

*La institucionalización de la educación indígena en Bogotá: una aproximación a la configuración de la Casa de Pensamiento Intercultural Kichwa Wawakunapak Yachahuna Wasi*

Monografía de Grado

Escuela de Ciencias Humanas

Programa de Antropología

Universidad del Rosario

Presentado por:

July Paola Pinilla Mahecha

Director:

Juan Thomas Ordóñez Roth

Semestre I de 2020

Bogotá, Colombia



## **Agradecimientos**

A mis padres, hermanos y sobrinos que son el impulso vital para vivir el día a día con amor y dedicación. A Joy por su cariño y su amistad, gracias por acompañarme en este proceso con las clases de inglés. A Laura y Emmanuel, por la compañía y el apoyo que me han ofrecido en cada encuentro. También, quiero agradecer a las personas que en diferentes momentos de este ciclo han estado presentes y a las que continúan expectantes a que esta etapa de mi vida culmine satisfactoriamente. Les reitero mi amor y mis más sinceros afectos.

Agradezco al equipo pedagógico del jardín kichwa y al gobernador Alfonso Tuntaquimba por permitirme conocer el proceso y por hacer parte de él en varios momentos. A los sabedores Alfonso Terán, Enrique, Mamá Michi y Estella Tuntaquimba por acompañar fielmente a las profesoras y por estar con los niños y las niñas fortaleciendo los procesos de enseñanza con sus valiosos conocimientos. A la coordinadora Adriana Leal por emprender tan admirable labor y por liderar el trabajo con un equipo de trabajo que se ha dedicado a resignificar los derechos culturales de la primera infancia indígena en Bogotá desde la educación. Las motivaciones pedagógicas que les impulsan a diario son profundamente transformadoras para garantizar el desarrollo integral de los niños y las niñas kichwas y de los diferentes grupos étnicos que habitan la ciudad. Para este proceso educativo y para todas las personas que han hecho parte de él, en las distintas etapas de mi investigación ¡gracias! porque cada una de ellas ha cultivado en mí un profundo respeto por todos los procesos comunitarios que desde entonces he podido conocer y por los que espero seguir trabajando. Les reitero mi admiración por su resistencia, especialmente, por pensar en los niños y las niñas como motor de las consignas y luchas hacia la búsqueda del reconocimiento diferencial de sus derechos.

A mi tutor de tesis Thomas Ordoñez por su disposición incondicional y por todo su apoyo a pesar de las ausencias y el silencio que guardamos algunos estudiantes durante este difícil proceso. Quiero agradecer también a mi compañera Natalia, por el aguante y por su valiosa compañía durante todo este tiempo, fue muy valioso y gratificante que la vida nos juntara para resistir juntas en esta labor que nos unió en circunstancias tan parecidas. Reitero mis afectos, mi admiración a tu trabajo y por no fallarle a la cancha cuando más llevadas estuvimos. ¡Gracias Leona!

## Índice

<b>INTRODUCCIÓN</b>	Pág. 4
El jardín kichwa en tiempo de Koya Raymi	Pág. 4
El jardín kichwa en el marco de las políticas de reconocimiento étnico	Pág. 7
La comunidad indígena kichwa en Bogotá	Pág. 11
Lo propio y lo intercultural en la propuesta educativa del cabildo kichwa	Pág. 16
Metodología	Pág. 20
<b>EL JARDÍN INFANTIL INDÍGENA KICHWA: UN ESCENARIO DE VISIBILIZACIÓN ÉTNICA EN LA CIUDAD</b>	Pág. 25
Puntos de partida para situar la configuración del jardín kichwa en la ciudad	Pág. 28
Cuando se implementó el cabildo, ya era un hecho que podíamos hacer algo	Pág. 36
El despliegue institucional de las políticas de reconocimiento étnico: el jardín Kichwa como elemento multicultural	Pág. 39
Una propuesta educativa para la comunidad kichwa en Bogotá	Pág. 49
Kichwas en el margen de las políticas de reconocimiento étnico	Pág. 52
<b>INTERCULTURALIZAR LA ESCUELA</b>	Pág. 56
Pedagogas y sabedores: las figuras de la educación propia en el jardín kichwa	Pág. 60
PEC kichwa: un modelo pedagógico “propio” subordinado a las lógicas institucionales	Pág. 67
Formatos pedagógicos de la interculturalidad en el jardín kichwa	Pág. 74
<b>CONCLUSIONES</b>	Pág.81
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	Pág.87

## **Introducción**

Fue en época de Koya Raymi cuando conocí el jardín infantil indígena Wawakunapak Yachahuna Wasi de la comunidad kichwa en Bogotá. Mi primera visita coincidió con la celebración de esta fiesta tradicional en el salón de la Junta de Acción Comunal del barrio la Estrada en la Localidad de Engativá. Antes de la celebración, tuve que reunirme con el gobernador del cabildo kichwa y con la coordinadora del jardín para comentarle a cada uno cuáles eran mis intereses académicos. En ambos casos, les expliqué que estaba interesada en conocer la manera en la que la propuesta de educación propia del cabildo kichwa se ha configurado en relación con las políticas de reconocimiento étnico del Distrito. En ese momento, yo sabía que los indígenas kichwa asentados en Bogotá provenían de una comunidad indígena con territorio de origen en el extranjero y que estaban políticamente organizados a través de un cabildo indígena en la ciudad.

Al acercarme al proceso, el gobernador y la coordinadora del jardín me comentaron que este espacio existe de manera formal desde el 2010 como parte de un proyecto de educación propia asociado al cabildo kichwa y a la Secretaría Distrital de Integración Social SDIS. Esta institución, según me explicaron es la encargada de garantizar y direccionar los servicios de atención integral a la primera infancia de los jardines públicos del Distrito, entre los cuales se encuentran el jardín kichwa y otros 9 jardines indígenas. Este hecho me llamó la atención, no entendía como una comunidad de migrantes extranjeros había logrado tal reconocimiento. La coordinadora Adriana Leal<sup>1</sup>, sugirió que era buena idea que yo asistiera al Koya Raymi para que así pudiera conocer una muestra de los procesos de enseñanza que se desarrollan en este jardín, a través de los cuales se busca atender diferencialmente a la población infantil kichwa nacida en Colombia, a los niños y niñas kichwa nacidos en Ecuador que llegan con sus familias a la ciudad a través de distintos procesos migratorios (comerciales, laborales, familiares) y también a niños y niñas mestizos y de otras comunidades étnicas que habitan en la ciudad.

### **El jardín kichwa en tiempo de Koya Raymi**

Cuando llegué a la celebración, percibí el olor a incienso de palo santo que se disipaba penetrante en el ambiente. En el centro del salón, una pequeña vasija de barro

---

<sup>1</sup> Los nombres de las personas a las que me refiero en esta monografía son los nombres reales de las personas con las que trabajé y que aceptaron ser parte de este trabajo. Los nombres de estas personas se conservan entre otras cosas, porque todos mantienen una posición y función pública en los procesos de los que hacen parte.

negro zahumaba los tizones del palo santo. La vasija estaba en el piso rodeada por pétalos de rosas y cuatro velones de colores que se imponían de extremo a extremo, como guardianes protectores del humo blanco que desprendían los tizones al quemarse. Los velones a su vez, estaban rodeados por una espiral de pétalos de flores que le daban dos vueltas a la vasija de barro. En este espacio, se inició la celebración del Koya Raymi con un ritual de limpieza y armonización a cargo del médico tradicional kichwa Fernando Tituaña.

El médico empezó a caminar entre la espiral y la vasija mientras hacía sonar una concha de mar y un cuerno de vaca, luego se agachó ante el palo santo, sopló los tizones para avivar el humo y tomó unas ramas secas de eucalipto del piso para limpiar a las profesoras que se encontraban a su alrededor. Una a una sopló sus cabezas, luego pasó las ramas por el contorno de sus cuerpos, con un movimiento acelerado de adentro hacia afuera, como removiendo de ellas lo malo. Frente a él, se encontraban sentados los niños y las niñas del jardín. Aunque la mayoría eran indígenas, especialmente kichwa, no todos lo eran, allí había también niños y niñas no indígenas. Mientras los niños y las niñas permanecían atentos a los movimientos del médico, sus familiares también lo miraban expectantes, esperando a que en cualquier momento les llegará el soplo y la limpia sobre sus cuerpos. Después de limpiar a las profesoras, Fernando tomó unas yerbas, las remojó en un balde y empezó a esparcir gotas de agua sobre las cabezas de todos los asistentes, en un acto de limpieza colectiva.

Ese día los asistentes éramos muy variados, aunque podíamos distinguarnos fácilmente entre indígenas y no indígenas. En la celebración se encontraban los mayores y las autoridades del Cabildo Mayor Indígena Kichwa; las profesoras y los sabedores del jardín; y los familiares de los niños y las niñas. A excepción de algunas de las profesoras y familiares de los niños y niñas no indígenas, la mayoría de los asistentes eran kichwa. Las mujeres, los mayores y las autoridades del cabildo vestían todos con su traje tradicional otavaleño, al igual que los niños y las niñas del jardín. Allí también se encontraban funcionarios de la Secretaría Distrital de Integración Social SDIS, observando el desarrollo de la celebración y tomando registro fotográfico de la actividad.

Cuando la limpia terminó, los sabedores del jardín se unieron a Fernando para explicarnos que todos los años, el jardín celebra durante el mes de septiembre la fiesta del Koya Raymi y otras celebraciones culturales asociadas al calendario agrícola andino

como el reinado de la Sara Ñusta<sup>2</sup> en el marco de la fiesta del Yamor<sup>3</sup>, en el que se elige a la reina del maíz. La fiesta del Koya Raymi hace referencia a un tiempo de descanso y preparación de la tierra para cultivar nuevas cosechas. Durante este tiempo se realizan distintos rituales en agradecimiento a la allpa mama<sup>4</sup> y a todos los elementos femeninos que como ella tienen el don de la fertilidad y de cosechar buenas semillas para la vida como explicaba el sabedor del jardín Alfonso Terán a todos los asistentes: *“Koya Raymi es una fiesta femenina, un tiempo de killa mama [madre luna] en el que rendimos homenaje a la mujer indígena. Ellas se preparan para la vida como se preparan las semillas para la siembra o como se prepara la tierra para que de buenas cosechas, así también se prepara a las mujeres, así también hacemos con las niñas que ustedes nos han dejado en el jardín, contribuyendo en su formación con nuestra cultura kichwa”*

Cuando la intervención terminó, los niños y las niñas se levantaron de sus sillas y empezaron a organizarse alrededor de los sabedores y sus profesoras para representar juntos algunas muestras de las expresiones culturales, con las que se acostumbra a celebrar esta época del año. Las niñas se agruparon en el centro del salón para bailar y cantar, mientras los niños, con guitarras, zampoñas y bombos se hicieron junto al grupo de música del cabildo para interpretar los ritmos tradicionales kichwa. Ellos y ellas cantaban en lengua kichwa y a cada tanto se tomaban de las manos para bailar formando entre ellos parejas o grupos pequeños de danzantes. La seguridad y familiaridad con la que los niños y niñas se mostraban causaba ternura y regocijo entre las personas que habíamos ido a verlos. Todos queríamos acercarnos con nuestras cámaras a tomar fotos y vídeos. Los familiares, sonreían y se mostraban emotivos, especialmente los kichwa se veían muy conmovidos haciendo comentarios en su lengua materna y/o en español sobre el desempeño de sus hijos en las presentaciones *¡Mira cómo rasga esa guitarra! ¡Ve ya parece músico tradicional! ¡Mira esas wawitas<sup>5</sup> bailando con nuestra vestimenta, que lindas que se ven!*

---

<sup>2</sup> Sara: maíz, Ñusta: princesa o reina

<sup>3</sup> El *yamor* es una bebida prehispánica, un tipo de chicha que elaboraban las mujeres indígenas de Otavalo con 5 clases de maíz. La chicha era parte de una costumbre popular y se compartía durante faenas agrícolas, especialmente en tiempos de cosecha y siembra (Narváez, 2006). Con la llegada de las misiones franciscanas y la imposición de un sistema de creencias religiosas, la esencia de esta celebración se modificó hasta incorporar sentimientos y elementos religiosos a las tradiciones indígenas. De acuerdo con Narváez (2006) la fiesta del Yamor es uno de los tantos ejemplos de sincretismo religioso que se vincula a las tradiciones festivas indígenas de origen prehispánico. En la actualidad el yamor se celebra como parte de un proceso de reapropiación étnica y cultural (Narváez, 2006).

<sup>4</sup> Madre tierra

<sup>5</sup> Niñitos/niñitas

Los asistentes aún esperábamos por el momento en el que se hiciera el concurso de elección de la Sara Ñusta. Todos los años, las profesoras y sabedores realizan la adaptación de un reinado indígena en el que se elige a la princesa del maíz en el marco de la fiesta del Yamor. En este concurso, se elige entre las candidatas a la representante kichwa que porte su vestuario a la usanza tradicional premiando a las candidatas y a sus familiares por preservar esta costumbre en la ciudad. Ese día, las candidatas kichwa desfilaron una a una sobre la tarima luciendo sus trajes mientras Lupe Amaguaña, profesora kichwa, nos explicaba los usos y nombres tradicionales de cada uno de los elementos que conformaban el atuendo de las participantes. A cada participante se le entregó una planta y la ganadora, recibió junto con sus padres una gallina con papas y mote blanco. Mientras las niñas se iban retirando con sus regalos, don Alfonso les decía *“Mis niñas y niños, ustedes son como semillas que hay que saber preparar para la vida, no olviden nunca su cultura y no avergonzarse de lo que llevan puesto ni su identidad, kichwas y no kichwas, ustedes son nuestra razón para seguir luchando”*

### **El jardín kichwa en el marco de las políticas de reconocimiento étnico**

El jardín infantil indígena kichwa o Casa de Pensamiento Intercultural del pueblo kichwa CPI <sup>6</sup> -como se le reconoce institucional y normativamente a este y a todos los jardines indígenas de la ciudad desde 2013- es una unidad operativa de la Subdirección para la Infancia de la Secretaría de Integración Social (SDIS)<sup>7</sup> y funciona en articulación con el Cabildo Mayor Indígena Kichwa de Bogotá (CAMAINKIBO), con quién prestan un servicio de atención integral a la primera infancia indígena<sup>8</sup> basado en procesos de “fortalecimiento cultural” (SDIS, 2015). Los jardines indígenas hacen parte de la estructura administrativa de la SDIS<sup>9</sup> y operan como parte de la red de jardines públicos del Distrito, con la particularidad de tener una modalidad “no convencional” y

---

<sup>6</sup> En esta monografía me referiré a este espacio como jardín kichwa o como CPI kichwa para referirme al mismo espacio.

<sup>7</sup>La SDIS es la entidad del Distrito encargada de liderar, formular e implementar políticas, servicios sociales y modelos de atención para la integración social de personas y comunidades teniendo en cuenta las diferencias étnicas, culturales, de discapacidad, orientación sexual e identidad de género a través de acciones de promoción, prevención, protección, rehabilitación y restablecimiento que sirvan de ruta para la realización de los derechos, especialmente para aquellas personas y/o grupos en mayor situación de vulnerabilidad (SDIS, 2010). El área encargada de la primera infancia indígena en Bogotá es la Subdirección para la Infancia de la SDIS, desde la cual se promueven modelos de atención inclusivos y diferenciales de acuerdo con las particularidades étnicas, culturales y condiciones de vulnerabilidad de los niños y niñas en la ciudad (SDIS, 2015)

<sup>8</sup>La atención integral a la primera infancia se refiere a la obligación que tiene el Distrito para garantizar el acceso y la permanencia de los niños y niñas menores de cinco años en los programas de educación inicial, atención y cuidado, salud y nutrición establecidos como derechos impostergables de los niños y niñas en la política nacional de atención integral a primera infancia (Ley 1098 de 2006).

<sup>9</sup>El servicio de atención integral prestado por las CPI está regulado por la Resolución No.764 de 2013

“alternativa” de atención diferencial e intercultural dirigida principalmente a población infantil de los distintos grupos étnicos del Distrito (SDIS, 2015).

La CPI kichwa es un escenario oficial de reconocimiento étnico en el que se materializa la propuesta de educación propia del cabildo kichwa. Este espacio se formalizó como resultado de demandas educativas iniciadas por el cabildo inga de Bogotá, en 1995 y 2007, el reconocimiento oficial de cinco cabildos indígenas urbanos en 2005, entre los que se reconoció al cabildo kichwa y, la formulación de los lineamientos de política pública indígena entre 2009 y 2011. Estos acontecimientos ayudaron a perfilar un conjunto de nuevas demandas educativas en 2009, a través de las cuales los cabildos reconocidos muisca de Suba, muisca de Bosa, ambiká pijao y kichwa solicitaron al Distrito la creación de más jardines indígenas. Las peticiones fueron agenciadas por las autoridades indígenas de la Asociación de Cabildos Indígenas de Bogotá – ASCAI<sup>10</sup> quienes solicitaron al Distrito de manera colectiva el reconocimiento distintivo de su derecho a la educación propia.

La materialización de los jardines para los cabildos de ASCAI y la comunidad uitoto<sup>11</sup> en 2010 deriva de un proceso complejo de articulaciones, negociaciones y tensiones entre los cabildos indígenas y los funcionarios de la SDIS<sup>12</sup>. En este proceso, la configuración de los jardines constituye un desarrollo continuo en el que intervienen diversos actores (funcionarios públicos, organizaciones indígenas y autoridades de los cabildos) con perspectivas y comprensiones muy variadas de lo que unos y otros piensan y esperan que sea la educación indígena en la ciudad. Las negociaciones se han centrado principalmente en resolver o establecer acuerdos, más o menos concertados, entre las concepciones e intereses que las comunidades indígenas tienen sobre lo propio en la

---

<sup>10</sup>ASCAI es una organización de cabildos indígenas que resulta de una alianza entre las comunidades kichwa, pijao, inga, muisca de Suba y Bosa a partir de 2006.

<sup>11</sup>En este proceso inicial de configuración de los jardines indígenas, el pueblo uitoto fue la única comunidad indígena de este grupo que no contaba con un cabildo oficial reconocido. El proceso organizativo uitoto inició en Agosto 2010 como resultado de las acciones establecidas en la política pública indígena del Distrito (Arévalo, 2015). Aunque en este recurso político se reconocen las formas de organización y a las autoridades políticas de los pueblos indígenas en la ciudad, no se les otorga a los cabildos indígenas organizados después del 2005, el mismo reconocimiento normativo, ni el registro legal que hasta entonces habían obtenido los cabildos Inga, Muisca de Suba y Bosa, Pijao y Kichwa.

<sup>12</sup>La prestación del servicio de educación inicial de la Subdirección para la Infancia de la SDIS se organiza a través de Subdirecciones Locales dispuestas en 16 localidades de la ciudad. Las subdirecciones locales se encargan de administrar los jardines en cada localidad. De acuerdo con el directorio de unidades operativas de la SDIS para mayo de 2019, la Subdirección para la Infancia de la SDIS administraba 364 unidades operativas desagregadas en 341 jardines infantiles diurnos en 18 localidades, 12 jardines infantiles nocturnos dispuestos en 9 localidades y 10 Casas de Pensamiento Intercultural en 9 localidades.



práctica pedagógica y, las concepciones institucionales que buscan situar la interculturalidad como un elemento constitutivo de las propuestas indígenas.

Aunque la formalización de los jardines indígenas refleja un importante avance hacia la materialización de derechos diferenciales y hacia el reconocimiento de cierta autonomía de los cabildos para liderar y ejecutar sus proyectos, como se establece en el Acuerdo 359 de 2009 y en el Decreto 543 de 2011, la formalización de estos espacios ha dependido en gran medida, de la capacidad de los cabildos para adaptar sus propuestas educativas a las lógicas y requerimientos institucionales.

En este contexto, el reconocimiento oficial del derecho a la educación propia a través del jardín kichwa, configura un hecho paradójico, pues al tiempo que se reconoce el derecho diferencial de la educación como un aspecto propio de la población, la institucionalización de la propuesta ha ayudado a legitimar un discurso multiculturalista y, por lo tanto, las lógicas que sustentan el gobierno de la diferencia cultural. De acuerdo con Restrepo & Rojas (2012) el reclamo por el reconocimiento jurídico y político de las propuestas educativas podría resultar en una trampa autoimpuesta para las comunidades, en la medida en la que las propuestas educativas terminan siendo parte de las respuestas institucionales de atención “intercultural” y gestión de la diversidad étnica y cultural.

En este proceso de reconocimiento en el que se formaliza la propuesta educativa kichwa, se enmarcan los resultados de esta investigación. A lo largo de esta monografía analizo la manera en la que se configura la propuesta de educación propia del cabildo kichwa en relación con las políticas Distritales de reconocimiento étnico. En este documento describo el proceso de negociaciones que condujo a la formalización del jardín, los actores involucrados, los espacios de encuentro entre comunidades indígenas y funcionarios, así como los criterios institucionales que desde la política pública inciden permanentemente en la manera en la que se configura y dinamiza activamente el proyecto pedagógico del jardín. Los resultados etnográficos presentan además un análisis en torno a las percepciones que se tienen en torno a lo propio y lo intercultural en la práctica pedagógica y la manera en la que estas impactan los procesos de enseñanza.

De esta manera, lo que intentaré mostrar, es que, en el marco de las políticas de reconocimiento étnico, el jardín indígena kichwa configura un escenario paradójico de reconocimiento en el que se disputan y confrontan definiciones y concepciones disímiles en torno a la educación propia e intercultural. Argumento que las comprensiones y definiciones que unos (la SDIS) y otros tienen (jardín y cabildo kichwa) se entrecruzan impactando de manera permanente los procesos de enseñanza, los cuales terminan

reflejando yuxtaposiciones de lo institucional sobre las prácticas pedagógicas cotidianas. Lo que quiero decir, es que la propuesta pedagógica agenciada por el cabildo kichwa ha tenido que articularse paulatinamente a las exigencias del sistema educativo. A pesar del respaldo normativo con el que cuentan las comunidades indígenas en Bogotá, el jardín y el cabildo kichwa deben enfrentar con frecuencia los límites del sistema educativo así como los límites de la cultura política.

Para entender cómo el proceso de configuración del jardín kichwa ha impactado permanentemente la propuesta pedagógica agenciada por el cabildo kichwa y los procesos de enseñanza en la práctica pedagógica cotidiana, me concentraré en analizar las tensiones, negociaciones y las percepciones que han tenido lugar en la configuración de este proceso educativo. En el primer capítulo me propongo mostrar las tensiones que surgen como producto de las negociaciones que se dan en la articulación institucional entre el Cabildo Mayor Kichwa y la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS). Las negociaciones hacen referencia al proceso de formalización e implementación y al funcionamiento del jardín kichwa. Las tensiones entre los actores son resultado de negociaciones complejas en las que se ponen en juego, comprensiones diferenciadas que unos y otros tienen sobre la educación indígena en la ciudad y la manera en la que estas son tramitadas institucionalmente. En este capítulo también muestro que al formalizarse la propuesta de educación propia del cabildo kichwa, esta tiene que alinearse en un sentido institucionalizado a las dinámicas de la política educativa del Distrito. El reconocimiento del jardín expone entonces las paradojas, tensiones y ambigüedades que emergen en el gobierno de la diferencia cultural y étnica.

El reconocimiento étnico que sugiere el jardín kichwa configura un escenario que es doblemente paradójico, puesto que en este se reproducen en cierta forma lógicas excluyentes de las políticas multiculturales relacionadas con la definición de sujeto étnico y que han servido para distinguir entre los indígenas kichwa a los sujetos de derechos étnicos y a los migrantes. Particularmente, en este escenario, esta distinción ocurre en el acceso burocrático e institucionalizado al derecho de educación inicial, es decir, en el proceso de matrícula de los niños y niñas kichwa (colombianos y ecuatorianos), sin que ocurra lo mismo en el proceso de enseñanza. En la práctica pedagógica no se discrimina entre una u otra categoría (indígena o migrante) para referirse a los niños y a las niñas kichwa, como si se usan otras categorías para diferenciar étnicamente a las personas entre indígenas, afrodescendientes y mestizos. Aunque en esta monografía de grado el objetivo

no es estudiar cómo se reproducen las lógicas institucionales de representación de la diferencia cultural y la manera en la que esto se incorpora en la práctica pedagógica, sugiero que la oficialización del jardín kichwa configura representaciones institucionalizadas de la diferencia cultural que se reproducen en las prácticas pedagógicas y en los sujetos de las prácticas. En este contexto, la interculturalidad opera de una manera funcional que contribuye a la reproducción de representaciones etnizadas de la diferencia étnica cultural.

En el segundo capítulo muestro cómo se desenvuelven y articulan las percepciones sobre lo propio y lo intercultural en los procesos de enseñanza. Las significaciones resultan en negociaciones y tensiones que disputan el lugar de la interculturalidad en la práctica pedagógica kichwa. En este escenario, la interculturalidad converge como herramienta funcional a los discursos multiculturales oficiales de gestión de la diversidad y como una estrategia “desde arriba” para acomodar el discurso institucionalizado a las prácticas pedagógicas del jardín kichwa. Sugiero que en el proceso del jardín kichwa, la interculturalidad se implementa principalmente como respuesta a las pretensiones de la SDIS por interculturalizar sus jardines. El resultado es una interculturalidad yuxtapuesta a la práctica pedagógica, más que una estrategia educativa cohesiva que logre integrar las diferentes expresiones y saberes culturales de los niños y las niñas que participan del proceso de la casa de pensamiento kichwa.

