importante notar que el conflicto armado, si bien ha sido uno de los principales factores que desencadena el desplazamiento, se han venido sumando otros que obligan a las personas a abandonar sus territorios, lugares donde constituyen su cultura, sus relacionamientos, sus saberes y prácticas ancestrales. Así mismo efectos como el estancamiento económico, los carteles de la droga, la desigualdad social, aumento de pandillas, hacen que las personas para buscar mejores oportunidades salgan de sus lugares; por ello, no se restringe a la guerra, pues fenómenos sociales como los citados, además de "crecimiento demográfico, la urbanización, la débil gobernanza, la inseguridad alimentaria y energética, la escasez de agua, los desastres naturales, el cambio climático y la crisis financiera" (Demant, 2013, citado por Ramos, 2018, p. 304) son parte de las causas para el desplazamiento.

A lo anterior hay que sumar un desplazamiento denominado intraurbano "en el que las personas se trasladan de un barrio a otro" así como la que arroja el "desplazamiento urbano asociado a la violencia criminal" (Observatorio de Desplazamiento Interno, 2019, p. 41). Y una reciente situación que ha recibido a más de la mitad de refugiados y migrantes del país de Venezuela debido al colapso económico

y situación social, así como los colombianos que regresaron de allá; entre 300.000 y 500.000 (Observatorio de Desplazamiento Interno, 2019, p. 44). Todo lo anterior sigue dejando a Colombia como el segundo país con mayor número de desplazamiento del mundo, después de Siria.

Por eso, pensar en el murciélago que cayera del regazo de su madre por una persecución, a un nido de pájaros donde asumió sus costumbres para poder vivir, aunque se sentía extraño, no resulta ser solo un cuento, sino la misma historia que le sucede a muchas familias y comunidades en Colombia. ¿Qué significa caer en otro lugar, tan distinto, tan otro?

Por una parte, ser despojado, acrecentar otros factores que siguen afectando la identidad de quienes se desplazan, ya sea por caer en un lugar distinto a aquel donde se han configurado o, porque su temporalidad en el nuevo lugar generalmente es indeterminada, pues van y vienen de un sitio a otro, en un continuo desplazamiento. Así hay delante suyo una cultura mayoritaria que los invisibiliza, sin reconocerles, lo cual termina por imponer modos de vida "otros" para poder subsistir; entonces, sus derechos fundamentales de orden primario, pero también los secundarios, es decir, los económicos, sociales y culturales se ven fracturados. Así las cosas, las familias se enfrentan al desarraigo de lo que les forjó, de su cultura y relacionamiento con sus costumbres y territorios, como lo hace notar Castriellón (citado por Celis y Aierdi, 2015), esta situación conlleva riesgos como la pérdida de la cultura, de las organizaciones comunitarias, adaptaciones ecosistémicas en las que sus saberes ancestrales quedan anulados y cada vez más desconocidos, ante la sociedad que los invisibiliza o subordina, con el peligro del olvido hacia las nuevas generaciones de lo que han construido las comunidades originarias (Escorcía, 2017).

Este nuevo escenario aboca a las familias a otro modo de vida, y en ese devenir el espacio escolar es otro que se configura como un soporte para que sus hijos e hijas puedan seguir su proceso educativo. Pero allí, otras dinámicas ahondan el desarraigo al que ya se han venido sometiendo, y es que, si bien se garantiza el cupo y acceso al sistema escolar, estar

dentro no necesariamente implica ser reconocido. Así lo expresan Castillo y Guido (2015), quienes enuncian algunos modelos de escolarización que se evidencian en las instituciones, con posturas de tipo asimilacionista o integracionista donde hay reconocimiento de la identidad cultural en fechas específicas, de maneras folclóricas, pero que en el currículo o el resto del año lectivo son desapercibidos, lo que conlleva a adaptarse, pese a etiquetamientos, invisibilizaciones o exclusiones. Tal situación es corroborada por una de las autoras, desde problemas históricos que aún persisten, uno de estos, el sistema escolar que, en lo curricular y administrativo, no se ha pluralizado, persistiendo homogeneidad, pese a esa enorme diversidad cultural y étnica que caracteriza nuestro país. Y el otro de estos y consecuencia del anterior: "El fenómeno estructural de discriminación y racismo que atraviesa nuestra historia social como nación y nuestra convivencia diaria" (Castillo, 2016, p. 58).

Por otra parte, y tras esa marca colonial de poder que recayó en muchos pueblos, incluido el nuestro, la estigmatización por la diferencia ha dejado secuelas que desconocen la riqueza cultural, saberes y prácticas de las comunidades campesinas, indígenas, afros, y los lleva a no sentirse reconocidos en distintos escenarios sociales y educativos. De allí que sea necesario detenernos a repensar dentro de lo que concierne al sistema escolar, los currículos y el ambiente educativo, para no seguir reproduciendo saberes que estigmatizan o estereotipan y dejen por fuera a los otros. Así se ha observado en la escuela y lo menciona Castillo (2016) como uno de tantos ejemplos, la prevalencia de la idea del color de piel rosado, en lo que los infantes al colorear una figura humana hacen uso del color "piel" que se ha normalizado como el rosado.

