



## Abstract

This educational commitment is developed in an urban context at the José Asunción Silva District Educational Institution, in the initial cycle, with children in kindergarten and transition grades and their families, coming from different territories, including rural, Afro-descendant, indigenous, mestizo and migrant backgrounds. Following research that highlights the ancestral knowledge of families in situations of displacement, the teachers leading the experience see the need to impact the curriculum, so that the families' knowledge finds a valid epistemic place in the training processes of their children, significantly enhancing their different axes of development. This initiative aims to make the school a common place where the cultural richness of its members is recognized, and cultural rights are defended, resulting in a dynamic environment referred to as a "school territory of peace". Thus, from early years, sharing with families as the school's knowledge holders, learning and building through the interaction with Mother Earth, finding themselves in the maloca (a traditional communal house) as an emblematic place to share knowledge and heal the wounds of conflict, enhancing developments through weaving, gastronomy and oraliture have become pathways for experiencing a life plan relevant to the community and context. Consequently, a seedbed of children and families is forged who recognize their life history as a value, strengthen their cultural identity, and provide teacher with an opportunity to establish collective pedagogies for peace. Thus, the motto "No compitas [...] haz Kompitas" (don't compete, make friends) is adopted to grow in community, coexist, and learn from cultural diversity.

### Keywords

good living; childhood; interculturality; life plan; ancestral knowledge

Porque la palabra dulce, es un camino para andar juntos.  
Hoy desde un rincón de Colombia, jay ombel

CABEZOTE DE LA EMISORA GUAGÜITAS JAS, *niños y niñas de jardín y transición.*

## Saberes y Visión ancestral SAVIA el Buen vivir en el JAS

Transitar el país de las mariposas amarillas contiene un sinnúmero de paisajes, objetos, palabras, acentos, lenguas, atuendos, costumbres, cosmovisiones entre otros, que caracterizan la enorme riqueza cultural contenida en Colombia, la misma que en 1991, desde la carta Magna, la reconociera en su Artículo 7, como país pluriétnico dada su diversidad étnica y cultural. Sin embargo, las alas de estas mariposas no siempre logran enarbolarse

a plenitud, cuando en este mismo escenario una historia de conflictos de diversa índole ha atravesado y trasegado a las distintas comunidades.

Lo anterior ha obligado a que la permanencia en el lugar de origen no siempre pueda darse, debiendo buscar otros lugares donde subsistir y seguir constituyendo los sueños, o lo que queda de ellos, parte de lo que se ha construido simplemente se va dejando atrás, en medio del camino; o incluso al llegar a un lugar otro, distinto como lo es una metrópoli, y al no encontrar eco, tener que esconder o anular lo que hace parte de esa historia de prácticas y saberes que han constituido.

Ahora bien, quienes transitan de un lugar a otro, en su mayoría familias, llegan con sus hijos e hijas, o en otras ocasiones, ellos nacen en el lugar al cual llegan y estos niños y estas niñas, en un momento determinado ingresan a los escenarios escolares para iniciar su etapa escolar, siendo en muchas ocasiones los colegios distritales o del Estado donde esto ocurre. Por parte de la escuela, hay todo un escenario escolar que recibe a los niños, niñas y sus familias y los incluye en sus procesos académicos, aunque detrás de todo ello hay realidades que siguen dejándoles por fuera.

*Es que, a mi niña, no le gusta su color de piel,  
ella se siente mal por ser morenita*

VOZ DE UNA MADRE DE RAÍCES INDÍGENAS

Los continuos desplazamientos en busca de mejores posibilidades para vivir se han dado para comunidades indígenas, afrodescendientes, campesinas, migrantes e incluso ciudadinas desde un desplazamiento intraurbano, muchas de ellas habitando en la capital de Colombia. En ese caso, Bogotá ha sido pionera en cuanto a educación para garantizar los derechos de niños y niñas, desde un marco integral, para lo que distintas instancias buscan promover y garantizar sus derechos y una educación de calidad, mucho más pertinente e inclusiva, desde el cuidado y atención a sus necesidades. Desde ese sentir, por parte de las Políticas y Lineamientos, se busca que los entornos escolares, se posibiliten como territorios con ambientes y propuestas pedagógicas que fortalezcan su desarrollo integral entendido como