### **La comunidad indígena kichwa en Bogotá**

El lugar de proveniencia del pueblo kichwa-otavalo<sup>13</sup> se encuentra en la Provincia de Imbabura ubicada en la sierra ecuatoriana en el norte del país. Las investigaciones sobre esta población describen a los kichwa como un grupo indígena que se caracteriza por tener una marcada tradición comercial y migratoria que ha estado impulsada por la producción textil, artesanal y musical<sup>14</sup> (Collier & Buitron, 1971; Kyle 2000; Meisch 2002; Maldonado, 2004). Históricamente esta tradición ha permitido a los kichwa salir

---

<sup>13</sup>Aunque el término más común para referirse asimismo es simplemente como indígenas kichwa, la literatura académica ha utilizado otros términos para referirse tanto a la familia lingüística a la que pertenecen varias etnias como a la adscripción étnica esta población, entre ellos Kichwa-Otavalo, Otavalos o indígenas otavaleños. Estas denominaciones refieren a los indígenas kichwa provenientes de diferentes partes de Imbabura cercanos a la ciudad de Otavalo (Ordóñez et al, 2014; Ordóñez, 2017). Sin embargo, esta condición puede ser redefinida por los mismos indígenas, dependiendo de los lugares a los que se migre (Gracia, 2017)

<sup>14</sup> A partir de la década de 1970, la producción e interpretación de música tradicional andina se incorporó como una nueva estrategia para incursionar en el campo social transnacional migratorias, la cual ocasionó transformaciones en las trayectorias comerciales que hasta entonces se habían concentrado en el comercio de prendas textiles y artesanías indígenas (Ordóñez & Colmenares, 2019)

de sus comunidades de origen para movilizarse dentro y fuera de las fronteras regionales y nacionales en búsqueda de nuevos mercados para sus productos.

En la Provincia de Imbabura se consolidó desde tiempos preincaicos, un importante centro de producción textil y artesanal que ayudó a la configuración de una tradición comercial<sup>15</sup> y migratoria dentro y fuera de la región. A partir de la segunda década del siglo XX las rutas y relaciones comerciales que habían establecido los kichwa al interior del país ayudaron a impulsar procesos migratorios y de urbanización indígena en los centros urbanos de la provincia (Otavalo e Ibarra) y en otras localidades del país (Maldonado, 2004; Ordóñez, 2017). En 1930, la migración empezó a extenderse hacia la frontera colombiana, al interior del país y posteriormente a otros países como Panamá, Venezuela y regiones del Caribe (Salomon, 1973). Entre las décadas de 1940 y 1950, los kichwa mantuvieron viajes permanentes a Colombia, fijando al país como primer destino comercial en el exterior, lugar de residencia y, con el paso de los años, un país de base para la configuración de su migración transnacional hacia el resto del mundo<sup>16</sup> (Maldonado 2004, Ordóñez et al 2014; Ordóñez, 2017; Ordóñez & Colmenares 2019). En las décadas siguientes, los procesos migratorios se extendieron a otros lugares en América Latina, Norteamérica, Europa y Asia (Meisch, 2002; Kyle, 2003; Balzola, 2008; Ordóñez Charpentier, 2014).

En Colombia, la comunidad kichwa inició un proceso migratorio y de asentamiento sin precedente. Para la década de 1960, los kichwa ya se habían establecido de manera permanente en Bogotá y en otras ciudades del país como Popayán, Cali, Cúcuta y Medellín (Caicedo 2010; Maldonado, 2004; Ordóñez Charpentier, 2008). La capital del país es uno de los enclaves migratorios en el exterior más antiguos e importantes para el despliegue de la migración transnacional otavaleña (Ordóñez et al, 2014). La presencia de los indígenas kichwa por más de 80 años en la ciudad ha producido varias generaciones de kichwas con nacionalidad colombiana de nacimiento, el establecimiento de residentes

---

<sup>15</sup> Durante la colonia, los mercaderes o comerciantes kichwas conformaron un grupo de élite indígena conocidos como mindalaés (Maldonado, 2004). Los mindalaés comerciaban dentro y fuera de la región, se encargaban de intercambiar y facilitar exitosamente el abastecimiento de bienes imprescindibles de gran importancia para la economía colonial. De acuerdo con Maldonado (2004), las cualidades que caracterizaron a los mindalaés como un prototipo de mercaderes indígenas han ayudado a producir una “imagen modelo” que refuerza la construcción y reputación colectiva de la identidad étnica y cultural de los Otavaleños, en relación con la migración y el comercio textil

<sup>16</sup> A partir de 1950, los kichwas empiezan a activar procesos migratorios temporales en distintos países de América Latina impulsados por el comercio transnacional de textiles, artesanías y posteriormente de grupos musicales. A medida que se fueron activando las redes migratorias en distintos países, el número de migrantes otavaleños se incrementó. Entre 1960 y 1970 los viajes conectaron con redes de mayor alcance en países del Caribe, Estados Unidos y Europa, lo que permitió que se conformaran asentamientos de kichwas en diferentes ciudades del mundo (Gracia, 2017:8).

legales y de residentes nacionalizados en la ciudad. Esta forma de asentamiento permanente de los kichwa en Bogotá, conllevó a que las instituciones del Estado los reconocieran oficialmente como un grupo indígena en Colombia (Caicedo, 2010; Bocarejo, 2011; Ordóñez et al, 2014).

La capital del país ha concentrado largos procesos de migración y asentamiento de los indígenas otavaleños, además de procesos políticos y organizativos bien establecidos a través de los cuales han sido reconocidos como un grupo indígena en Colombia por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE)<sup>17</sup> y como cabildo urbano por el Ministerio del Interior y de Justicia en 2005 (Zambrano, 2007; Caicedo, 2010; Bocarejo, 2011). En 2005 los kichwa obtuvieron el registro y el reconocimiento oficial de su proceso político y organizativo<sup>18</sup> por parte de la Dirección de Etnias del Ministerio del Interior y de Justicia y, se posesionaron ante la Alcaldía Mayor de Bogotá como Cabildo Mayor Indígena Kichwa de Bogotá CAMAINKIBO (Zambrano, 2007; Caicedo, 2010; Bocarejo, 2011). Con este reconocimiento, el cabildo kichwa se incorporó bajo un nuevo estatus étnico en el marco de las políticas multiculturales del país y del Distrito. El reconocimiento de este cabildo en particular, representa un hecho que es doblemente disruptivo. Pues al tiempo que cuestiona la mirada espacializada de la etnicidad en Colombia y la manera en la que esta se negocia en contextos urbanos (Bocarejo, 2011), la materialización del cabildo reconoce a esta comunidad como un grupo indígena colombiano, que si bien no reclama un vínculo “ancestral” con el territorio, si reclama el reconocimiento histórico de su presencia en la ciudad, teniendo en cuenta que su territorio de origen se encuentra en un país extranjero.

La consolidación del cabildo ha planteado para una parte de la población, una manera distinta de relacionarse con la ciudad y con las políticas de reconocimiento étnico. Entre otras cosas, la existencia oficial del cabildo ha permitido forjar articulaciones con otros cabildos urbanos, partidos políticos y organizaciones sociales de la ciudad para incidir, participar y negociar colectivamente la reclamación de derechos diferenciales y

---

<sup>17</sup> El Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas DANE, le ha asignado un código de etnia a esta comunidad (Caicedo, 2010).

<sup>18</sup> En 2005 fueron registrados en la Dirección de Etnias del Ministerio del Interior y de Justicia y posesionados ante la Alcaldía Mayor de Bogotá, los cabildos de las comunidades Muisca de Suba, Muisca de Bosa, Ambiká Pijao, Kichwa e Inga. Este registro reconoció legalmente a sus cabildos, los cuales operan desde entonces como entidades públicas de carácter especial. Otros procesos organizativos que se han configurado bajo la figura de cabildos, cuentan con el reconocimiento de sus comunidades y, aunque aún no tienen el registro legal por parte del Ministerio del Interior y de Justicia, sus procesos han hecho parte de la Mesa de Concertación Distrital para la construcción de la Política Pública Indígena en la ciudad (Zambrano, 2007; Bocarejo, 2011)

la construcción de la política pública indígena en Bogotá (Zambrano, 2007; Bocarejo, 2011). De acuerdo con Zambrano (2007) los cabildos urbanos, reconocidos o no, han sabido aprovechar los intersticios abiertos con las instituciones distritales para expresar sus reclamos y negociar el reconocimiento diferencial de sus derechos. Los reclamos por el derecho a la medicina tradicional y a la educación propia e intercultural han sido entre otros, aspectos fundamentales para incidir en la construcción y formulación de la política pública indígena del Distrito.

Desde la constitución del cabildo, el reconocimiento y la materialización de derechos diferenciales a la comunidad kichwa de Bogotá -aquí me refiero a la existencia oficial de espacios como el cabildo y el jardín kichwa- plantean un análisis interesante que es específico de esta población. La constitución del cabildo kichwa es interesante porque a pesar de tratarse de una comunidad indígena que tiene el origen de su pueblo en otra nación, la presencia de varias generaciones de kichwas nacidos en Colombia, nacionalizados y con residencia legal en el país, ha conllevado al reconocimiento oficial de esta comunidad por parte del Estado colombiano, como parte de un grupo indígena en Colombia y como cabildo indígena en Bogotá (Ordóñez et al, 2014; Ordóñez, 2017). No obstante, este reconocimiento invisibiliza el carácter extranjero de esta población que mantiene redes migratorias, comerciales y de parentesco entre Ecuador y Bogotá y en otras partes del mundo, así como la presencia de una población flotante de kichwas extranjeros que residen o transitan temporalmente en la capital del país (Ordoñez et al, 2014).

El reconocimiento de los kichwa como grupo indígena en Colombia se enmarca en las políticas multiculturales del Estado, las cuales han creado una diferenciación política y social al interior de la comunidad (Ordóñez, 2017; Ordóñez & Colmenares, 2019). En este contexto, el multiculturalismo cumple un rol diferenciador en la medida en la que establece definiciones que reconocen entre los kichwas, a una parte de la población como miembros de un grupo indígena colombiano y excluye a otros debido a que no cumplen los requisitos multiculturales por su condición de inmigrantes (Ordóñez & Colmenares, 2019). Con esto me refiero a que, en el marco de las políticas étnicas, el reconocimiento de esta comunidad es parcial y no incluye a todos los kichwa de la misma manera como miembros del cabildo y por lo tanto, como beneficiarios de las políticas de reconocimiento étnico<sup>19</sup>. En Bogotá, el cabildo tiene facultad para reconocer y vincular

---

<sup>19</sup> De acuerdo con el artículo 8 del Estatuto del Cabildo, se consideran como miembros directos del Cabildo a los hijos de padre y/o madre indígena Kichwa nacidos en Colombia que vivan de forma permanente en

como miembros a los kichwas nacidos en Colombia y los kichwa no colombianos que tengan situación migratoria regular o definida, en ambos casos con residencia permanente en la ciudad (Ordoñez et al. 2014, Gracia, 2017). En ese sentido, el cabildo si bien puede asesorar con trámites migratorios a kichwas extranjeros son situación irregular en el país, no los puede representar o vincular como miembros del mismo, para que accedan a ciertos derechos y servicios (Caicedo, 2010). Esta forma de vinculación al cabildo es problemática porque legitima el reconocimiento multicultural y las representaciones étnicas que este produce sobre los kichwa en la ciudad.

Como veremos a lo largo de esta monografía, el reconocimiento oficial del jardín kichwa configura también un escenario disruptivo, que abre la posibilidad para relacionarse con las políticas de reconocimiento étnico en situaciones en las que no se cumplen los requisitos multiculturales que definen a una persona kichwa como indígena en Colombia. En este espacio se puede evidenciar que ser migrante extranjero con situación irregular, no impide que los kichwas -y en general los inmigrantes- se beneficien en algún modo de las políticas de reconocimiento étnico en Bogotá.

Las familias de los niños y las niñas kichwa nacidos en Ecuador, con situación migratoria irregular en Colombia, pueden vincular a sus hijos e hijas en el jardín debido a que la educación inicial se ha establecido legalmente como un derecho impostergable de la primera infancia (Ley 1098 de 2006; Conpes Social 109, 2007). Aunque el acceso al jardín no obliga a las familias a resolver su situación migratoria en Colombia, buena parte de las familias extranjeras que han matriculado a sus hijos e hijas en el jardín, han regularizado su estatus migratorio y se han vinculado como miembros del cabildo. La coordinadora del jardín Adriana Leal me comentó en una entrevista que le realicé, que las familias kichwa que presentan situación migratoria irregular al momento de matricular a sus hijos e hijas en el jardín, deben firmar un formato institucional en el que se comprometen a resolver su situación migratoria. Si bien este compromiso resulta necesario para que las familias completen la documentación exigida por el jardín, principalmente documentos de afiliación a salud de los niños y las niñas, el diligenciamiento de este formato, resulta ser una medida que toma la SDIS para “curarse en salud” con los entes de control.

---

Bogotá D.C., además de familias cuyos miembros pertenezcan a pueblo Kichwa y que se encuentren radicados en Colombia. De la misma manera, son considerados como miembros adoptivos personas no indígenas o de otras comunidades indígenas que estén casados(as) o que convivan en unión libre con un miembro directo del Cabildo (Citado en: Gracia, 2017: 71).

Aunque el jardín kichwa representa una posibilidad para acceder a las políticas étnicas, este escenario no escapa del todo de las lógicas institucionales bajo las cuales se definen a los titulares de derechos étnicos. Si bien el jardín no tiene facultad para negar el acceso por las razones mencionadas, en el proceso de matrícula de niños y niñas kichwa nacidos en Ecuador y con situación migratoria irregular, se reproducen las lógicas excluyentes del multiculturalismo. La vinculación de los niños y niñas en la situación mencionada se tramita en el entendimiento de su condición de inmigrantes al quedar marcados como “indocumentados” en los documentos institucionales. No sucede lo mismo en la práctica pedagógica, pues los procesos de enseñanza no están marcados por estas distinciones excluyentes.

En este contexto, resulta interesante la manera en la que el jardín funciona como un escenario que visibiliza los procesos del cabildo kichwa entre los miembros de la comunidad kichwa que no están vinculados o que no lo conocen y, como una vía hacia la regularización migratoria de kichwas en Colombia. Resolver la situación migratoria no solo posibilita la vinculación de más kichwas al cabildo sino que conduce a que estas personas se relacionen con la ciudad y con las políticas de reconocimiento étnico desde un estatus etnizado de su diferencia cultural.

### **Lo propio y lo intercultural en la propuesta educativa del cabildo kichwa**

El jardín kichwa se consolidó a partir del 2009 como parte de una propuesta de educación propia agenciada por el cabildo kichwa. Antes mencioné que el jardín es resultado de procesos históricos de relacionamientos, articulaciones y negociaciones que involucran a distintos actores, específicamente a autoridades y líderes indígenas de diferentes comunidades y a funcionarios de la SDIS. En este marco de relaciones se negocian permanentemente las comprensiones y los intereses que unos y otros tienen en torno a las propuestas educativas de las comunidades indígenas. Durante el proceso de configuración de los jardines indígenas, las relaciones entre los distintos actores han estado atravesadas tanto por las comprensiones que unos y otros tienen en torno a la educación propia y a la educación intercultural, como por la manera en la que estas concepciones afectan los procesos educativos de las comunidades.

En el cabildo kichwa, la educación propia se estableció como parte de un proyecto en el que “lo kichwa” constituye un referente cultural a partir del cual se pretende orientar el desarrollo de las prácticas pedagógicas del jardín. Lo propio se refiere entonces a la enseñanza de “lo kichwa”, es decir, de todo aquello que se ha definido como “representativo” y “distintivo” como la lengua, los saberes asociados a la música, las



danzas, la tradición oral, las fiestas, las formas de vestir, los conocimientos medicinales, alimenticios, agrícolas y de producción artesanal. En la práctica pedagógica del jardín, la manera en que se reproducen ideas y representaciones de lo propio, reflejan una suerte de nostalgia que ata la enseñanza de lo kichwa a un territorio de origen en Ecuador, a pesar de que las dinámicas de vida de la población están atadas a movimientos transnacionales en todo el mundo. En los procesos de enseñanza, la idea de lo propio se abstrae del lugar de origen y se redefine de acuerdo con las dinámicas de vida de un contexto geográfico distinto en el que se intenta mantener una identidad indígena.

En el contexto de las demandas educativas indígenas, las comunidades han apelado a la interculturalidad para gestionar diferencialmente sus derechos en el marco de las políticas de reconocimiento étnico. El gobernador kichwa Alfonso Tuntaquimba, ha liderado y gestionado desde el cabildo, la materialización y la permanencia del jardín en la ciudad. Para él la interculturalidad ha permitido incorporar la lengua kichwa como parte de un proceso educativo bilingüe, así como la inclusión conjunta de niños y niñas de la comunidad en un espacio pertinente y con “referentes culturales y lingüísticos propios”. Entre otras cosas, la interculturalidad se ha entendido como una práctica que permite incluir en el proceso pedagógico a profesionales, niños y niñas no kichwas y poner en diálogo los saberes propios con los saberes occidentales que supone la articulación institucional.

De acuerdo con Walsh (2009), la incorporación del bilingüismo en los procesos de educación indígena ha estado estrechamente ligada a la idea de interculturalidad. Dicha idea se ha entendido principalmente en términos lingüísticos y ha representado para las comunidades indígenas, la posibilidad de impactar la cultura política y los sistemas educativos oficiales, así como de establecer un marco de nuevos relacionamientos sociales. No obstante, la idea de interculturalidad como veremos en este caso particular, tiene múltiples sentidos y usos, que moldean las intencionalidades de los distintos actores, las cuales pueden llegar a ser muy opuestas.

Durante los primeros tres años de existencia, el jardín kichwa logró mantener sus criterios de enseñanza desde “lo propio” y las prácticas interculturales de inclusión bajo un modelo pedagógico kichwa. Sin embargo, a partir del 2013, la SDIS estableció incorporar la interculturalidad como una medida para garantizar la permanencia de los jardines en la ciudad, debido a que no alcanzaban la cobertura mínima exigida

normativamente para la prestación del servicio<sup>20</sup>. La decisión administrativa planteó un nuevo escenario para los jardines, en la medida en la que esta permitió justificar la vinculación de una población infantil muy variada étnicamente, así como de niños y niñas sin adscripción étnica. Este hecho generó además un cambio normativo que redefinió la manera en la que estos espacios eran reconocidos institucionalmente al agregar la interculturalidad como principio y fundamento constitutivo de las propuestas de educación propia. A partir del 2013, los jardines infantiles indígenas pasaron a ser reconocidos como Casas de Pensamiento Intercultural Indígena.

El cambio en la nominación contribuyó determinantemente a la reestructuración de los proyectos pedagógicos que habían diseñado los cabildos indígenas. En el jardín kichwa, esta transición produjo confusiones y tensiones entre las profesoras, los sabedores y las autoridades del cabildo, especialmente para estos últimos, la incorporación de la interculturalidad resultó un hecho problemático, pues esto suponía para ellos la integración de otros saberes en los procesos de enseñanza y el desplazamiento de lo propio. Al establecerse la interculturalidad como parte de las propuestas pedagógicas y de los procesos de enseñanza, esto hizo que se visibilizara la presencia de población infantil proveniente de diferentes grupos étnicos en los jardines indígenas y por lo tanto, el reconocimiento de sus saberes como parte de la propuesta del jardín y de la práctica pedagógica. Aunque la manera en la que se traduce la interculturalidad en los procesos de enseñanza se ha vuelto un asunto que los equipos pedagógicos deben resolver en la práctica, a los sabedores y autoridades del cabildo les ha preocupado el hecho de que la interculturalidad desdibuje el lugar imprescindible que tiene para ellos lo propio en las prácticas pedagógicas cotidianas.

En la política pública indígena del Distrito, la interculturalidad se ha establecido como principio rector y elemento constitutivo de los programas étnicos y como parte de un discurso oficial a partir del cual se disponen acciones y mecanismos de atención a la diversidad. Partiendo de la noción de interculturalidad funcional definida por Catherine Walsh (2009), intentaré mostrar que la interculturalidad actúa como un elemento funcional a la institucionalización de la propuesta pedagógica del cabildo kichwa. En el ámbito educativo, la interculturalidad se incorpora como un discurso, una práctica y una perspectiva que es funcional a los discursos multiculturales del Distrito. La

---

<sup>20</sup> La cobertura mínima establecida para la prestación del servicio en los jardines indígenas era de 80 niños y niñas indígenas, sin embargo, la distribución de las comunidades en las diferentes localidades de la ciudad dificultó durante mucho tiempo el alcance de dicha cobertura.

interculturalidad funcional a la que se refiere Walsh (2009) parte del reconocimiento de la diferencia cultural con miras a la inclusión de la misma a través de las políticas de reconocimiento étnico de la nación. Es funcional porque se ejerce desde arriba. A través de la interculturalidad, las políticas multiculturales promueven el diálogo, la convivencia y la tolerancia hacia la diversidad étnica en el marco de relaciones equitativas e igualitarias. No obstante, esta forma de interculturalidad constituye un proyecto que se basa en el reconocimiento de la diversidad, que apunta a la tolerancia e inclusión de la misma en las estructuras establecidas que no resuelve necesariamente cuestiones como la desigualdad y las asimetrías sociales a las que se ven enfrentados los sujetos étnicos.

De otro lado, esta comprensión de la interculturalidad, se ha construido históricamente a partir de la diferenciación étnica y la reproducción de representaciones de lo étnico, por lo que su uso se ha limitado a contextos en los que se identifica la diferencia cultural y es a partir de allí que se piensa la interculturalidad como elemento definitorio de lo étnico (Walsh, 2009). A partir de esta idea de la interculturalidad, las comunidades indígenas en Bogotá, se han posicionado y han sido posicionadas de manera funcional en el lugar de la diferencia étnica y cultural, lo que ha conducido a un reconocimiento coaccionado de derechos específicos y colectivos.

La interculturalidad ha transformado las agendas oficiales haciendo de la etnicidad un motor de prácticas políticas hegemónicas expresadas en la búsqueda de la democratización de los espacios de participación social, principalmente para resolver y estabilizar los conflictos identitarios a través de acciones políticas inter/multiculturales (Diez, 2004; Walsh, 2009; Restrepo y Rojas, 2012). Pese a que estas acciones han promovido un discurso basado en el respeto, la tolerancia y la convivencia pacífica hacia la diversidad cultural, que es funcional a la estructura social vigente, este cambio en la respuesta aparentemente positiva de las instituciones del gobierno, no ha generado transformaciones profundas en la estructura de poder y en las relaciones sociales. En este caso, la manera en la que se oficializa la propuesta de educación kichwa, ocurre como resultado de relaciones verticales-desiguales. De hecho, la configuración del jardín kichwa da cuenta de la voluntad de los cabildos y comunidades indígenas para ajustar sus criterios y sus intereses a las lógicas y al lenguaje institucional que demanda el sistema educativo.

Mientras se espera que en el jardín se promuevan relaciones y procesos de enseñanza intercultural, no se promueve lo mismo fuera de los contextos educativos. El ejercicio intercultural se reduce a los espacios del jardín y a las relaciones que lo configuran. Sin

embargo, al interior de los mismos la interculturalidad se vincula de arriba hacia abajo, hecho que se puede analizar en las relaciones funcionarios – pueblos indígenas o en la interculturalización de las prácticas pedagógicas. La interculturalidad en el contexto de los jardines, se ha gestionado como una decisión administrativa institucional a partir de la cual se regula y gestiona la diversidad. Y aunque las comunidades no son actores pasivos en este proceso, han tenido que alinear sus propuestas educativas a las exigencias y a los requerimientos institucionales, más a que sus propios criterios para garantizar la permanencia de los jardines en las agendas políticas del gobierno Distrital. En consecuencia, la configuración del jardín kichwa está profundamente permeada por las disputas en torno a las comprensiones que unos y otros tienen de la interculturalidad y la manera en la que esta se yuxtapone a su propuesta de educación propia.

## **Metodología**

El trabajo de campo que realicé para elaborar este documento se desarrolló principalmente entre los meses de agosto y noviembre de 2016. En los años siguientes (2017-2018) realicé algunas visitas esporádicas al jardín para asistir a ciertas celebraciones y eventos que suceden en la primera mitad del año y otros eventos específicos a los que no pude asistir en el segundo semestre de 2016. Durante este tiempo, tuve la oportunidad de presenciar y dar cuenta de algunos cambios y transformaciones que han impactado paulatinamente el contenido del proyecto pedagógico kichwa y los procesos de enseñanza. A lo largo de esta monografía expongo algunos de estos cambios relacionados específicamente con las intervenciones y estrategias institucionales para incorporar la interculturalidad como elemento constitutivo de la propuesta pedagógica; la transición del proyecto pedagógico propio a uno de carácter intercultural; cambios en la conformación del equipo pedagógico del jardín y un cambio de sede en 2018.

