

Re-existencias en la ciudad: niñas y niños indígenas en las Casas de Pensamiento Intercultural de Bogotá



Volumen 7 N.º 51
julio - diciembre de 2021
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 69-82

Re-Existences in the City: Indigenous Children in the Houses of Intercultural Thinking in Bogotá

Re-existências na cidade: crianças indígenas nas Casas de Pensamento Intercultural de Bogotá

Olga Lucia Reyes-Ramírez*

Fecha de recepción: 05-09-2020

Fecha de aprobación: 16-07-2021

CÓMO CITAR

Reyes-Ramírez, O. L. (2021). Re-existencias en la ciudad: niñas y niños indígenas en las Casas de Pensamiento Intercultural de Bogotá. *Nodos y nudos* 7(51). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num51-12421>



* Profesora Universidad de La Sabana. Doctora en Educación por la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.
Correo electrónico: olgalureyes@yahoo.com.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7753-1000>



Volumen 7 N.º 51
 julio - diciembre de 2021
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 69-82

RESUMEN

Este es un artículo de investigación que recopila parte de los hallazgos de una tesis doctoral sobre el papel que tienen las Casas de Pensamiento Intercultural (CPI) de Bogotá en la educación de los niños y niñas indígenas que viven en la ciudad. Desde los postulados de la investigación colaborativa, se realiza una aproximación comprensiva de la cotidianidad de las CPI y se identifica que, desde sus formas de trabajo, se constituyen en escenarios de re-existencia para los pueblos indígenas, en donde se agencian propuestas educativas sustentadas en prácticas culturales y saberes propios. Por ello, toma relevancia la presencia de la música, la artesanía, la lengua, la relación con el territorio de origen, la espiritualidad y la medicina tradicional como estrategias de re-existencia, apuestas simbólicas y prácticas que permiten agenciar posibilidades de ser niño y niña indígena, así como tejer vínculos identitarios y sociales en la ciudad.

Palabras claves: niños y niñas indígenas; educación de la primera infancia; indígenas; ciudad

ABSTRACT

This research article compiles part of the findings of a doctoral thesis on the role of the Casas de Pensamiento Intercultural (CPI) in Bogotá in the education of indigenous children living in the city. From the postulates of collaborative research, a comprehensive approach of the daily life of the CPIs is made, identifying that, from their ways of working, they constitute scenarios of re-existence for indigenous peoples, where educational proposals based on cultural practices and own knowledge are agencized. Therefore, the presence of music, handicrafts, language, the relationship with the territory of origin, spirituality, and traditional medicine become relevant as strategies of re-existence, symbolic bets, and practices that allow agitating possibilities of being an indigenous child, as well as to weave identity and social links in the city.

Keywords: indigenous children; early childhood education; indigenous; city

RESUMO

Este artigo de pesquisa reúne parte dos resultados de uma tese de doutorado que reflete sobre o papel que tem as Casas de Pensamento Intercultural (CPI) de Bogotá na educação dos meninos e meninas indígenas que moram na cidade. A partir dos postulados da pesquisa colaborativa, faz-se uma abordagem compreensiva do cotidiano das CPI e identifica-se que, a partir das suas formas de trabalho, se constituem como espaços de re-existência para os povos indígenas, onde surgem propostas educacionais baseadas em práticas culturais e saberes próprios. Por isso, a presença da música, o artesanato, a língua indígena, a relação com o território de origem, a espiritualidade e a medicina tradicional, são relevantes como estratégias de re-existência, apostas simbólicas e práticas que permitem encontrar possibilidades de ser menino e menina indígena, assim como de tecer vínculos de identidade e sociais na cidade.

Palavras-chave: crianças indígenas; educação infantil; indígenas; cidade

Introducción

El presente artículo sintetiza algunos de los hallazgos de la tesis doctoral de la autora, denominada *Movimientos de re-existencia de los niños indígenas en la ciudad: Germinaciones en las Casas de Pensamiento Intercultural en Bogotá, Colombia*. Dicha investigación parte de identificar, en la ciudad de Bogotá, la presencia activa de poblaciones indígenas provenientes de diferentes regiones del país y las propuestas educativas que dichas poblaciones han agenciado para atender a los niños y las niñas indígenas pertenecientes a sus comunidades.

Los pueblos indígenas, en medio de ejercicios de lucha organizada para existir en la ciudad como indígenas, han logrado generar espacios de reconocimiento y vivencia de sus derechos culturales y colectivos, dentro de los que se pueden encontrar a las Casas de Pensamiento Intercultural o CPI.¹ Las Casas de Pensamiento son espacios educativos y de cuidado para la primera infancia indígena, que ubican su surgimiento en el año 2007 con el primer jardín infantil indígena denominado Wawita Kuanapa Wasi, agenciado por el Cabildo Indígena Inga de Bogotá y bajo la cofinanciación de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS).

En los años posteriores, este jardín indígena fue asumido en su totalidad por la SDIS bajo la modalidad de atención a la primera infancia en espacios alternativos. Paulatinamente, a partir del trabajo articulado entre las comunidades indígenas y la SDIS, entre el año 2011 a 2013, se crearon otros jardines infantiles para la atención de niñas y niños pertenecientes a diversas comunidades indígenas. Así mismo, en este periodo de emergencia se aplica un cambio de denominación para dichos escenarios y pasan de ser llamado de jardines a Casas de Pensamiento Intercultural (CPI). Además, amplían su cobertura para recibir niñas y niños no indígenas, afrodescendientes y con discapacidad. En el año 2020, existen once CPI

funcionando en diferentes localidades de la ciudad, en pro de la garantía de derechos de los niños y niñas indígenas y desde los preceptos del enfoque diferencial y la interculturalidad.