Un proceso progresivo, dinámico, no lineal, de ampliación de capacidades y oportunidades de participación en la vida social y cultural (CINDE, 2014, p. 58), y que se moviliza desde la capacidad de las niñas y los niños para ser actores de su propio desarrollo en el marco de las interacciones y prácticas sociales que los ponen en contacto con el mundo. (Secretaría de Educación del Distrito, 2019, p. 23)

De igual manera, las localidades presentan un Plan de Desarrollo Local, en respuesta al trazado por Bogotá: “un nuevo contrato social y ambiental para el siglo XXI”, el cual busca que esta ciudad se caracterice por ser incluyente, sostenible, cuidadora y consciente, dirigiendo una especial atención en las infancias para que se disminuyan prácticas

segregadoras, y con un enfoque social que dignifique su vida y la de sus familias. Así las cosas, si bien hay una realidad presente en los escenarios escolares, hay también apuestas desde lo Político para que se reconozca la diversidad desde un marco de respeto.

Sin embargo, aún persiste una distancia entre aquello que se proyecta y las realidades que circundan muchos escenarios escolares, sitios en los que la identidad cultural pasa quizás por ser visible desde lo físico, pero se anula en el devenir del horario escolar, de los currículos, manuales de convivencia o de los relacionamientos entre unos y otros. Así las cosas, enfrentarse a una cultura mayoritaria implica en muchas ocasiones desconocerse así mismo, si no se encuentra eco, escucha, o reconocimiento en el nuevo lugar, en palabras de Henao (2004), implica asumir otras maneras de vivir, de asumir hábitos distintos, referidos a “aspectos culturales, estilos de vida, rutinas y soportes sociales que crean desadaptaciones y desarraigo en el nuevo entorno” (Escorcía, 2021, p. 39), en el que invisibilizan su identidad cultural y, con ello, ese cúmulo de prácticas y saberes que son propios de sus comunidades.

Es claro además enunciar que, sumado a lo anterior, coexiste la necesidad de dar lugar al territorio, entendido no como un espacio geográfico, sino evocando a Escobar (2010, citado por Escorcía, 2021), como uno en el que se posibilitan construcciones tanto sociales, como culturales, desde la manera como quienes habitan allí la significan y que, por tanto, insta a los nuevos territorios a los que se llega a ser entornos que acogen desde el reconocimiento de la diversidad cultural.

En ese orden de ideas, tal realidad permea la vida de niños y niñas que, por un lado, desconocen su historia propia, la de sus familias, pero además la enorme riqueza cultural que les contiene y que, aunque se encuentren en un espacio tan distinto podría tener un lugar válido, el cual además permitiría que se afianzaran los arraigos, la identidad y la construcción comunitaria de un territorio común. De allí que se sigan encontrando acciones, prácticas, palabras que aun etiquetan, desconocen, anulan e imponen maneras homogenizantes y en las que el saber ancestral o la voz de familias e infancias queda expuesta a limitaciones.

Los colores de esta ruana son de mil colores, tienen los mismos colores  
de los animales del Chocó, así como leopardos y tigres.  
El verde es el favorito de Nahomy  
Y eso me interesa porque todos somos amigos

NIÑO DE 4 AÑOS AFROCOLOMBIANO

En el tránsito de desplazamientos por el que atraviesan muchas comunidades, sus derechos fundamentales se han visto vulnerados, en estos se encuentran también los económicos, sociales y culturales. Si la cultura, declarada por la UNESCO es “el conjunto de rasgos distintivos, espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a

los grupos humanos, sistemas de valores, tradiciones y creencias" (Artículo 1, Ley 379 de 1997, citado por Arjona, 2011, p. 13), los derechos han de tener un lugar válido al interior y exterior de los escenarios que habitan niños y niñas, para garantizarlos, pero además preservarlos, lo cual sería un motor de fuerza para que no se desarraiguen. Lo anterior refiere a situaciones que no le competen solo a un grupo determinado de personas, sino a todos los seres humanos, de allí que, a juicio de Prieto (2004), estos deban ser reconocidos en tanto "garantizan el desarrollo libre, igualitario y fraterno de los seres humanos en esa capacidad singular que tenemos de poder simbolizar y crear sentidos de vida que podemos comunicar a otros" (Arjona, 2011, p. 14).