Para entender la manera en la que se configura el jardín kichwa, es necesario mencionar que este espacio involucra una serie de actores y escenarios muy variados que exceden los límites del jardín, del cabildo e incluso de la SDIS. Como explicaré en esta tesis, el jardín kichwa es resultado de demandas indígenas que terminan en alianzas interétnicas y relacionamientos complejos entre comunidades indígenas e instituciones de gobierno. La configuración del jardín kichwa -y de otros jardines indígenas-, es además un proceso continuo que no solo es resultado de estas relaciones, sino que está atravesado permanentemente por ellas, es decir, por las relaciones institucionales e interétnicas a las

que se articula el cabildo kichwa. En consecuencia, entender la manera en la que se configura la propuesta pedagógica kichwa, implica ir más allá de la práctica pedagógica cotidiana y de conversar con las personas más inmediatas al proceso.

Ir más allá, implicó en todos los casos, tener una autorización previa que me permitiera asistir y acompañar al equipo pedagógico en las actividades que suelen realizarse por fuera del jardín, debido a que estas están dirigidas principalmente a personas involucradas con el funcionamiento y los procesos de enseñanza de los jardines indígenas. La permanencia en campo y las relaciones establecidas con los miembros del equipo pedagógico me permitieron asistir e incluso participar en varias ocasiones en distintos eventos en los que pude ayudar a tomar registros escritos, fotográficos y audiovisuales que quedaron como material del jardín. Durante el trabajo de campo asistí a tres jornadas pedagógicas en las que normalmente se reúnen miembros de los equipos pedagógicos de los jardines indígenas (profesoras y sabedores), autoridades indígenas de los cabildos (gobernadores, mayores, músicos) y funcionarios de la Subdirección para la Infancia de la SDIS. Las jornadas pedagógicas son espacios que se dedican a la socialización de las experiencias pedagógicas que se desarrollan en cada uno de los jardines y a la formación intercultural de los equipos pedagógicos. Entre otras cosas, acompañé a los sabedores a realizar actividades pedagógicas en el jardín indígena del pueblo nasa, como parte de una estrategia promovida por la SDIS para rotar a los sabedores entre los diferentes jardines indígenas de la ciudad. La última actividad a la que asistí por fuera del espacio del jardín estuvo relacionada con un evento promovido por la Alcaldía de Bogotá en el cual acompañé al equipo pedagógico tomando registro fotográfico y audiovisual de la participación de los niños y las niñas en el marco de la celebración del día internacional de la mujer<sup>21</sup> dirigida a mujeres indígenas.

Preguntarse por la configuración del jardín kichwa en el marco de las políticas de reconocimiento étnico, sugiere un proceso de investigación complejo que excedería los

---

<sup>21</sup> La Alcaldía de Bogotá promovió en marzo de 2019, entre otros eventos, un espacio para la celebración del día internacional de la mujer con énfasis en la mujer indígena. Durante la celebración se realizaron círculos de la palabra, talleres, presentaciones de música y danza en representación de cada uno de los pueblos, venta de artesanías, medicina y alimentos tradicionales. La programación de este evento incluyó la participación de los niños y niñas del jardín kichwa que asistieron en representación de los diez jardines indígenas de la SDIS. Cuando llegó el momento, trece niños y niñas del jardín en compañía de los sabedores, dos profesoras y dos músicos del cabildo, interpretaron una canción en lengua materna (runa shimi o kichwa) y en español que hacía alusión a la mujer indígena. Los niños, las niñas y los miembros del equipo pedagógico lucían con vestuario otavaleño; dos de los niños acompañaban a los músicos con sus pequeñas guitarras y, el resto sostenía unos carteles en los que estaban escritos los nombres de los demás jardines indígenas a los que estaban representando.

límites de este documento. No obstante, es necesario mencionar que la configuración del jardín kichwa sugiere una comprensión particular frente a la de otros jardines, teniendo en cuenta que la población a la que está destinada principalmente, es una comunidad indígena que tiene su origen étnico en otro país y que tiene una marcada historia de migración en Colombia y en el mundo. Entender este espacio, implica necesariamente reconocer la manera en la que los kichwa se relacionan con la ciudad y la manera en la que se inscriben o no en las políticas de reconocimiento étnico.

En esta monografía presenté las voces y percepciones de las personas con las que trabajé, interpretaciones de mi experiencia en campo y revisión de documentos normativos y de política pública a partir de los cuales se ha formalizado la propuesta educativa kichwa. Es necesario aclarar que existen otras posibles miradas que den cuenta de la configuración del jardín, algunas se quedan por fuera o las menciono superficialmente, entre otras cosas porque el jardín kichwa es un espacio que se configura y reconfigura permanentemente debido a las voluntades políticas e institucionales que se negocian entre los actores involucrados en el proceso. Los resultados de esta investigación son entonces una posible interpretación, entre muchas.

### **Fases del trabajo etnográfico**

La primera fase de mi trabajo de campo transcurrió en el segundo semestre de 2016. Durante este tiempo me concentré en las prácticas pedagógicas cotidianas, es decir, en los procesos de enseñanza, para comprender las percepciones y significaciones que se tienen de lo propio y lo intercultural. Desde el inicio, me dediqué a mantener conversaciones más bien informales, basadas en una relación de confianza que construí rápidamente con las profesoras, los sabedores y las autoridades del cabildo. La informalidad en las conversaciones permitió que las percepciones y opiniones sobre el proceso pedagógico surgieran más espontáneamente. Las conversaciones se dieron en diferentes momentos durante las jornadas pedagógicas, por ejemplo, durante los procesos de enseñanza en el aula; o en las salas de pensamiento con los sabedores, especialmente con el sabedor Alfonso Terán, mientras tejía entre dos y tres horas diarias en un telar manual los ponchos que el jardín entrega en la clausura a los niños que se gradúan en diciembre; o en la hora de almuerzo de las profesoras en el patio del jardín, siendo este el mejor momento para conocerlas y conversar con ellas. En la hora de almuerzo se hablan cosas interesantes que aluden a la vida de las profesoras, pero especialmente a los

procesos de enseñanza, pues es el único momento en el día en el que las profesoras y los sabedores tienen tiempo para estar juntos y discutir cuestiones como la planeación de actividades pedagógicas, actividades con los niños y las niñas por fuera del jardín, tensiones y problemáticas relacionados con el jardín, etc.

Las conversaciones se complementaron con entrevistas semi-estructuradas que me permitieron reconstruir desde las voces de las profesoras, los sabedores y el gobernador kichwa, el proceso de consolidación de la CPI kichwa y los escenarios de interlocución que se dieron con las instituciones del Distrito. Esta información se complementó con la revisión de documentos en los que se incluyen dos versiones del proyecto pedagógico del jardín (2012 y 2016); documentos de política pública relacionados con temas de infancia (Ley 1098 de 2006), educación inicial en el Distrito; política pública para pueblos indígenas en Bogotá (Acuerdo 359, Decreto 543 de 2011) y documentos institucionales dirigidos a los jardines indígenas: *Lineamiento Pedagógico para la educación inicial indígena en Bogotá (2011)*, *Tejiendo Interculturalidad desde la formación de maestras y maestros de la primera infancia indígena en Bogotá (2011)* y *Tendiendo puentes entre culturas: Recuperación de una experiencia de formación de maestros y maestras de jardines infantiles indígenas de Bogotá (2011)*.

Una segunda fase se dio entre 2017 y 2018 cuando volví al jardín específicamente para conocer la manera en la que se desarrollan las fiestas tradicionales del calendario agrícola andino y las actividades que se realizan durante la clausura de los niños y niñas que se gradúan del jardín. El calendario agrícola andino es la base del proyecto pedagógico kichwa. A través de este se organizan durante el año los procesos de enseñanza y las actividades pedagógicas que se desarrollan a diario. La comprensión temporal y cultural que se ha hecho del calendario agrofestivo andino estructura la manera en la que las prácticas pedagógicas se distribuyen durante el año con relación a los ciclos agrícolas y las principales celebraciones asociadas a estos. Durante estos dos años asistí y apoyé al equipo pedagógico en el desarrollo de algunas celebraciones, como si fuera un miembro más del equipo.

Durante el tiempo que pasé en campo, las profesoras no indígenas me pidieron que les enseñara pasos de bailes tradicionales o que les ayudara a montar coreografías para presentar en las celebraciones, pues yo había aprendido a bailar danzas tradicionales kichwa en un grupo de danzas andinas en Bogotá. El día de la presentación, utilizamos el

atuendo tradicional de las mujeres kichwa y salimos a bailar con los niños y las niñas que también vestían de forma tradicional. Nos presentamos delante de las familias, las autoridades del cabildo y los funcionarios de la SDIS. Pocas personas sabían cuál era el motivo de mi participación en estos escenarios, apenas el gobernador y los miembros del equipo pedagógico. Los funcionarios que conocían bien a las profesoras o por lo menos las reconocían, nunca cuestionaron mi presencia en las celebraciones, aunque me miraban con cierta extrañeza. En otras celebraciones y espacios de encuentro, me encargué de hacer el registro fotográfico y audiovisual que luego compartía con las profesoras del jardín a través del correo electrónico. Para realizar este registro tuve que pedir prestado en varias ocasiones una cámara profesional o semi-profesional para hacer un buen cubrimiento de las actividades y poder dejar este material a disposición del jardín.

Mi presencia en el jardín no ha sido la de una simple observadora pasiva y extraña que registra y hace preguntas para obtener la información que necesita, mi posición en campo, por el contrario, fue activa y participativa. Con el paso del tiempo logré consolidar relaciones de confianza muy significativas que me permitieron participar en espacios en los que de otro modo no hubiera podido estar, especialmente, en los escenarios de encuentro de los equipos pedagógicos de los jardines, autoridades indígenas de todos los cabildos urbanos y funcionarios del Distrito. Entre otras cosas, mi cercanía al jardín me dio la posibilidad de acompañar a los sabedores a realizar su trabajo en otras CPI en el marco del proceso de interculturalización de los jardines indígenas liderado por la SDIS.

Para acercarme al proceso de configuración del jardín kichwa en el marco de las políticas de reconocimiento étnico en Bogotá, me concentré también en entender las articulaciones interétnicas e institucionales que contribuyeron a la emergencia de los jardines indígenas. Por esta razón, entrevisté a dos líderes indígenas inga y pasto respectivamente, y a una profesora no indígena que ha estado vinculada en distintos momentos a tres jardines indígenas. Los líderes a los que entrevisté participaron y contribuyeron activamente al proceso de consolidación de los jardines indígenas en Bogotá. Primero entrevisté a la líder inga Antonia Agreda, subdirectora de Familias y Comunidades del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF. Antonia es un referente importante en los procesos de organización política y educación intercultural bilingüe en la ciudad. Esta lideresa inga contribuyó de manera determinante al reconocimiento oficial del cabildo inga de Bogotá en 1992 e impulsó durante su gobernación en 1994 la primera propuesta de educación intercultural bilingüe en la ciudad



que se consolidó con la escuela inga Ingakunapak Iachai Wasi en 1995. En 2007, luego del reconocimiento oficial de los cabildos urbanos indígenas, Antonia impulsó la creación del primer jardín infantil indígena en la ciudad y sentó las bases para la articulación institucional. Entre 2009 y 2011, Antonia participó en la redacción de los Lineamientos de la Educación Inicial Indígena en Bogotá. El liderazgo de Antonia consolidó un referente pionero para situar el derecho de la educación propia e intercultural en las agendas institucionales del Distrito. Esta experiencia fue fundamental para que otros cabildos solicitaran la materialización del derecho a la administración Distrital.

Con Diego Tupaz, líder indígena pasto, tuve una entrevista menos formal, pero sus aportes fueron fundamentales para entender la incorporación institucionalizada de la interculturalidad en los proyectos pedagógicos de los jardines indígenas a partir del 2013. Aunque Diego no intervino en el proceso de apertura de los primeros jardines indígenas en 2010, participó activamente en la consolidación de la Casa de Pensamiento Payacua en 2013 a través del cabildo de la comunidad de los pastos en Bogotá. En este jardín, Diego se desempeñó hasta el 2016 como sabedor de música y tradición oral desde los saberes del pueblo de los pastos. Las conversaciones que tuve con Diego fueron fundamentales para entender el proceso de transición de los jardines indígenas a Casas de Pensamiento Intercultural Indígena y la manera en la que esto contribuyó a interculturalizar los procesos y las prácticas pedagógicas en los jardines indígenas. Finalmente, realicé una última entrevista a la profesora Andrea Villamil, una profesional no indígena que ha participado en los procesos de educación indígena en la ciudad en diferentes momentos. En 2007, Andrea trabajó como auxiliar pedagógica en el jardín inga y en 2010 se desempeñó como profesora en el jardín kichwa hasta el 2014 y entre 2015 y 2017, Andrea estuvo vinculada como profesora de la CPI nasa “hijos del trueno” hasta el 2017. Su trayectoria como profesora en los jardines ha pasado por tres momentos importantes en la experiencia de consolidación de los jardines indígenas. Andrea hizo parte del jardín inga que como veremos en el capítulo 2, consolidó un referente para la educación inicial indígena en la ciudad. En 2010, conformó el equipo pedagógico kichwa y participó de las acciones desplegadas por el Distrito para la formación de maestros y maestras de los jardines indígenas y finalmente, experimentó en su labor, la transición de los jardines a Casas de Pensamiento Intercultural.

Es necesario aclarar que, para los intereses de la investigación y por cuestiones éticas, las apreciaciones de los niños y niñas no fueron objeto de este estudio y que los

nombres de las personas a las que me refiero en esta monografía son los nombres reales de las personas con las que trabajé durante estos años y que aceptaron ser parte de este trabajo. Los nombres de estas personas se conservan, entre otras cosas, porque todos mantienen una posición y función pública en los procesos de los que hacen parte. En todos los casos, las personas con las que trabajé conocían las motivaciones de mi investigación que desde el inicio fueron autorizadas e informadas a través del cabildo kichwa y la coordinación del jardín.

## CAPÍTULO 1

### **Casa de Pensamiento Intercultural Indígena Kichwa: un escenario de visibilización étnica en la ciudad**

Este capítulo muestra las negociaciones y tensiones que ocurren entre el Cabildo Mayor Kichwa y la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) en el proceso de formalización e implementación del jardín infantil indígena kichwa. Las tensiones son resultado de negociaciones complejas en las que se ponen en juego comprensiones diferenciadas que unos y otros tienen sobre la educación indígena en la ciudad y la manera en la que estas son tramitadas institucionalmente. Muestro que al formalizarse la propuesta de educación propia del cabildo kichwa, esta tiene que alinearse en un sentido institucionalizado a las dinámicas de la política educativa del Distrito. El reconocimiento del jardín expone entonces las paradojas, tensiones y ambigüedades que emergen en el gobierno de la diferencia cultural y étnica.

En la primera parte del capítulo, sitúo al jardín kichwa como resultado de un proceso histórico de relacionamientos complejos y continuos entre las comunidades indígenas y el Estado Colombiano. La existencia de los jardines indígenas en Bogotá no se puede entender por fuera de las demandas educativas y su apuesta por la autonomía en este campo. Me refiero a las luchas educativas iniciadas en 1970 por el movimiento indígena colombiano, pues este marco histórico, fue fundamental para que otras demandas indígenas se localizaran e impactaran gradualmente las agendas políticas en todos los niveles territoriales. A partir de este contexto general, presento dos referentes pioneros de la educación indígena en Bogotá que tuvieron una incidencia directa en la materialización del jardín infantil indígena kichwa. Muestro que la existencia de este espacio es resultado de demandas indígenas, relaciones y negociaciones de larga duración entre las comunidades indígenas y las instituciones del Distrito.

Los referentes que presento se relacionan con dos demandas educativas lideradas por el cabildo inga de Bogotá, una comunidad indígena que a pesar de tener su territorio de origen en el departamento del Putumayo, ha logrado organizarse políticamente en la ciudad e impactar con sus demandas, las agendas políticas y educativas del Distrito. Las demandas del pueblo inga en Bogotá iniciaron a mediados de la década de 1990, en el marco de un nuevo orden constitucional que aprovecharon para exigir a las instituciones del Distrito, el reconocimiento distintivo de su derecho a la educación bilingüe e

intercultural (Agreda, 2011). Tras un proceso de negociaciones entre el Cabildo y la Secretaría Distrital de Educación SED los ingas lograron la materialización de la escuela intercultural bilingüe Ingakunapak Iachai Wasi en 1995 y, posteriormente, luego de obtener el registro legal de su cabildo en 2005, los inga iniciaron un nuevo proceso de negociaciones con la Secretaría de Integración Social SDIS que resultó en la creación del jardín infantil indígena Wawitakunapa Wasi en 2007. La trayectoria inga como veremos, es relevante porque sus demandas establecieron un nuevo campo de relaciones entre los pueblos indígenas de la ciudad y las instituciones del Distrito. A partir del 2007, la comunidades muisca de Suba y Bosa, ámbika pijao, kichwa y uitoto aprovecharon el reconocimiento legal de sus cabildos y se articularon para solicitar colectivamente el reconocimiento y la materialización de nuevos jardines indígenas para sus comunidades.

Además de los referentes educativos agenciados por los inga a partir de 1995 y el reconocimiento oficial de cabildos urbanos en Bogotá en 2005, es necesario mencionar que, la existencia de los jardines indígenas en la ciudad se agilizó tras la expedición del Acuerdo 359 de 2009, en el cual se establecieron los lineamientos para la construcción de la política pública indígena del Distrito. En el marco del Acuerdo 359 se inscriben las negociaciones entre los pueblos indígenas y la SDIS que condujeron a la creación de los jardines indígenas en la ciudad. A partir del 2010, un primer grupo de seis jardines empezó a funcionar en la ciudad y con el paso del tiempo, otros cuatro cabildos indígenas no reconocidos solicitaron el establecimiento de jardines para sus comunidades <sup>22</sup>

La segunda parte del capítulo profundiza específicamente en las negociaciones y tensiones que se han venido dando entre los cabildos indígenas urbanos reconocidos y los funcionarios de la SDIS en torno a la consolidación de los jardines indígenas en 2010. En el proceso de configuración de los jardines, las negociaciones involucraron a varios actores que incluyeron a delegados de la Asociación de Cabildos Indígenas ASCAI<sup>23</sup>, autoridades de cabildos indígenas no reconocidos, líderes y representantes de organizaciones indígenas<sup>24</sup> y funcionarios de la Subdirección para la Infancia de la SDIS. En este proceso de negociaciones, las tensiones y los acuerdos afectaron la consolidación de cada proceso de manera particular, por lo que en este capítulo, me concentro

---

<sup>22</sup>A partir del 2013, se dio apertura a los jardines indígenas de las comunidades, kamentsä, pastos, misak y nasa. Actualmente, se encuentra en proceso de negociación la propuesta educativa del pueblo wounaan.

<sup>23</sup>ASCAI es una asociación indígena que surge en 2006 como resultado de la articulación de los cinco cabildos reconocidos en Bogotá en el 2005.

<sup>24</sup>Minga ONIC de pueblos indígenas en situación de desplazamiento

específicamente en la manera en la que este marco de negociaciones incidió en la configuración del jardín infantil de la comunidad kichwa.

En el marco de estas negociaciones que además constituyen un proceso continuo, la oficialización del jardín kichwa, ha implicado permanentemente la institucionalización de la propuesta de educación agenciada por el cabildo kichwa. En consecuencia, la propuesta educativa se ha tenido que alinear de manera subordinada a las lógicas institucionales de la SDIS. Esto quiere decir que, los criterios “propios” a partir de los cuales el cabildo y los miembros del equipo pedagógico del jardín piensan e imaginan la educación propia en los procesos de enseñanza, se tienen que ajustar continuamente de acuerdo a los requerimientos y criterios normativos bajo los cuales se presta el servicio de educación inicial en la ciudad. Pese a que los pueblos indígenas cuentan con una política pública indígena que otorga cierta autonomía a los cabildos para que ejecuten sus propuestas de educación propia, los jardines indígenas funcionan más como programas institucionales de atención a la diversidad que como proyectos propios de los cabildos. Esto es así, porque los jardines indígenas se definen institucional y normativamente como unidades operativas de la SDIS, esto quiere decir que los jardines funcionan como parte de la red de jardines públicos del Distrito con la particularidad de que estos prestan un servicio de atención diferencial dirigido a la primera infancia de los grupos étnicos en el Distrito.

Ahora bien, en este caso en particular, la configuración del jardín kichwa ocurre en un marco de reconocimiento étnico particular que no es evidente y que no se puede entender a la par de otros procesos de educación indígena en la ciudad. Estudiar la configuración de este lugar, exige reconocer la presencia de indígenas kichwa en Bogotá en el marco histórico de su migración y asentamiento en la ciudad, de sus procesos político-organizativos y la manera en la que a través del cabildo, una parte de la población kichwa en Bogotá ha logrado inscribirse en las políticas multiculturales y de reconocimiento étnico. No obstante, lo que argumentaré al final del capítulo, es que a pesar de que las políticas de reconocimiento étnico en Colombia definen a los titulares de derechos diferenciales en razón de su diferencia étnica y cultural, el jardín kichwa representa una posibilidad para que quienes no cumplen con los requisitos multiculturales, puedan acceder a las políticas de reconocimiento étnico de forma legal. En consecuencia, los inmigrantes kichwas con situación migratoria irregular en Colombia, pueden matricular a sus hijos e hijas en el jardín aunque no estén registrados

como nacidos en Colombia. Y aunque el cabildo no tiene la facultad para vincular a los inmigrantes irregulares como miembros del proceso organizativo, si puede vincular a los niños y niñas inmigrantes menores de seis años a través del jardín. Esto se debe principalmente al hecho de que los niños y las niñas son entendidos legalmente como titulares de derechos fundamentales, entre los cuales, la educación inicial es un derecho impostergable (Ley 1891 de 2006).

Es necesario aclarar que los análisis que se presentan en este primer capítulo, se produjeron a partir de la revisión de documentos académicos que se han producido en relación a la migración y el asentamiento de los kichwa en Bogotá; las experiencias de los jardines infantiles indígenas en Bogotá; documentos institucionales producidos por la SDIS relacionados con los estándares técnicos que regulan y orientan la prestación del servicio de educación inicial en el Distrito; documentos de política pública relacionados con la primera infancia y la educación inicial. También hice revisión de documentos de política pública indígena en el Distrito y los documentos que se han producido a nivel institucional como parte de las acciones de política pública en torno a la configuración de los jardines indígenas. El análisis basado en la información documental se complementa en varios momentos con datos etnográficos recogidos en campo, a partir de los cuales presento las voces de líderes indígenas, autoridades del cabildo kichwa y miembros del equipo pedagógico del jardín kichwa.

### **Puntos de partida para situar la configuración del jardín kichwa en la ciudad:**

La propuesta pedagógica del jardín indígena kichwa en Bogotá es resultado de procesos históricos de relacionamientos complejos y continuos entre los pueblos indígenas y las instituciones del Estado en torno al “problema” de la educación indígena en Colombia. Estos relacionamientos se iniciaron a nivel nacional, a finales de la década de 1970<sup>25</sup> con procesos de educación intercultural bilingüe agenciados por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC)<sup>26</sup> a través de demandas y luchas por la

---

<sup>25</sup>La década de 1970 marca un momento histórico para la reclamación y negociación de derechos étnicos entre las comunidades indígenas y el Estado. Las demandas educativas y territoriales se dan simultáneamente y tienen un lugar prominente en las reivindicaciones del movimiento social indígena a partir de 1978.

<sup>26</sup> El movimiento social indígena como se sabe, se gestó en el Cauca con el Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC, una plataforma política que une a varios grupos étnicos. El programa del CRIC se centró en la recuperación y titulación de tierras usurpadas de los resguardos durante la Colonia y en el Siglo XIX; la reconstitución de cabildos y autoridades políticas indígenas; la defensa de los derechos humanos y, en la promoción de la cultura indígena (Gross, 1991; Rappaport, 2012; Castillo & Guido, 2014)). La fundación

reivindicación cultural y territorial de sus derechos. Desde entonces, el movimiento social indígena ha agenciado una serie de acciones políticas para obtener el reconocimiento jurídico de derechos educativos especiales, en virtud de las tradiciones culturales y lingüísticas de sus poblaciones, así como el reconocimiento de la autonomía en este campo (Rojas y Castillo, 2005: 75). Las demandas indígenas plantearon al sistema educativo nacional una serie de exigencias que afectaron gradualmente la base de posteriores reformas (Castillo et al. 2005: 40).

