

**DEL DESARRAIGO Y REVÉS,
AL ENCUENTRO QUE HOY RECONSTRUYE UNA ESCUELA CONSTRUCTORA
DE PAZ**

Tadiana Guadalupe Escorcía Romero
naomitadi@gmail.com

Luz Myriam Fajardo Muñoz
fajaluz@gmail.com

Resumen

La investigación realizada con primera infancia identificó que más de la mitad de la población era desplazada de sus territorios por distintas causas de desplazamiento, enfrentándose a una cultura mayoritaria que los obliga a desarraigar su identidad cultural, con etiquetamientos, subordinación e invisibilización.

Familias conformadas por comunidades campesinas, afrodescendientes, indígenas colombianas y ciudadinas desplazadas dentro de la ciudad, que a partir de una metodología horizontal, se constituyen en coinvestigadores desde el diálogo y el encuentro, rescatando sus saberes ancestrales relacionados con la gastronomía, la naturaleza, artesanía, juegos ancestrales, oraliteratura, prácticas de crianza. En el recorrido se gesta un proceso donde se recupera la memoria histórica y colectiva que enmarcó sus territorios condensado en murales cosidos, muñecos de tela, una maloca y tres huertas.

Lo anterior posibilita que las familias al compartir en la escuela sus saberes ancestrales con las infancias, potencien sus desarrollos relacionados con esta etapa de vida en lo cognitivo, comunicativo, corporal, artístico y social, se transformen prácticas pedagógicas y se agencie un currículo intercultural. Además, la reconstitución del tejido social, sanar el dolor del destierro, arraigar la identidad cultural en las infancias y hacer de la escuela un espacio donde se construye paz y país.

Abstract

The research carried out with early childhood identified that more than half of the population was displaced from their territories by different causes of displacement, facing a majority culture that forces them to uproot their cultural identity, with labeling, subordination and invisibility.

Families made up of peasant, Afro-descendant, indigenous colombian and urban communities displaced within the city, who, based on a horizontal methodology, become coinvestigators from the dialogue and the encounter, in which their ancestral knowledge related to gastronomy, nature, crafts, ancestral games, oral literature, parenting practices. Along the way, a process is developed that recovers the historical and collective memory that framed its territories condensed into stitched murals, cloth dolls, a “maloca” and three orchards.

This allows families to share their ancestral knowledge with their children in the school, enhance their developments related to this stage of life in the cognitive, communicative, corporal, artistic and social, transform pedagogical practices and an intercultural curriculum agencie. In addition, the reconstitution of the social fabric, healing the pain of exile, rooting cultural identity in childhood and making the school a space where peace and country is built.

Palabras clave: diversidad cultural, infancias, interculturalidad, saber ancestral.

Del revés

Comunidades colombianas rurales, consolidan sus relaciones sociales y culturales en escenarios donde habitan, allí construyen su vida y familia, para Acuña (FEDEAGROBISMOL, citado en Coordinación Nacional Agrario, 2011) el territorio es un lugar propicio para construir el proyecto de vida, que posibilita la economía, socialización, el propio pensamiento. Sin embargo, esta consolidación se ha visto fracturada durante muchos

años en Colombia por múltiples causas, que lesionan los derechos de segundo orden, (económicos, sociales y culturales).

Una de estas afectaciones se ha dado por el conflicto armado, con grupos insurgentes que inician una lucha por sus ideales, desconoce a sus habitantes rurales al apropiarse de sus tierras, usando violencia y poder. Gubernamentalmente denominado desplazamiento forzado, en el que la persona se ve forzada a dejar lo construido en defensa de su vida y familia.

Se suman conflictos como el agrario, tras recursos naturales ya sea por riqueza o ubicación geográfica (Romero, G. citado por Celis, R. y Aierdi X 2015); el territorial, controlando lugares para realizar proyectos por parte del Estado o multinacionales; por agrocombustibles, (PNUD, 2011: 42) con actividades productivas que causan un impacto potencial sobre el medio natural, por destrucción de bosques y biodiversidad que acompaña a las grandes áreas. También los ocasionados por infraestructura, explotando pobladores y dejando un enorme daño ambiental, y pérdida de territorios, o minero, agronegocio con la presencia de multinacionales que colocan a la agricultura y ganadería en una pugna (PNUD, 2011), producción de coca y minería ilegal, amenazando la seguridad ambiental y los desastres naturales.