No compitas... haz Kompitas

En la localidad de Engativá de la capital de Colombia, cerca de un lugar donde las frutas, flores, verduras, platos típicos enmarcan la riqueza cultural de la región, pero también los saberes de muchas familias que allí trabajan, existe la Institución Educativa Distrital José Asunción Silva, con dos sedes. En la A, desde grado tercero de básica primaria, hasta once; y, en la sede B, desde ciclo inicial hasta segundo de básica primaria. Es en esta última donde desde el 2019 nace una experiencia pedagógica que, a partir de los sueños, resistencias, construcciones comunitarias y aportes a la pedagogía ha mostrado cómo, en un escenario donde convergen múltiples culturas, la competencia anula y desconoce, pasando por encima del otro, aumentando maneras discriminatorias y desmotivadoras para unos u otros, y por ello, es necesario pasar de esa mirada, a la de ser Kompita, que en lengua muisca significa amigo, par. De allí que, como lema de esta experiencia, el ciclo inicial que se conjuga desde las voces de infantes, familias, maestros, maestras, personal de aseo, celaduría y agentes pedagógicos en formación de Universidades desde las Licenciaturas en Educación infantil y directivas, construya la vivencia de un plan de vida, donde el saber ancestral es reconocido en los espacios escolares y donde se teje una escuela territorio de paz.

Desde ese sentir, *SAMIA* configura un espiral de construcciones que, año tras año, se va entretrejiendo desde un plan de vida, que reconoce el saber ancestral como un saber válido dentro de los procesos curriculares dado todo el aporte que hace a los distintos procesos de desarrollo de niños y niñas, pero también el lugar visible que da a las familias y la fuerza inspiradora que emite a maestros y maestras para que sus prácticas pedagógicas partan del reconocimiento de todos y de la construcción comunitaria.

Por lo anterior, es necesario enunciar que el caracol, que ilustra el logo de la experiencia, se constituye en un entramado de encuentros entre culturas y cosmovisiones, para poder caminar hacia la intención de ser una apuesta intercultural. En este, se retoma el espiral que para los pueblos originarios cobra un importante valor dentro de su cosmogonía, que, desde palabras de Ballestas, son un símbolo de vida, en el que se reconocen las distintas etapas por las que atraviesa el ser humano, desde el nacimiento hasta la siembra cuando

vuelve a la madre tierra (Agencia UNAL, 2023). Así mismo, porque implica que el conocimiento no es estático, sino que este se comparte y enriquece desde lo colectivo y así, tanto el individuo como el grupo crecen mutuamente, y, en este frente a la historia, sus aportes se dan en cualquier punto, sin principio ni fin. De otra parte, como lo enuncia Pinto, porque resulta incluyente, se encuentra tanto con el pasado, el presente, como con aquello que proyecta, “vale decir, a las raíces de su desarrollo como pueblo” (2009, p. 26)

Desde luego, esa mirada en espiral también se aúna a la concepción del desarrollo para nuestras infancias, que, desde el Lineamiento Pedagógico y Curricular para primera infancia, lo enuncia:

Como un proceso dinámico, no lineal, ni homogéneo, en el que las niñas y los niños ponen todo de sí mismos, mueven todos sus recursos internos para hacer cada vez lecturas más profundas, alcanzar nuevas y variadas formas de participación en sus grupos sociales de referencia, construir su identidad y apropiar el mundo de las relaciones sociales, de los objetos y fenómenos físicos y de la vida natural. (Alcaldía de Bogotá, 2019, p. 27)

Por consiguiente, las relaciones que se establezcan con los distintos agentes socializadores presentes en el entorno escolar, el contexto mediato, pero también el que refiere a su historia, a la de otros, a aquella que no ha sido contada en los textos, pero que sí vive en la oralidad de las familias y comunidades, ha de ser un soporte para que estos procesos de desarrollo se vivan de manera integral y con propósito. Porque como diría Rogoff, la “vida cotidiana parece como el escenario sobre el cual se definen y concretan las interacciones y tiene lugar la negociación cultural” (1993, citado en Alcaldía de Bogotá, 2019, p. 28). Por tanto, esa casa a cuestas que carga el caracol, significando saberes, experiencias, prácticas, no puede quedarse por fuera del escenario escolar, puede dar apertura para descubrir conjuntamente la enorme riqueza de construcciones que, desde la cultura, puede darse para seguir empoderando la visión de la institución educativa como un espacio donde la educación resulta pertinente a las necesidades y realidades de cada contexto.