Como resultado de las demandas educativas agenciadas por el movimiento social indígena, se produjo a partir de la década de 1980 y hasta 1994<sup>27</sup> una serie de logros jurídicos y políticos en materia educativa a partir de los cuales se incorporó de forma oficial, el problema de la educación indígena como parte de las reformas políticas y educativas del gobierno (Castillo et al. 2005). Las luchas indígenas determinaron el surgimiento de una lógica distinta en la construcción normativa por parte del Estado en torno a la educación indígena que condujo a la institucionalización de la etnoeducación como política educativa estatal (Castillo et al. 2005; Rojas y Castillo, 2005). Aunque el Estado desplegó una serie de ajustes institucionales que focalizaron su accionar sobre las propuestas educativas en los territorios indígenas, otorgando cierta autonomía a las comunidades como “interlocutores válidos” para desarrollar sus propuestas educativas, la política etnoeducativa se posicionó más como una forma de gobierno y regulación de los pueblos indígenas, que como un verdadero proyecto educativo agenciado por las comunidades mismas (Rojas, 2011)

La lucha por la educación iniciada por los movimientos indígenas dio lugar a la etnoeducación en la década de los 80 y su inscripción en la política educativa ha implicado cambios y continuidades en el modo de entender y asumir la educación de los grupos étnicos por parte del Estado (Castillo y Rojas, 2008). A partir de 1991 las políticas educativas comienzan un momento de transición en un escenario constitucional de orden multicultural. Las demandas iniciadas en el departamento del Cauca, así como las denuncias realizadas por los indígenas arhuacos en la Sierra Nevada de Santa Marta<sup>28</sup>,

---

del CRIC en el departamento del Cauca desencadenó la aparición de una vasta gama de organizaciones indígenas locales, regionales y nacionales (Rappaport, 2008)

<sup>27</sup>En 1994 se expide la ley 115 o ley general de educación para regular el servicio público de la educación

<sup>28</sup> Como parte del proceso de lucha por la administración de su educación, los arhuacos expulsaron en 1982 a los padres capuchinos que se encontraban en la Sierra Nevada de Santa Marta dirigiendo los procesos educativos desde 1916 (Rojas & Castillo, 2011)

hicieron eco en la capital del país, instando a los indígenas inga y muisca a posicionar sus reclamos en las agendas multiculturales del gobierno distrital (Zambrano, 2007). En este marco de demandas sociales y étnicas que se iniciaron en el ámbito nacional a partir de 1970 y a nivel Distrital a inicios de la década de 1990, se comenzaron a situar las peticiones educativas de los cabildos indígenas en contextos urbanos. La organización y los procesos indígenas en todos los niveles territoriales tuvieron una incidencia fundamental en la transfiguración de la cultura política,<sup>29</sup> las políticas públicas y en los imaginarios espacializados de la diferencia cultural y étnica (Zambrano, 2007; Bocarejo, 2011).

Hablar de un proceso urbano de reconocimiento étnico y formalización del derecho a la educación “propia” implica reconocer que los mecanismos y las acciones políticas institucionales se gestaron históricamente en el marco de un proyecto educativo étnico a partir del cual, el Estado y los grupos indígenas se han venido relacionando. Y que las transformaciones tanto en la cultura política como en las reformas educativas alcanzadas institucionalmente, no se pueden entender simplemente como voluntades políticas, desarrollos normativos o como una mentalidad que acompaña el proyecto multicultural de los gobiernos de turno (Castillo y Guido, 2015). Las acciones del Estado en el trámite de la diferencia cultural deben ser entendidas como fruto de las demandas agenciadas por los grupos étnicos que han ayudado a redefinir permanentemente la relación entre los grupos étnicos y el Estado y, por lo tanto, a transformar la cultura política (Rojas & Castillo, 2005)

### **La trayectoria de la comunidad Inga: un referente urbano de educación indígena**

Antes de 1995, la atención educativa a la primera infancia indígena se concentraba principalmente en dos jardines infantiles distritales de la SDIS<sup>30</sup> que históricamente han atendido a niños y niñas indígenas en Bogotá (Quevedo, 2012). Desde hace

---

<sup>29</sup> De acuerdo con Rojas & Castillo (2011), la cultura política hacer referencia a las acciones, los imaginarios y la manera en la que los actores de la política se han pensado y desarrollado con respecto a la diferencia cultural.

<sup>30</sup> En Bogotá existen dos instituciones que prestan el servicio público de atención a niños y niñas a través del servicio de jardines infantiles, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y la Secretaría de Integración Social (SDIS). La Secretaría de Integración Social al ser una institución del gobierno distrital, es la encargada de acompañar, supervisar y financiar algunos de los proyectos e iniciativas de las comunidades indígenas en la ciudad



aproximadamente 30 años, los jardines Jorge Bejarano<sup>31</sup> y Samper Mendoza<sup>32</sup> ubicados en la localidad de los Mártires, han atendido niños y niñas indígenas de las comunidades inga y kichwa, dentro un modelo pedagógico de atención convencional. Estos jardines tuvieron una recepción significativa de población infantil indígena debido a su localización, principalmente el jardín Jorge Bejarano que estaba ubicado en el sector de la Plaza España. De acuerdo con Quevedo (2012), este jardín empezó a recibir niños y niñas inga y kichwa en un momento en el que la Plaza España era un lugar concurrido por los indígenas de estas comunidades, “seguramente por sus trabajos relacionados con el comercio de tejidos y la medicina ancestral” (Quevedo, 2012: 103). En el caso de los kichwa, la localidad de los Mártires fue uno de los primeros lugares en Bogotá<sup>33</sup> en el que los indígenas de esta comunidad empezaron a vivir<sup>34</sup> (Hernández, 2006; Caicedo, 2010).

En las entrevistas que realice a la líder inga Antonia Agreda, ella me comentaba que la atención que recibían los niños y niñas indígenas en estos jardines desconocía las particularidades culturales de ellos y ellas, hecho que contribuyó indudablemente en la *“normalización de su presencia pues no se indagaba si ellos necesitaban una atención distinta. Allí había un choque cultural especialmente por el idioma y la comprensión de mundo con la que venían. Esa normalización hacía que comenzará a perderse el idioma, y otras cosas, entre los más jóvenes de la comunidad”* Antonia me comentaba que parte del desconocimiento respecto a la diferencia cultural que representaban los niños y las niñas en los centros educativos tenía que ver fundamentalmente con dos razones. En primer lugar, con el hecho de que el gobierno Distrital *“no entendía la dinámica de vida de los pueblos indígenas en el Distrito Capital [...] se sabía que existían, pero no que vivían con el número y el conjunto de bogotanos en donde tenían una condición distinta a la de su territorio ancestral pero seguíamos desarrollando nuestra cultura, ya nos relacionábamos en escuelas públicas de otra manera, teníamos una dinámica de trabajo donde éramos reconocidos, todo eso comenzó como a tejerse y como que el distrito capital empezó más como a mirarse de manera intercultural y diversa”*. Y en segundo

---

<sup>31</sup> Primer jardín infantil de la SDIS en vincular niños y niñas indígenas.

<sup>32</sup> En este jardín también se han recibido niños y niñas de comunidades inga y kichwa, pero particularmente desde el 2007, ha sido centro de recepción de población infantil Embera, comunidad indígena asentada en Bogotá desde el año 2005 (Quevedo, 2012:104)

<sup>33</sup> En la actualidad, buena parte de las familias de los niños y niñas kichwa que participan del proceso del jardín, siguen concentradas en diferentes barrios de esta localidad, que es central a los sitios de comercio en los que trabajan los kichwa en el centro de la ciudad (San Victorino, Madrugón del Gran San, la carrera séptima y la carrera décima, entre otros)

<sup>34</sup> Con el paso del tiempo algunas familias se trasladaron hacia otros lugares de la ciudad, especialmente a las localidades de Engativá y Antonio Nariño (Hernández, 2006; Caicedo, 2010).

lugar, con el hecho de pensar que la escuela “tradicional” tenía un único formato de funcionamiento establecido para prestar el servicio educativo a los niños y las niñas de la ciudad.

El desconocimiento de la presencia histórica y asentamiento permanente de indígenas en la ciudad al que se refiere Antonia, está relacionado con un esencialismo geográfico que ha relegado a los grupos étnicos a entornos rurales como parte de un vínculo inexorable (Bocarejo, 2011). La espacialización de la diferencia étnica en Colombia ha contribuido a pensar de manera generalizada que las poblaciones étnicas no habitan, por lo menos de manera permanente, los entornos urbanos (Bocarejo, 2011). No obstante, el asentamiento de poblaciones indígenas en la ciudad se ha fortalecido con demandas regidas por lógicas identitarias y movilidades territoriales diversas a partir de las cuales reclaman su distintiva presencia. De acuerdo con Zambrano (2007), la presencia indígena en Bogotá se ha dejado sentir a través de las luchas políticas que han logrado intervenir paulatinamente en las agendas del gobierno de la ciudad. Este hecho ha planteado, con el paso del tiempo la desterritorialización de la diferencia cultural que ata a las comunidades étnicas a ambientes naturales, esencialmente rurales y por lo tanto, la manera en la se distribuyen los recursos provenientes de las políticas multiculturales. Simultáneamente, la presencia permanente de indígenas en la ciudad, ha desencadenado por una parte, la generación de nuevas formas de regulación multicultural de la diversidad étnica y cultural y por otra, la adopción de un nuevo discurso institucional que define a la ciudad como un espacio multi e intercultural.

Frente a la atención ofrecida por los jardines distritales a los niños y niñas indígenas en Bogotá, Antonia me decía, que estos espacios no contribuían al fortalecimiento de la identidad cultural de su comunidad en la ciudad e incluso las generaciones más jóvenes de ingas estaban dejando de hablar su lengua porque “*la escuela pública no contaba con un referente cultural que garantizará una atención distinta a la población indígena*”. Ante este panorama, los ingas que ya estaban constituidos como cabildo indígena desde 1992<sup>35</sup>, fueron los primeros en demandar al

---

<sup>35</sup> En 1989 una organización de vendedores ingas provenientes de Putumayo, empezaron a pensar la idea de consolidarse como un proceso político organizativo en la ciudad. A partir de 1991, los indígenas inga y los indígenas muisca antiguos habitantes de la municipalidad de Suba (y muisca de Bosa en 1999), iniciaron un proceso de peticiones para que se les reconocieran sus derechos y formas de organización política en la ciudad (Zambrano, 2007). Antonia Agreda me comentaba que tras varias discusiones que ayudaron a definir si la comunidad inga podía ser entendida o no como una parcialidad indígena, la

Distrito en 1995, la materialización de espacios escolares acordes a la realidad lingüística y cultural de su pueblo. Desde el cabildo inga, se argumentó que la escuela tradicional era un espacio que exponía a los niños y niñas indígenas al integracionismo y por lo tanto, a la normalización de su presencia en la ciudad. De manera similar a las demandas agenciadas por el movimiento indígena en la década de los 70, el cabildo inga incorporó el bilingüismo y la interculturalidad como elementos articuladores de sus proyectos políticos y educativos, a fin de exigir el reconocimiento del derecho a una educación acorde a las características lingüísticas y culturales de la comunidad. Las demandas del cabildo inga atribuyeron una responsabilidad especial a la educación, como un proceso fundamental para la “recuperación de la lengua” y el “fortalecimiento de los saberes tradicionales indígenas” en la ciudad.

A partir de 1994, Antonia Agreda y Gabriel Muyuy, lideraron la primera propuesta de educación bilingüe e intercultural para su comunidad<sup>36</sup>. Los líderes ingas propusieron a la SED la creación de una escuela indígena de básica primaria dirigida a niños, niñas y jóvenes ingas. La propuesta puso de manifiesto la necesidad de crear un espacio de inclusión con una perspectiva pedagógica étnica y cultural que fuera antagónica a los modelos de atención estandarizada que se impartían en los centros educativos convencionales (Agreda, 2011). Luego de varias discusiones y negociaciones entre el cabildo y la SED se aprobó en 1995 la consolidación de la escuela Ingakunapa Iachai Wasi<sup>37</sup> como parte de un proyecto piloto que se desarrolló en las instalaciones del Jardín Distrital Samper Mendoza de la localidad de los Mártires<sup>38</sup>. La llegada de la escuela a este espacio oficial implicó una manera distinta de pensar los procesos de enseñanza y, supuso la integración de niños y niñas indígenas y no indígenas en los espacios de la escuela. La escuela inga incorporó la interculturalidad como un elemento característico a

---

comunidad logra el reconocimiento legal de su cabildo y en 1992, se posesiona el primer gobernador Inga en Bogotá.

<sup>36</sup> En los primeros años del cabildo inga, la preocupación por lo cultural en el plan de vida es fundamental para el despliegue de acciones al interior de la organización. Surgen también otros procesos comunitarios de formación, como la escuela de sabedores de medicina propia, así como espacios comunitarios de aprendizaje en el cabildo para fortalecer aspectos culturales en jóvenes, niños y niñas.

<sup>37</sup> La Casa del Saber de los Ingas

<sup>38</sup> En este proceso la SED dispuso dos salones del jardín para que funcionara el proyecto piloto de la escuela y nombró a dos maestras indígenas inga que acompañaron el proceso de la escuela en idioma propio. Este proceso incluyó la participación de niños y niñas no indígenas y funcionó para los grados de básica primaria. La escuela tuvo su propio plan de estudios que incluyó las áreas de: comercio, vida en comunidad, usos y costumbres, naturaleza, arte inga, espiritualidad, cosmovisión y medicina tradicional. De acuerdo con Antonia, el plan de estudio fue diseñado por los miembros del cabildo y el objetivo de este, era ofrecer procesos de enseñanza pertinentes con las particularidades culturales del pueblo inga y consecuente con las dinámicas de vida en el contexto urbano.

partir del cual se nombran las propuestas de educación indígena y, a partir del cual se canalizan las demandas de los grupos étnicos en Colombia. La propuesta intercultural que se planteó a través de la escuela inga sugirió, por un lado, el diseño curricular de un programa educativo en el que se integraron los saberes “ancestrales” inga<sup>39</sup> con las áreas del currículo escolar de la institución y por el otro, la práctica del bilingüismo. Aunque la experiencia de la escuela inga fue pionera y consolidó un referente fundamental para la educación indígena en la ciudad, su proceso terminó luego de seis años de funcionamiento. Antonia me comentaba que mantener el currículo propio en un ámbito escolar “oficial” hizo insostenible el proceso que adelantaba la comunidad y por eso, poco a poco, la iniciativa de la escuela se fue desbaratando.

La trayectoria de educación propia liderada por la comunidad inga en Bogotá no se detuvo cuando la escuela Ingakunapa Iachai Wasi dejó de funcionar. Por el contrario, esta experiencia contribuyó al fortalecimiento del cabildo y sus demandas. Los cimientos establecidos por el cabildo inga y su trayectoria de contacto con el gobierno Distrital sirvieron de referencia para que otras comunidades indígenas empezaran a establecer una serie de articulaciones políticas en búsqueda del reconocimiento de sus procesos organizativos y demandas de discriminación positiva (Bocarejo, 2011). Las articulaciones políticas condujeron al reconocimiento legal de cinco cabildos indígenas urbanos por parte del Ministerio del Interior y de Justicia y la Alcaldía de Luis Eduardo Garzón en Bogotá<sup>40</sup> (Bocarejo, 2011, Zambrano, 2007, Gracia, 2017). La conformación de los cabildos muisca de Suba, muisca de Bosa, inga, kichwa y ambiká pijao no solo representó una nueva forma de acceder a las políticas multiculturales (Bocarejo, 2014) sino la posibilidad de participar e incidir activamente en la formulación y construcción de la política pública indígena del Distrito. Entre otras cosas, este reconocimiento ha

---

<sup>39</sup> El currículo escolar bajo el cual funcionó la escuela inga estaba conformado por un plan de estudios en los que se integraron las áreas de comercio, cultura inga, vida en comunidad, usos y costumbres, naturaleza, arte inga, corporalidad espiritualidad, cosmovisión y medicina tradicional. De acuerdo con Antonia Agreda, este currículo estuvo orientado por un calendario cosmogónico y sus contenidos no buscaban corresponder con las áreas obligatorias exigidas por la ley general de educación. El currículo se diseñó como una manera de fortalecer aspectos culturales que además fueran funcionales y pertinentes a las necesidades y exigencias de la vida cotidiana de la población en el contexto urbano.

<sup>40</sup> Es importante mencionar que el reconocimiento de los cabildos urbanos sucede en medio de una coyuntura política durante el programa de gobierno de la alcaldía de Luis Eduardo Garzón, miembro del partido político Polo Democrático Alternativo. La Alcaldía de Garzón fue clave para la apertura política de los grupos indígenas en la ciudad, así como el trabajo político impulsado por dos mujeres arhuacas con cargos directivos en la Dirección de Etnias del Ministerio del Interior (Luz Helena Izquierdo) y el Concejo de Bogotá (Ati Quigua) (Bocarejo, 2011; Zambrano, 2007)

contribuido a producir imágenes y representaciones que celebran la diferencia cultural como un elemento constitutivo y definitorio de la ciudad.

La existencia legal de los cabildos configuró, por un lado, la formalización e institucionalización de los procesos organizativos y por el otro, un cambio en la agenda de gobierno Distrital, hacia la gobernabilidad “en positivo” de la diversidad cultural. Tras el reconocimiento y la obtención de la personería jurídica en 2005, el cabildo inga reanudó sus demandas educativas, solicitando al Distrito, la creación de un jardín infantil indígena. La solicitud presentada por el cabildo inga ante la SDIS<sup>41</sup> se materializó en 2007, con la creación del jardín indígena Wawitakunapak Wasi<sup>42</sup> gracias a los avances de política pública que se habían establecido recientemente en torno a la primera infancia. En 2006, se había expedido en Colombia el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006), en el cual se establecieron el derecho a la atención integral y a la educación inicial como parte de un conjunto de derechos impostergables de la primera infancia, sin distinción alguna.

Con este marco de política pública a nivel Distrital sumado a los acuerdos internacionales ratificados por Colombia, como el Convenio 169 de la OIT, la Convención de los Derechos de los Niños y los alcances nacionales de la política etnoeducativa iniciados en mediados de la década de 1980, se aseguró un marco normativo que sirvió de sustento para formalizar rápidamente las propuestas de educación propia en la ciudad. Hasta entonces, la comunidad inga consolidó referentes educativos y organizativos fundamentales que ayudaron a consolidar un marco “legítimo” de relacionamientos entre las comunidades indígenas urbanas y las instituciones Distritales. La experiencia alcanzada por los ingas con sus propuestas de educación en la ciudad, motivaron a otras comunidades a replicar sus demandas y a exigir colectivamente la materialización de más jardines indígenas en la ciudad.

---

<sup>41</sup> El proceso de articulación conllevó a una serie de acuerdos y negociaciones en los que se estableció que la modalidad administrativa del jardín sería cofinanciada. La SDIS establece un contrato interadministrativo con el cabildo inga, a través del cual la SDIS financia el funcionamiento del jardín, mientras que el cabildo se encarga de garantizar la atención y administrar los recursos de acuerdo con las necesidades del jardín. Esta forma de contratación dificultó el funcionamiento continuo del jardín porque los contratos se hacían por periodos determinados de tiempo y su renovación tardaba entre 3 o 4 meses, tiempo en el que se suspendía el servicio de atención (Quevedo, 2012)

<sup>42</sup>Casita de los niños

### **Cuando se implementó el cabildo, ya era un hecho que podíamos hacer cosas:**

Los indígenas kichwa empezaron a establecer las primeras redes migratorias en Bogotá aproximadamente en 1930, momento a partir del cual los migrantes otavaleños iniciaron sus primeros viajes comerciales a la ciudad (Gracia, 2017). Aunque los procesos migratorios hacia Bogotá fueron variados con artesanos y comerciantes que trabajaban y residían de manera temporal, semipermanente o permanente en la ciudad (Hernández, 2006; Ordóñez et al. 2014) para la década de 1960 ya se habían establecido tanto redes migratorias hacia otros países de América Latina como procesos de residencia permanente de indígenas kichwa en Bogotá (Hernández, 2006; Caicedo, 2010). El asentamiento permanente de kichwas en Colombia ha producido desde entonces una presencia representativa de migrantes ecuatorianos y por lo tanto, varias generaciones de kichwas colombianos. Este hecho ha permitido que los kichwa, a pesar de tener su territorio de origen en el extranjero, logren ser entendidos como un grupo indígena nacional legible para las políticas multiculturales del Estado colombiano, “ya que el reconocimiento étnico en el país parte del hecho de que los indígenas pertenecen al territorio nacional” (Gracia, 2017: 72).

Aunque las relaciones migratorias y los procesos de asentamiento de la comunidad kichwa en Bogotá dan cuenta de un vínculo de larga data, con una duración de más de 80 años, el proceso organizativo del cabildo kichwa solo se inició hasta el año 2003 luego de conformarse la Organización de Pueblos Indígenas Kichwa de Colombia - OPIK<sup>43</sup> (Caicedo, 2010). La conformación de la OPIK se dio como resultado de la organización de un grupo de familias kichwa colombianas y ecuatorianas que ya se encontraban asentadas de forma permanente en la ciudad. Cabe mencionar que, los miembros de la OPIK estaban relacionados entre sí por redes comerciales, familiares, de compadrazgo y redes migratorias con una trayectoria de configuración específica en la ciudad, por lo que la configuración del cabildo establece un punto de encuentro entre las redes migratorias y las políticas multiculturales colombianas (Gracia, 2017: 64)

A partir de 2003, los miembros de la OPIK se encargaron de liderar y establecer las articulaciones políticas necesarias para tramitar con éxito el reconocimiento legal del

---

<sup>43</sup> La conformación de la OPIK se dio luego de la primera Gran Asamblea Kichwa urbana que se realizó en la Plaza España. En este evento que logró convocar de forma masiva a los miembros de la comunidad, se planteó la conformación del cabildo kichwa como espacio de posibilidad para la exigibilidad de derechos diferenciales (Caicedo, 2010; Proyecto pedagógico kichwa, 2012)

cabildo kichwa en 2005 (Hernández, 2007; Caicedo, 2010; Gracia, 2017). De acuerdo con Bocarejo (2011) el reconocimiento de los cabildos urbanos planteó para las instituciones del Estado una situación atípica frente a la cual hubo reticencias, debido a que los indígenas en contextos urbanos no cumplían con la relación ideal de un grupo étnico y “su” territorio y, en ese sentido, reconocer la presencia de formas de organización indígena en la ciudad se consideró como un hecho en disputa. Y en el caso de los kichwa, por mucho tiempo pareció imposible que la comunidad obtuviera dicho reconocimiento debido a su procedencia extranjera, “a pesar de cumplir de cerca los rígidos criterios lingüísticos y culturales que dictamina la etnicidad en Colombia” (Zambrano, 2007: 249). No obstante, las articulaciones políticas establecidas por las comunidades indígenas que demandaban el reconocimiento de sus procesos organizativos con contactos políticos y funcionarios indígenas del gobierno distrital y del gobierno central ayudaron a tramitar satisfactoriamente el reconocimiento oficial de cinco cabildos indígenas urbanos (Zambrano, 2007; Caicedo, 2010; Bocarejo, 2011)

En 2005, el cabildo kichwa obtuvo el reconocimiento oficial por parte de los gobiernos central y Distrital, constituyéndose como una entidad pública de carácter especial inscrita en el marco de las políticas multiculturales (Gracia, 2017). De acuerdo con la investigación realizada por Gracia (2017) el cabildo kichwa representa a una parte de la población y su alcance operativo se restringe únicamente al Distrito Capital. En concordancia con los Estatutos de CAMAINKIBO, se consideran como miembros del cabildo a los miembros directos, es decir, a personas kichwas con nacionalidad colombiana, kichwas ecuatorianos radicados de forma legal en Colombia y; miembros adoptivos, esto es, personas no indígenas o de otras comunidades que tengan vínculos matrimoniales o de unión libre con un miembro directo del cabildo (Estatus del Cabildo Mayor Indígena Kichwa, 2012 citado en: Gracia, 2017). Este reconocimiento, ha producido una diferenciación étnica, política y social al interior de la comunidad (Ordóñez et al. 2014, Ordóñez, 2019), lo que ha dado como resultado disputas y tensiones entre los kichwa reconocidos como indígenas en Colombia y los kichwa ecuatorianos que por su condición de inmigrantes indocumentados han sido excluidos del cabildo y de los derechos diferenciales al no cumplir con los criterios de la etnicidad. No obstante, como veremos al final del capítulo, a pesar de que el cabildo no tiene capacidad para representar a la totalidad de la población kichwa en la ciudad, especialmente a los inmigrantes con situación migratoria irregular, el reconocimiento del jardín kichwa, ha permitido a esta

población, integrar por lo menos a los niños y niñas nacidos en Ecuador a las políticas diferenciales de la educación indígena en la ciudad. Particularmente, este escenario ha motivado a las familias de estos niños y niñas a legalizar su situación migratoria y a establecerse como miembros del cabildo.