Así obligan a las comunidades a abandonar sus territorios e ir en busca de un lugar donde sobrevivir, que con una cultura mayoritaria impiden continuar su consolidación cultural. Las rupturas son mayores tras la presencia de etiquetamientos y estereotipos que los excluyen, o la falta de tiempo para acompañar procesos de formación de sus hijos, para afirmar su identidad cultural. Ante el anonimato y aislamiento en el que sus derechos se violentan, tras la afectación de su cultura, relaciones sociales y resquebrajamiento de su territorio, se ven abocados al desarraigo, definido por Zamora, (2002) como un sentimiento de desconocimiento e incomprensión de la cultura a la que llega el sujeto, que condiciona su forma de actuar, al no identificarse con esa sociedad, producir crisis en su identidad social y cultural, en lo emocional y físico. Si logra integrarse sucede un proceso de hibridación con la nueva cultura dejando aspectos de la propia, pero de no hacerlo su desarraigo será permanente.

Además, su diferencia es catalogada como un peligro, incivilización, anormalidad o se les desprecia, aumentando el dolor, rechazo y estereotipos gestados hacia su saber y ser. Para las infancias que atraviesan estos sucesos, las situaciones a las que se enfrentan se enmarcan en un ir y venir de un lugar a otro, entre diversos espacios y tiempos y la ausencia para compartir con sus padres.

Al ingresar al sistema escolar el desarraigo es mayor si predomina la homogenización, se les otorga un cupo escolar, pero ello no garantiza el reconocimiento de su identidad social y cultural. Esta panorámica fue encontrada en un colegio¹ de la capital de Colombia, con diversidad de culturas que motiva a las docentes a indagar cuáles existían allí. En el 2015 se aplican unas encuestas a 11 grados del nivel preescolar y 1 de

¹ IED José Asunción Silva

primaria, hallando que el 54% de la población provenía de lugares fuera de la ciudad especialmente de zona rural y actualmente de Venezuela.

Tal realidad enfrentaba a la institución a una riqueza cultural contenida en las comunidades campesinas, afrocolombianas, indígenas (etnia wayuu) y migrantes. Sin embargo, si bien se reconocía la diversidad y se “incluía” en la institución, se asumían modelos de escolarización desde posturas asimilacionistas o integracionistas (Castillo, E. y Guido, S, 2015) que promovían valores y aportes culturales en actividades específicas, invisibilizando particularidades, al desconocer su realidad y estructura social, acoplándose al nuevo lugar y borrar el propio. Tal como sucedió con una madre wayuu quien con la tela del uniforme decide hacer su tradicional manta guajira para que su hija siga arraigando su cultura, pero recibe resistencias institucionales porque puede hacerla ver distinta.

Entonces ¿qué pasa con estas familias y con la formación de sus hijos en términos de identidad cultural?, la institución ¿está constituyéndose en un soporte o en un obstáculo? ¿dónde quedan sus saberes constituidos a lo largo de los años, de generación en generación, si les recibe una cultura que les desconoce ante saberes y dinámicas hegemónicas?

Así se plantea como derrotero de la investigación ¿Cuáles son los saberes ancestrales frente a los procesos de educación de niños y niñas de familias en condición de desarraigo; cómo se diferencian de los circundantes en la escuela y de qué modo son esenciales al interior de los discursos de desarrollo en esta etapa de la vida?

Tejiendo comunitariamente

Para reconocer los saberes ancestrales de las comunidades, era necesario emprender un tipo de investigación con y desde las familias, que se constituyeran en coinvestigadores del proceso. Por eso se plantea una metodología horizontal, que propone sus procesos de producción del conocimiento desde el diálogo y la horizontalidad. El primero implica una relación con los otros y el segundo superar la división entre quien sabe y quien no, desde la brecha entre “el saber construido desde el exterior de su militancia y el generado al interior” y el “problema de la representación, la autoridad y la autoría colaborativa.” (Corona, S. y Kaltmeier, O. 2013:4).