Figura 1. Logo Proyecto SAVIA

Fuente: elaboración propia

En concordancia con lo anterior, para esta experiencia, la mirada curricular se carga de sentido desde el plan de vida, el cual ha sido un baluarte para los pueblos originarios, entendido como una construcción que es permanente, no estática y que da respuesta a los distintos espacios en que transitan, con un reconocimiento frente a lo social y cultural, por parte de los distintos entes, de tal manera que aquello que han constituido perdure y resista. En ese orden de ideas, Monje expone que el plan de vida se va construyendo desde la cotidianidad y que recuperan lo ancestral en diálogo con lo presente, para que exista un reconocimiento propio, pero también de los otros, y que aboga a un convivir desde el respeto por cada uno. Por esto, resulta fundamental que la cultura, los saberes ancestrales y el territorio sean parte de esta propuesta como plan de vida, de manera organizativa (2015).

Así las cosas, pensar en una apuesta educativa en contexto de ciudad, que reconozca y dé lugar a las comunidades presentes en el territorio escolar, es una esperanza que dinamiza el Buen vivir en los escenarios y nos acerca a mejores maneras posibles de comprendernos y construirnos. Esto, en el entendido del pensamiento como una movilidad desde el “sentir, saber, pensar, hacer”, lo que invita a hacer de los lugares y experiencias una recuperación de memoria, de correspondencia con lo social y con la realidad propia, desde una construcción comunitaria, en donde la creatividad y participación son posibles (UAIIN, s.f.).

## Los hilos de SAVIA

“Ser, conocer, pensar y actuar en sana convivencia, para la transformación social”, desde un enfoque humanista, identifica el PEI de nuestra institución, el cual, de la mano con el proyecto intercultural que se desarrolla en la sede B de primera infancia denominado SA-VI-A: el buen vivir en el JAS, busca que quienes habitan la escuela sean protagonistas del proceso desde su reconocimiento, historia de vida, capacidades, cultura, al igual que sus familias; de tal manera que sus desarrollos se potencien integralmente, con ambientes en los que la convivencia sea posible y donde la diversidad se constituya en fuente de crecimiento. Cada experiencia permite a las infancias tejer en *comunitariedad*, a partir de sus conocimientos previos y construir con las nuevas experiencias. De allí que para la Educación Inicial del JAS, en el nivel Jardín, ser semilla se constituye en la base para el reconocimiento de quienes son, de dónde vienen, quiénes son sus familias y cómo se construye comunitariamente. En el siguiente nivel, que es Transición, la construcción continúa hilando su propia historia, pero se complementa con el reconocimiento de otras culturas, las campesinas, afrodescendientes, de pueblos originarios, cachacos y extranjeros, en diálogo con los desarrollos propios de la primera infancia.

De allí, se hila un tejer entre los saberes ancestrales, culturales, experiencias, historias de vida de infancias y familias, con los desarrollos propios de la primera infancia que

soportan sus metas. Ese tejido de historias propias se encuentra desde los ejes planteados en esta gráfica, con los del desarrollo socio-personal, en la exploración y en las distintas maneras de comunicar.



Figura 2. Principios de la propuesta

Fuente: elaboración propia

Por lo anterior, la vivencia en el entorno escolar se vive desde cuatro entramados.

El primero hace alusión a una palabra en lenguaje wayuunaiki, que significa tejido, precisamente por el entretrejer entre saber ancestral, los procesos de desarrollo y las actividades rectoras. Así, este demarca la *Atula*, y caracteriza el plan de vida del ciclo inicial. En este se presentan símbolos que resultan importantes.