El enfoque diferencial, desde la perspectiva de la Secretaría Distrital de Integración Social (2015), se traduce en el compromiso por reconocer a las niñas y los niños como sujetos históricos, culturales y de derechos, capaces de leer su realidad y mostrar rutas pertinentes para su atención. Por su parte, la perspectiva intercultural que orienta el trabajo en las CPI, se entiende como el reto de generar encuentros e intercambios respetuosos entre las diferentes culturas, con el fin de constituir procesos de trabajo que eviten la dependencia o subalternización de los pueblos (SDIS, 2015).

A partir de dichas perspectivas, en las CPI se han venido construyendo formas de trabajo y apuestas pedagógicas que tensionan y tejen posibilidades desde el encuentro de la política pública para la primera infancia, las concepciones de educación no indígenas, los saberes, prácticas, cosmovisiones, usos y costumbres de las comunidades. Tanto las niñas y los niños, como las comunidades indígenas y los equipos de trabajo que allí se encuentran,² han enriquecido la cotidianidad de las CPI y han re-configurado saberes y prácticas culturales para hacerlas sostenibles en la ciudad, con el fin de consolidar escenarios educativos que apuestan por atender las necesidades de la niñez indígena en contextos urbanos y por posibilitar sus condiciones de existencia en tanto indígenas.

De allí la importancia de comprender algunos de los elementos que caracterizan estas experiencias pedagógicas, pues se vislumbran en ellas aportes significativos para continuar pensando los escenarios y las formas de materializar la educación inicial desde una perspectiva intercultural y con la participación de las comunidades. Por ello, en el presente artículo se intenta sintetizar los hallazgos obtenidos frente a la pregunta por cuáles son las estrategias

1 Los pueblos indígenas han logrado instituir 14 cabildos indígenas que cuentan con reconocimiento por parte de la Administración Distrital. Los pueblos que cuentan con reconocimiento de cabildo en la ciudad son muisca de Bosa, muisca de Suba, ambiká pijao, kichwa-otavalo, kamentsá, eperara-siapidara, wounaan nonam, yanacona, inga, los pastos, misak-misak, tubú, nasa y uitoto (Fuente: Línea base plan de acción 2015-2020 en cultura para los pueblos indígenas de Bogotá, 2015).

2 Los equipos pedagógicos de las CPI cuentan con la participación de sabedores y sabedoras indígenas que son reconocidos como los sabios y sabias mayores que están encargados de velar por dinamizar las prácticas culturales, la medicina y la lengua. Así mismo, cuentan con docentes indígenas que se encargan de velar por la circulación de aprendizajes y experiencias culturales dentro de las CPI, relativas a las cosmovisiones y prácticas de los pueblos indígenas.

de re-existencia que se dinamizan a partir de las vivencias en las Casas de Pensamiento Intercultural de Bogotá y que fortalecen las formas de constituirse como niño y niña indígena en la ciudad.

Apuntes metodológicos

En el fondo de todo no estoy yo,
sino que estamos nosotros.

KUSCH, 2000, p. 672

La investigación que inspira el presente artículo se realizó atendiendo a las posibilidades ofrecidas por la investigación colaborativa. Este enfoque investigativo propone que se debe investigar “con” y no “sobre” los protagonistas y agentes implicados en la realidad, es decir, desde la lógica de co-labor (Leyva y Speed, 2008). Por ello, la investigación colaborativa se teje desde la flexibilidad y la reflexión constante sobre lo sucedido en el encuentro de los diferentes sujetos involucrados. Esto le permite ser sensible a las situaciones particulares de los contextos y asumirse desde el compromiso con las luchas políticas y sociales de los sujetos de investigación (Casal *et al.*, 2008).

El investigador se comprende como sujeto situado, poseedor de una historia, un género y una cultura, agente que ocupa una posición en las estructuras sociales existentes. El proceso de investigación se concibe como un ejercicio de constante negociación, en el cual se ponen en juego diversas visiones de mundo, tensiones, lenguajes y formas de pensar (Hale, 2008; Rappaport y Ramos, 2005).

Bajo estos preceptos, se desarrolló un trabajo de campo a lo largo de dos años con la participación de dos CPI. La primera fue la Casa de Pensamiento Intercultural Wawita Kunapa Wasi, que trabaja con familias, niños y niñas inga, kichwa, kamentsá, afrodescendientes y no indígenas. La segunda CPI fue la Casa de Pensamiento Payacua, liderada por la comunidad de Los Pastos, que atiende a niñas y niños emberá katio, emberá chamí, eperara, mestizos, afrodescendientes, no indígenas y niños con discapacidad.

Con el fin de abordar la pregunta enunciada en la introducción del presente artículo, la aproximación al campo se centró en participar activamente de la cotidianidad de las CPI, y desde allí, identificar, comprender y analizar las estrategias de existencia

y re-existencia que surgen en estos escenarios. Para ello, fue necesario realizar, inicialmente, un minucioso ejercicio de consulta, solicitud de permisos y reuniones para presentar la investigación ante la Secretaría Distrital de Investigación Social, el Cabildo Indígena Inga de Bogotá, las maestras, maestros, familias, sabedoras y sabedores de cada una de las CPI. Esto permitió trabajar de manera conjunta sobre los fines del proceso, sus alcances y construir colectivamente las formas de contraprestación de la investigación a las comunidades indígenas.

Luego de recibir los avales correspondientes por parte de los entes consultados, se adelantaron acciones en dos sentidos. Por un lado, se vivió un proceso de observación participante, acompañando jornadas completas de cada una de las CPI —por lo menos una vez a la semana— apoyando y participando en la planeación y el desarrollo de las labores y actividades cotidianas. Por otro lado, y luego de un periodo importante de interacción cotidiana, se realizaron entrevistas a profesoras, sabedores, sabedoras, familias y funcionarios de la Secretaría Distrital de Integración Social.³

A partir de un ejercicio de análisis y sistematización de la información producida, se construyó un documento de síntesis de hallazgos que sirvió de base para realizar diferentes ejercicios de socialización con las CPI. Ya con la aprobación del contenido de la investigación por parte de las comunidades participantes, se inició la difusión de los resultados de investigación en otros medios y escenarios.