Sus momentos son:

1. **Indagación teórica:** búsqueda de fuentes bibliográficas, teóricos, comunidades e instituciones para comprender la constitución de saberes ancestrales, desplazamiento, desarraigo y tensiones que atraviesan las comunidades.
2. **El encuentro:** tres grupos de preescolar y sus familias convocados por las 2 maestras investigadoras deciden participar. Se fijan tiempos y espacios para los encuentros y desde la recuperación de su memoria colectiva e histórica se reconstruyen sus saberes. Entre infantes, familias y maestros, participan 222 personas.

Se inician “encuentros de saberes” para comprender el sentido que los sujetos le dan al mundo. Los instrumentos utilizados se condensan en reuniones, acompañadas por música, objetos de cada región, mapas, que traen al presente parte de lo vivido en su infancia. Se proponen festivales campesinos, cuadernos viajeros, en los que cada familia junto a un muñeco de tela que representaba una cultura viajaba a casa para narrar sus historias. Frisos en los que lo narrado en grupo se escribía para conservar la memoria; fotografías u objetos que tuvieran de su infancia o imágenes que les recordaran eventos para conversar. Más adelante surgió la costura y el tejido gracias a la propuesta de una abuela, que como una forma de conservar la memoria en un trozo de tela y con retales diseñaron una muestra de aquello que significaba su territorio, conformando el mural de la memoria.



Figura 1. Cuadros de memoria. 2017.

Otro instrumento fue la narración biográfica, en la que tanto representantes de cada comunidad y maestras, a partir de sus experiencias de vida, contaron sus historias. Así la horizontalidad de los contextos discursivos sociales propios dio significado fundamental traduciendo sus voces al interior del texto para darle cuerpo a la investigación.

Esta fase abre un segundo escenario en el que las familias invitadas como personajes a la escuela, comparten con los niños sus saberes; en tanto maestras y familias observan y reflexionan acerca de desarrollos gestados.

3. **Traducción y triangulación:** cada hallazgo se transcribe y traduce al texto académico. Para Steiner, es un proceso de comunicación/comprensión, para pensar la relación entre investigador y comunidad, respetando la singularidad de interlocutores (Citado por Corona, 2013).

A continuación, se encuentran recurrencias en el texto escrito, que le dan cuerpo a los saberes ancestrales de las familias, los que circundan en la escuela que gestan el diálogo de saberes. Así se forja el proceso de triangulación, definiendo las categorías de esta investigación: desarraigo, saber ancestral y educación inicial

4. **Colectivo de familias:** Tras la socialización de los resultados, se gesta el colectivo de sabedores representados por familias de cada comunidad que asisten 1 vez al mes para compartir sus saberes con los infantes. Simultáneamente con el equipo de maestros se inicia un proceso de transformación pedagógica que desde la planeación colectiva y con participación de infantes y familias, propicia un currículo intercultural en el que sus conocimientos son visibles.

Saber ancestral y saber escolar.

Hablar de los resultados es entretenerse en un universo de senderos, que demarcan otra escuela. En primera instancia fue difícil que las comunidades reconocieran su ancestralidad, consecuencia del desarraigo al que han estado expuestos, pues a lo largo de la historia sus conocimientos han quedado invisibilizados y subalternizados, especialmente por sociedades hegemónicas en las que el saber supone opresión social, política y cultural de los pueblos ancestrales de este continente.