Desde el reconocimiento del cabildo kichwa, este escenario ha representado una manera “legítima” para negociar y acceder a las políticas diferenciales (Bocarejo, 2011). Para el gobernador del cabildo kichwa Alfonso Tuntaquimba el cabildo representó permitió a la comunidad incidir activamente en la materialización de sus derechos *“cuando se implementó el cabildo, ya era un hecho de que podíamos hacer cosas, ya lo hicimos como más formal, ya patrocinados por las entidades”*. Con esta afirmación, el gobernador se refiere al hecho de que al ser reconocidos como una entidad pública, el cabildo puede efectivamente *“gestionar proyectos, contratar con las instituciones y lograr la materialización de espacios propios”* además de esto, Antonia afirma que la constitución de los cabildos otorgo un estatus y un posicionamiento legítimo ante las instituciones del gobierno distrital *“la razón de que se hayan constituido los cabildos hace que una organización tenga mayor peso en el Distrito Capital y que ese reconocimiento de autoridad indígena permita reclamar de manera más organizada nuestros derechos”*

La implementación del cabildo kichwa consolidó la posibilidad de obtener recursos diferenciales y otorgó cierta autonomía a sus miembros para ejecutar diferentes proyectos al interior de la comunidad relacionados con la medicina tradicional, programas de alimentación a través de la canasta complementaria, proyectos culturales de música, danza y lengua materna y, proyectos educativos, entre los cuales se vincula el jardín kichwa. De acuerdo con Ariza (2018) para cada uno de estos proyectos, el cabildo es apoyado por una serie de funcionarios del gobierno Distrital y por miembros del cabildo que, por su relación o experiencia, trabajan en la organización y/o ejecución de las propuestas.

En el 2006, el Ministerio de Interior y de Justicia reconoció legalmente la Asociación de Cabildos Indígenas de Bogotá (ASCAI) conformada por los pueblos muisca de Suba y Bosa, inga, kichwa y pijao. Esta asociación se estableció como resultado de alianzas entre los cabildos reconocidos y como una plataforma para consolidar escenarios de trabajo e interlocución con las instituciones del gobierno Distrital. A partir de 2005 y hasta la fecha, los cabildos y organizaciones indígenas en Bogotá han logrado



impactar e incidir con sus reclamaciones en la cultura política del gobierno. Las demandas subsiguientes al reconocimiento de los cabildos dieron como resultado la construcción y el establecimiento del Acuerdo 359<sup>44</sup> de 2009 en el que se establecieron los lineamientos para la construcción de la política pública indígena en el Distrito. La concertación de este acuerdo fijó las bases para la formulación de la política pública indígena que se reglamentó dos años después a través del Decreto 543. Este marco emergente de política pública indígena del Distrito configuró nuevos escenarios de negociación y concertación que rápidamente condujeron a la materialización de derechos colectivos y diferenciales en la ciudad, en los que se inscriben los jardines infantiles indígenas.

### **El despliegue institucional de las políticas de reconocimiento étnico: el jardín kichwa como elemento multicultural**

Las acciones desde el gobierno distrital para tramitar el reconocimiento de la diversidad cultural son recientes, aunque la presencia de población indígena en la ciudad ha sido permanente, por lo menos desde 1960, en el caso de las comunidades inga y kichwa (Gracia, 2017). El reconocimiento que han logrado los kichwa, al igual que otros pueblos indígenas en Bogotá, es resultado de procesos políticos agenciados por las comunidades a través de sus cabildos urbanos, organizaciones sociales y autoridades indígenas (Quevedo, 2012). Dichos procesos políticos en Bogotá han tenido una injerencia fundamental que ha contribuido a redefinir el campo de las relaciones entre las comunidades, el gobierno distrital y toda su institucionalidad.

Las políticas distritales de reconocimiento étnico tienen un desarrollo reciente que es paralelo a la emergencia de los jardines indígenas (2009-2011). Este despliegue simultáneo tuvo un impacto fundamental para que las demandas de los cabildos por el derecho a la educación propia<sup>45</sup> se tramitaran y formalizaran en la ciudad con mayor rapidez. Estos procesos ocurrieron poco después de que una serie de instrumentos de política pública dirigida a la primera infancia se reglamentaran en el Distrito con el objetivo de garantizar entre otras cosas<sup>46</sup>, el derecho a la educación inicial de los niños y

---

<sup>44</sup> El Concejo de Bogotá, expidió en 2009 el Acuerdo 359, el cual instaura los lineamientos para formulación de política pública para comunidades indígenas en el Distrito.

<sup>45</sup> En el cabildo kichwa se consolidaron proyectos de medicina tradicional, así como de alimentación con la canasta complementaria y proyectos de fortalecimiento cultural a través de talleres de danza, música y tradición oral

<sup>46</sup> De acuerdo con el artículo 29 de la Ley 1098 de 2006 “desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política

niñas menores de seis años. La ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia), el Decreto 243 de 2006, el Conpes 109 de Política Pública Nacional de Primera Infancia en 2007, el Decreto 057 de 2009<sup>47</sup>, entre otros, ayudaron a situar la atención integral<sup>48</sup> de la primera infancia en un marco de garantía de derechos que además contribuyeron a definir la educación inicial, como un derecho impostergable de los niños y las niñas en esta etapa del ciclo vital.

Como ya se mencionó, luego del reconocimiento oficial de los cabildos indígenas urbanos, la comunidad inga reanudó sus demandas por el derecho a la educación con la creación de su jardín infantil Wawitakunapak Yachacuna Wasi en 2007. Con este escenario, el cabildo inga logró posicionar la educación inicial como un derecho diferencial de la primera infancia indígena en la ciudad. La creación de este primer jardín ocurre bajo un nuevo estatus de reconocimiento étnico del cabildo, a partir del cual, los ingas como interlocutores válidos, logran negociar y concertar con la SDIS la formalización de su derecho. La iniciativa de los ingas como se ha venido mencionando fue determinante para que los demás cabildos reconocidos exigieran al Distrito la formalización de jardines indígenas para sus comunidades.

Con la puesta en marcha del jardín inga y las articulaciones institucionales establecidas con la SDIS, los cabildos muisca de Suba, muisca de Bosa, kichwa y pijao, se organizaron a través de ASCAI, para canalizar sus demandas educativas y así poder exigir colectivamente a la entidad, la materialización de sus derechos. A la par de estas negociaciones, se concertaba de manera simultánea en el Distrito, como ya se mencionó, la formulación de la política pública indígena a través del Acuerdo 359 que se expidió en el mes de enero de 2009. Tras la expedición del Acuerdo, la SDIS, ASCAI, líderes de organizaciones indígenas, autoridades y representantes de otros cabildos no reconocidos, empezaron a establecer espacios de discusión y concertación a través de los cuales se negoció la operacionalización de las propuestas de educación con cada comunidad indígena. Durante el 2009 las autoridades indígenas mantuvieron encuentros permanentes con la entidad para negociar la manera en la que los jardines indígenas iban a funcionar.

---

y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial”

<sup>47</sup> Delega a la SDIS como entidad encargada de la educación inicial en el Distrito.

<sup>48</sup> La atención integral hace referencia al “conjunto de acciones pertinentes, suficientes y oportunas ejercidas por la familia, el Estado y la sociedad que garantizan el pleno desarrollo y los derechos de los niños y las niñas, desde su gestación hasta los 5 años [a través de la educación inicial] (SDIS, 2009)”

Los lineamientos de política pública para comunidades indígenas establecidos en el Acuerdo 359 de 2009 ayudaron a acelerar la formalización del derecho a la educación propia de los pueblos, permitiendo así que se desplegaran una serie de acciones y ajustes de adecuación institucional que acompañaron el proceso de consolidación y apertura de los jardines indígenas. A partir del 2009, la Subdirección para la Infancia de la SDIS se constituyó como la entidad encargada de focalizar las acciones de política pública indígena relacionadas con el proceso de configuración de los jardines indígenas. Las acciones, que desde el inicio fueron concertadas en espacios de consulta y negociación con los pueblos indígenas de la ciudad, que incluyeron el diseño y la formulación de un Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena en el Distrito<sup>49</sup> entre 2009 - 2011. El lineamiento estableció los criterios y orientaciones pedagógicas a partir de las cuales se fundamentan los procesos de enseñanza en los jardines indígenas, pues hasta ese momento, el Distrito no contemplaba en sus estándares normativos y técnicos la atención diferencial a niños y niñas pertenecientes a grupos étnicos. Aunque en el proceso de formulación del Lineamiento, se tuvieron en cuenta las experiencias de educación indígena en Colombia y las especificidades culturales de cada uno de los pueblos relacionadas con: saberes culturales, pautas de crianza y lengua materna, el diseño del lineamiento se construyó ajustando los términos conceptuales y requerimientos técnicos a partir de los cuales funcionan los jardines convencionales en la ciudad.

Como parte de las acciones de política pública que acompañaron la configuración de los jardines, se desarrollaron también, procesos formativos de los equipos pedagógicos de los jardines indígenas. En 2010 la SDIS, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y autoridades indígenas de las diferentes comunidades, diseñaron e implementaron el Diplomado en Educación Inicial y Diversidad Cultural como propuesta formativa dirigida a los equipos pedagógicos de los jardines<sup>50</sup>. El diplomado se realizó entre mediados del año 2010 y abril de 2011, cuando los jardines de las comunidades muisca de Bosa, pijao, inga, uitoto, kichwa y muisca de Suba ya estaban funcionando. Este conjunto de estrategias incidieron rápidamente en la configuración y la implementación de los jardines infantiles indígenas.

---

<sup>49</sup>En este proceso, la SDIS en alianza con la Organización de Estados Iberoamericanos OEI y las comunidades indígenas conformaron el equipo de trabajo encargado para sistematizar y materializar el documento.

<sup>50</sup> En este proceso formativo también participaron funcionarios de la SDIS y pasantes de la Universidad Distrital

A partir del 2009, la SDIS estableció espacios de negociación con las comunidades indígenas, para concertar la manera en que se implementarían los jardines indígenas. Las concertaciones entre la SDIS y las comunidades indígenas transcurrieron en una serie de definiciones y articulaciones que dieron lugar a la configuración de un modelo pedagógico indígena, bilingüe e intercultural en la ciudad (Quevedo, 2012).

Desde el inicio de las negociaciones, los jardines infantiles indígenas se proyectaron como propuestas de educación propia orientadas a la atención de niños y niñas indígenas. A nivel institucional, los jardines se definieron como unidades operativas de la SDIS, por lo que estos espacios han funcionado desde entonces como parte de la red de jardines públicos del Distrito a cargo de dicha entidad. Las unidades operativas de la SDIS se han acondicionado para prestar el servicio de atención a la primera infancia de manera diferencial, es decir, de acuerdo con los requerimientos culturales de cada una de las propuestas solicitadas por los cabildos. Estos espacios, se nombraron en la lengua materna de cada uno de los pueblos y los modelos pedagógicos se imaginaron con el referente cultural de cada comunidad. Los kichwa, por ejemplo, nombraron su jardín Wawitakunapak Yachahuna Wasi que traduce del kichwa al español “casa de enseñanza para niños” y su modelo pedagógico se diseñó en base a los saberes y fiestas tradicionales asociadas al calendario agrícola indígena (PEC, 2012 y 2016).

Aunque las iniciativas de las comunidades se mantuvieron como jardines infantiles por un tiempo, las permanentes negociaciones y tensiones entre los cabildos y la SDIS, llevaron a un cambio en la denominación de estos espacios. A partir del 2013, los jardines infantiles indígenas se renombraron y pasaron a ser reconocidos institucionalmente como Casas de Pensamiento Intercultural Indígena CPI (Quevedo, 2012; Ramírez, 2015). De acuerdo con el líder indígena pasto Diego Tupaz, el cambio en la denominación de los jardines se dio como una medida para evitar que los jardines indígenas fueran cerrados, debido a que en estos espacios no había suficientes niños y niñas indígenas para lograr la cobertura exigida por la SDIS. Como explicaré en el capítulo dos, la transición de jardines indígenas a CPI, implicó la incorporación de la interculturalidad en las propuestas pedagógicas de los cabildos como parte de una estrategia institucional. Al incorporarse la interculturalidad como un elemento distintivo de los jardines indígenas, la SDIS acordó con los cabildos tras varias discusiones, la vinculación de niños y niñas no indígenas y de otras comunidades étnicas en los jardines para así completar la cobertura en todos los jardines.

Dicha transición implicó entre otras cosas, un cambio institucional que definió una nueva modalidad de atención, los jardines dejaron de ser ambientes no convencionales, para convertirse en ambientes culturales no convencionales<sup>51</sup>. De acuerdo con la profesora Andrea Villamil, este cambio en la modalidad de atención fue necesario porque al funcionar como espacios no convencionales, se le cuestionaba a los cabildos y los miembros de los equipos pedagógicos el ejercicio de prácticas culturales que resultaban inseguras para los niños y las niñas de acuerdo con las valoraciones de las entidades de control e incluso para los mismos funcionarios de la SDIS, tales como: limpiar con sahumerios, usar hamacas para arrullar a los niños, realizar siembras en huertas dentro de las CPI, entre otras (Ramírez, 2015)

A continuación, presento algunas de las negociaciones que condujeron a la configuración del jardín indígena kichwa en Bogotá. En este proceso es necesario entender que las negociaciones vincularon desde el inicio múltiples actores, principalmente indígenas y funcionarios de la SDIS, que intervinieron en las discusiones con intereses y comprensiones muy variadas entorno a la educación indígena. Las negociaciones establecidas muestran también que los criterios indígenas a través de los cuales las comunidades imaginaron sus jardines desde el inicio, deben alinearse o adaptarse subordinadamente a los criterios técnicos y exigencias normativas del sistema educativo. La información que presento a continuación hace parte de la revisión documental que incluye documentos de la SDIS, el trabajo de maestría de Quevedo (2012) en el que se relaciona información de las actas de trabajo donde se establecen los distintos criterios a negociar y, la información recogida en campo a través de conversaciones con las profesoras, el gobernador del cabildo kichwa y la líder indígena Antonia Agreda.

### **Criterios para negociar la formalización del jardín kichwa**

Durante el 2009 se iniciaron las negociaciones entre los pueblos indígenas y los funcionarios de la SDIS en torno a discusiones que definieron, la manera en la que los jardines se iban a funcionar de acuerdo con los estándares técnicos y los requerimientos normativos de la entidad. Desde entonces, las negociaciones han sido parte de un proceso dinámico y continuo que involucra a varios actores. Y aunque se ha pretendido establecer

---

<sup>51</sup> La SDIS define como espacios no convencionales a los “centros de desarrollo infantil con propuestas pedagógicas diferenciales de acuerdo con la cultura o situación particular, como son áreas rurales, hospitales, o ambientes de alta vulnerabilidad de derechos, (zonas de alto consumo de sustancias psicoactivas)”. (SDIS; 2015b).

puntos de encuentro entre los intereses de las comunidades indígenas y los criterios institucionales, los acuerdos alcanzados muestran que los requerimientos indígenas están mayormente subordinados a las lógicas institucionales.

Como parte de las negociaciones que tuvieron lugar en la configuración de los jardines indígenas, los funcionarios de las SDIS y las autoridades indígenas establecieron acuerdos relacionados con los espacios físicos y ambientes pedagógicos de los jardines, la cobertura, la conformación de los equipos pedagógicos, el diseño y escritura de Proyectos Educativos Comunitarios PEC en los que se consignaran las propuestas educativas de las comunidades y la financiación de las propuestas. Aunque estas negociaciones están relacionadas con el proceso de consolidación e implementación de los jardines, la configuración de estos espacios constituye un proceso de negociaciones continuas, que modifican permanentemente el sentido de las propuestas. Luego de la puesta en marcha de los jardines, otras discusiones y negociaciones han tenido y siguen teniendo lugar en los espacios de encuentro entre los jardines y los funcionarios de la SDIS, lo que ha resultado en constantes reformas de las propuestas educativas.

### **Espacios físicos y ambientes pedagógicos:**

Entre las negociaciones que llevaron a la consolidación de los jardines, las autoridades de los cabildos (gobernadores, mayores y sabedores) solicitaron a la SDIS que los jardines estuvieran adecuados como cualquier jardín convencional, con cinco salones para prestar el servicio a los niños y niñas de acuerdo a sus edades (sala materna, caminadores, párvulos, pre jardín y jardín)<sup>52</sup> y con aulas especializadas que permitieran acercar a los niños y niñas a los saberes y tradiciones culturales de cada pueblo indígena. En los jardines indígenas, estos últimos espacios se denominaron institucionalmente como “salas de pensamiento indígena” que corresponden a las “aulas especializadas” de los jardines infantiles convencionales. El jardín kichwa desde sus inicios ha contado con cuatro salas de pensamiento indígena (en lengua materna; yachahuna uku) y un salón de juegos, distribuidas así: un salón para el aprendizaje de música tradicional equipado con instrumentos de música andina (bombos, cajas peruanas, quenenas, rondadores,

---

<sup>52</sup> El servicio de atención integral está dirigido a niños y niñas entre los 0 y los 5 años de edad. De acuerdo con la edad del niño o la niña, se le asigna un nivel de atención de acuerdo a lo reglamentado en la política pública de educación inicial.

zamponas<sup>53</sup>, armónicas, guitarras, chajchas<sup>54</sup>); un salón de tejido en el que se instalaron dos viejos telares kichwas para la confección de prendas textiles; la tulpa o fogón donde se comparten historias de la tradición oral y, un pequeño espacio para la chagra (huerta).

Aunque la SDIS aprobó la existencia de las salas de pensamiento y la respectiva dotación para cada una de ellas, el funcionamiento de estas aulas ha exigido una mayor supervisión por parte de la entidad, “para garantizar la seguridad de los niños y las niñas” (Quevedo, 2012). En este punto se acordó también que la búsqueda de predios para ubicar los jardines se haría entre la entidad y los cabildos. No obstante, la búsqueda del predio<sup>55</sup> en el caso de los kichwa, estuvo a cargo del cabildo y su proceso de búsqueda tardó aproximadamente un año, razón por la cual, el jardín kichwa fue uno de los últimos jardines en prestar el servicio de atención integral durante el 2010.

### **Cobertura:**

En términos de la cobertura, la SDIS exigió a cada uno de los cabildos, un mínimo de 80 niños y niñas indígenas para abrir un jardín infantil por localidad. La cobertura ha sido un asunto de negociación problemático puesto que, desde el principio, los cabildos no cumplían el número requerido por la entidad, a pesar de haber exigido a la misma que se garantizara el servicio a todos los niños y niñas de los pueblos sin importar que estuvieran en barrios alejados de los jardines. Sobre este aspecto la SDIS planteó a los cabildos integrar a niños y niñas indígenas de comunidades distintas a las del proceso del jardín, así como de otros grupos étnicos y también niños y niñas “mestizos”<sup>56</sup> que habiten dentro de las localidades donde se encuentran ubicados los jardines. Pese a que varios cabildos indígenas se opusieron a la inclusión de niños y niñas diferentes a los de sus comunidades, argumentando que sus jardines se dirigían exclusivamente a la población infantil indígena de sus pueblos, dicha estrategia se terminó implementando como una medida para que los jardines logran la cobertura exigida y no fueran cerrados. Entre

---

<sup>53</sup> Las queñas, zamponas y rondadores son instrumentos de viento hechos en tubos a modo de flauta

<sup>54</sup> Sonajeros elaborados en semillas secas

<sup>55</sup> El jardín kichwa funcionó entre octubre del 2010 y mayo de 2018 en el barrio la Estrada en una casa residencial que fue adaptada para prestar el servicio de atención a los niños y las niñas. Desde junio de 2018 el jardín funciona en el barrio Bosque Popular, en la misma localidad. En ambos casos, el jardín ha estado ubicado en casas de uso residencial que fueron adaptadas de acuerdo con los estándares normativos del Distrito. Los establecimientos públicos y privados que prestan los servicios de educación inicial se encuentran reglamentados por el Decreto 243 de 2006.

<sup>56</sup> El término mestizo, cómo lo usan los kichwas en muchos contextos, cuando no “mishus” en su lengua materna, para referirse de manera genérica a personas no indígenas.

otras cosas, la medida incidió fundamentalmente en la institucionalización de la interculturalidad como un principio rector y una manera distintiva para referirse a los procesos de los jardines infantiles indígenas en la ciudad. Este aspecto se explicará mejor en el capítulo dos.

### **Conformación de los equipos pedagógicos**

En cuanto a las negociaciones referidas a la contratación del talento humano, la SDIS, exigió que la contratación de profesionales debía estar cualificada en atención integral a primera infancia (Quevedo, 2012). Antonia me comentaba que los pueblos, apelaron a las experiencias de educación indígena en los territorios para manifestar la necesidad de vincular personal de los pueblos indígenas, tanto pedagogos como abuelos, mayores y/o sabedores que apoyaran los procesos de enseñanza desde sus conocimientos y saberes propios. En esta negociación se centra otra de las discusiones problemáticas pues de acuerdo con el gobernador kichwa, los cabildos no podían cumplir con el requerimiento de la SDIS, pues no existían en las comunidades indígenas, profesionales suficientes para conformar la totalidad de los equipos pedagógicos de cada jardín.

Ante esta situación las comunidades propusieron a la SDIS contratar personal indígena que demostrara el manejo del pensamiento propio y se comprometiera ante sus respectivos cabildos a iniciar procesos de profesionalización en pedagogía infantil o en áreas afines para fortalecer el trabajo de los equipos pedagógicos. Adicionalmente, se acordó la formación de equipos mixtos, con profesoras no indígenas, a quienes se les exigió un mínimo de experiencia de trabajo con grupos étnicos o con población vulnerable. Los procesos de selección del talento humano están a cargo de los cabildos indígenas y los equipos pedagógicos de los jardines, mientras que los procesos de contratación quedan a cargo de la entidad. Aunque la SDIS estableció como obligatorio que la coordinación de los jardines indígenas debía estar a cargo únicamente por personas indígenas con la formación profesional requerida (Quevedo, 2012), en el jardín kichwa este requerimiento no siempre ha funcionado así. Durante los primeros cuatro años de funcionamiento, la coordinación del jardín kichwa estuvo a cargo de dos profesionales indígenas y a partir de 2015, la coordinación ha estado a cargo de una profesional no indígena.

De acuerdo con el gobernador kichwa, durante las negociaciones algunas autoridades indígenas de otras comunidades rechazaron tajantemente la posibilidad de



contratar profesionales no indígenas y tener una cobertura a niños y niñas no indígenas. El gobernador Alfonso Tuntaquimba afirma que las negociaciones discurrieron en este tipo de tensiones que entorpecieron el proceso pues mientras unos cabildos pensaban los jardines como espacios exclusivos para población indígena, otros como el cabildo kichwa, estuvieron de acuerdo que se vincularan tanto a niños y niñas como a maestras no indígenas, siempre y cuando se garantizara una mayor disponibilidad de cupos a los niños y niñas indígenas de su comunidad. Los consensos fueron necesarios por varias razones. En primer lugar porque las comunidades no contaban para ese momento con un número suficiente de pedagogos indígenas con título profesional –fuera de los sabedores a quienes no se les exigía más que la aprobación del Cabildo- para garantizar el servicio a todos los niveles de atención. Las autoridades de los cabildos tuvieron que convencer a la SDIS de realizar una contratación especial para poder incluir en los equipos pedagógicos a personas indígenas y, contratar profesionales no indígenas a partir de unos criterios específicos de selección.

Antonia Agreda me decía, que las negociaciones presentaron varias brechas debido a los rígidos conceptos normativos de la institución y para el caso de contratación de indígenas, las comunidades tuvieron que apelar a la vieja normatividad que se había gestado en torno a la política etnoeducativa a mediados de la década de 1990 para lograr la contratación de personas indígenas de sus comunidades *“nosotros le dijimos “no” [a la SDIS] el decreto 804 [de 1995] establece la educación intercultural bilingüe y reconoce a los etnoeducadores así sean bachilleres, le empezamos a decir “no”, porque decían licenciados en pedagogía infantil o normalistas superiores y aquí no había de eso todavía”*

De esta manera, la SDIS empezó a vincular como profesoras, en el caso del jardín kichwa, a estudiantes indígenas bajo el compromiso de culminar sus estudios en distintas áreas profesionales o técnicas afines a la pedagogía. Desde la apertura del jardín kichwa en el 2010, la SDIS ha contratado a dos mujeres indígenas<sup>57</sup> de la comunidad kichwa que realizaron sus estudios profesionales en áreas afines a la pedagogía infantil, mientras ejercieron como auxiliares pedagógicas del jardín. Tanto la modalidad de la contratación como el cargo a desempeñar en el jardín cambiaron en el momento en el que las

---

<sup>57</sup> Una de las profesionales kichwa que inició su contratación en el jardín kichwa siendo estudiante de Filología e Idiomas en la Universidad Nacional de Colombia, se desempeñó posteriormente como coordinadora del jardín indígena de la comunidad nasa en la localidad de Kennedy, luego de renunciar a su cargo como pedagoga del jardín kichwa.

profesionales indígenas presentaron sus soportes de grado a la SDIS, lo que les representó un aumento en el sueldo y dejar de ser auxiliares a ser docentes titulares.

En segundo lugar, la comprensión de la educación inicial como un derecho impostergable y el enfoque de interculturalidad al que apuntaban las propuestas pedagógicas, exigieron un consenso adicional relacionado con la cobertura y los beneficiarios del servicio. Las comunidades y la entidad definieron que las familias de los niños y las niñas indígenas tendrían prioridad para disponer de cupos en los jardines de sus comunidades. Asimismo, los niños y las niñas no indígenas, incluyendo a población infantil perteneciente a otros grupos étnicos, han podido desde entonces solicitar cupos para sus hijos e hijas en cualquiera de estos jardines.