Los enclaves teóricos para abordar la pregunta de investigación

La niñez indígena

Las niñas y los niños indígenas han sido sujeto de una doble invisibilización en el contexto colombiano. Primero, en cuanto menores de 5 años, pues las políticas públicas para la primera infancia del país toman

³ Las personas indígenas adultas que participaron de esta investigación solicitaron de manera expresa aparecer dentro del documento final de la investigación identificadas con su nombre y apellido, pues esto les permite dar visibilidad a sus saberes y conocimientos, y a su papel como líderes indígenas involucrados en el ejercicio de producir y dinamizar reflexiones sobre la vida y el pensamiento indígena en la ciudad.

fuerza a partir del año 2006 con la promulgación de la *Ley de Infancia y Adolescencia* y la posterior creación de la política de *Cero a Siempre* en el año 2016. En segundo lugar, han sido invisibilizados en tanto pertenecientes a comunidades indígenas y la ausencia de políticas específicas que atiendan a sus derechos culturales y colectivos en calidad de niñas y niños pequeños (Castillo, 2016).

Lo anterior se refleja también en la poca producción científica que circula sobre este tema. Si bien en años recientes vienen en aumento las investigaciones sobre niñez indígena en la ciudad; en mayor medida, el campo de estudio se ha constituido desde los aportes de la antropología de la infancia, el derecho y la salud. Los estudios desde la educación son todavía escasos o de baja circulación (Reyes, 2018b).

Primero en el contexto urbano las ideas de infancia heredadas de la modernidad, en las que niñas y niños se asumen como sujetos incompletos, heterónomos y la niñez se reconoce en cuanto etapa de preparación para la vida adulta (Reyes, 2018a). Lo anterior dificulta la tarea de reconocer que, en realidad, existen numerosas formas de constituirse como niña y niño, y que dichas formas se encuentran asociadas a constructos sociales, culturales, territoriales, históricos, económicos, discursivos y prácticos que configuran realidades sociales diversas. De allí que ser niña o niño afrodescendientes difiere de ser niño blanco, campesino, mestizo o indígena, y por ello son necesarias diferentes formas de acompañar los desarrollos de los niños y las niñas y garantizar sus derechos.

Para los pueblos indígenas, las ideas de lo que es ser niño y niña se constituyen desde presupuestos y prácticas diferentes en relación con los escenarios occidentalizados o de herencia colonial europea (Cohn, 2000, 2013; Colángelo, 2003; Tassinari, 2007, 2009; Menezes y Bergamaschi, 2009). Particularmente,

la niñez indígena en contextos contemporáneos, aloja en su trayectoria disputas, tensiones, exclusiones y desigualdades (Szulc, 2015), relacionadas con el hecho de hacer parte de una sociedad en la que, las concepciones sobre la niñez, en buena medida, distan de las maneras en que ellos, como parte constitutiva y fundamental de los pueblos ancestrales, hacen presencia y construyen el mundo. (Reyes, 2018a, p. 94)

Bajo esta sospecha, Tassinari (2007) analizó diversas investigaciones antropológicas sobre la niñez indígena del Brasil e identificó que, si bien existe un universo infinito de posibilidades, las comunidades comparten algunas ideas y prácticas sobre lo que es ser niña o niño. Según esta investigadora, los niños y las niñas indígenas se constituyen como tal mediados por:

- 1) el reconocimiento de la autonomía de los niños y su capacidad de decisión;
- 2) el reconocimiento de sus diferentes habilidades en relación con las de los adultos;
- 3) la educación como producción de cuerpos saludables;
- 4) el papel de los niños como mediadores de diversas entidades cósmicas;
- 5) el papel de los niños como mediadores de diversos grupos sociales. (Tassinari, 2007, p. 22, traducción propia)

Lo presentado por Tassinari se aproxima a estudios antropológicos realizados en Colombia y Argentina, en los que se pone en evidencia la capacidad de agenciamiento de la niñez indígena y el papel social central que desempeñan dentro de sus comunidades (Díaz y Vásquez, 2010; Díaz y Caviedes, 2015; Szulc, 2015). Esto quiere decir que los niños y las niñas indígenas, desde sus propias posibilidades y recursos, se reconocen como "miembros activos con cierta autonomía que contribuyen a la producción de la sociedad y la cultura" (Díaz y Vásquez, 2010, p. 13).

Si bien no es posible generalizar, ni es el propósito de este artículo, sí es importante evidenciar que, en contextos indígenas, las niñas y los niños, desde muy temprana edad o aun antes de nacer, tienen la capacidad de incidir en la vida cotidiana de sus familias y comunidades. Ellas y ellos animan prácticas de preparación para la maternidad y el nacimiento, aportan sentidos y significados culturales desde sus singularidades y desempeñan roles importantes y asumen responsabilidades que les permite tejer redes sociales dentro de los colectivos indígenas. Como vemos, ser niña y niño indígena se vivencia en un amplio espectro de prácticas, saberes, hitos y ritos, que ponen en evidencia la distancia existente entre la concepción de la niñez indígena y los marcos occidentalizados que habitan la ciudad y que acotan, en el término

"infancia", una comprensión homogenizante de la niñez que no logra dar cuenta de las prácticas e ideas que circulan en los pueblos indígenas.

Sobre la interculturalidad en la educación de la niñez indígena

La llegada del indígena a la ciudad con el propósito de hacer una vida, obliga al paisaje urbano a asumir nuevos tintes, ritmos y sonoridades, en un juego de pugnas, desconocimientos mutuos y tensiones, que se teje en un infinito espiral y bajo la turbulencia de la corriente conflictual presente en los procesos sociales. Además, esta corriente de tensiones se ve signada por las prácticas de exclusión, negación y exterminio que han tenido que enfrentar los pueblos indígenas en la historia de la humanidad, trayendo como consecuencia un ambiente de desconfianza mutua que complejiza los procesos relacionales entre indígenas y no indígenas.