De Sousa (2010) expone dos tipos de pensamiento, el abismal y el posabismal. El primero proveniente de Occidente establece distinciones visibles e invisibles que divide la realidad en dos universos: este lado de la línea y el otro lado de la línea. En el primer caso se imposibilita la copresencia de los dos lados de la línea y hace del otro una realidad no existente, que desaparece y se excluye, confiriendo una distinción universal entre lo verdadero y falso. Los efectos de esta situación se observan cuando se tilda a los saberes ancestrales de populares, folclóricos, laicos, plebeyos..., que no pueden ser adaptados a las formas de conocimiento de la línea opuesta, o cuando en el sistema escolar predominan visiones hegemónicas frente al desarrollo y se considera la diferencia como incivilizada, anormal para adecuarse a la mayoría.

El autor propone la lucha por la justicia cognitiva global, con un modo de pensamiento al que llama posabismal, para que los saberes de las comunidades invisibilizadas, legitimados por años y generación tras generación tengan un espacio para poder ser y existir, a partir de una epistemología del Sur (2010). La diversidad epistemológica presente en el mundo nos insta a dejar de percibir solo una de tipo universal y dar paso a la ecología de saberes. Lo que para las familias fue el puente para del revés de su exclusión al encuentro donde se visibilizaron, recuperaron ancestralidad y fortalecieron desarrollos.

. Saber relacionado con la naturaleza:

Las comunidades han guardado de sus territorios una relación muy estrecha con la madre tierra, gestando saberes frente a la siembra, el cuidado de los animales, la forma de leer el mundo, el clima. Un proceso que inicia desde el vientre materno en el que las madres siguen labrando la tierra, conocen las plantas propicias para apoyar el proceso del parto y posparto, perseveran cuando son niños al cargarlos en la espalda para arraigar su relación con la naturaleza.

En consecuencia, la institución restauró un espacio antes empleado para consumo de drogas, en el que se labró el terreno y se gestaron huertas denominadas “de los abuelos” y una maloca con el apoyo de un sabedor de

la comunidad indígena muisca y varios padres. El objetivo inicial fue restituir a la familia wayuu por sus saberes y hacer de este un lugar de encuentro para el diálogo y el acuerdo.

De manera específica en cuanto al desarrollo de los niños, posibilitó la integración significativa de los pilares del Lineamiento Pedagógico y Curricular. En consecuencia, sus dimensiones cognitiva, comunicativa, corporal, artística y socioafectiva se observan desde la interacción entre unos y otros, el trabajo en equipo, los procesos de clasificación, seriación, conteo que hacen de las plantas.

Las vivencias con la naturaleza son plasmadas por medio del arte (dibujos, producciones con material reciclado) que socializan a la comunidad; potencian su oralidad al contar a otros y a familias cómo generar conciencia de cuidado y preservación por el planeta.

. Saber artesanal:

Cada comunidad ha gestado un saber que desde temprana edad enseñan a los más pequeños, en relación al tejido, vestuario, manillas, collares, que guardan relación con su identidad cultural; las mantas guajiras, la ruana, el turbante, entre otros, también enmarcan una historia de lucha, reivindicación que hoy busca ceñirse para no perder lo propio.

De otra parte, se encuentra el trenzado de la cultura afro que desde la esclavitud demarcó sus mapas para salir del encierro y guardar el oro; con los años se ha preservado y hoy pese a la influencia del medio que habla de su cabello en términos de “malo” llevándolos a alisarlo, se erige para enseñar a los niños su valor.

Por consiguiente, tejer en la escuela acercó el arte de una manera exploratoria y cultural, afirmó identidades y consolidó estrategias pedagógicas para el desarrollo motor y social, en los que escuchan a los mayores y aprenden otras historias.

. Saber gastronómico:

Este, guarda secretos, para su preparación usada en celebraciones especiales, encuentros con la familia, sanar enfermedades, entre otros. Ha sido fundamentado en la unidad familiar y comunitaria, con instrumentos propios de los que emergen cantos, rondas, historias y bailes. Con los infantes se inicia un reconocimiento de exploración de ingredientes, observación de cambios presentados al ser mezclados con diversos materiales, cocción y nombres. Cocinar en la escuela con madres y abuelas de distintas regiones constituyó un sinnúmero de aprendizajes para cada dimensión, así como hábitos para consumir alimentos, valor nutritivo, aseo, cuentas y proporciones.