Por una parte, las *semillas de maíz* representan a nuestras infancias que son la semilla del JAS para el mundo. Ese granito hace alusión al saber ancestral de nuestros pueblos originarios y campesinos frente a todo lo que potencia el maíz, desde el sembrar, el crecimiento, el compartir en familia. Para quienes acompañan este proceso en la escuela, implica el cuidado y compañía para que la cosecha sea exitosa. También se encuentran *personajes*, que representan las comunidades étnicas que hacen parte del colegio, pueblos originarios (indígenas), afrodescendientes, campesinos, ciudadanos y extranjeros, quienes a lo largo del año son protagonistas desde sus saberes, prácticas e historia de vida. Se complementa lo anterior con la *espiral*, desde lo ya enunciado líneas atrás, sumado al aprendizaje que se





El entramado continúa su tejido, esta vez desde los *sabedores*, que representan a las familias y que se hacen partícipes y protagonistas del proceso. Son sabedores en tanto sus saberes, prácticas e historias son importantes y enriquecen lo que se hace en la escuela y con los infantes. Ellos son invitados al aula y, en determinados momentos, comparten su sabiduría frente a la gastronomía, siembra, trenzas, tejido, entre otros. También se complementa con *las aventuras en familia*, que son invitaciones enviadas los viernes para que el fin de semana tengan en familia un momento para compartir, desarrollar una aventura en la que los niños y las niñas puedan conocer parte de la historia de su familia y la propia, afianzar saberes y prácticas culturales que luego compartirán con el grupo entre semana; de igual manera, incluyen momentos en los que se afianzan hábitos, pactos de convivencia y encuentros entre padres e hijos. Como complemento, cada uno lleva un registro en un cuaderno llamado *Mi historia de vida*, donde se va recuperando la historia desde quiénes son, de dónde vienen, la importancia de su color de piel, prácticas y saberes, entre otros, que van siendo soporte para la construcción en un libro de memoria.

Desde todo lo anterior, es importante tener presente que parte de la memoria que se observa y narra, también se cuenta y sistematiza, para comprender cómo va sucediendo el desarrollo de los niños y las niñas. Para ello, será fundante traer a colación los principios considerados desde el Ministerio de Educación Nacional frente a lo que implica el proceso de evaluación, o, mejor enunciado, de valoración del desarrollo. En esa intención la Comisión Intersectorial de Primera Infancia declara que la primera infancia:

Es un momento del ciclo de vida en el que suceden un sinnúmero de transformaciones biológicas y psicológicas que están en estrecha relación con los aspectos ancestrales, sociales, culturales y con las condiciones de los contextos en los que viven los sujetos. Estos cambios no ocurren de manera lineal, secuencial, acumulativa, homogénea, es decir, no suceden de la misma manera ni al mismo tiempo para todas las niñas y los niños, lo cual revela que son seres diversos, con ritmos y estilos de desarrollo propios. (2013, citado por Trujillo y Vásquez, s.f.)

Desde tal consideración, Trujillo y Vásquez (s.f.) aportan elementos que son claves en ese sentir, y que permiten comprender el proceso de valoración. De allí que sea indispensable tener presente que los aprendizajes se dan en distintos espacios, no solo dentro del escolar, su caminar se da como el espiral, con ritmos distintos, en las que las distintas acciones pedagógicas provocan no solo aprendizajes, sino ambientes y creación de materiales. Por eso, la observación y el registro resultan aliados valiosos de este andar, pues en las interacciones de los niños con los otros, en sus preguntas, en sus asombros, incluso en sus silencios hay toda una apuesta de significaciones frente al desarrollo y sus necesidades afectivas y de cuidado. En consecuencia, a partir de lo considerado por Trujillo y Vásquez, la "sistematicidad [...] y continuidad, que reconoce que las niñas y los niños cambian a lo largo del tiempo [...] no se definen por un número que les asigna una edad", (s.f. párrafo 11), sino que se van demarcando de acuerdo con sus particularidades, donde la indagación y valoración permiten al maestro identificar si las oportunidades en cada

uno están dadas para sus procesos de participación en las experiencias, o si antes bien pueden coexistir otras alternativas, incluso con otros pares, para enriquecerlas.