En este contexto, y más allá de hablar de interculturalidad como una realidad dada o existente, refiere pensar en la posibilidad de construir un proyecto social, político y epistémico "que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación" (Walsh, 2009, p. 4). Por ello, se asume la interculturalidad como un proceso en constante construcción, mediado por tensiones, contradicciones, diferencias y desigualdades que precisan ser evidenciadas para poder llegar a acciones transformadoras de las mismas. Al pensar en escenarios educativos interculturales para la niñez indígena de la ciudad, la interculturalidad se presenta como un largo camino de intentos, aprendizajes y errores que implica, también, hacer evidentes los prejuicios, imaginarios e ideas construidas de unos y otros, para hacer frente a las imágenes idílicas o barbáricas que tenemos tanto de indígenas como de no indígenas (Soria, 2014).

Problematizar la idea de interculturalidad y acercarla a la vida práctica de la educación en la ciudad, conlleva a pensarla como camino metodológico que obliga al "desplazamiento desde un 'dar voz' hacia un 'aprender a escuchar los silencios' y el compromiso con un 'rehusarse a decodificar' como instancia

fecunda dentro un proceso de transformación" (Soria, 2014, p. 60). Esto quiere decir que, en el plano relacional, una perspectiva intercultural llevada a la educación solo es posible desde la voluntad de los involucrados para aproximarse, convivir, reconocerse, escucharse e intentar construir un camino en el que sea posible transitar de diferentes maneras y desde la valoración de la diferencia como principal eje de articulación.

La interculturalidad en los escenarios educativos que reciben a las niñas y los niños indígenas en la ciudad es posibilidad, utopía, proyecto que requiere de esfuerzo, de trabajo y que nunca se encuentra totalmente terminado o desarrollado a plenitud. Es un "ir tejiendo y destejiendo" con saberes y prácticas en permanente contradicción, un espacio de posibilidad para la diversidad cultural y el encuentro entre los pueblos indígenas con los no indígenas.

Existir y re-existir en la ciudad

Al llegar a la ciudad, aun cuando las prácticas de crianza y educación de las comunidades indígenas se re-significan y dinamizan, es evidente que se mantienen presentes varios elementos particulares de la cultura, creencias, saberes, usos y costumbres en relación con la educación de los niños y las niñas. La ciudad y todo lo que ella ofrece, se apropia y se re-dimensiona en clave de las necesidades asociativas, espirituales y culturales de los pueblos, creando redes comunitarias de apoyo y de trabajo. Esto implica que:

las formas comunitarias de relación se activan como estrategias de solidaridad y construcción de redes, que permiten recibir amigos, familiares o personas originarias de la misma región (paisanos). El tejido que se va construyendo, también permite la organización de espacios para administrar la ley indígena, como son los cabildos, o para educar los hijos, como es el caso de las CPI. Estos movimientos de apropiación se dan mediados por diversas tensiones, desafíos y contradicciones. (Reyes, 2018a, p. 84)

Aun cuando son diversas las razones por las cuales las comunidades indígenas se asientan en la ciudad, lo que muestran sus formas organizativas es que las nuevas dinámicas los impulsan a crear estrategias con las que es posible subvertir las lógicas de

aislamiento e individualidad que resultan propias de los contextos urbanos. Es desde estas búsquedas, y atravesados por disputas, contradicciones y desafíos, que tiene lugar el surgimiento de diversas formas de existencia y re-existencia en la ciudad.

De acuerdo con Albán (2010; 2012; 2013), hablar de re-existencia indica que los indígenas no solo son sobrevivientes en resistencia de los procesos de marginación, exclusión y extinción a los que han sido sometidos históricamente, sino que, además, en este proceso han sido creadores de formas de vida alternativas, que se tejen desde las costumbres y los saberes que poseen y que les permite vivir dignamente, aun en situaciones límite. A propósito dice este autor:

La re-existencia apunta a descentrar las lógicas establecidas para buscar, en las profundidades de las culturas y los saberes propios, la clave que permita gestar nuevas formas organizativas, de producción, alimentarias, rituales y estéticas que permitan dignificar la vida y re-inventarla para permanecer transformándose. (Albán, 2013, p. 455)

Esto quiere decir que, además de resistir, las comunidades indígenas en la ciudad dinamizan y se apoyan en sus saberes culturales para generar posibilidades de subsistencia, que les permita continuar constituyéndose como indígenas en medio de un escenario que no necesariamente valida y reconoce la diversidad cultural como un elemento valioso. En lo que viene, se presentan algunas de las estrategias de re-existencia que se identificaron dentro de las Casas de Pensamiento Intercultural y que se consideran centrales en el proceso de formación de las niñas y los niños indígenas que viven en Bogotá.

Las estrategias de re-existencia en las CPI: resultados de la investigación

Durante el proceso de investigación fueron varias las estrategias de re-existencia que se identificaron dentro de las CPI. Muchas de ellas tejiéndose en medio de contradicciones, luchas y desafíos. Dichas estrategias de re-existencia cobran sentido desde las concepciones de lo que es aprender y enseñar, propias de las comunidades indígenas y que "indigenizan" la vida, las prácticas y el discurso pedagógico de las CPI. Como lo expresa uno de los sabedores embera de las CPI:

Nosotros los indígenas, las poblaciones indígenas nunca aprendemos con letras. Aprendemos con ver, con lo que uno ve. Por decir, hablemos de la Casa de Pensamiento [...], en la que se ve un sabedor tejiendo. Ese tejido que se está haciendo, el niño lo está viendo. Él hace que está jugando, que está brincando, está gritando. Está haciendo de todo. Pero está viendo, está viendo. Entonces llega a la casa, coge un hilo, [...] luego dice a la mamá o al papá: "voy a tejer". Entonces el papá, si sabe más o menos, dice: "vea pues mijo que es lo que va a hacer, mire lo que está haciendo". Entonces él nunca llegó a decir al sabedor: "venga yo le ayudo" o [el niño] "enséñeme." No. Ellos son callados. Nunca dicen que están aprendiendo, sino que están mirando, van pasando y mira, y juega y mira y está aprendiendo. (Yondri Rojas, sabedor emberá, comunicación personal, 17 de junio, 2017)