. Saber lingüístico:

Las lenguas indígenas, dialecto y vocabulario de cada región, han construido una parte esencial de lo que son. Para las familias tener la oportunidad de hablar con otros sin miedo o vergüenza a la etiqueta por ser de otro lugar, posibilitó sanar el dolor del destierro, contar historias y secretos de años para una mutua construcción.

Remitió a otra historia no contada en los textos, a la literatura contenida en las mentes de abuelos y mayores, hechos leyendas; nutrida de textos hecho voz y canto: alabaos, rondas y canciones. Así desde la primera infancia se recupera la oraliteratura, que potencia procesos de producción escrita en infantes desde el garabateo, su propio código, y el convencional. Además, en cada familia que se atrevió a escribir en los cuadernos viajeros con total libertad, dejando atrás el miedo por no saber escribir.

Y es que los procesos lectores y escritos, cuando se hacen en comunitariedad posibilitan procesos significativos que conservan la memoria de ancestros e invitan a no dejar perder el legado lingüístico de nuestras comunidades. Como dijera Freire (1981:1) “la lectura del mundo, precede a la lectura de la palabra”, se hace necesario primero leer el mundo, escribir con los materiales que le acompañan y desde las experiencias propias, entrar a la convencionalidad con comprensión.

. Saber social:

Las historias recuperadas de cada familia se acompañaron por tiempos en familia, amigos, barrio, comunidad; un trabajo en equipo vivido en la cotidianidad. Es lo que Rogoff denomina “participación guiada” en el que los papeles del niño y su cuidador están entrelazados proporcionando oportunidades de aprendizaje, tanto implícitas como explícitas (1993).

En ese sentido, los valores son fundamentales en su relación con el territorio y comunidad, pero también lo que anhelan vivir hoy en un lugar tan distinto del que poco han visto lo anterior. Entonces procurar distintos encuentros con los niños, invitar a las familias al aula y compartir saberes, crear diseños juntos para las socializaciones, fueron el puente para su vivencia y arraigo.

. Saber Juegos ancestrales:

El juego suscitado en ambientes naturales, como el mar y el campo, con materiales diseñados por ellos, desde antaño desarrolla competencias comunicativas, sociales, cognitivas, artesanales, corporales en familias, que enseñan a sus hijos.

Familias se sorprendieron, pues la vivencia del juego permitió estar juntos, fortalecer las relaciones y afirmar distintas dimensiones del desarrollo. Si en el juego aduciendo a Winnicot (1982, citado en el Lineamiento pedagógico y curricular de educación inicial, 2013), el contenido no importa, pues el niño habita en una región que no es posible abandonar con facilidad, estar con su familia, dinamizó su espacio para crear, soñar

e imaginar. Nos enseña que no importa la edad o la inexistencia de juguetes sofisticados, porque el medio que nos rodea, de mano con las personas, son el escenario para jugar.

. Saber crianza:

La llegada de un nuevo ser está rodeada para cada comunidad de una serie de prácticas y rituales que gestados desde sus territorios y legitimados por años muestran parte de la identidad cultural, que al llegar a la ciudad se ha visto fracturada tras la necesidad de trabajar todo el día; por ello tener espacios extra en el colegio para seguir las afirmando ha sido un proceso fundamental, con prácticas herbolarias, arrullos, oralidad y rutinas.

El encuentro

Al igual que un tejido enmarcado por colores y puntadas, sucedió con la investigación. Para las familias constituyó la oportunidad para dialogar, ser escuchado y sanar el dolor del destierro, reconstituir el tejido social y cimentar un territorio para arraigar saberes ancestrales. Los murales de la memoria que hoy reposan en la institución invitan a conservar la memoria de lo nuestro. Para infantes, potenció desarrollos de manera integral, afirmó su identidad cultural y reconocer la de sus compañeros; en un camino que muestra complementariedad y no exclusión.