### **Proyecto Educativo Comunitario PEC**

En un principio, la SDIS otorgo cierta “autonomía” a las comunidades para que diseñaran sus propios PEC o proyectos pedagógicos, a partir de los cuales, los jardines indígenas funcionarían. Esta autonomía se concentró en la posibilidad que los cabildos tuvieron para definir y establecer la manera en la que los saberes culturales de sus pueblos y la enseñanza de la lengua se vincularían a los procesos pedagógicos del jardín. La formulación del PEC en el cabildo kichwa, implicó la consolidación de un equipo de trabajo que se conformó con varios miembros del cabildo, en el que se incluyeron al gobernador Alfonso Tuntaquimba, miembros del comité de mujeres, autoridades del consejo de mayores y a los miembros indígenas y no indígenas del equipo pedagógico del jardín. Y aunque este proceso no incluyó a funcionarios de la entidad, por lo menos durante el diseño, la SDIS si tuvo injerencia en la revisión y aprobación del PEC kichwa.

La autonomía que obtuvo el cabildo en este proceso, posibilitó la estructuración de una propuesta que privilegiaba la enseñanza de los saberes culturales y la lengua kichwa. Sin embargo, la SDIS estableció unos requerimientos específicos a partir de los cuales se escribiría el PEC, por lo que la estructura del proyecto pedagógico kichwa, corresponde a un currículo más bien escolarizado, en el que se adaptan y organizan los procesos de enseñanza kichwa de acuerdo a los estándares curriculares de la SDIS. En consecuencia, la autonomía del cabildo ha estado subordinada a los criterios técnicos estipulados normativamente por los documentos de política pública que reglamentan el derecho a la educación inicial de forma genérica.

En este contexto de negociaciones se mezclan visiones heterogéneas de mundo, por un lado las visiones desde una perspectiva indígena y, por el otro lado, las visiones institucionales. La visión institucional ha concedido un préstamo conceptual y normativo al que las comunidades han tenido que apelar para formular sus propuestas. Como he explicado hasta aquí, buena parte de las negociaciones muestran la manera en la que los procesos educativos de los jardines indígenas han tenido que alinearse inevitablemente a unos estándares definidos institucionalmente. Y en ese sentido, la autonomía de los pueblos en estos procesos se difumina entre los acuerdos y las voluntades institucionales.

### **Una propuesta educativa para la comunidad kichwa en Bogotá**

El proceso de implementación de los jardines infantiles indígenas se inició en 2009 con una serie de encuentros y reuniones entre la SDIS, cabildos y líderes de las comunidades indígenas, para establecer los acuerdos sobre la creación de los jardines (Quevedo, 2012). Este proceso continuó durante el 2010 con la apertura de los seis jardines<sup>58</sup> correspondientes a los cabildos indígenas muisca de Bosa, uitoto, ambiká pijao, muisca de Suba, kichwa e inga<sup>59</sup> respectivamente. De este grupo de cabildos, el jardín kichwa fue el último en iniciar la prestación del servicio en el mes octubre en el barrio la Estrada de la localidad de Engativá, siendo este uno de los sectores donde se concentra la mayor parte de la población infantil del jardín. Esta localización ha sido fundamental porque el cabildo está ubicado en un barrio cercano al jardín y buena parte de las familias de los niños y niñas kichwa, trabajan en el comercio informal y viven en el sector. El resto de los niños y niñas que conforman el jardín viven en las localidades Candelaria y Antonio Nariño, que se caracterizan por ser sectores importantes para las actividades comerciales de las familias kichwa.

---

<sup>58</sup> Los jardines infantiles iniciaron el servicio de atención en diferentes momentos durante el 2010. En febrero de 2010, el jardín Uba Rhua (Espíritu de la Semilla) del Pueblo Muisca de Bosa fue el primero en abrir sus puertas, le siguió el jardín Makade Tinikana (Caminar caminando) del Pueblo Uitoto en abril, seguido del jardín Semillas Ambiká Pijao en el mes de junio. En julio, abrió el jardín Ic Kihisaia Güe Atíquib (Jardín Resplandeciente) del Pueblo Muisca de suba y por último, el jardín infantil indígena de la comunidad kichwa en Octubre. En este proceso de apertura de los jardines infantiles, la comunidad inga inicia un proceso de diálogo con la SDIS para que su propuesta pedagógica que habían iniciado en 2007 fuera incluida en el proceso con los mismos términos que todos los jardines infantiles indígenas. La SDIS cambia la modalidad administrativa y reactiva el servicio de atención del jardín inga en diciembre de 2010 (Quevedo, 2012)

<sup>59</sup> En esta fase de apertura colectiva de los jardines, la comunidad inga se adhiere bajo un cambio en el modelo administrativo, pasó de ser cofinanciado a financiado por el Distrito (Quevedo, 2012)

En octubre de 2010, el jardín inició su funcionamiento con un grupo de 40 niños y niñas que incluía a niños y niñas kichwas colombianos y ecuatorianos, niños y niñas no indígenas y, niños y niñas afro e indígenas con distintas ascendencias étnicas (entre ellos niños y niñas yukuna, inga, wayuu, pijao y pasto). Desde entonces, el jardín kichwa ha matriculado a una población infantil muy variada étnicamente, con una presencia predominantemente kichwa que representa un poco más del 50% de la población infantil<sup>60</sup>. Como mencioné antes, el PEC kichwa ha privilegiado desde el inicio, la enseñanza de los saberes culturales y de la lengua kichwa a pesar de la diversificada presencia de los niños y niñas en el jardín. En consecuencia, todos los niños y las niñas que han sido parte del proceso en diferentes momentos, han aprendido en el marco de una educación que ha privilegiado la enseñanzas de lo kichwa<sup>61</sup>. No obstante, debido a las modificaciones que ha sufrido el PEC como resultado de las permanentes negociaciones entre la SDIS y los cabildos, los equipos pedagógicos de los jardines han venido incorporando poco a poco otros saberes étnicos en sus procesos de enseñanza, sobre esto profundizar en el capítulo dos.

Cuando se implementó el jardín, la cobertura fue muy baja debido a que el proceso al ser tan reciente no tenía suficiente acogida por parte de la comunidad kichwa, esto sucedió especialmente porque las familias no podían llevar a sus hijos e hijas al jardín debido a sus como ya se mencionó no representa a la totalidad de la población en Bogotá, hubo reticencia por parte de algunas familias no inscritas en los procesos del cabildo a llevar a los niños y niñas al jardín (Quevedo, 2012). Sin embargo, con el paso de los años, la cobertura del jardín aumentó, especialmente con la presencia de población infantil kichwa. De hecho, las familias que hasta entonces, no se habían vinculado al cabildo a pesar de cumplir con los requisitos multiculturales que los definen como indígenas y beneficiarios de derechos diferenciales, empezaron a acercarse al jardín y al cabildo de manera simultánea.

---

<sup>60</sup> A pesar de que las cifras de niños y niñas matriculadas en el jardín varían anualmente, incluso a lo largo de un mismo año, la población infantil del jardín kichwa se ha caracterizado por contar una presencia representativa de niños y niñas kichwa que viven en diferentes localidades de la ciudad, especialmente, en Engativá, Mártires, Candelaria y Antonio Nariño.

<sup>61</sup> Durante el 2018, la SDIS incorporó en la CPI kichwa a dos niños venezolanos. De acuerdo con las edades, los niños ingresaron al último nivel de atención, por lo que su permanencia en la Casa de Pensamiento no sería superior a un año. Durante la ceremonia de graduación, los niños y niñas del nivel jardín, vestidos todos y todas con trajes kichwa, interpretaron canciones en lengua y recibieron regalos por parte del equipo pedagógico. Los niños, recibieron cada uno, un poncho tejido por el sabedor Alfonso en telar manual, mientras que las niñas, recibieron fachalina y mochila.

De acuerdo con el gobernador kichwa, la acogida del jardín mejoro porque las familias, especialmente las mamás encontraron en este espacio un lugar confiable para delegar el cuidado de sus hijas e hijos mientras trabajan en el comercio. De esta forma, la presencia de los niños y niñas acompañando a sus familias en el contexto de las ventas en las calles disminuyó considerablemente y, por lo tanto el número de niños y niñas kichwa aumentó en el jardín satisfaciendo la cobertura exigida por la SDIS. Entre otras cosas, el proceso del jardín kichwa ha hecho que los miembros de la comunidad kichwa que no conocían el cabildo o que guardaban distancias hacia los procesos del cabildo, se vinculen y se beneficien, tanto del jardín como de otros beneficios de las políticas de reconocimiento étnico en la ciudad.

A pesar de que el jardín kichwa concentra todos los años en general un significativo porcentaje de niños y niñas kichwa matriculados, esta cifra puede ser variable a lo largo del año, en relación con los viajes que hagan las familias a Ecuador. En ciertas épocas del año, la presencia de niños y niñas kichwa es relativa debido a que sus familiares realizan viajes de regreso a Ecuador para asistir a fiestas tradicionales en sus comunidades de origen<sup>62</sup>, visitar a sus familiares o para abastecerse de productos para la venta en Bogotá. Cuando esto sucede, las familias tienen que informar a la coordinadora del jardín el tiempo que sus hijas e hijos estarán por fuera del país, para que se les suspendan los cupos hasta que los niños o niñas regresen<sup>63</sup>. En la cotidianidad del jardín, la presencia de niños y niñas kichwa también puede disminuir, especialmente los días los miércoles debido a que un buen número de familias kichwa trabaja en las ventas comerciales del madrugón del Gran San en el sector de San Victorino. Las dinámicas comerciales del madrugón, inician efectivamente en la madrugada del miércoles, entre las 4 y las 5 de la mañana, lo que hace que los comerciantes kichwa inicien sus jornadas de trabajo muy temprano. Estos horarios de trabajo dificultan la llegada de los niños y niñas al jardín, que en la mayoría de los casos se quedan en sus casas o acompañan a sus familiares en las actividades comerciales.

---

<sup>62</sup> Especialmente en el primer trimestre del año (enero-marzo) suelen viajar a carnavales y a celebrar la fiesta del Pawkar Raymi. En la temporada que comprende los meses de junio y julio, las familias suelen viajar también a sus comunidades para celebrar las fiestas de Inti Raymi. Estas celebraciones pueden durar varios días e incluso varias semanas dependiendo de la comunidad a la que las familias pertenezcan.

<sup>63</sup> De acuerdo con la coordinadora del jardín, los cupos se pueden quitar si la ausencia de las familias se prolonga o en casos en los que simplemente dejan de asistir sin informarle al jardín.

## **Kichwas en el margen de las políticas de reconocimiento étnico**

El reconocimiento que se concede a los kichwa en las expresiones institucionales del multiculturalismo en Colombia es ambiguo y paradójico, en la medida en la que este desconoce las maneras dinámicas en las que se relacionan con la ciudad desde su doble condición de indígenas y migrantes (Ordóñez et al. 2014). Los kichwa no constituyen una población homogénea, por el contrario, las maneras en la que se relacionan con la ciudad develan la heterogeneidad interna de este pueblo (Ordóñez et al. 2014:46). Aunque las políticas multiculturales del país reconocen a los indígenas kichwa como un grupo étnico en Colombia a pesar de tener su territorio de origen en el extranjero, este reconocimiento es apenas parcial. El cabildo kichwa dentro de sus funciones administrativas, tiene, además, la facultad de determinar ante el Estado quién es kichwa, a través de un censo en el que se inscriben familias kichwas que cumplen ciertos requerimientos documentales que los identifican como sujetos étnicos pertenecientes a la comunidad (Ordóñez et al. 2014).

En Colombia, los kichwa pueden ser beneficiarios de derechos diferenciales debido a su condición de indígenas, siempre y cuando cumplan con una serie de requisitos que son determinantes para definir su situación étnica en el país. Haber nacido en Colombia, residir de forma permanente en la ciudad o contar con una situación migratoria definida, son algunos de los requisitos que hacen legible su condición de sujeto indígena en Colombia. En este caso en particular, el reconocimiento étnico establece límites en el acceso de derechos a los migrantes kichwa con situación migratoria irregular, porque su situación en el país no responde al imaginario de lo que “debe ser” un indígena kichwa en Colombia.

El reconocimiento étnico de los kichwa en Colombia y particularmente en Bogotá, donde los alcances han sido mayormente significativos, tiene un carácter ambiguo que es problemático, pues mientras reconoce una parte de la población, desconoce y ubica al resto en las márgenes de las políticas del reconocimiento étnico. Pese a ello, el carácter impostergable de algunos derechos como la educación inicial y el derecho a la salud ha permitido que indígenas kichwas con situación migratoria irregular en el país puedan acceder a espacios diferenciales en espacios como el jardín infantil kichwa. El jardín está en la obligación de dar cupos a niños y niñas aun cuando la situación migratoria de sus padres o responsables en Colombia sea irregular.

La vinculación de niños y niñas kichwa nacidos en Ecuador ha sido permanente desde el 2010, sin embargo, durante los primeros años de funcionamiento, el jardín matriculó de manera significativa a los hijos e hijas de inmigrantes indocumentados en Colombia. Con el paso de los años esta dinámica de vinculación ha venido disminuyendo debido a que la mayoría de los niños y niñas kichwa matriculados tienen nacionalidad colombiana de nacimiento, aun cuando sus padres no lo sean. Las matrículas de niños y niñas kichwa ecuatorianos, sin embargo, exigieron desde el inicio un tratamiento particular sobre la manera en la que se tramita su vinculación al jardín. Este tratamiento se refiere a la incorporación de un componente migratorio al proceso de matrícula de niños y niñas extranjeros.

La coordinadora del jardín kichwa Adriana Leal, me comentaba que, en el proceso de matrícula, se le informa a cada una de las familias sobre la documentación que deben presentar para acceder a los cupos del jardín. En el momento de la matrícula las familias deben presentar certificado de afiliación a EPS del niño o la niña; certificado médico con prueba de tamizaje, audiometría, optometría, curva de crecimiento y desarrollo; esquema completo de vacunación; registro civil de nacimiento; documentos de identificación de los padres en lo que se incluyen registro civil de nacimiento, cédulas colombianas o de extranjería y/o pasaporte y, fotos del niño o de la niña para el carnet. En este mismo proceso, las familias diligencian un formato de matrícula establecido por la SDIS en el que se aportan datos de información personal y familiar de su hija o hijo.

En el caso de las matrículas de niños y niñas kichwa nacidos en Ecuador con situación migratoria irregular, se les pide a las familias firmar una especie de acuerdo en el mismo formato de matrícula, bajo el cual se comprometen a regular su situación migratoria. El equipo pedagógico en este caso, debe remitir los casos de estas familias al cabildo que los remitirá luego al consulado ecuatoriano en donde se les brinda asesoría para que resuelvan su situación migratoria. De acuerdo con Adriana, el compromiso que se asume en dicha situación, no obliga a las familias a regularizar su situación migratoria, ya que los trámites de legalización son costosos y demorados. El compromiso es una medida administrativa de SDIS para que el jardín se “cure en salud” ante las posibles visitas y veedurías que puedan realizar los entes de control encargados.

Lo que se hace en estos casos es relacionar en los formatos de matrícula, la irregularidad en la situación migratoria de las familias bajo la categoría de

“indocumentados” y se asigna al niño o a la niña un número de identificación personal  
“Cuando nos llegan ecuatorianos que no están legales nos toca remitirlos al consulado para que se legalicen[...] Pero como tal nosotros [el jardín] no podemos obligarlos porque eso igual tiene un costo que ellos saquen la cédula de extranjería, tienen que sacar el pasaporte [...] entonces ellos a veces dicen que ellos no tienen el dinero que para hacer los papeles [...] Entonces ese formato lo tenemos más es como para curarnos en salud de que llegue una visita, un ente de control y de pronto se de cuenta de que ellos están sin afiliación a salud, entonces lo que uno hace es que eso queda como constancia de que uno los está remitiendo a ellos [...] pero eso ya es muy raro que se presente, ya casi todos son nacidos acá en Colombia. (Entrevista Adriana Leal, coordinadora Jardín Kichwa)

La vinculación de niños y niñas migrantes e indocumentados plantea un escenario paradójico del reconocimiento que reproduce las lógicas de las políticas multiculturales que cobijan a esta población. Los niños y niñas pueden acceder al jardín como migrantes indocumentados, pero si su situación cambia, su acceso será legible institucionalmente bajo un nuevo estatus étnico, es decir, como indígenas. En este sentido, en el jardín se reproducen las lógicas de reconocimiento étnico que existen sobre los kichwa y aunque no niega el acceso por las razones mencionadas, el jardín puede determinar a partir de la documentación que acarrea el proceso de matrícula a unos como indígenas inmigrantes y a otros como indígenas, por lo menos en los documentos institucionales. No sucede lo mismo en la práctica pedagógica, los procesos de enseñanza no están marcados por esas distinciones excluyentes.

Este caso en particular sugiere que existen maneras de acceder a las políticas de reconocimiento en casos en los que no se cumple con la definición de sujeto étnico. Es decir, que las definiciones sobre los sujetos de la diferencia cultural establecidas en las políticas de reconocimiento étnico no pueden restringir, por lo menos en este escenario, el acceso a derechos diferenciales a los sujetos excluidos de las políticas étnicas. Aunque no es objeto de esta monografía presentar un análisis en torno al tema de la migración kichwa y las políticas de reconocimiento de étnico, es interesante pensar los múltiples campos en disputa y las paradojas que subyacen en la ejecución de las políticas multiculturales para los kichwa en contextos urbanos.



Hasta aquí he argumentado que la configuración del jardín kichwa es resultado de un complejo marco de relaciones y negociaciones entre los pueblos indígenas y las instituciones del Distrito. El proceso de configuración que he mostrado hasta ahora, parte de unos antecedentes históricos nacionales y locales a partir de los cuales el jardín kichwa ha logrado materializarse de manera particular en el marco de las políticas multiculturales del gobierno nacional y Distrital. En el siguiente capítulo me concentraré en analizar la configuración del jardín desde las percepciones del equipo pedagógico en torno a las significaciones que se tienen de lo propio y lo intercultural en los procesos de enseñanza.

## CAPÍTULO 2

### INTERCULTURALIZAR LA ESCUELA

Durante el 2017 Canal Capital publicó<sup>64</sup> en su canal de YouTube “Conectados Canal Capital” una serie de videos relacionados con los procesos de educación indígena que se desarrollan en las Casas de Pensamiento Intercultural. En uno de los videos la coordinadora del jardín infantil indígena nasa, Lupe Amaguaña<sup>65</sup>, mencionó que *“La casa de pensamiento [del pueblo nasa] y todas las casas de pensamiento del Distrito pertenecen a la Secretaría Distrital de Integración Social, quienes aunando esfuerzos con los pueblos indígenas han realizado esa lucha para pervivir aquí en la ciudad”*. Lo que quiso decir Lupe en esta intervención, es que, aunque las CPI son resultado de demandas y luchas de los pueblos indígenas, su materialización no hubiera sido posible sin la articulación institucional entre los cabildos indígenas y la SDIS.

Como explique en el capítulo anterior, los jardines indígenas se formalizaron en 2010 como unidades operativas de la SDIS, es decir que estos espacios operan como una extensión del servicio público de atención integral a la primera infancia que ofrece el Distrito, con la particularidad de que estos tienen una modalidad de atención “diferencial” e “intercultural” dirigida principalmente a la población infantil étnica. En este contexto, los jardines indígenas se han ido consolidando como escenarios institucionalizados de atención a la diversidad en los que se oficializan las propuestas educativas de las comunidades indígenas. La afirmación que hace Lupe permite ver que la relación entre las instituciones del Distrito y las comunidades indígenas transcurre bajo formas hegemónicas de dominación social y epistémica o si se quiere, bajo relaciones desiguales de poder (Castillo & Rojas, 2007; Castillo & Caicedo, 2008). Razón por la cual, no se puede entender la existencia del jardín kichwa -ni de otros jardines indígenas- por fuera de las formas de poder propias del momento histórico, pues los términos de lucha y de las demandas indígenas se definen de acuerdo a estas formas vigentes de poder y gobierno de la diferencia cultural (Rojas, 2011) La oficialización de estos espacios en el ámbito

---

<sup>64</sup> Canal Capital publicó en ese mismo año una serie de videos relacionados con los procesos de educación indígena que desarrollan en algunas de las CPI del Distrito. El video se puede consultar en YouTube con el título Casa de Pensamiento, nietos del trueno <https://www.youtube.com/watch?v=f8Jp-Vi6VtE&t=6s>

<sup>65</sup> Lupe Amaguaña se desempeñó como profesora del jardín kichwa entre 2011-2015. Fue una de las primeras profesoras indígenas kichwa en proceso de formación profesional en ser contratada por la SDIS con el compromiso de culminar sus estudios de educación superior. Posteriormente, se desempeñó como coordinadora de la Casa de Pensamiento Nasa Nietos del Trueno hasta el 2017.

institucional y la adaptación de los saberes indígenas a las exigencias técnicas de dicha institucionalidad, forja nuevas formas de incorporación-cooptación de la diferencia cultural y sus proyectos como parte de los programas institucionales multiculturales de atención y gestión de la diversidad (Rojas & Castillo, 2007: 17). En este escenario, se ha incorporado la noción de interculturalidad “desde arriba”, es decir, desde el ámbito institucional con usos amplios y difusos que problematizan el ejercicio de la interculturalidad y el sentido político que tiene “lo propio” en los procesos de enseñanza.

En este capítulo muestro cómo se desenvuelven y articulan las percepciones sobre lo propio y lo intercultural en los procesos de enseñanza. Las significaciones resultan en negociaciones y tensiones que disputan el lugar de la interculturalidad en la práctica pedagógica. En este escenario, la interculturalidad converge como un elemento funcional a los discursos multiculturales de gestión de la diversidad y como una estrategia “desde arriba” para acomodar el discurso institucionalizado a las prácticas pedagógicas del jardín kichwa. A partir de esto, sugiero que en el proceso del jardín kichwa, la interculturalidad se implementa principalmente como respuesta a las pretensiones de la SDIS por interculturalizar sus jardines. El resultado es una interculturalidad yuxtapuesta a la práctica pedagógica, más que una estrategia educativa cohesiva que logre integrar las diferentes expresiones y saberes culturales de los niños y las niñas que participan del proceso de la casa de pensamiento kichwa.

Desde el ámbito oficial, la interculturalidad se ha convertido en un marcador étnico para referirse a la diversidad cultural, así como un aspecto “constitutivo” de los proyectos educación indígena en los jardines y en un eje transversal que introduce la diversidad y el reconocimiento del “otro” en los mismos. Partiendo de la noción de interculturalidad funcional definida por Catherine Walsh (2009), intentaré mostrar en este capítulo, que la interculturalidad opera como discurso y perspectiva oficial que es funcional a las políticas multiculturales del Distrito y por lo tanto como una tecnología de regulación de la diferencia cultural (Rojas, 2011). La interculturalidad funcional, como la define Walsh (2009), parte del problema de la diferencia cultural y la gestión institucional de la diversidad. Si bien la interculturalidad funcional apunta a la inclusión y al reconocimiento en positivo de los sujetos étnicos y su diferencia cultural, la manera en la que se incluye a los sujetos étnicos en la estructura social ocurre de forma subordinada, legitimando antiguos esquemas de dominación y relación vertical entre el Estado y los pueblos indígenas. Para este capítulo he tomado el verbo “interculturalizar”

de los trabajos académicos de los profesores de la Universidad del Cauca Axel Rojas y Elizabeth Castillo (2005) con el objetivo de problematizar la manera institucionalizada en la que la interculturalidad se ha venido incorporando “desde arriba” en el proyecto pedagógico kichwa como resultado de relacionamientos que se inscriben en una matriz vertical-jerárquica. En esta estructura de relaciones desiguales entre la SDIS y el cabildo kichwa, la noción de interculturalidad que acompaña la propuesta pedagógica kichwa, y en general las propuestas de todos los jardines indígenas, es funcional a las lógicas multiculturales que legitiman la reproducción de representaciones de la diferencia cultural y por lo tanto, esquemas de subordinación social y epistémica.

En el jardín kichwa, la interculturalidad se ha venido implementando paulatinamente como parte de los requerimientos de la SDIS a través de distintos formatos institucionales, sin embargo, los procesos de enseñanza en el jardín kichwa han logrado mantener estrategias pedagógicas que privilegian permanentemente el sentido de “lo propio” a través de la enseñanza de lo kichwa. En este contexto, el proceso educativo parte fundamentalmente de la idea de fortalecer permanente la cultura y la identidad kichwa a través de la educación propia. No obstante, en el contexto oficial de reconocimiento en el que emerge la propuesta educativa, la institucionalización del modelo pedagógico kichwa es susceptible de ser interculturalizado de manera funcional a los discursos de gestión de la diversidad del Distrito.