Escuchar, hacer parte de y circular libremente por los espacios, son prácticas propias que las comunidades indígenas han llevado a las CPI como estrategias educativas para formar a los niños en clave de los saberes e identidades indígenas. Dichas prácticas entran en tensión con las lógicas escolarizantes que indican que enseñar es mantener los cuerpos infantiles sentados, dóciles y en atención a repetir o ejecutar las instrucciones dadas por el adulto.⁴

Estas concepciones de lo que es enseñar-aprender, se materializan en las prácticas culturales re-dinamizadas en la ciudad, a partir de las cuales, las comunidades indígenas generan procesos educativos y de atención para las niñas y niños indígenas, como estrategias de re-existencia que les permiten dinamizar y mantener viva su cultura en contextos urbanos.

Las estrategias de re-existencia dentro de las CPI

Dentro de las estrategias que se identificaron en la investigación como formas de re-existencia presentes en las CPI, es decir, como prácticas creadas y re-creadas

⁴ Es importante evidenciar que dichas tensiones y pugnas educativas, a partir de las formas de resistencia y lucha activa de las comunidades indígenas y de otros pueblos étnicos, han logrado incidir en la creación de políticas y apuestas educativas estatales que han sido construidas y fortalecidas con y desde el aporte activo de los mismos pueblos. Políticas como el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), además de generar una plataforma para apuestas como las CPI, han permitido el surgimiento de estrategias como el MAS étnico y cultural, que se constituye en una respuesta estatal a las necesidades educativas propias de niñas y niños indígenas en sus territorios. El material que le da sustento, puede ser consultado en el siguiente enlace: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-379705.html?_noredirect=1

por los pueblos indígenas para enfrentar las dificultades, revitalizar la cultura y promover la reconstrucción del tejido comunitario en la ciudad (Albán, 2013), se identificaron las siguientes: la música, la artesanía, el arte, la lengua, la relación con el territorio de origen, la espiritualidad y la medicina tradicional. Veamos algunos elementos de cómo se viven estas formas de re-existencia en las CPI de Bogotá:

- » *La música:* El arte es sin duda una de las expresiones que mejor permiten la reconstrucción del tejido social y el nucleamiento de los colectivos. La música como lenguaje artístico recoge un sinnúmero de elementos simbólicos, rítmicos y narrativos de una cultura (Montoya y García, 2010; Albán, 2013). Dentro de las CPI es frecuente la presencia de música que identifica a los pueblos indígenas que allí se encuentran. Se canta, se danza y se escuchan canciones en lenguas de diversos pueblos. La presencia de la música de base indígena se encuentra relacionada con momentos de encuentro, espacios festivos, de descanso o de cambio de actividad que son recibidas, en la mayoría de los casos, con mucho entusiasmo por las niñas y los niños, en especial si el ritmo que se escoge para acompañar el momento se corresponde con el pueblo de origen de ellas y ellos. Esta vivencia cercana de la música, se articula con prácticas que son valoradas y apoyadas desde las familias, como lo expresa la siguiente mamá:

por ejemplo a mi Daira: en la casa hay músicos, a ella le gusta el violín, ella tiene su violín, está en un grupo de música.

[Cada uno] escoge algo... como decir un profesional, yo quiero hacer tal carrera. Por ejemplo, a Ainan también le gusta la parte de música, le gusta la parte de arte, tiene su guitarra [...].

Autora: Entonces uno se da cuenta que tiene como ese gusto ¿Qué hace el papá o la familia?

Señora Aura: Apoyar en ese sentido. Por ejemplo, a mi hija le gusta el violín. Nos tocó

comprar el violín; a Ainan ¿qué le gustaba? [...] y para todo era así (gesto de tocar guitarra). [...] el jardín, como ellos tienen sus instrumentos, todo lo tradicional, entonces yo le pregunté a Rosa (profesora) ¿qué es lo que a él más le gusta? [Ella dijo]... que la guitarra, entonces también le compramos la guitarra.

Cuando ensayan los muchachos, él está ahí ensayando con ellos. (Aura Tandioy, comunicación personal, junio, 2017)

- » *La artesanía:* Dentro de las CPI circulan sabedores y sabedoras que comúnmente poseen conocimientos en diversas formas de arte de los pueblos a los que pertenecen; por ello es común que, desde los más pequeños y pequeñas, hasta los más grandes de la CPI, trabajen en torno a algunos de dichos saberes. El arte y la artesanía indígena en la ciudad se constituyen en un conocimiento de profundo valor, porque además de garantizar la pervivencia de un saber cultural, es para muchas familias, un modo de sustento y medio para garantizar los recursos económicos necesarios para vivir en la ciudad. Además, en algunos casos, como lo expresa Gloria Orobajo, coordinadora de una CPI hasta el año 2018, la artesanía dentro de las CPI es muy importante porque "cuando uno ve la palabra, la grandeza de lo que significa 'artesanías' [...] es el arte de la sanación, eso es la arte-sanía, el arte sano, el arte de sanar" (Diario de campo, noviembre de 2016).
- » *La lengua:* Esta es tal vez una de las estrategias de re-existencia que más se valoriza dentro de las CPI. Las lenguas propias indígenas, para los pueblos que las poseen, se constituyen en un elemento de continua circulación y uso en todos los escenarios en los que interactúan. En lengua se habla de los problemas cotidianos, en lengua se da consejos a los niños y las niñas, se les consuela o se les arrulla. La lengua se usa también como forma de protección cuando no se desea que otros, los que no conocen la lengua, sepan de qué se está conversando y es, ante todo, un elemento de identificación muy importante para las niñas y los niños, como lo evidencia el siguiente relato:



autor : Adriana Mendoza
título : Explorar
año : 2022

Luego de terminar la lectura del cuento, y hablar un poco con los niños de los acontecimientos que tuvieron lugar en la vida del personaje principal, se me ocurre realizar la pregunta por si alguno de ellos es indígena. Para mi sorpresa, los niños y las niñas comienzan a contestar en masa, alzando la voz y diciendo que ellos son indígenas. Uno de los niños más animados afirma insistentemente:

Damián: ¡Yo soy indígena!, ¡Yo soy indígena!