De otra parte, también se encuentra aquello que hace parte del contexto escolar, los textos, juguetes, decoración, mensajes, celebraciones siguen primando desde miradas universales occidentales de infancia, de etapas que muchas veces desconocen las realidades que viven quienes allí habitan y sobre todo las riquezas étnicas y saberes que configuran nuestra Colombia.

¿Por qué estás colgada al revés?
 Los ojos de Stelaluna se abrieron
 de par en par. Vio una cara
 extrañísima.
 —¡Yo no estoy al revés! ¡Eres tú
 quien lo está! —dijo Stelaluna.
 —Ah, pero tú eres un murciélago.
 Los murciélagos se cuelgan de
 las patas. ¡Tú estás colgada de
 los pulgares, así que eres tú
 quien está al revés! —dijo aquella
 criatura—. Yo soy un murciélago
 y estoy colgado de las patas. ¡Así
 que yo estoy al derecho!
 Stelaluna estaba confusa.
 CANNON, 1994.

Al derecho, o al revés

En "la tierra del sol",¹ cerca de la plaza del Quirigua, se encuentra la Institución Educativa Distrital José Asunción Silva, con dos sedes; la B está conformada por primera infancia y primer grado de básica primaria, en plena ciudad, un espacio donde muchos empezaron a sentirse "al revés". En el 2015, se inicia una investigación tras una encuesta realizada, cuyos resultados muestran que el 54% de la población de esta sede provenía de lugares distintos a la ciudad; hoy 2020, cerca del 65% siguen siendo de fuera. Las razones por las cuales habían llegado a la ciudad coincidían con desplazamiento por diversas razones, algunas dadas a conocer, otras silenciadas. En otros casos y para los de Bogotá, un porcentaje significativo también había transitado el desplazamiento intraurbano de barrio en barrio.

Respecto a su configuración, la gran mayoría de familias pertenece al campesinado, seguido por la comunidad afrodescendiente y en menor proporción indígena (etnia wayuu y, más adelante, guambiano), además de los extranjeros de Venezuela. Su diversidad desde las costas, el interior, los Llanos y de cada territorio, afirman una enorme riqueza cultural que se estaba invisibilizando en el sistema escolar y colocando en riesgo, en palabras de Arias (2011, citado en Castillo, 2016, p. 60): "La pervivencia de las

costumbres, la cosmovisión, las creencias religiosas, la medicina natural", acrecentando la crisis, máxime cuando siguen primando prácticas occidentales. El siguiente mapa es una muestra de la riqueza y diversidad cultural presente en la IED José Asunción Silva, sede B (figura 1).



Figura 1. Mapa diversidad étnica IED José Asunción Silva, sede B

Fuente: elaboración propia.

En consecuencia, y como un llamado acerca del lugar que se estaba dando a quienes son parte de la institución, surge la investigación "Del revés al encuentro", justamente por ese *revés* que las familias sintieron al llegar a la ciudad o a la escuela. El propósito fundamental parte de conocimientos compartidos en algunos momentos en la escuela, para así reconocer los saberes ancestrales de las familias que han sido desarraigadas frente a los procesos de educación de niños y niñas, cómo se diferencian de aquellos que circundan en la escuela y de qué modo son esenciales en los discursos de desarrollo de esa etapa de la vida.

Ahora bien, tal apuesta requería un camino comunitario, pues las familias eran protagonistas de la historia, en los que sus saberes configuraban parte de esta; por eso, se considera una investigación horizontal, que se funda en el diálogo y la horizontalidad como perspectiva metodológica. Diálogo como

¹ Significado de Engativá, décima localidad de Bogotá, en lengua muisca *Inga-tiva*.

escenario social, donde esa relación con el otro posibilita la construcción, en palabras de Bajtín, porque "el lenguaje existe solo en acción (frente a otro) y, por tanto, siempre es dialógico" (citado por Corona y Kaltmeier, 2013, p. 6). Y horizontalidad, como la oportunidad del encuentro con los saberes, prácticas, identidades, un horizonte constructivo, que busca superar la división entre quienes saben y quienes no (Escorcía, 2017). De esta manera, ir más allá de la mirada de investigar sobre el otro, para dialogar con este, desde el intercambio recíproco, o la "negociación permanente, de allí que cuando se investiga con otras culturas, el encuentro para alternar sus miradas proporciona una visión más integral" (Corona y Kaltmeier, 2013, p. 6).

Otro aspecto fundamental para tener en cuenta fue el lugar dado al saber ancestral, que ha sido visto desde una mirada occidental como popular o folclórico. Parafraseando a De Sousa (2010), un pensamiento abismal que toma la realidad y la divide en dos universos, haciendo unos saberes visibles y los otros invisibles, como los ancestrales, lo que da una mirada excluyente y coloca de un lado la legitimidad desde perspectivas hegemónicas de ciencia, pero, por el otro lado, una realidad que no existe. Así, unos saberes ocupan un lugar universal, verdadero, con comprobaciones a partir de métodos, pero los otros quedan en tensión, imperan unos saberes sobre otros que quedan subordinados, domina una línea sobre otra, como sucede en el contexto escolar cuando sigue predominando una visión hegemónica de infancia, familia o conocimiento. Sin embargo, De Sousa (2010) propone para superar ese abismo el pensamiento posabismal, que busca una justicia epistémica global, así los saberes ancestrales encontrarían un espacio para ser y existir, esto desde la llamada epistemología del Sur.