En consecuencia, la escuela se transforma pedagógicamente comprendiendo que el desarrollo no es universal, sino que depende de los contextos y vivencias familiares; por lo mismo, cambia la visión de una infancia, por la diversidad de infancias que no solo componen el mundo, el país, sino nuestra institución y en respuesta a ello requiere de dinámicas y metodologías que no desconozcan lo que son como cultura, sino que antes bien trabajen de la mano. Por eso, el currículo se construye permanentemente, relacionando los saberes propios de la etapa inicial, con los saberes ancestrales de familias.

Los maestros desde sus campos de conocimiento apoyan la recuperación de saberes e identidad cultural de quienes conforman ese lugar, como la música y arte de cada región, haciendo del aula un escenario nuevo cada día. Entonces, se erige un proyecto institucional intercultural que hace presente el saber de las familias en el currículo, dando paso a una justicia epistémica que valora el otro lado de la línea, en la participación de cada grado en la maloca para conversar, llegar a acuerdos o leer cuentos tradicionales, la cultura colombiana y en las huertas de los abuelos para seguir sembrando. También en la presencia continua de cada saber gestado desde la investigación, que va produciendo productos como tejidos de mantitas, días de trenzas y cuidado personal, ferias gastronómicas, juegos ancestrales, celebración de fechas especiales a partir de la oraliteratura entre otros. Trasciende además a la comunidad barrial que hace uso del ecoparque para el sano esparcimiento y contacto con la naturaleza.

Acorde con lo anterior, la socialización de la experiencia ha sido necesaria a distintas comunidades para afirmar la identidad cultural, sin perder la invaluable riqueza que nos caracteriza y reivindicar a las familias

venezolanas que buscan un lugar de esperanza. Así el grupo investigador conserva la memoria por medio de textos expuestos en ponencias y artículos; participación en encuentros y congresos para afirmar la voz de quienes han sido invisibilizados y darle al maestro de primera infancia un lugar epistémico dentro de la academia.

Como resultado, ha sido reconocido y premiado con el Premio de investigación e innovación pedagógica (2017), premio Martha Arango a la investigación en primera infancia (2017), nominado categoría “Docentes constructores de país” en ambientes educativos, Premio Colombia 2020 (2018). Ha publicado 3 artículos, participado en 1 evento internacional y 4 nacionales como ponente. Sigue imperante para hacer de la escuela un territorio donde se pueda seguir sembrando esperanza y donde las infancias sigan sonriendo por sus sueños.

Escuela, territorio de paz.

Ser testigo de las historias contenidas de saberes, riquezas, dolores, destierros, desarraigos y luchas, ha sido el motor para hacer de la cultura y diferencia aliados donde quien llega de fuera sea reconocido. Se hace imperioso conservar la memoria de nuestra riqueza ancestral desde la primera infancia, por aquellas luchas que les han hecho desde ese otro lado de la línea resistir, para ser escuchados y visibilizados, por el invaluable saber que aportan a la humanidad y en este caso a la escuela.

Referencias

- Alcaldía** Mayor de Bogotá, Secretaría de Integración Social, Universidad Pedagógica Nacional y Secretaría de Educación. (2013) *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*.
- 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
- Coordinador** Nacional Agrario CNA (Productor) (2011) *Colombia: conflictos territoriales y lucha por la tierra*. [Informe audiovisual] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=vZWZ76dxRvM&t=172s>
- Corona**, S. y Kaltmeier, O. (2013) *En diálogo: metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. México: Editorial Gedisa
- De Sousa**, B. (2010) *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Primera edición. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO, Prometeo Libros.
- Freire**, P. (1981) La importancia del acto de leer. En: La importancia de leer y el acto de liberación. Congreso Brasileño de Lectura. Centro de Comunicación-Educación. Buenos Aires, Argentina.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2011) *Colombia rural. Razones para la esperanza*. Informe Nacional de Desarrollo Humano. Bogotá, Colombia: INDH-PNUD.

Rogoff, B. (1993) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Editorial Paidós.

Zamora, A (2002) El desarraigo como vivencia del exilio y de la globalización. *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM*. Recuperado de: <http://alhim.revues.org/708>