Autora: ¿Y tú por qué sabes que eres indígena?

Damián: Porque mi mamá y mi papá me dijeron.

Autora: ¿Ellos te dijeron?

Damián: Si y porque yo se contar en inga, mire: sug, iskai, kimsa, chusku, pichka.

Autora: ¿Alguien más acá es indígena?

Niños y niñas al mismo tiempo: Sí ¡yo!, ¡yo!, ¡yo soy kichwa!, ¡yo soy inga!, ¡yo soy inga, pero no hablo inga! (Diario de campo, junio de 2017)

En algunos casos, la lengua también dificulta la comunicación, por ejemplo, los niños y niñas emberá chamí y katio hablan principalmente en su lengua materna y no siempre en las CPI se cuenta con un adulto hablante de emberá que realice la mediación entre los adultos y niños. Esta es una tensión que se viene intentando subsanar a partir de la constante búsqueda de personas emberá que puedan vincularse como sabedores en las CPI. No obstante, son pocas las personas emberá que tienen la intención de permanecer en la ciudad o que cuentan con la formación educativa básica para poder acceder a un contrato de trabajo con SDIS.

- » *La relación con el territorio de origen:* Las comunidades generan complejas relaciones con los territorios que identifican como sus espacios de origen. Se crean relaciones discontinuas que generan un intercambio constante con dichos escenarios:

Se hacen viajes constantes de ida y vuelta, y se reciben visitas de los familiares. El territorio de origen se mantiene en el recuerdo, en la añoranza, en la referencia constante de cómo se hacen las cosas allá y cómo son posibles de hacerse en la ciudad. (Reyes, 2018a, p. 177)

Dentro de las CPI se re-crean los paisajes, las estéticas, los espacios sagrados y se genera una atmósfera que permite advertir no solo la filiación a dicho territorio, sino la importancia que este ha tenido en la construcción de procesos de identificación colectivos. Tanto los espacios recreados como los objetos que se traen del territorio se intentan utilizar con los mismos sentidos y en contextos similares a lo que tendría lugar en los territorios de origen. Así, aun cuando el territorio no está presente de forma física, se crea un lazo simbólico y emocional con el mismo (Thiers, 2014). Al respecto, dice el Taita Víctor Tandioy que para ellos la construcción de estos espacios:

no es recrear [...], sino es mostrar cómo es que es en nuestro territorio y cómo queremos que ustedes también compartan esa parte de nuestro territorio aquí en estos espacios. Pero cuando se construye una Panga Wasi, un tampo, diferentes espacios, y se da lo que ¿para qué es?, ahí está construido, entonces no hay... no es una ilustración, no es un montaje o una forma de decir de payasada. ¡No! [...]. (Comunicación personal, Taita Víctor Tandioy, junio de 2017)

- » *La espiritualidad y la medicina:* Estas formas de re-existencia son difíciles de separar en contextos indígenas. Normalmente, la vida espiritual y los rituales que ella implica tienen lugar para garantizar y generar estados de salud y bienestar. En esa medida, la medicina es para cuidar del cuerpo, pero principalmente para el equilibrio del espíritu. Dentro de las CPI se viven y se conmemoran fiestas sagradas como, por ejemplo, el Inti Raymi o Fiesta del sol, propia del pueblo kichwa proveniente del Ecuador, o el Carnaval del Perdón o Kalusturinda, de los pueblos inga y kamentsa del sur del país. Dentro de las jornadas cotidianas, también se vivencian diversas formas

y prácticas rituales que implican la limpieza energética de los espacios y las personas mediante el uso de sahumerios, plantas sagradas, cantos, música y la armonización de los espacios mediante prácticas rituales que anteceden a los momentos de reunión y trabajo colectivo. La espiritualidad re-vitalizada en la ciudad se constituye en un conocimiento transversal que articula y da sentido a muchos de los saberes, valores y prácticas de estas comunidades, y por ello, es un elemento simbólico y práctico central en los procesos de construcción identitaria de los pueblos indígenas (Guerrero, 2011). Como lo expresa una de profesoras las CPI:

se trabaja el calendario lunar que cada profe tiene desde primer grado, desde sala materna está.

se trabaja por ejemplo las fiestas Inti Raymi⁵ [...] Se han trabajado "las tres cruces"⁶ también. Hemos trabajado mucho simbología. Por ejemplo, ahorita estamos trabajando animales sagrados, [...] animales sagrados que maneja la comunidad. Pues en nuestro contexto el cuy,⁷ que es algo que representa mucho a nuestra comunidad y que no solamente es para comer sino que también... por ejemplo él está ahí en la cocina, donde nuestros abuelos. Él permanece ahí en la cocina. Es algo que nos identifica. (Comunicación personal, profesora Lilian Alpalá, junio de 2017)

Estas estrategias de re-existencia se nutren y se realizan con los elementos de los cuales se dispone en la ciudad y a partir de los continuos viajes a los territorios que realizan los diversos integrantes de las Casas de Pensamiento Intercultural, en los cuales, se aprovecha para proveerse de lo necesario. De la misma forma, al identificar la importancia de dichas prácticas dentro de las CPI, la Secretaría Distrital de Integración Social ha destinado rubros para

la adquisición de lo que se ha denominado dotación propia. Este tipo de dotación refiere a la compra de objetos, plantas, mobiliario, alimentos, producciones artísticas y artesanías, así como materiales para crearlas, originarias de los territorios de cada uno de los pueblos indígenas.