En adelante se conforma un grupo de familias de dos cursos que después de un conversatorio deciden ser parte del proceso, dando paso al "encuentro", espacio en los que los participantes a partir de pretextos como música, objetos de distintas regiones, palabras, mapas, compartir un desayuno, posibilitan que el diálogo se haga posible con el otro, trayendo a la memoria esos saberes ancestrales, experiencias, prácticas e historias de vida. Estas a su

vez acompañadas por los procesos de dolor y destierro, que al reflejarse en otros y hallar un colectivo donde eran escuchados desde la horizontalidad gesta un camino para sanar y reconstruir. Este camino afirmó las características de esa investigación horizontal donde la ecología de saberes se hacía posible con el otro, no como un descubrimiento, sino como un proceso de traducción, de esa significación desde la voz de los protagonistas.

Este tejido de recuperación de la memoria de lo constituido en su propia infancia, con el paso de los años, se dio desde la oralidad, los escritos y dibujos, fotografías de su infancia u objetos de su familia, vestuario, artesanías, pero también de momentos casuales con las familias, las infancias, los maestros y maestras, en los que se proponían otros encuentros. En adelante, estos se hacían compartiendo con los niños y niñas aquello que se había recuperado y, otros, alrededor del tejido y la costura donde la palabra fluía como un abrazo del momento.

En esa dinámica, la información recuperada se iba guardando y luego escribiendo para dar paso a la traducción de estos al texto académico, siendo antes expuesto a la comunidad, es decir, un tejer continuo. Los hilos de este tejido se divisaron en la recuperación de saberes ancestrales en torno a la naturaleza, la oraliteratura, los juegos ancestrales, gastronomía, artesanía, tejido, trenzado, prácticas de crianza, folclore, los cuales al llevarse de nuevo a la escuela donde las familias se invitaban como "sabedores" permitió a las maestras de esta apuesta evidenciar cómo estos potenciaban los distintos desarrollos referidos a la infancia, pues no solo afirmaban sus habilidades comunicativas, cognitivas, corporales, artísticas y sociopersonales, sino que lo hacían fundamentando sus identidades culturales, en el sentido de reconocer la riqueza del saber campesino, afrodescendiente e indígena, pero también la propia. Cabe destacar que en el transcurso de este proceso se había evidenciado cómo algunos niños afro no gustaban de su color o sentían vergüenza por toda la estigmatización recibida además a su familia, o los campesinos sintiendo que tenían menos valor por lo que habían escuchado; pero con los encuentros transforman esa mirada por una que recupera el arraigo de las potencialidades y

riquezas de su cultura y familia, lo que fortalece su propia estima y socialización con los otros.

De otra parte, permite que niños y niñas encuentren en los saberes ancestrales maneras de explorar y construir conocimiento, pues no solo lo hacen con el medio inmediato, sino con su propia historia, y con que aquellos relatos que no se encuentran en libros, sino en la oralidad de los mayores; de igual manera, significan la importancia de los colores, las formas, los tejidos contenidos en sus artesanías y atuendos, fortaleciendo procesos de tipo cognitivo como el conteo, la clasificación, la agrupación y operaciones sencillas. En consecuencia, se logra tejer con aquello que plantea el lineamiento pedagógico y curricular para primera infancia, pero fortalecido desde el arraigo de sus culturas.

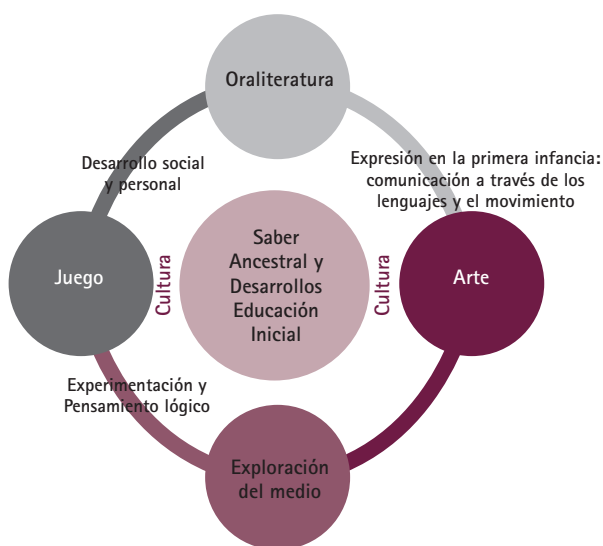


Figura 2. Interrelación entre los ejes en la primera infancia, actividades rectoras y la cultura

Fuente: elaboración propia.

—Mamá Pájaro me dijo que estaba al revés. Ella dijo que estaba mal...

—Mal para un pájaro, quizá, pero no para un murciélago.

Mientras los pájaros estaban entre los murciélagos, Flap dijo:

—Aquí me siento al revés.

De modo que los pájaros se colgaron de las patas.

CANNON, 1994.