La configuración del jardín kichwa permite ver que la interculturalidad no consolida una comprensión homogénea en el campo del reconocimiento étnico y que, por el contrario, sus usos y sentidos diferenciados afectan el funcionamiento de las prácticas pedagógicas y el sentido de “lo propio”. Los jardines indígenas o CPI<sup>66</sup>, se convierten entonces en escenarios institucionalizados de la diferencia étnica y cultural en el marco de políticas multiculturales urbanas que contribuyen a la reproducción de representaciones de y sobre lo indígena. La existencia de estos espacios permite que se refuerce el discurso en las políticas de reconocimiento étnico que buscan promocionar y

---

<sup>66</sup> A lo largo de esta monografía me he referido a este espacio como jardín kichwa o como CPI kichwa para hacer referencia al mismo espacio. Como mencioné en el capítulo anterior, la manera de nombrar el espacio da cuenta de un proceso de negociaciones y tensiones entre la SDIS, el cabildo kichwa y el equipo pedagógico del jardín. Esta manera de referirse al espacio marca un antes y un después del proceso de interculturalización de las propuestas de educación propia. No obstante, en la práctica pedagógica las profesoras y las autoridades del cabildo suelen referirse a este espacio comúnmente como “jardín kichwa” y en otras ocasiones aluden al este como “Casa de Pensamiento Kichwa” o simplemente como la “Casa Kichwa”

posicionar a Bogotá como una “*ciudad multiétnica e intercultural, incluyente de todos los grupos culturales y sociales con identidades indígenas particulares. Una ciudad solidaria y respetuosa de la diversidad*” (Acuerdo 359, 2009).

Sugiero que la interculturalidad en el campo pedagógico termina siendo funcional a los discursos multiculturalistas del Distrito, para el que la multiplicidad de culturas se considera un hecho social “valioso” en la definición de un proyecto de ciudad y por lo tanto, para la generación de nuevas expresiones políticas del multiculturalismo<sup>67</sup> y del gobierno de la diferencia (Rojas & Castillo, 2007) Lejos de ser un principio o una práctica que configure una verdadera pedagogía intercultural o una estrategia política cohesiva, la idea institucionalizada de la interculturalidad en la práctica se reduce meramente a la inclusión etnizada de poblaciones culturalmente distintas y, al reconocimiento de la diversidad poblacional infantil en el jardín .

En la primera parte del capítulo, muestro que la manera en la que se conforma el equipo pedagógico desde el cabildo kichwa, la manera en la que se concibe el Proyecto Educativo Comunitario PEC y las estrategias pedagógicas desarrolladas por el equipo pedagógico de la CPI kichwa, inciden fundamentalmente en la configuración de “lo propio” en los procesos de enseñanza. En el jardín, “lo kichwa” se piensa como un referente pedagógico y como un punto de partida para los procesos de enseñanza y “transmisión cultural”. En consecuencia, las consideraciones que se hacen alrededor de lo propio están definidas por una idea particular de “lo kichwa”, como un conjunto de aspectos o rasgos culturales que conforman la identidad<sup>68</sup> y que buscan formar a un tipo particular de sujeto en la ciudad con respecto a la formación social de la que participa (Rojas, 2011).

En la segunda parte del capítulo muestro cómo la incorporación institucionalizada de la interculturalidad se ha yuxtapuesto al proyecto pedagógico y a las prácticas de enseñanza del jardín. Esta incorporación, ha resultado en negociaciones y tensiones entre

---

<sup>67</sup> De acuerdo con Rojas & Castillo (2007) entiendo el multiculturalismo como un esquema contemporáneo de acciones jurídicas e institucionales que resultan en nuevas expresiones de las políticas de reconocimiento y atención a la multiculturalidad del país. El multiculturalismo en Colombia configura una práctica de gobierno de los individuos y las poblaciones étnicas que se sustenta en razones culturales y en la promoción de una cultura política que celebra la diversidad al tiempo que promulga ideales de tolerancia, igualdad y convivencia (Rojas, 2011; Bocarejo y Restrepo, 2011)

<sup>68</sup> En la mayoría de los casos se trata de atributos que están escasamente presentes en la vida cotidiana de las familias en la ciudad, como el uso de la lengua materna o las prácticas agrícolas, para mencionar solo algunos ejemplos.

el cabildo y el equipo pedagógico sobre lo que se entiende y se espera de la práctica intercultural en el jardín. Aunque esta yuxtaposición ha llegado a chocar con el proceso educativo propio consolidado hasta ahora, la interculturalidad se ha incorporado paulatinamente a través de estrategias pedagógicas específicas que se promueven desde la institucionalidad. En este capítulo me referiré a estas estrategias pedagógicas como “formatos pedagógicos de la interculturalidad” para dar cuenta de la manera en la que se incorpora y funciona la interculturalidad en los procesos de enseñanza del jardín kichwa.

### **Pedagogas y sabedores: las figuras de la educación propia en el jardín kichwa**

El equipo pedagógico del jardín kichwa está conformado<sup>69</sup> por un equipo mixto de profesionales indígenas de la comunidad kichwa y profesionales “mestizas”<sup>70</sup>. Al momento de terminar mi trabajo de campo, el equipo pedagógico mantenía un grupo de trabajo conformado por doce personas que cumplen distintos roles. El equipo está liderado por una coordinadora mestiza, tres sabedores kichwa<sup>71</sup> y ocho pedagogas de las cuales, cinco son mestizas y tres son indígenas. Con este grupo de trabajo, el jardín atendía en 2018 a una población infantil de aproximadamente 60 niños y niñas en edades de 0 a 5 años, distribuidos en cinco niveles de atención.

Desde la apertura del jardín en octubre de 2010, el cabildo ha logrado mantener ante la SDIS un equipo pedagógico conformado por profesionales mestizo-kichwas. Esto ha sido así, porque el cabildo se ha asegurado que los procesos de selección de profesionales estén a cargo del gobernador, los sabedores y la coordinadora del jardín y bajo los criterios del cabildo. Esto ha sido así especialmente para la contratación de profesoras no indígenas, puesto que la incorporación de profesionales y sabedores indígenas se hace al interior del cabildo con aprobación del gobernador y las autoridades

---

<sup>69</sup> Desde el 2010 el equipo de profesionales ha estado conformado principalmente por mujeres mestizas e indígenas. La coordinación en los primeros tres años de funcionamiento estuvo a cargo de un hombre indígena proveniente de la comunidad kitu kara en Ecuador y a partir de 2014, la coordinación ha estado dirigida en dos ocasiones por mujeres. En este contexto podría resultar pertinente indagar las maneras en las que el género se relaciona con la contratación de profesionales y si esto repercute en la forma en la que se piensan los procesos de transmisión cultural.

<sup>70</sup> El uso del término mestizo o mishu (en runa shimi) tal y como lo usan los kichwa en muchos contextos funciona para referirse de manera genérica a personas no indígenas. En el jardín el término se ha venido usando de manera generalizada, para referirse a las profesoras, a los niños y a las niñas que no tienen adscripción a una comunidad étnica, de hecho las profesoras no indígenas se refieren a sí mismas como mestizas. Asimismo, en los espacios de encuentro entre funcionarios, equipos pedagógicos y cabildos indígenas, se ha generalizado el uso del término, en mi opinión, como una forma de asignar a estas personas una categoría fija que los diferencie de los sujetos de la etnicidad.

<sup>71</sup> La SDIS ha dispuesto un equipo de profesionales de nutrición, psicología y educación especial que acompañan de forma ocasional al equipo pedagógico.

del consejo de mayores. Sin embargo, esta aprobación depende de que los o las aspirantes cumplan con los requerimientos institucionales establecidos con la SDIS, esto es tener título profesional o estar en proceso de formación profesional<sup>72</sup>. Y en el caso de los sabedores, ser reconocidos por la comunidad como autoridades indígenas. De cumplir con estos requerimientos, al interior del cabildo se nombran los puestos de los aspirantes indígenas que luego serán contratados formalmente por la SDIS. En el caso de las profesionales mestizas, el proceso de contratación ocurre de una manera diferente, las hojas de vida de las profesoras no indígenas, son remitidas por recomendación de la SDIS al cabildo, el gobernador las recibe y revisa los perfiles que luego serán remitidos al jardín para que los sabedores y la coordinadora realicen las respectivas entrevistas.

La coordinadora del jardín Adriana Leal me decía que, durante la entrevista a las profesionales no indígenas se les informan las características del jardín y, la importancia que tiene para el cabildo, la enseñanza de lo kichwa en la práctica pedagógica *“hay que decirles a las profes que vienen a la entrevista que este es un jardín indígena”*. La experiencia de trabajo con grupos étnicos y/o con comunidades vulnerables<sup>73</sup> y la disposición para trabajar con una *“cultura diferente”*, son algunos de los criterios que establece el cabildo a la hora de contratar nuevos miembros en el equipo pedagógico. La vinculación de profesionales indígenas y no indígenas, depende de las decisiones que tomen el gobernador, los sabedores y la coordinadora del jardín *“todos tienen voz y voto en la elección, incluso los miembros del consejo de mayores para cargos específicos como la coordinación”* afirma Adriana.

La manera en la que ocurre la conformación del equipo pedagógico, a pesar de los requerimientos institucionales, ha sido funcional a los intereses del cabildo por mantener su propuesta educativa bajo criterios *“propios”* de enseñanza, es decir, bajo un modelo pedagógico y de atención exclusivamente kichwa. Esto se ha justificado especialmente en la presencia mayoritaria de niños y niñas kichwa en el jardín como población

---

<sup>72</sup> En el caso de tener título profesional, las aspirantes son contratadas como profesoras y en el caso de estar estudiando, como auxiliares de pedagogía. Este último cargo puede cambiar de estatus y por lo tanto los términos de contratación, con la obtención del título profesional.

<sup>73</sup> Las profesoras del jardín se referían a otros grupos poblacionales específicos como víctimas del conflicto armado, población desplazada, familias en contexto de calle, niños y niñas con discapacidad, hijos e hijas de trabajadoras sexuales, entre otros. En este caso los grupos étnicos comparten una posición y una condición de vulnerabilidad que es legitimada por los documentos institucionales y las acciones provenientes de la política pública. Esta población, hace parte del grupo de comunidades vulnerables definidos por la SDIS como beneficiarios de acciones afirmativas y recursos económicos provenientes del gobierno Distrital.

estratégica para el “fortalecimiento de la identidad” y la concepción política que desde el cabildo se le ha otorgado a la lengua kichwa, en tanto una estrategia pedagógica formadora de identidad y de fortalecimiento cultural. No obstante, como veremos más adelante, la transición de jardín indígena a CPI, ha implicado, la incorporación de otros saberes “étnicos” a los procesos de enseñanza con el objetivo de “visibilizar” a nivel institucional, la diversidad étnica y cultural que caracteriza a la población infantil en los jardines indígenas. Pese a los esfuerzos institucionales que han implicado el reajuste en nombre de la interculturalidad del PEC kichwa y las prácticas pedagógicas habituales, la enseñanza de lo kichwa sigue ocupando un lugar imprescindible en los procesos de enseñanza. La interculturalidad como argumentaré al final del capítulo, se ha yuxtapuesto en parte como estrategia institucional y en parte como una interpelación que desde la institucionalidad ha motivado a las profesoras a incluir otros saberes étnicos en las prácticas pedagógicas del jardín.

Como parte de los esfuerzos para mantener la preponderancia de lo kichwa en el PEC y en las prácticas pedagógicas cotidianas, el cabildo ha logrado mantener la conformación del equipo pedagógico de manera continua desde el 2011 e incluso ha logrado nombrar a una profesional mestiza como coordinadora del jardín, aun cuando se había decidido entre los pueblos indígenas y la SDIS en 2009, que este cargo solo podría ser ocupado por profesionales indígenas. La contratación de profesionales mestizas ha sido importante, no sólo porque en la comunidad no se tiene el recurso humano requerido para los cargos sino porque el jardín se ha constituido entre otras cosas, como un espacio de formación de maestras en el que desde hace varios años, las profesoras han venido aprendiendo de los sabedores y autoridades del cabildo kichwa, a forjar una sensibilidad pedagógica distinta y con contenidos culturales específicos. La mayoría de las profesionales que conforman el equipo pedagógico en la actualidad tienen una trayectoria de trabajo de entre 4 y 7 años<sup>74</sup> en este jardín, por lo que durante su permanencia se han tenido que familiarizar con la lengua, las celebraciones indígenas y los saberes tradicionales que se recrean en el jardín a través de la enseñanza. Al respecto el gobernador kichwa, me decía que desde el jardín se contribuye al mejoramiento del sector pedagógico que no está preparado profesionalmente para trabajar con las comunidades

---

<sup>74</sup> En algunas ocasiones, algunas profesionales mestizas contratadas por la SDIS hicieron reemplazos u ocuparon cargos disponibles durante temporadas muy cortas. En las conversaciones que tuve con algunas de las profesoras más antiguas, me decían que las profesionales que venían de la SDIS no se amañaban o no tenían disposición ni apertura pedagógica para trabajar con poblaciones distintas.



indígenas en las ciudades y aunque las profesoras *“deben maniobrar desde le proyecto pedagógico propio, tienen que aprender una que otra palabra, la cultura”* para el gobernador, la experiencia del jardín kichwa aporta positivamente a las experiencias profesionales y de vida de las profesoras *“estamos trabajando en doble sentido, con los que enseñan y los que aprenden, ese es uno de los principios también del kichwa, que dice que el kichwa aprende haciendo y enseña mostrando”* (Entrevista Alfonso Tuntaquimba, Gobernador cabildo kichwa).

La incorporación de profesionales al equipo pedagógico del jardín implica que las profesoras mestizas inicien un proceso de aprendizaje “cultural” y, renueven sus estrategias pedagógicas a medida que se van relacionando con los saberes y la lengua de la cultura kichwa. Esto no quiere decir que por el hecho de ser kichwa, las profesoras o auxiliares indígenas tengan ventaja en los procesos pedagógicos, de hecho, dos de las profesionales indígenas que han hecho parte del equipo, culminaron sus procesos de formación profesional mientras trabajaban como auxiliares de pedagogía infantil en el jardín<sup>75</sup>. El gobernador me decía, que incluso, al momento de ser contratadas, ellas no hablaban bien el idioma y no conocían bien la cultura por lo que desde su vinculación han tenido que aprender a manejar la lengua y a familiarizarse mejor con los saberes y costumbres tradicionales de la comunidad.

El nombramiento de una profesional mestiza, como mencioné, hace parte de los esfuerzos del cabildo para privilegiar la enseñanza de lo kichwa en el jardín a pesar de que este nombramiento ha subvertido las negociaciones que se habían acordado en 2009, en las que se estableció que la coordinación de los jardines en todos los casos, estaría ocupado por un profesional indígena cualificado y con experiencia en el cargo (Quevedo, 2012). La coordinación del jardín kichwa se mantuvo en esta lógica de contratación durante los primeros cuatro años con dos coordinadores indígenas y en 2015, el cabildo

---

<sup>75</sup> Una de las profesoras indígenas me comentó hace un tiempo, que gracias al cabildo y al jardín, ella ha podido conocer su cultura, pues desde muy pequeña fue traída a Colombia sin saber que era indígena porque su familia se avergonzó de ello durante mucho tiempo. Hace unos diez años llegó a Bogotá y poco después quedó en embarazo tras una relación con un indígena kichwa que conoció en la ciudad. Siendo madre soltera, con un apellido y rasgos indígenas, las personas que conocía en Bogotá que en su mayoría eran kichwas que trabajaban en el comercio, le recomendaron acercarse al cabildo para vincularse junto con su hija y buscar oportunidades de empleo. El gobernador en ese momento le ofreció la posibilidad de trabajar en el jardín si se comprometía a hacer una carrera profesional. De este modo, la profesora empezó a vincularse con la comunidad en un proceso de reindigenización, mientras estudiaba y trabajaba, vinculó a su hija en el jardín y en la actualidad lleva aproximadamente siete años trabajando en el jardín.

delegó el cargo a una profesora “mestiza”<sup>76</sup> que por su trayectoria ya conocía el funcionamiento del jardín y la importancia de lo kichwa en los procesos de enseñanza. Este nombramiento ha sido principalmente, una estrategia para dar continuidad al modelo pedagógico kichwa y evitar que una persona externa al proceso kichwa fuera contratada por la SDIS<sup>77</sup>.

Esta decisión sin embargo, ha generado desde entonces, desconocimiento y rechazo por parte de otros cabildos y autoridades indígenas, pues no se comprende bien cómo una persona mestiza<sup>78</sup> puede llegar a ocupar con autorización del cabildo kichwa, una posición en un cargo pensado fundamentalmente para profesionales indígenas. Adriana Leal me comentaba que buena parte del rechazo hacia las decisiones del cabildo se concentra en el hecho de que las personas mestizas no tienen “pensamiento indígena” *“así yo sea pedagoga y yo no soy indígena entonces “usted no tiene por qué estar” “cómo van a llegar a trabajar con nuestros niños si ellos no tienen el pensamiento indígena” pero uno tiene toda la voluntad de trabajar, si uno viene de la mano con el cabildo, pero pues muchos de ellos dicen que no”*. El cabildo kichwa tuvo que negociar con la SDIS para que se reconociera el nombramiento de Adriana, argumentando que la profesional contaba con una trayectoria de trabajo significativa y que a pesar de no ser indígena, su experiencia profesional le otorgaba la suficiente capacidad para cumplir funciones administrativas y liderar los procesos de enseñanza en compañía de los sabedores kichwa, quienes se encargarían de direccionar su trabajo bajo criterios culturales.

A pesar del rechazo que se ha generado frente a esta decisión, el cabildo kichwa ha logrado posicionar sus intereses ante la SDIS y mantener una cierta autonomía para elegir a los funcionarios del jardín. Al respecto la profesora del jardín nasa Andrea Villamil quien trabajó como profesora del jardín kichwa, me comentaba que *“el cabildo*

---

<sup>76</sup> Actualmente la coordinación está liderada por Adriana Leal. La coordinadora se vinculó como profesora del jardín en 2013 luego de presentar entrevista con las autoridades del Cabildo y el equipo pedagógico del jardín y en 2015, asumió la coordinación. El cabildo contempló para este cargo los perfiles de dos profesoras del equipo pedagógico del jardín, en razón de su trayectoria de trabajo con el jardín kichwa. Aunque Adriana llevaba poco tiempo trabajando en el jardín en comparación con su compañera, fue ella la que aceptó el cargo de asumir la dirección y administración del jardín.

<sup>77</sup> De no haber nombrado a un miembro del equipo pedagógico, la coordinación del jardín podría haber sido asumida por un profesional indígena de cualquier comunidad o por un profesional mestizo en caso de no tener proponentes indígenas

<sup>78</sup> Resulta interesante ver cómo el proceso de reconocimiento institucional de los jardines indígenas ha venido produciendo representaciones de la diferencia cultural y por lo tanto, imágenes de lo étnico. Y aunque no es objeto de estudio, sería interesante comprender las implicaciones y los retos que conlleva ser parte de una minoría mestiza en este contexto.

*kichwa ha tenido su fuerza y la mano metida en el proceso, digamos que al haber una fuerza poblacional tienen autonomía para elegir el personal que va a trabajar, en cambio la casa nasa no, ahí sí ha entrado a intervenir la Secretaría [SDIS] y a manipular mucho el proyecto pedagógico la Secretaría [...] sino se defiende la propuesta pedagógica desde las comunidades, ellos [la SDIS] desde la legalidad empiezan a desdibujar esa autonomía”*

### **Los sabedores kichwa**

En este proceso de construir una propuesta de educación propia con referente cultural “propio” el rol de los sabedores ha sido fundamental no sólo porque orientan y guían la manera en la que las profesoras transmiten conocimientos y saberes kichwa, sino porque aseguran que la lengua materna y los procesos de traducción lingüística se incorporen de forma continua en la práctica educativa. Los sabedores, mayores o abuelos como se les reconoce en este contexto, son personas que han sido reconocidas por la comunidad como autoridades tradicionales, guías espirituales, voceros y protectores de la memoria colectiva de su pueblo. A ellos y a ellas se les ha asignado desde el cabildo, la responsabilidad de transmitir los conocimientos y saberes de su comunidad de manera generacional para forjar sujetos con identidad lingüística y cultural.

Desde el 2010, el jardín kichwa, ha tenido en su equipo pedagógico tres sabedores<sup>79</sup> encargados de fortalecer culturalmente saberes culturales relacionados con música, tejido, chagra (huerta), bordado y lengua materna. Aunque los sabedores no han sido los mismos desde entonces, siempre se ha mantenido un grupo de tres personas vinculadas por relaciones familiares y de compadrazgo con miembros del cabildo. De hecho todos los sabedores que han estado vinculados al jardín han sido cabildantes o autoridades con funciones dentro del cabildo, miembros del consejo de mayores o del comité de mujeres. Los sabedores del jardín además están relacionados con las redes migratorias de las primeras familias que llegaron al país y se establecieron de forma permanente en la ciudad, siendo estas las familias que incidieron en la conformación del

---

<sup>79</sup> Alfonso Terán sabedor de música, tejido y chagra, ha acompañado el proceso del jardín desde el 2010 y continúa en la actualidad. Mercedes Tuntaquimba o “mamá Michi”, acompañó el proceso entre 2010 y 2016 como sabedora de bordado, tradición oral y lengua materna. Desde el retiro de mamá Michi, su hermana Estella Tuntaquimba ha ocupado su lugar, fortaleciendo además saberes como la danza tradicional y la cultura alimentaria. Desde 2015, el hermano del gobernador y las sabedoras Enrique Tuntaquimba ha se ha desempeñado como sabedor de música -especialmente en la composición de canciones en lengua materna- tradición oral y lengua materna. Otros sabedores, familiares del gobernador, han acompañado el proceso en diferentes momentos entre el 2010 y 2015.

cabildo desde 2003 a través de ASCAI. A partir del 2010, al menos dos de los tres sabedores kichwa contratados por la SDIS, han tenido algún vínculo de consanguinidad con el gobernador, principalmente hermanos o sobrinos<sup>80</sup> que han hecho parte de los grupos culturales del cabildo<sup>81</sup>.

En las conversaciones que tuve con las profesoras en diferentes momentos, me comentaron que los sabedores tienen un papel fundamental en el jardín “son la columna vertebral” del equipo pedagógico. Ellas los identificaron como portadores de la memoria colectiva de la cultura, debido a que tienen un amplio conocimiento de la lengua y mantienen saberes tradicionales relacionados con música, danza, tejido, tradición oral, medicina tradicional, alimentación, entre otros. En el caso de los sabedores del jardín es importante mencionar que, no todos manejan la lengua de la misma manera pues aunque la hablan y comprenden bien, no la escriben igual. Entre ellos hay diferencias sobre la manera en la que se escribe y esto repercute directamente en los procesos de enseñanza y la información que unos y otros dan a las profesoras. Es muy común escuchar entre las profesoras quejas al respecto “Don Enrique me enseñó que esta palabra se escribe así, pero don Alfonso dice que así no es”. El sabedor Alfonso me decía que estas diferencias se deben al hecho de que cada uno tuvo un acercamiento distinto a la lengua y en contextos distintos, él por ejemplo, dice que aprendió a hablar a la forma “antigua” y en su natal Qinchuquí antes de llegar a Bogotá a la edad de 15 años en la década de 1960; mientras que el sabedor Enrique<sup>82</sup>, aprendió en Bogotá a escribir un kichwa “más moderno”. El kichwa “moderno” al que se refiere don Alfonso, es al “kichwa unificado” que surge como producto de la unificación<sup>83</sup> que se hizo del alfabeto kichwa en 1998, debido a la variedad fonética y gramatical de la lengua en las diferentes regiones.

---

<sup>80</sup> Para el momento en el que realicé el trabajo de campo dos de los sabedores contratados eran hermanos del gobernador.

<sup>81</sup> Por el grupo de sabedores de música han pasado miembros del grupo de música andina del cabildo Kapary, Walka y Ukamau, los tres conformados por hermanos y sobrinos del gobernador kichwa.

<sup>82</sup> Don Enrique se ha desempeñado como tallerista y profesor en diferentes universidades de Bogotá, enseñando la lengua kichwa de acuerdo con el Sistema de Escritura Kichwa Ecuatoriano Unificado

<sup>83</sup> En 1998 se unificó el alfabeto kichwa debido a la variedad gramatical con la que hasta entonces se escribía una misma palabra. Antes, se escribía utilizando todas las letras del castellano para escribir el kichwa, por lo que su escritura era muy variada y se denominaba como castellanizada. En el II Encuentro para la Unificación del Alfabeto Kichwa, realizado en el cantón de Cayambe, se estableció un nuevo sistema de escritura que definió el uso de 3 vocales y 17 consonantes. Aunque la unificación pretendía facilitar la comprensión de la lengua y evitar diferencias ortográficas, como vemos en este caso, asentó las diferencias en los procesos de enseñanza.