Con la presencia de los objetos, las prácticas y los saberes, las Casas de Pensamiento Intercultural consiguen crear un ambiente en el que circula, se teje y se dinamiza el pensamiento indígena como pilar educativo. De esta forma, no solo se nutren y aprenden los niños y niñas indígenas, también se impacta en los barrios en los cuales funcionan las CPI, en las niñas y niños no indígenas y sus familias.

Conclusiones

lo que es semilla llegará a ser fruto.

KUSCH, 2000, p. 223

Como escenarios educativos indígenas para la primera infancia en la ciudad, las Casas de Pensamiento Intercultural van más allá de su compromiso pedagógico y se constituyen en escenarios donde están surgiendo propuestas educativas *otras*, nutridas por el saber y las prácticas propias de los pueblos indígenas que las lideran. Para los niños y las niñas, las CPI son territorios fecundos en los que se están gestando no solo posibilidades de continuar siendo indígena en la ciudad, sino que se están construyendo escenarios posibles para la convivencia y la construcción en medio de la diversidad cultural.

En este sentido, las CPI no solo cumplen un papel pedagógico con los niños y las niñas que allí se encuentran, sino que generan nuevos aprendizajes, nuevas prácticas educativas, para las personas que las gestionan: docentes, funcionarios, familias. Dicho papel se fortalece desde la presencia de prácticas sagradas, rituales, otras lenguas, otras sonoridades y otras formas de cuidado, a partir de las cuales se ponen en entredicho las ideas de infancia heredadas de la tradición eurocéntrica.

Como escenarios en los que germinan las re-existencias indígenas, las CPI se constituyen en espacios de encuentro de reunión y de fortalecimiento del tejido comunitario de los diversos pueblos indígenas que

5 Fiesta del sol de origen incaico, que es celebrada por los pueblos andinos principalmente. Se abordará brevemente en párrafos siguientes.

6 Esta es una fiesta que conjuga elementos de la creencia indígena andina y elementos religiosos de tradición judeo-cristiana, que tiene que ver con una actividad religiosa que se celebra el 6 de enero para agradecer por la vida del ganado y para pedir prosperidad para la siembra y la cosecha.

7 El cuy o conejillo de indias es un roedor que hace parte de la gastronomía, medicina popular y ceremonias espirituales de los pueblos andinos del continente.

habitan Bogotá, nucleados en torno a los niños y las niñas y las diversas formas en que es posible garantizar su formación en cuanto indígenas. Las CPI son espacios para "co-hermanarse entre los pueblos" (Comunicación personal, Gloria Orobo, junio de 2017), o como lo expresa el sabedor Yondri Rojas, la CPI es:

[...] una Casa de espíritu de las culturas ancestrales, [...] es una Casa sagrada [...] allí es a donde nace todas las esencias culturales, ahí tratamos de practicar hasta la medicina, [...] la medicina tradicional. Yo trabajo en el tejido, la música, que la danza, la historia, en todo yo lo trabajo. (Comunicación personal, Sabedor Yondri Rojas, junio de 2017)

Por ello, las CPI son espacios también de lucha política, de resistencia y de organización colectiva que surgen mediados por tensiones, contradicciones y disputas propias del encuentro entre las lógicas indígenas y las lógicas mestizas y no indígenas presentes en la ciudad.

Desde la voz de los indígenas, las CPI son escenarios pedagógicos en los que se anuncian frutos en torno a la construcción de relaciones interculturales, el encuentro entre pueblos y de una educación para la diversidad cultural y étnica. Germinan allí pedagogías tejidas en el encuentro, la tensión y las disputas de lo indígena y lo no indígena, que tensionan las bases fundantes de la educación occidental y hacen un llamado de vuelta a las raíces, a los saberes que reposan en la memoria y que se esconden en la tradición. Entonces, lo que en 2007 inició como una semilla a manera de jardín infantil indígena, hoy se presenta como promesa de importantes frutos para la educación inicial indígena en específico, pero también para la educación inicial de la ciudad.

Referencias

- Albán, A. (2010). Comida y colonialidad. Tensiones entre el proyecto hegemónico moderno y las memorias del paladar. Calle 14: *Revista de Investigación en el Campo del Arte*, 4(5), 10-23. <https://doi.org/10.14483/21450706.1200>
- Albán, A. (2012). Epistemes "Otras": ¿Epistemes disruptivas? *Revista Kula: Antropólogos del Atlántico Sur*, (6), 22-34. http://www.revistakula.com.ar/wpcontent/uploads/2014/02/KULA6_2_ALBAN_ACHINTE.pdf
- Albán, A. (2013). Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. En C. Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir* (Tomo 1, pp. 443- 468). Editorial Abya Yala.
- Casal, A., Vilar, M. y Ayats, J. (2008). La investigación-acción colaborativa: reflexiones metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de música y lengua. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 5(4), 1-17. <http://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/RECI0808110004A/8709>
- Castillo, E. (2016, julio-diciembre). Las niñas y los niños del destierro. Indígenas y afrodescendientes en la ciudad. *Nodos y Nudos*, 5(41), 57-66.
- Cohn, C. (2000). *A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado*. [Dissertação Mestrado em Antropologia Social]. PPGAS/USP, São Paulo.
- Cohn, C. (2013, mayo-agosto). Concepções de infância e infancias. Um estado da arte da Antropologia da criança no Brasil. *Revista Civitas*, 13(2), 221- 244. <http://revista-seletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view-File/15478/10826>
- Colángelo, M. (2003). *La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje*. en Serie Encuentros y Seminarios, Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. https://pedagogiafac.webnode.es/_files/200000015-8da7e8ea1e/La%20mirada%20antropol%C3%B3gica%20sobre%20la%20infancia.pdf
- Díaz, M., y Caviedes, M. (eds.). (2015). *Infancia y educación. Análisis desde la antropología*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Díaz, M., y Vásquez, S. (eds.). (2010). *Contribuciones a la antropología de la infancia. La niñez como campo de agencia, autonomía y construcción escolar*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Guerrero, P. (2011). Corazonar la dimensión política de la espiritualidad y la dimensión espiritual de la política. *Alteridad. Revista de Ciencias Humanas, Sociales y Educación*, 10. <https://cutt.ly/3nRSmMr>
- Hale, C. (2008). *Reflexiones sobre la práctica de una investigación descolonizada*. Anuario 2007. Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica. <http://hdl.handle.net/cesmecha/405>
- Kusch, R. (2000). América profunda [1962]. En *Obras completas* (Tomo 2, pp. 2-254). Editorial Fundación A. Ross.
- Leyva, X. y Speed, S. (2008). Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. En X. Leyva, A. Burguete y S. Speed (coords.), *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor* (pp. 34- 59). Ciesas, FLACSO Ecuador y FLACSO Guatemala. <http://www>