Del revés al encuentro

¿Sentirse al revés de nuevo o volver a encontrarse? Sí, seguirse encontrando, pues si la investigación socializa en 2017 sus resultados a nivel institucional, nacional e internacional con grandes logros, no podía cerrar su tejido allí. En adelante, se empiezan a integrar otras maestras, maestros y grados haciendo posible que este encuentro se hiciera en la primera infancia, es así como se institucionaliza en el 2019 para la sede B. En esta apuesta cabe notar que, gracias a los encuentros, un padre de familia propone hacer una casa ancestral para reivindicar a la comunidad indígena que años atrás fue invisibilizada y para fortalecer un territorio propio donde seguir afirmando saberes ancestrales y el diálogo. Esta fue hecha en un terreno adjunto que años atrás se usaba para consumo de drogas, pero que con la gestión de rectoría logró acercarlo a la escuela, allí se construye con material que las familias fueron trayendo de la plaza de mercado y con un proyecto con Incitar para la Paz —Iniciativa Ciudadana de Transformación de Realidades— que donó algunos recursos, una *malo-ca*, acompañada por huertas sembradas desde el saber de abuelas y abuelos campesinos.

Lo anterior incide también en el proyecto educativo institucional "Ser, conocer, pensar y actuar en armonía, para la sana convivencia y la transformación social", pues para reconocer a quien ha sido excluido es necesario un camino donde la hermandad pueda florecer, sin apagar valores y saberes del otro; además porque los niños y niñas piden estar más cerca de la madre tierra, de la siembra y cosecha, ellos divisan el cielo encontrando figuras, sol radiante o lluvia que les encanta, encuentran colores y arco iris, texturas y sabores, lo cual nos invita como maestros a estar más en contacto con la naturaleza. Es necesario que nuestras generaciones no solo fortalezcan su saber, sino especialmente su ser y sentir en contacto con la tierra y todo lo que de allí emerge, así como con los animales.

Por otra parte para disminuir las dinámicas de exclusión y subordinación a las que muchas comunidades se han visto sometidas, se hace necesario trascender el currículo, hacerlo vivo, hacer de paredes, aulas, textos y juguetes, un reconocimiento por

la diversidad cultural para pensar una educación pertinente y con sentido. Simultáneamente, si desde la escuela fortalecemos la educación propia, seguiremos en ese camino de hacer de esta un territorio que construye paz, donde se pueda ser niño y niña sin tener que renunciar a su cultura y anhelos. Por todo lo anterior, es que se fortalece el plan de vida para primera infancia, al que se denomina SA-VI-A (saberes y visión ancestral), el buen vivir en la Institución Educativa Distrital José Asunción Silva (JAS).

Su propósito central: cimentar una escuela cultora de paz, con una educación pertinente, que se acerca a la interculturalidad, desde el reconocimiento de prácticas y saberes culturales de las comunidades campesinas, indígenas, afrocolombianas, mestizas y extranjeras. A este se añan otras intenciones que buscan fortalecer el ser, sentir, hacer y conocer con sentido en la comunidad JAS como primeras semillas de la institución y seguir afianzando el diálogo entre saber ancestral con los procesos de desarrollo de la primera infancia.

El caracol del JAS

Como maestras de educación inicial acompañar el proceso de quienes representan las semillas, es una apuesta por seguir fortaleciendo su plan de vida, desde el territorio escolar. Por eso se representa como lo muestra la tela, con un caracol (figura 3).



Figura 3. Logo del plan de vida (curricular) del JAS

Fuente: elaborado por una de las abuelas.

Su figura en espiral evidencia que el conocimiento y la vida no son lineales, el pasado, el presente, el futuro y la comunidad son aliados del aprendizaje.

Su casa a cuestras es como el saber de las comunidades que se vive en esa escuela, este animal sana sus heridas con su propia baba, así como estas familias que han sido tan lastimadas por el conflicto sanan su dolor con sus propios saberes, además, su paso lento nos enseña que no podemos desistir pese a la adversidad o las tormentas, seguimos soñando por una Colombia en paz. Asimismo, es la imagen de la familia desarraigada de su territorio

que, aun en medio de la noche, no descarga su casa y la lleva a cuestras, con una vela encendida en su cabeza para solventar las dificultades que se van presentando, dispuesta a continuar, sin abandonar su esencia, su amor por sus hijos. (Escorcía *et al.*, 2015, p. 52)

Y en este sentido, es importante notar que el tejido se aúna también desde el lugar y voz que se ha dado a la familia, constituidos como pilares que nos permiten encontrarnos con las infancias y darles un espacio válido desde su diversidad en la escuela. Ello desde una aceptación mutua y válida, sin discriminación como lo manifiesta Humberto Maturana (1992): "Porque sería ilegítima, pues se niega al otro; pero desde el respeto mutuo que acepta al otro como legítimo otro en convivencia con uno mismo, la interlocución y la validez del otro es visible socialmente" (citado por Escorcía *et al.*, 2015, p. 52).