A partir de tales fundamentos, para *SAMIA* el proceso de valoración resulta esencial, como una construcción que como el espiral se entreteje en los distintos momentos, con la participación no solo de los maestros y las maestras, sino de quienes acompañan sus procesos en casa y en la escuela, teniendo presente los distintos escenarios y en los que el registro es fundamental. Para ello, la memoria se recupera desde audios que se condensan en podcast para configurar una emisora de niños y niñas desde sus percepciones, llamada *Guagüitas JAS*. Así mismo, con videos de los distintos momentos en los que se recuperan sus voces, de las grafías y dibujos que registran sus primeras producciones textuales, del cuaderno “historia de mi vida”, donde la sistematización por parte de las familias también es crucial. Para las maestras y maestros, los registros se guardan en una carpeta drive que contiene las significaciones y permiten más adelante entretejer sentidos y seguir enriqueciendo la experiencia, pero también desde la página web en la que se van registrando construcciones comunitarias.

Como complemento a lo anterior y como una manera en la que los niños y niñas van siendo partícipes de este proceso, se consolidan dos estrategias, las cuales se inspiran en una técnica ancestral de nuestros pueblos originarios, en la que a partir de nudos se aprendía a contar y operar, pero también sobre las significaciones que dan los nudos en los turbantes de nuestras comunidades afro, en la que la forma y lugar demarcan un sentir. Así, se encuentra el *Quipu tekwas y fuchas*, en el que se configura para cada niño y niña una lana larga en la que, a partir de logros acordados colectivamente, semana a semana, se van haciendo nudos que denotan los logros alcanzados. Y el *Quipu Guagüitas o Guámbitos*, en el que a partir de un cartel que reposa en cada grado, se encuentran los nombres de los estudiantes con cuatro grandes propósitos (círculo de la palabra, compartir alimentos, cuidado de mi espacio y maloca). Cada uno representa unos acuerdos que se encuentran en el pacto de aula del salón y en los acordados en el círculo de la palabra y que en distintos momentos desde un proceso de autovaloración se van registrando los logros.

Para mí la maloca, es de muchos colores, porque ella representa amor.  
La maloca es nuestra casa, me encanta su color madera

VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS GUÁMBITOS TRANSICIÓN

Para esta experiencia hay un escenario que es pilar de la apuesta, en tanto ha permitido de manera comunitaria consolidar un territorio común, entendido no solo como un espacio físico, sino como aquel donde los distintos relacionamientos permiten entretejer saberes, prácticas, escuchar la palabra, valorar el silencio y resignificar el lenguaje de la madre tierra. Este espacio se denomina *maloca*, que, inspirado en las casas ancestrales de los pueblos originarios, pero también en los palenques y enramadas para la comunidad campesina, se ha construido en la escuela, como una manera de reivindicar y reconocer las distintas culturas presentes en nuestra comunidad.

Esta maloca, al igual que Colombia, ha vivido un sinnúmero de momentos en los que en un primer momento se construyó desde la participación de toda la comunidad, con materiales reciclados en un espacio alterno a la institución, pero que, después de la pandemia, tal y como con los tratados de paz, se vio invadida y anulada, por lo que fue necesario volver a hacer negociaciones con el barrio y sus directivas de la Junta de Acción Comunal. Ello dio lugar a que, desde la importancia que implicaba este espacio, y a partir de la participación con Iniciativas Ciudadanas de Transformación de Realidades (INCITAR), se consiguiera un recurso para la construcción de la maloca al interior de la escuela, lo cual ha significado una inspiración continua para hacer de este un espacio en donde el diálogo siempre sea necesario, los acuerdos se tejan y entretejan, sin perder la esperanza, y, desde la comunitariedad, aunque especialmente desde la mirada y voz de niños y niñas, se enarbole para ser un territorio común.

En ese espacio hay encuentros entre los infantes y las familias, los maestros y maestras, se invita a sabedores, se dialoga y a partir del círculo de la palabra, se recuperan memorias, se practican los saberes del tejido a partir de construcción de manillas, huicholes y telares, también se hacen encuentros con otros miembros de la comunidad educativa, asimilándose como un escenario que nos invita a que la escuela pueda seguir siendo un lugar de abrazo, de acogida, de reconocimiento; una maloca de puertas abiertas que si bien tiene momentos difíciles, de desconocimiento o incluso de heridas y etiquetamientos, puede como lo hace el caracol, con su propia baba, encontrar los elementos resilientes para salir de esa situación y continuar su camino y su legado, sanando y restituyendo.