- encuentroredtoschiapas.jkopkutik.org/BIBLIOGRAFIA/PRACTICASDEINVESTIGACION/Leyva_y_Speed.pdf
- Menezes, A. y Bergamaschi, M. (2009). *Educação ameríndia. A dança e a escola Guarani*. EDUNISC.
- Montoya, V. y García, A. (2010). Memorias desterradas y saberes otros. Re-existencias afrodescendientes en Medellín (Colombia). *Geopolítica(s)*, 1(1), 137-156. <https://revistas.ucm.es/index.php/GEOP/article/viewFile/GEOP1010120137A/13438>
- Rappaport, J. y Ramos, A. (2005, enero-junio). Una historia colaborativa: retos para el diálogo indígena-académico. *Revista Historia Crítica*, (29).
- Reyes, O. (2018a). *Movimientos de re-existencia de los niños indígenas en la ciudad. Germinaciones en las Casas de Pensamiento Intercultural en Bogotá, Colombia* [Tesis doctoral presentada para obtener el título de Doctora en Educación. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Lume Repositorio Digital. <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/174372>
- Reyes, O. (2018b). Niños y niñas indígenas en la ciudad: análisis del estado del arte de las investigaciones. *Revista Reflexão e ação*, 26(1). 10.17058/rea.v26i1.11303
- Secretaría Distrital de Integración Social. (2015). *Orientaciones para la atención integral a la primera infancia en las casas de pensamiento intercultural (CPI)*. Alcaldía Mayor de Bogotá. http://intranetsdis.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2.3_proc_mis_prestacion_servicios_sociales/23122015_Orientaciones%20Casas%20de%20pensamiento%20intercultural.pdf
- Soria, S. (2014, enero-junio). El "lado oscuro" del proyecto de interculturalidad decolonialidad: notas críticas para una discusión. *Revista Tabula Rasa*, (20), 41-64.
- Szulc, A. (2015). *La niñez mapuche. Sentidos de pertenencia en tensión* (Primera Edición). Editorial Biblos.
- Tassinari, A. (2007). *Concepções indígenas de infância no Brasil*. *Revista Tellus*, 7(13). 11-25. <http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/view/138>
- Tassinari, A. (2009). *Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A Sociedade contra a Escola*. Texto Presentado en el 33.º Encuentro Anual de la ANPOCS. 26 a 30 de octubre. Caxambu-MG. <https://anpocs.com/index.php/papers33-encontro/gt-28/gt16-24/1935-antonellatassinari-multiplas/file>
- Thiers, J. (2014, mayo 5-10). *Santiago mapuche. La dimensión indígena del espacio urbano en Chile*. Ponencia presentada en XIII Coloquio Internacional de Geocrítica: "El control del espacio y los espacios de control". Barcelona. <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Jennifer%20Thiers%20Quintana.pdf>
- Walsh, C. (2019, marzo 9-11). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Ponencia presentada en el Seminario Interculturalidad y educación intercultural, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz. http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacionintercultural_110597_0_2405.pdf

Diálogo del conocimiento

“La infancia”, como fue denominada hace apenas unos siglos, “los adultos pequeños”, “los parvus”, “el hijo pequeño” han sido apenas algunas de las denominaciones que los niños y niñas han recibido a través de la historia, una historia que, como señala Philippe Ariés (historiador francés), está directamente relacionada con los cambios de actitud que los adultos han tenido hacia los niños a través del tiempo, cambios que no se detienen.

La obra de Ariés, como toda obra, está históricamente situada y habla de la infancia occidental, tarea titánica que lleva a otras preguntas y reflexiones sobre otro tipo de infancias como las no occidentales. Estas, en mucho, han sido consideradas subalternas bajo la naturalización de una idea de infancia que se refleja no solo en las formas de relación social y las prácticas de crianza y cuidado de los niños y las niñas, sino también en las políticas públicas que se enfocan a esta población.

Programas de educación para la primera infancia, programas de etnoeducación y, con posterioridad, de educación propia han hecho parte de las miradas que con el tiempo han cambiado y cuyos resultados, referidos a las poblaciones históricamente excluidas como las indígenas, no siempre fueron los más acertados y en muchos casos operaron bajo la idea civilizatoria de alfabetización y escolarización, sin tener en cuenta las necesidades, formas, expectativas y necesaria participación de estas comunidades en dichos modelos.

Frente a este panorama, el artículo titulado “Reexistencias en la ciudad: niñas y niños indígenas en las Casas de Pensamiento Intercultural de Bogotá” presenta una experiencia de investigación de carácter participativo que pone en evidencia los diálogos y prácticas que, desde este espacio, se han generado alrededor de la educación de los niños y niñas que para estas comunidades indígenas tienen un carácter sagrado, de relación con lo sagrado, de mediación y de lazos de comunidad y familia, que se crean aún antes de su nacimiento.

La necesidad de generar espacios de escucha y de observación, de tener presentes la música, la artesanía, la lengua propia, la relación con un territorio de origen, la espiritualidad y la medicina hacen parte de un saber y tradición que, de una forma particular y propia, determina la manera de relacionarse con los niños y niñas, de configurar una idea de infancia indígena que se reconfigura en los contextos urbanos y que hace parte de una perspectiva de futuro y de proyección como comunidades indígenas.

María Carolina Alfonso Gil