A su vez implica caminar junto a esos sabedores que siguen desde sus años dorados acompañando hijos y nietos, los abuelos y abuelas, que, también invisibilizados en diversos espacios, guardan el saber como la casa a cuestras y evocan desde su memoria historias, consejos, saberes ancestrales que siguen nutriendo el mundo actual y los sueños de nuestras semillas de infancias. Por ello, su "saber trazado por años, con sus experiencias familiares y culturales, enriquece los procesos de desarrollo cuando son desbordados en las actividades escolares, pero, además, reivindica una labor silenciosa y tan valiosa para la academia" (Escorcía *et al.*, 2015, p. 54).

Continuando con el logo SA-VI-A, evocamos los colores que se añan a cada grado del ciclo inicial y algunas regiones de nuestro país: guagüitas (jardín), guámbitos (transición), pelaos (primero). Le acompañan representantes de las comunidades que iniciaron este proceso, los pueblos originarios, campesinos,

afrocolombianos, ciudadanos y extranjeros, los cuales desbordan hilos de colores hacia arriba trazando sueños, pero también tejiendo con maestros, maestras, directivas, personal de apoyo, comunidad barrial. Otro aspecto es la naturaleza sobre la que camina, como el arraigo y acercamiento a la madre tierra que nos da apertura al ser agradecidos, valorar toda forma de vida y velar por las acciones que a diario emprendemos desde la primera infancia para cuidarla. Y sobre su cabeza se erige el sombrero "vueltaio", emblema de la cultura costeña, pues sus historias, saberes ancestrales han arraigado diversidad de procesos, entre ellos, la artesanía, el tejido, los atuendos, las trenzas. Lo acompaña el logo de la institución que ha dado apertura para el diálogo, cooperación, reconocimiento de la diversidad para acercarse al propósito de su proyecto educativo institucional, sin que quienes estén allí tengan que estar al revés para poder convivir, un propósito que desde una institución distrital y en medio de un sector ciudadano, gesta un territorio común a las comunidades de diversos lugares para seguir afianzando esa escuela que construye y le apuesta a la paz.

Desde otra perspectiva, el plan de vida afianza sus puntadas en principios cifrados desde la pedagogía de la vivencia, la Madre Tierra, el corazón, o del buen vivir que permite que el saber pase primero por el sentir y el ser, para así llegar al hacer. De igual manera, en la crianza y siembra de sabidurías y conocimientos (CRISSAC), resaltando que pese a las injusticias e invisibilizaciones expuestas por la colonización occidental hacia los pueblos originarios, ellos siguen conservando sus legados de sabidurías y conocimientos, lo cual les ha permitido construir propuestas de buen vivir, con el claro propósito de crear un camino para fortalecer los procesos organizativos, la defensa territorial y la vida misma; es así, como proponen la CRISSAC concibiéndolos como caminos de búsqueda, indagación y potenciación de las sabidurías y conocimientos que los pueblos originarios han logrado mantener, transmitir y vivenciar a través del tiempo y del espacio (Consejo Regional Indígena del Cauca, 2019). Estos son:

1. *Espiritualidad*: Respeto hacia el otro, sus creencias y la sana convivencia, que nace de un vivir agradecido con la vida misma.

2. *Reciprocidad*: Dar y recibir en cada una de las acciones.
3. *Cuidado de la vida*: Cuidado, conservación y relacionamiento con la madre tierra.
4. *Interculturalidad*: Relación de reconocer al otro en su diversidad, desde la equidad, valoración, respeto, reciprocidad, conocimiento y visibilización de las culturas para una convivencia armónica.
5. *La palabra*: Reconoce la palabra de los abuelos, los mayores, sabedores, familias en diálogo con los que transitan en la escuela. Recupera la experiencia y vivencia de cada cual.

—¿Cómo podemos ser tan distintos y sentirnos tan iguales?
—meditó Flitter.
—¿Y cómo podemos sentirnos tan distintos y ser tan iguales? —se preguntó Pip.
—Creo que eso es todo un misterio —pió Flap.
—Estoy de acuerdo —dijo Stelaluna—. Pero somos amigos. Y eso sí que está claro.

CANNON, 1994.

Atulaa²

Murciélago y pájaros se hicieron amigos no de un momento a otro, sino en ese caminar en el que ambos se dieron la posibilidad de conocer al otro, para así reconocerlo y reconocerse, un revés que afianzó otros caminos, miradas y transformaciones, hacia el encuentro, en esta ocasión en el sistema escolar. Para el maestro y maestra que puede enfrentarse a situaciones desconocidas, sentirse sin elementos para hacer del currículo un paisaje que visibilice a unos y otros y seguir construyendo un camino hacia la paz en comunitariedad, el revés ha constituido el puente para el encuentro con la comunidad y también con una pedagogía emancipadora.

2 'Tejido' en lengua wayunaki.

En concordancia con lo anterior, surge un tejido donde el saber ancestral se encuentra a lo largo del año escolar con los lineamientos de la primera infancia, para seguir arraigando sus culturas. La figura 4 dibuja la gama de posibilidades que el tejer con nuestras comunidades nos ha posibilitado.

Otro de los hilos que hace posible la configuración del plan de vida para primera infancia y que gracias al proceso de investigación fortaleció la importancia del diálogo entre saber ancestral y educación inicial desde la horizontalidad es el "Lineamiento pedagógico y curricular para primera infancia en el Distrito" (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2019), cuya visión del desarrollo es integral, cíclica y no fraccionada, correspondiente también a esas historias propias, necesidades y cultura que identifica a cada comunidad y que se hace necesario recuperar en la ciudad.