Es desde allí que este escrito concluye, en una invitación a ser maloca, e ir más allá de ella, encontrándonos con la madre tierra, que desde una semilla, o el animalito que vive bajo la tierra, el pájaro que llega allí a chupar el néctar de las flores, el canto de los mismos, y la palabra dulce de las infancias, nos reta a trabajar por educaciones más pertinentes y propias a las necesidades y realidades de cada territorio, a comprender que solo en comunitariedad y desde la valía que cada uno implica es posible construir un pedacito de Colombia y del mundo en paz, una escuela territorio de paz.

Desde luego, no es fácil emprender apuestas otras, en los que lo intercultural media como un puente necesario, máxime cuando se trata de contextos de ciudad, o en los que siguen primando relaciones verticales. Sin embargo, si es posible, cuando el camino se va entretejiendo paso a paso, aunque implique en ocasiones como el caracol un caminar lento, pero con la certeza que se va andando y llegando al propósito trazado. Por las infancias, sus voces, sus historias y las de sus familias, por reivindicar el saber ancestral y la riqueza cultural que impregna cada comunidad, por el diálogo posible y visible entre unos y otros, desde la horizontalidad y por dar un lugar epistémico y válido a la cosmovisión de cada pueblo, es que SAVIA sigue viva. Y en ese sentir, la educación inicial, y todo lo que ello implica, las infancias, las maestros y maestras de primera infancia, las familias,

quienes en muchos espacios académicos han sido desconocidos por pertenecer al ciclo inicial, cobran todo el peso, al ser semilla que crece, fructifica y muestra que en sus frutos hay posibilidades que hacen educaciones más posibles y pertinentes a los territorios, los mismos que se hacen mutuos, pares, Kompas.

Si en últimas, damos el salto de pensar en la educación de calidad, a una educación que viva el Buen vivir en cada uno de sus aspectos, la cercanía y significación a los procesos será más fuerte y duradero. Así que apreciados lectores, nuestro hilo sigue dispuesto para que entretejamos el sentir de “no compitas, haz Kompitas”.

## Referencias

Agencia UNAL (19 de enero 2023). *Formas y significados de la simbología indígena que el diseño debería conocer* [Blog de noticias]. Universidad Nacional de Colombia. <http://agenciadenoticias.unal.edu.co/detalle/formas-y-significados-de-la-simbologia-indigena-que-el-diseno-deberia-conocer>

Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaría de Educación del Distrito. (2019). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. Linotipia Martínez

Arjona, G. (2011). *Derechos culturales en el mundo, Colombia y Bogotá. Guía virtual de las regulaciones internacionales, nacionales y distritales en materia de derechos culturales*. Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte. [https://ant.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/derechos\\_culturales\\_en\\_el\\_mundo\\_colombia\\_y\\_bogota.pdf](https://ant.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/derechos_culturales_en_el_mundo_colombia_y_bogota.pdf)

Escorcía, T. (2021). Del revés al encuentro, el saber ancestral en diálogo con la educación inicial. *Serie Digital Incentiva Maestros 10*. IDEP. [https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/2525/del\\_reves\\_al\\_encuentro.pdf?sequence=1&isallowed=y](https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/2525/del_reves_al_encuentro.pdf?sequence=1&isallowed=y)

Monje, J. (2015). El plan de vida de los pueblos indígenas de Colombia, una construcción de etnoecodesarrollo. *Revista Luna azul*, 4, 29-56.

Pinto, V. (2009). El modelo mental de los pueblos indígenas. *Espacio Regional*, 2 (6), 95-98

Trujillo, D. y Vásquez, O. (s.f.). *10 claves para el seguimiento y valoración al desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños*. Ministerio de Educación Nacional. [https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\\_public/2022-05/2.%20Nota%20pedagógica%2010%20claves%20para%20el%20seguimiento.pdf](https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-05/2.%20Nota%20pedagógica%2010%20claves%20para%20el%20seguimiento.pdf)

Universidad Autónoma Indígena Intercultural [UAIIN]. <https://uaiinpebi-cric.edu.co>