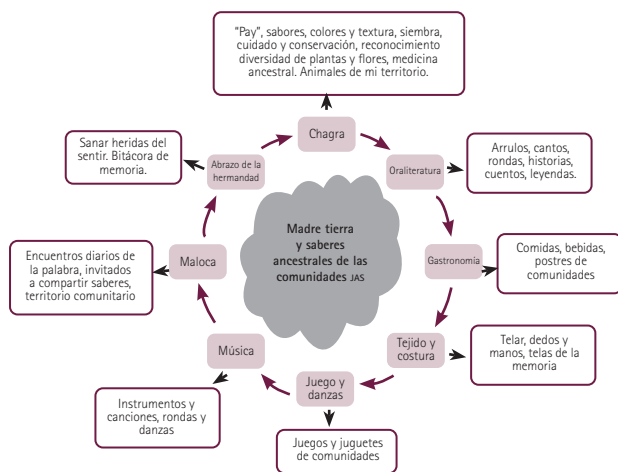


Figura 4. Tejidos de la propuesta

Fuente: elaboración propia.

Su tejido afianza los tres ejes. El primero, el *Desarrollo social y personal en la primera infancia*, pues en el reconocimiento de su historia y la ancestral, así como de dónde vienen, se arraigan sus raíces, se favorece la posibilidad de participar, proponer y fortalecer su autonomía e identidad. El segundo, la *Expresión en la primera infancia: comunicación a través de los lenguajes y el movimiento*, busca el vínculo "con las posibilidades de los niños y niñas para: construir conocimientos, crear saberes, descubrir formas de actuar sobre el mundo y apropiarlo, y expresar sus comprensiones a través de palabras, representaciones gráficas, movimientos, danzas y otros lenguajes"

(Alcaldía Mayor de Bogotá, 2019, p. 24). En tal sentido, rescatar y significar en la vida de cada niño el acercamiento a las culturas con quienes convive será un camino posible para comunicarse no solo con él mismo, con lo que representa, con su historia y familia, sino con los otros; por ende, con el mundo mediato y el que es contado por otros. Para lo cual, los distintos lenguajes mediados por el cuerpo, el arte, la música, las letras, las imágenes; pero también las formas propias culturales como la artesanía, algunos símbolos, cosmovisiones serán fundamentales.

Esa lectura del mundo, tal como lo menciona el Lineamiento, se conjuga con su acervo, lengua y cultura, es decir, y retomando a Freire, la lectura del mundo precederá a la lectura de la palabra.

Y el tercero, la *Experimentación y pensamiento lógico en la primera infancia*, reconoce el mundo cercano y el ancestral, genera preguntas, intereses, significaciones, que se exploran a partir de esa mutua relación con el mundo, desde los sentidos, observación, gestación de sus hipótesis y de las explicaciones que dan a cada uno de esos hechos. También se plantean desde lo que piensan y explican frente al mundo físico, natural y social, para "comparar, clasificar, ordenar, contar, asociar, categorizar" (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2019, p. 24) y así comprender el mundo adulto, la cultura y sociedad.

Es necesario notar que en este tejido han sido esenciales los procesos y encuentros vividos con la comunidad, a partir de los cuales se cimientan y fortalecen estrategias que dan piso a vivir una educación pertinente a esas realidades que sitúan a los territorios, en este caso al del JAS; a su vez, afianzan la configuración de uno propio, donde familias, infancias, maestros encuentran un lugar donde pueden ser y donde las maneras de exclusión cifradas desde la competencia o la verticalidad van quedando atrás.

Y en este las puntadas que se hilan con retazos de historias contadas desde la oralidad, otras veces, desde el dolor o el olvido para llegar a sanar, restituir, construir y recuperar la memoria, se materializan en telas que son escritos de vida. Estos traídos desde retazos viejos, pero que junto al ser y a la puntada de las comunidades significa esperanza y encuentro.

Es así como la propuesta aúna dos acciones:

1. *Muñecos de tela*: Si el aula, las paredes, juguetes y textos nos evocan solo la cultura occidental, ¿qué referentes van a tener nuestros niños y niñas respecto a toda nuestra riqueza? Pero si esas manos laboriosas demarcadas por el caracol, cubierto de sabiduría, como los son las de las abuelas, se vinculan a esta educación para acercar al ser de infantes los juguetes de otra manera, es posible seguir rescatando la cultura. De allí que una de las abuelas diseñe muñecas que representen a cada una de las comunidades afro, campesinas, de pueblos originarios, hechos de tela como antaño, a quienes colocan nombres y se vuelven parte del aula. Estas se acompañan de un trozo de papel, que luego abraza la historia vivida en casa, cuando viajan a los hogares.

Los niños y niñas piden llevarse uno de los muñecos a su casa, allí les cuentan a sus familias quiénes son, lo que saben, lo que hacen, es decir, la otra historia que han venido conociendo desde el saber de familias invitadas al aula; además viven una semana con esta, contando en el papel, con fotos o de manera presencial, lo que fue recibir la visita de este personaje.

Este camino ha evidenciado cómo la voz de los infantes empieza a transformar la mirada que a veces puede existir en la familia sobre el otro distinto, para enriquecerla, poder convivir y acercarnos a una mayor hermandad.

2. *Ruanas de la memoria y costura de la memoria*: Surge desde la pregunta de un niño de jardín ¿cómo se hace la ruana? Ello da lugar a un proceso de indagación en la que niños y niñas socializan su proceso y proponen hacer ruanas, que son un elemento de la vestimenta de la familia campesina la cual denota trabajo, familia, orgullo y que viene desde la ancestralidad. Por ello, cada familia elabora con sus hijos e hijas una ruanita, que muestra a partir de telas un trozo de la historia familiar, la cual se comparte en el aula día tras día afianzando la cultura, en las mañanas y en los encuentros en la maloca, contando a los demás, parte de su historia.

En cuanto a la costura, como legado de los mayores, esta práctica hoy ha sido empleada para mujeres que han sido víctimas de alguna violencia o del

conflicto armado, una manera de contar sus historias cosiendo con retazos, pues así van sanando el dolor y muestran a otros, como reponerse del mismo y restituir desde el arte. Los retazos representan las fracturas emocionales o físicas que, al coserlas, agencian un proceso distinto, máxime si se hace en comunitariedad para tejer apuestas por la paz. De allí que se realice al interior de cada familia una tela en la que deciden mostrar algún aspecto de su cultura para luego unirlo a los otros y gestar una sola historia.

Lo anterior se plasma en un diseño inspirado en el calendario muisca, que es el tejido o *atulaa*, pues busca hacer visible en el currículo de primera infancia ese diálogo con los saberes ancestrales de nuestras comunidades, a lo largo del año escolar, acercándonos a maneras más posibles de convivir, fortaleciendo la identidad cultural propia y la de los otros. En el diseño de manera circular se encuentran los *chie* ('mes' en lengua muisca) distribuidos a lo largo del año, seguidamente, se presenta un círculo dividido por cada fase lunar, en cada una se abordan los saberes ancestrales, que van dialogando con todos los desarrollos a fortalecer en la primera infancia, trazados en los lineamientos pedagógicos y curriculares para primera infancia. Le abraza a este otro círculo, el cual se divide en *Mujijica* ('luna nueva', lengua muisca) aborda desde enero hasta marzo con los saberes de la comunidad campesina; *Mica* ('cuarto creciente', lengua muisca) del mes de abril a junio, esta vez con los pueblos originarios; *Cujupcua* ('cuarto menguante', lengua muisca) de julio a septiembre, comunidades afrodescendientes, y *Uvhijica* ('luna llena', lengua muisca) octubre a diciembre, para acercarnos a la cultura de las comunidades mestizas y extranjeras. Y en la parte externa se condensan de manera cíclica las 4 actividades rectoras, en diálogo con la ancestralidad: oraliteratura, madre tierra-exploración del medio, juego y arte. De esta manera, nuestra *atulaa* irá recorriendo año tras año un andar de mano con las comunidades, que como lo han venido mostrando posibilitarán fortalecer la identidad cultural propia y reconocer la de los otros.

SA-VI-A, hacer memoria, hacer camino, hacer tejido

Hoy, justo cuando el mundo atraviesa una pandemia inesperada, pareciera que el revés volviera a aparecer, sin embargo, cuando se ha logrado el puente del encuentro, la fuerza y esperanza no desfallece, solo afirmamos las alas para volar juntos, y casi como una paradoja, estar lejos, nos acerca, al permitir el reencuentro con nuestra historia y afianzar las raíces, siendo ahora nuestra "maloca" o casa ancestral, nuestro propio hogar. Desde allí seguimos tejiendo esta apuesta, ahora compartida por medio de videos, imágenes, fotos, audios, en los que niños y niñas, nos enseñan acerca de la historia de su familia; asimismo construyen un libro hecho con material reciclado al que se ha llamado *Tejiendo historias de vida*, en el que semana a semana van guardando la memoria familiar, respecto a los ancestros y a este tiempo que también marca otra historia.

Este camino, sigue hilando cuando somos parte de esas semillas de vida que son nuestros niños y niñas, que en la ciudad también son diversos y que también necesitan en sus escenarios escolares una educación pertinente, que los visibiliza y les da un lugar epistémico en la configuración de la escuela. Así es como hoy, aunque sigan cayendo murciélagos a nidos de pájaros, sabemos que en comunitariedad podemos hacer posible que estén allí, sin que por ello deban volar al revés u olvidarse de su familia y ancestros; por el contrario, podemos hacer de ese nido, un territorio común, que construye paz.

Referencias

- Alcaldía Local de Engativá. (s. f.). Reseña histórica. *Alcaldía Local de Engativá*. <http://engativa.gov.co/mi-localidad/conociendo-mi-localidad/historia>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2019). "Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito". Actualización Secretaría de Educación. Linotipia Martínez.
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR). (2020). Tendencias globales. Desplazamiento forzado en 2019. <https://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html>
- Cannon, J. (1994). *Stelaluna*. Editorial Juventud.
- Castiblanco-Castro, C. (2020). Efectos del desplazamiento sobre el acceso a la educación en Colombia. *Revista de Investigación, desarrollo e Innovación*, 10(2), 297-310.
- Castillo, E. (2016). Las niñas y los niños del destierro. Indígenas y afrodescendientes en la ciudad. *Revista Nodos y Nudos*, 5(4), 57-66.
- Castillo, E. y Guido, S. (2015). La interculturalidad ¿principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de Educación*, (69), 17-43.
- Celis, R. y Aierdi, X. (2015). ¿Migración o desplazamiento forzado? Las causas de los movimientos de población a debate. *Cuaderno Deusto de Derechos Humanos*, (81), 1-93.
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (2019). *Crianza y siembra de sabidurías y conocimientos CRISSAC*. Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI).
- Corona, S. y Kaltmeier, O. (2013). *En diálogo: metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Editorial Gedisa.
- Escorcía, T. (2017). *Del revés al encuentro. El saber ancestral en diálogo con la educación inicial* [Tesis de maestría. Universidad Pedagógica Nacional y Universidad de Antioquia]. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2525>
- Escorcía, T., Fajardo, L. y Trujillo, E. (2015). Geppetas y Pinochos: por el sueño de ser niños de verdad. *Revista Nodos y Nudos*, 4(39), 44-57.
- Forero-Salcedo, J. (2019). Derechos humanos, enfoque diferencial y construcción de paz. Breves reflexiones desde una visión constitucional. *Saber, Ciencia y Libertad*, 14(1), 48-55. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2019v14n1.5204>
- Observatorio de Desplazamiento Interno. (2019). *Informe mundial sobre desplazamiento interno*. <https://www.internal-displacement.org/sites/default/files/inline-files/2019-IDMC-GRID-sp.pdf>
- Ramos, V. (2018). Desplazamiento forzado y adaptación al contexto de destino: el caso de Barranquilla. *Perfiles Latinoamericanos*, 26(51), 301-208. 10.18504/pl2651-012-2018
- Sousa de, B. (2010). *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal* (1.ª ed.). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Prometeo Libros.

Diálogo del conocimiento

Catherine Walsh nos dice que vivimos momentos complejos en la construcción de ciudadanías y que nos encontramos en la construcción de caminos, de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir, con sentido u horizonte de(s)colonial. Una perspectiva que invita a la escuela y al docente, en particular, a adelantar prácticas de reconocimiento frente a la población escolar, que llega cada vez más diversa a las escuelas (campesinos, afrodescendientes, indígenas, mestizos y migrantes, entre otros); grupos poblacionales subalternos por su género, raza, lugar de procedencia, nivel socioeconómico, entre otros, que demanda transformaciones y una mayor inclusión para un buen vivir.

La construcción sociocultural del sujeto suele identificarse con la del varón, blanco, heterosexual, de clase media-alta y occidental, todo aquel que se salga de los márgenes de estos atributos sociales y culturales se considera como "lo otro y la otra" y, por lo tanto, su construcción social se hace por oposición, es decir, como un sujeto que no es un hombre blanco no es occidental, no es de este lugar, en otras palabras, se hace en términos excluyentes. En consecuencia, estas prácticas discriminatorias dejan por fuera a otros sujetos con sus saberes, culturas, experiencias de vida, necesidades, otros cuerpos, otras epistemologías que demandan su reconocimiento y es aquí donde la educación ocupa un lugar fundamental.

En este contexto, el artículo "Del revés al encuentro, por una educación pertinente" de autoría de Tadina Escorcía (2022), nos muestra la responsabilidad y posibilidades que las y los docentes tienen en la deconstrucción de estas desigualdades para hacer de las aulas laboratorios de inclusión y espacios de reflexión frente a las desigualdades sociales y formular proyectos que apuesten por una educación transformadora, pertinente y crítica, para aprender a ser más con los demás. "Del revés al encuentro" es el título de la investigación que justifica precisamente por ese revés que las familias sintieron al llegar a la ciudad o a la escuela; se trata de una investigación horizontal porque buscó superar la división entre quienes saben y quienes no, y siguiendo a Boaventura De Sousa y las epistemologías del sur, superar ese abismo del pensamiento a través de una justicia epistémica para que esos saberes ancestrales encontraran un espacio para ser y existir a través de una ecología de saberes como un proceso de significación desde la voz de sus protagonistas.

Se trató de una recuperación de saberes ancestrales en torno a la naturaleza, la oralitura, los juegos ancestrales, la gastronomía, la artesanía, el tejido, el trenzado, el folclor, gracias a la participación de las familias como "sabedores", lo que a su vez fortaleció los procesos identitarios de los niños, muchos de ellos estigmatizados y avergonzados por sus orígenes.

La lectura de este artículo es una invitación a construir una educación contrahegemónica para una educación inclusiva, pertinente y decolonial que, desde las pedagogías críticas como una pedagogía de la posibilidad, configura una apuesta donde se reconoce y valora la otredad, de la otra y del otro, y su capacidad de agencia para transformar las condiciones que los invisibilizan.

Luz Marina Lara Salcedo