Los sabedores tienen varias funciones relacionadas con la transmisión cultural de los saberes y tradiciones kichwa, proporcionan un acompañamiento permanente en los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas y, orientan las prácticas pedagógicas de las profesoras en su trabajo diario. Son los encargados de las salas de pensamiento y desde allí enseñan a los niños y niñas los saberes kichwa relacionados con la música, el tejido, la agricultura y la tradición oral. Adicionalmente se encargan de orientar y supervisar los procesos pedagógicos, las planeaciones y actividades pedagógicas propuestas por las profesoras; rinden cuentas al cabildo sobre el trabajo de las profesoras y los problemas que se presenten en el jardín; participan de los procesos de matrícula y contratación de profesoras. Los sabedores tienen la responsabilidad como autoridades indígenas, de apoyar básicamente todas las actividades y procesos relacionados con el jardín, *“ellos siempre tienen que estar presentes para todo, son nuestra guía acá completamente, con las familias, con los niños, con la comunidad, con todo. Si hay una dificultad con alguna familia, se cita la familia y ellos también tienen que estar presentes”* (Entrevista Adriana Leal, coordinadora jardín kichwa)

### **PEC kichwa: un modelo pedagógico “propio” subordinado a las lógicas institucionales**

El proyecto pedagógico del jardín kichwa es un documento en el que se consigna el modelo pedagógico propio del jardín. Este documento fue, entre otros, uno de los principales requerimientos que la SDIS solicitó a los cabildos indígenas para la formalización de sus jardines. Aunque institucionalmente se les ha otorgado a los cabildos y a los equipos pedagógicos cierta autonomía para formular sus proyectos con *“la flexibilidad que se requiera para que se potencien las prácticas culturales desde el enfoque diferencial y en atención a las relaciones equitativas interculturales que deben ser visibles en las prácticas propuestas”* (SDIS, 2015), esta autonomía como expliqué en el capítulo 1 está subordinada a los criterios institucionales exigidos por la SDIS. El PEC kichwa consolida un modelo educativo que solo puede llegar a vincular “lo propio” en la medida en la que se ajuste a los criterios técnicos y normativos institucionales<sup>84</sup>, de hecho en el PEC se reconoce *“el compromiso asumido por el Cabildo y el equipo pedagógico de la CPI kichwa a través del proyecto pedagógico se asume bajo el marco de normas y*

---

<sup>84</sup> El diseño de los PEC indígenas tiene que alinearse principalmente a los criterios establecidos en los Lineamientos Pedagógicos para la Educación Inicial Indígena en Bogotá, los Lineamientos Pedagógicos y Curriculares para la Educación Inicial del Distrito y en los marcos normativos que reglamentan el servicio de atención integral para la primera infancia en Colombia

*estándares nacionales y distritales relacionadas con el derecho a la educación inicial y a los servicios de atención integral para la primera infancia” (PEC, 2012 y 2016).*

Desde la consolidación del jardín kichwa en 2010, se han redactado dos versiones del PEC, el primero en 2012 y el segundo en 2016. El primer proyecto pedagógico kichwa se empezó a redactar en el cabildo a finales del 2009 y fue aprobado en 2012 por la SDIS. En este primer documento, las autoridades del cabildo y el equipo pedagógico redactaron su propuesta orientada exclusivamente a la enseñanza de lo kichwa, entendiendo “lo kichwa” como referente cultural para la construcción de un modelo pedagógico propio. En el proceso de escritura las autoridades del consejo de mayores del cabildo tuvieron un rol fundamental en el diseño de la propuesta, pues ayudaron a estructurar el PEC basándose en una comprensión temporal y cultural de la vida comunitaria. Esta comprensión halló su expresión más cercana en los ciclos del calendario agrícola andino, a partir del cual se han venido planteado una serie de estrategias pedagógicas relacionadas con los ciclos agrícolas y las celebraciones culturales asociadas a estos tiempos.

El primer PEC se diseñó a sabiendas de la presencia de niños y niñas no kichwas y funcionó bajo un modelo pedagógico exclusivamente kichwa hasta el 2013. A partir de este momento, la SDIS solicitó a los jardines indígenas la actualización de sus proyectos pedagógicos y la incorporación de la interculturalidad como principio y elemento constitutivo del PEC y de los procesos de enseñanza. La incorporación de la interculturalidad pretendía “visibilizar” la diversidad étnica y cultural en los jardines indígenas. *“Nuestro proyecto pedagógico [2012] no contemplaba a las otras comunidades, pero nos hemos propuesto hacer que empecemos a averiguar por una comunidad x, y. Esos son los planes que tenemos. Hacer investigación y que nosotros aprendamos sobre las otras comunidades y compartir con los niños que son de otras comunidades”* (Entrevista Delia Cushcagua, profesora jardín kichwa). Como explicaré más adelante, el periodo en el que se solicita la actualización de los PEC coincide con el cambio en la denominación de los jardines indígenas a Casas de Pensamiento Intercultural y con la institucionalización de la interculturalidad en la política pública.

Desde la apertura del jardín, se ha modificado el PEC una vez y, a partir de 2016 la SDIS ordenó a los jardines presentar la actualización de sus proyectos cada dos años. Entre 2014 y 2016, el equipo pedagógico del jardín kichwa trabajó en la actualización del

proyecto pedagógico del 2012. La actualización de los PEC se realizó de manera simultánea en todos los jardines y consistió en incluir en las propuestas educativas la interculturalidad como un enfoque pedagógico y como un elemento a partir del cual se “visibilizo” a nivel institucional la presencia de diferentes comunidades étnicas en los espacios indígenas “*se involucró en la parte pedagógica lo de la interculturalidad porque es que no se nombraba por ningún lado, todo absolutamente todo era enfocado en lo kichwa, entonces si tocó llegar a hacerle como ese cambio ahí y nos dieron el aval, entonces dentro de dos años nos toca volverlo a pasar*” (Entrevista Adriana Leal, coordinadora jardín kichwa)

A pesar de las modificaciones, el PEC y los procesos de enseñanza conservan en lo más esencial, lo kichwa como referente fundamental del modelo pedagógico. La manera en la que el equipo pedagógico ha venido incorporado la interculturalidad en el jardín va mucho más allá de reconocer la existencia de niños y niñas con diferentes orígenes étnicos a nivel institucional. Reconocer esta presencia ha llevado al equipo pedagógico a crear estrategias pedagógicas que logren vincular poco a poco otros saberes y conocimientos “étnicos” en los procesos de enseñanza. No obstante, esta manera de abordar la interculturalidad funciona por fuera de los estándares normativos y técnicos de la SDIS, debido a que no existen referentes pedagógicos a nivel distrital que sirvan como base para orientar las prácticas pedagógicas étnicas con enfoque intercultural. Las profesoras deben sortear y resolver la manera en la que se incorporan otros saberes y conocimientos étnicos para dar cuenta de la interculturalidad.

### **El calendario agrofestivo andino como base del PEC kichwa**

El calendario agrícola andino es un instrumento de medición astronómica que históricamente ha permitido organizar y planificar las actividades agrícolas y humanas de las comunidades indígenas que habitan en la cordillera de los Andes. Los ciclos agrícolas de la tierra, las actividades humanas y la organización comunitaria transcurren de maneras concretas en relación con los movimientos astronómicos de la luna y el sol. La propuesta pedagógica del jardín kichwa se basa en este instrumento para fundamentar y organizar los procesos de enseñanza.

El calendario andino se divide en cuatro tiempos relacionados con dos equinoccios y dos solsticios<sup>85</sup> que ocurren durante el año en el hemisferio sur. Según me comentaba la profesora Delia Cuschcagua, estos tiempos marcan los momentos de preparación de la tierra, siembra, deshierbe y recolección de las cosechas del maíz y otros granos tiernos *“nuestro trabajo [pedagógico] durante el año está orientado por dos solsticios y dos equinoccios y en esos momentos, dependiendo del momento en el que estamos, entonces se realizan las actividades. Se preparan los niños para las festividades, se enseña a los niños lo que son los rituales, lo importantes que son para nuestra comunidad kichwa”* Los ciclos agrícolas inician el 21 de septiembre durante el equinoccio de primavera, momento en el que se inicia la preparación de la tierra y las semillas para cultivar. Los ciclos agrícolas marcan también el inicio de celebraciones y rituales tradicionales que acompañan la vida comunitaria en cada ciclo. Durante el equinoccio de primavera, los kichwa celebran el Koya Raymi (fiesta de la luna) en agradecimiento a la madre tierra, a la luna, al agua, a la mujer indígena y todos los elementos femeninos de la naturaleza que se consideran fuentes de vida. El ciclo agrícola de preparación de la tierra y siembra de semillas se extiende hasta el mes de diciembre cuando ocurre el solsticio de invierno. En esta época la festividad que acompaña el ciclo agrícola se conoce como Kapac Raymi, una celebración andina que coincide con la navidad tal y como la conocemos. El cambio estacional del 21 de diciembre representa un nuevo ciclo de cuidado de cultivos y florecimiento de las plantas. En el mes de marzo, ocurre el equinoccio de otoño, época en la que se recogen las primeras cosechas de granos tiernos y se celebra la fiesta del Pawkar Raymi (fiesta de florecimiento). El ciclo agrícola termina el 21 de junio, cuando se recogen las últimas cosechas y los granos secos. En agradecimiento a la tierra por sus frutos y al sol por el nuevo año, los indígenas celebran la fiesta mayor o fiesta del Inti Raymi (Fiesta del sol) (PEC, 2012).

Durante los ciclos agrícolas se celebran una serie de festividades y rituales tradicionales a partir de las cuales se organizan los procesos de enseñanza en el jardín

---

<sup>85</sup> Los equinoccios y los solsticios son fenómenos astronómicos que ocurren dos veces en el año, marcan el recorrido del sol durante el año y el cambio estacional en cada uno de los hemisferios. Los cambios estacionales son funcionales al calendario agrícola andino porque permiten ordenar la planeación de actividades agrícolas y humanas (las prácticas alimenticias, medicinales, rituales, festividades culturales, entre otros). Los equinoccios ocurren en los meses de marzo y septiembre y los solsticios, en los meses de junio y diciembre. El equinoccio de marzo marca el inicio de la primavera en el hemisferio norte y el inicio del otoño en el hemisferio sur, en septiembre, el equinoccio es otoñal en el hemisferio norte y primaveral en el sur. En junio, el solsticio marca el inicio del verano en el hemisferio norte y el de invierno en el sur y, en diciembre, el solsticio indica el cambio de estación, de invierno en el norte y verano en el sur (Sariri, Caminantes de los Andes, 2003).



durante el año. La manera en que estas prácticas se transmiten a los niños y niñas se organizan a través de planeaciones de trabajo comunitario y planeaciones de aula. Mes a mes las profesoras y sabedores organizan las actividades que se van a desarrollar en las salas de pensamiento con los niños y las niñas de cada nivel de atención de acuerdo con los saberes y prácticas culturales del ciclo agrícola en el que se encuentren al momento de la planeación. Las actividades que se realizan en las aulas y las actividades comunitarias se planifican semanalmente y en ambos casos, los sabedores son los encargados de ayudar a orientar a las profesoras para que la transmisión cultural se haga de manera pertinente y coherente con los saberes kichwa.

### **Planeaciones pedagógicas en el jardín kichwa**

Mes a mes las profesoras y sabedores organizan las actividades a realizar con los niños y las niñas en cada una de las salas del pensamiento. Estas actividades suelen ser muy diversas e integrar varios saberes. Por ejemplo, en septiembre, cuando inicia el ciclo agrícola, los procesos de enseñanza se relacionan con prácticas y costumbres relacionadas con un tiempo femenino y con la preparación de la tierra. En la chagra por ejemplo, el sabedor Alfonso les enseña a los niños y niñas cómo se limpia, cómo se ara la tierra y cómo se plantan algunas semillas de acuerdo con la tradición agrícola de la cultura kichwa. En la sala de música los sabedores Alfonso y Enrique les enseñan las canciones y los ritmos musicales que se interpretan durante esta época y que se relacionan con la madre tierra, la luna y la mujer indígena. En la sala de música los niños y las niñas pueden interactuar con guitarras, bombos, chajchas, sonajeros, quenás, rondadores y zampoñas mientras reciben las distintas enseñanzas de los sabedores. Entre otras cosas, se comparten alimentos y bebidas tradicionales y cuentos de la tradición oral kichwa.

La celebración de fiestas como el Inti Raymi y Koya Raymi se hace con la presencia de las autoridades del cabildo kichwa, las familias y los funcionarios de la SDIS. Que la celebración de estas fiestas transcurra de esta manera, no sólo tiene un sentido vinculante de la comunidad en general como parte del proceso educativo, sino también la intención de visibilizar a través de las celebraciones, el proceso pedagógico que se desarrolla cotidianamente con los niños y las niñas en el jardín. Entre otras cosas, estos encuentros se prestan como espacios en los que los sabedores y las autoridades del cabildo

hablan con las familias para implicarlas en el cuidado de sus hijos e hijas<sup>86</sup> y en el proceso pedagógico del jardín; se entregan informes del proceso pedagógico por aula y se brinda información por parte de los funcionarios de la SDIS<sup>87</sup>. En este escenario, las celebraciones o fiestas tradicionales relacionadas con el calendario agrícola permiten expresar y dar a conocer públicamente el valor que tiene lo propio en el proceso pedagógico, así como exaltar la labor y los esfuerzos que resultan de la articulación institucional entre el cabildo y la SDIS.

Las actividades semanales, en cambio, se desarrollan en base a una estructura técnica de trabajo institucional sobre la cual funcionan, estandarizadamente, los jardines infantiles del Distrito. Los jardines infantiles deben realizar actividades pedagógicas cotidianas que posibiliten en los niños y las niñas el fortalecimiento de ciertas capacidades motoras y cognitivas. En el Lineamiento Pedagógico Curricular para la Educación Inicial del Distrito, se establecen unos referentes de trabajo pedagógico a partir de los cuales los y las profesoras deben conducir su trabajo, estos están relacionados con el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. En los jardines indígenas los referentes institucionales se han redefinido y renombrado en torno a saberes culturales de las comunidades indígenas a partir de los cuales se logra fortalecer en los niños y niñas aprendizajes significativos, por ejemplo, el perfeccionamiento de sus movimientos, la manipulación de objetos, el desarrollo del lenguaje, etc.

En el jardín kichwa, las actividades pedagógicas cotidianas están relacionadas con saberes asociados a juegos y deportes tradicionales; prácticas agrícolas y medicina tradicional, tradición oral; cultural alimentaria y bellas artes de la cultura kichwa. En este proceso, las profesoras han ido incorporado en sus actividades palabras, frases, cantos y arrullos en la lengua kichwa que han aprendido de los sabedores para trabajar con los y las niñas. Con frecuencia las profesoras hacen uso de la lengua materna para dar instrucciones que los niños y las niñas deben cumplir como saludar, levantarse, sentarse, caminar, comer, dormir, ir al baño o lavarse los dientes. También han incorporado en su vocabulario palabras en kichwa para enseñar los colores, los números, nombres de

---

<sup>86</sup> En las celebraciones en las que estuve, las profesoras y los sabedores reiteraban que el jardín no es un lugar asistencialista y que los cuidados de aseo personal le corresponden a las familias y no a los miembros del equipo pedagógico.

<sup>87</sup> Nutricionistas, psicólogos y educadores especiales acompañan el proceso del jardín en tanto funcionarios de la SDIS. En los encuentros con las familias, los funcionarios brindan información relacionada con prácticas alimenticias, jornadas de peso y tallaje, acompañamiento psicológico, entre otras.

animales, percepción espacial (ubicar arriba, abajo, derecha, izquierda), los miembros de la familia, las prendas de vestir, nombres de plantas, acciones y otros conocimientos de la cultura kichwa. Los procesos de enseñanza en el aula con contenidos culturales requieren que las profesoras adapten y renueven sus estrategias pedagógicas o creen nuevos insumos que les permitan transmitir la información cultural.

El trabajo de aula varía de acuerdo a los niveles de atención y por lo tanto, a la capacidad cognitiva de los niños y las niñas según sus edades. Como mencione antes, en el caso de los niveles de sala materna y caminadores por ejemplo, los procesos de enseñanza son más bien asistenciales y están orientados por pautas culturales de crianza. En estos niveles, la capacidad de concentración de los niños y las niñas es menor debido a que son los más pequeños del jardín, tienen entre 0 meses y dos años. A esta edad apenas están aprendiendo a desarrollar habilidades motoras y cognitivas como gatear o caminar; hablar; recibir alimentos o comer solos; controlar esfínteres y avisar a las profesoras cuando van a utilizar la bacinica, entre otras. Las profesoras acompañan su desarrollo proponiendo actividades de estimulación temprana de acuerdo con las pautas culturales de crianza de la comunidad. En estos niveles a los niños y las niñas se les transmite información cultural a través de la música tradicional, historias de la tradición oral que ellos y ellas puedan entender. Las profesoras y sabedores les cantan canciones o arrullos en kichwa y, en ocasiones cuando algún bebé indígena no puede dormir o no se ha acoplado lo suficientemente bien al jardín, las profesoras lo cargan en la espalda con una manta amarrada a la altura de la cintura como lo suelen hacer las mujeres kichwa. En estos niveles las profesoras también tienen que bañar limpiar, cambiar pañales y vestir a los niños y niñas<sup>88</sup>. En los demás niveles, los procesos de enseñanza transcurren con mayor dinamismo, los niños y las niñas han empezado a desarrollar mejor sus habilidades cognitivas y habilidades sociales que les permiten relacionarse entre ellos.

Hasta aquí he venido describiendo que la manera en la que se ha configurado el equipo pedagógico y el PEC responde a los intereses del cabildo, los cuales han buscado consolidar a través del jardín una propuesta de educación propia basada principalmente

---

<sup>88</sup> Los niveles de sala materna y caminadores comparten uno o dos lavacolas, bacinicas y cambiadores de pañales. Los pañales, talcos, pañitos húmedos, papel higiénico, cremas antipañalitis e incluso juguetes hacen parte de la dotación entregada por la SDIS a todos los jardines indígenas. Aunque los padres y madres de familia deben enviar este tipo de implementos y ropa de cambio al jardín, no siempre lo hacen, incluso durante mi trabajo de campo, algunas profesoras me comentaron que en ocasiones, habían recibido niños y niñas kichwa que venían de sus casas sin ser bañados durante días o simplemente sin venir aseados desde sus casas, dejando la responsabilidad a las profesoras.

en lo kichwa. La idea de “lo propio” se ha tenido que moldear y alinear permanentemente a lógicas institucionales que supone la relación entre el cabildo y la SDIS.

### **Formatos pedagógicos de la interculturalidad en el jardín kichwa**

Desde la apertura del jardín, el cabildo asumió como prácticas interculturales la inclusión de personal mestizo en el equipo pedagógico, así como la vinculación de niños y niñas pertenecientes a otros grupos étnicos y/o mestizos al proceso educativo; el diálogo entre los saberes “occidentales” del lenguaje institucional y los saberes kichwas y, la práctica del bilingüismo en los procesos de enseñanza, como lo afirma el gobernador kichwa *“si estamos hablando de interculturalidad, nosotros estamos en la obligación de tener niños no indígenas. Es que si los niños entran al jardín, comparten con los niños que son kichwas, pues cuando ya estén grandes nunca van a mirar al indígena con una mirada de discriminación o de racismo, sino, pues ya crecieron con ellos, pues es una mirada igual, entonces nosotros decíamos sí, eso también va a beneficiar al Distrito”*.

Esta manera de interpretar la interculturalidad, poco a poco empezó a ser intervenida y transformada en las negociaciones entre comunidades indígenas y la SDIS. Luego de la consolidación de los primeros jardines indígenas y la adopción de la política pública indígena en 2011, se activaron nuevas reclamaciones por parte de otros cabildos indígenas que solicitaron la materialización de jardines para sus comunidades. En este contexto, la consolidación de nuevos jardines puso en la agenda institucional nuevas negociaciones y decisiones administrativas que tendrían implicaciones sobre la manera en la que se habían comprendido las propuestas educativas hasta ese momento. La materialización de las nuevas propuestas de educación fue complicada en su momento porque los cabildos no contaban con la población infantil suficiente dentro de sus comunidades para completar la cobertura mínima exigida (Quevedo, 2012)<sup>89</sup>. La SDIS propuso a los pueblos, ampliar la cobertura de los jardines a niños y niñas de otros grupos étnicos y renombrar los espacios para darle una identidad “intercultural” a los procesos educativos. Esta propuesta tuvo como consecuencia un cambio en la forma de referirse a los jardines indígenas y, por lo tanto, un entendimiento distinto de las propuestas educativas.

---

<sup>89</sup> La SDIS había exigido un mínimo de 80 niños y niñas por localidad para abrir un jardín.

El cambio en la nominación de los espacios incorporó una manera intercultural de referirse a los mismos y en esa misma vía, se otorgó una “identidad indígena” a estos espacios que los diferenció de otros jardines infantiles de la SDIS tanto en la práctica pedagógica como en la normatividad. Los jardines indígenas de la SDIS y las comunidades se convirtieron entonces en Casas de Pensamiento Intercultural Indígena CPI<sup>90</sup>. Este cambio en la nominación de los espacios, como ya se mencionó, se dio principalmente como una estrategia institucional que permitió que algunos de los cabildos indígenas pudieran mantener la materialización de sus jardines indígenas. *La interculturalidad en el contexto de las CPI en Bogotá, fue una necesidad y una premura de que no se cierren, entonces fue una decisión administrativa, se dijo: “esto no es sostenible, hay que entrar otros niños que sean de la localidad, entonces ese proyecto será intercultural”, pero eso ya lo venían haciendo otras casas que tienen niños no indígenas desde hace mucho tiempo y que no empezaron siendo interculturales. Eso no fue pues tampoco concertado, pero pues si fue una solución en la que varias autoridades estuvieron de acuerdo, o se abre un jardín con niños pasto y con niños de diferentes culturas indígenas, yanacona o niños no indígenas, o no hay un espacio, simplemente fue así, entonces muchos de estos pueblos dijeron, nos la jugamos [...] La interculturalidad surgió como una medida para sostener estos espacios que igualmente promocionan cada uno su diversidad.* (Entrevista Diego Tupaz, líder indígena Pasto).

A continuación, me concentraré en explicar los formatos pedagógicos que ha tomado la interculturalidad en el jardín kichwa a través de los espacios dispuestos por la SDIS para promover la interculturalidad. Finalmente me referiré a la manera en la que las profesoras del jardín kichwa buscan agenciar ejercicios de interculturalidad que se yuxtaponen a los procesos de enseñanza habituales. Por formatos pedagógicos de la interculturalidad me refiero a todas aquellas acciones emprendidas y negociadas entre los equipos pedagógicos de los jardines indígenas, autoridades de los cabildos y funcionarios de la SDIS, para vincular la perspectiva intercultural como principio y fundamento de los proyectos educativos. La manera en la que se viene implementando la interculturalidad en la práctica pedagógica deviene principalmente de un discurso institucionalizado y, a su vez como parte de un proceso de exploración pedagógica agenciado por las profesoras

---

<sup>90</sup> La palabra “casa” fue fundamental para resignificar y nombrar los procesos de enseñanza como procesos con una identidad indígena. “*La palabra casa se relaciona con lo familiar y lo comunitario. La casa, la maloka son el primer lugar de aprendizaje en el que los niños y niñas configuran maneras de pensar y sentir*” me comentaba la profesora Andrea Villamil para explicarme que los jardines indígenas tenían una identidad particular que los distinguía de los jardines infantiles convencionales.

del jardín kichwa. Por institucionalizado, me refiero a que estos se han implementado como respuesta a los intereses de la entidad por interculturalizar “desde arriba” las propuestas pedagógicas de los jardines.

### **Las jornadas pedagógicas: espacios de encuentro intercultural**

Las jornadas pedagógicas son espacios de encuentro en los que los equipos pedagógicos de los jardines, autoridades de los cabildos y funcionarios de la SDIS se reúnen para negociar y establecer acuerdos, así como para socializar las experiencias pedagógicas que se desarrollan en cada uno de los jardines. Estos espacios también se han utilizado para que los funcionarios de la SDIS expliquen, socialicen y discutan con las comunidades y equipos pedagógicos términos que se han incorporado en la política pública indígena y que sustentan la materialización diferencial de las CPI<sup>91</sup>. Como espacios de socialización de las experiencias educativas, las jornadas funcionan como escenarios en los que los equipos pedagógicos comparten e intercambian saberes y conocimientos indígenas que se transmiten a los niños y niñas en las CPI. El objetivo de estas actividades es compartir los desarrollos y las estrategias pedagógicas que usan los sabedores y profesores para transmitir saberes culturales a los niños y las niñas en cada jardín. Esto permite que los equipos pedagógicos puedan conocer los saberes de otros pueblos e incorporarlos en sus planeaciones como parte de los contenidos interculturales a integrar en los procesos de enseñanza de cada jardín.

Las jornadas pedagógicas, entre otras cosas, son también escenarios performáticos de la diferencia cultural. Los encuentros incluyen rituales de armonización y limpieza oficiados por médicos tradicionales de las distintas comunidades indígenas y presentaciones de los jardines a través de las cuales socializan las experiencias pedagógicas de cada jardín, mientras esto sucede, ocurren una serie de actividades interesantes. Por lo general, las mujeres indígenas de diferentes comunidades se ponen a tejer a mano o en pequeños telares, mochilas, manillas o chumbes (fajas), con sus hijos o hijas cargados en la espalda. Las profesoras no indígenas se han incorporado en estos

---

<sup>91</sup> En una de las jornadas a las que asistí, los funcionarios de la SDIS pusieron a los miembros de los equipos pedagógicos a discutir y definir lo que entendían en torno a palabras como intraculturalidad, interculturalidad, enfoque de derechos y enfoque diferencial. Esta serie de términos se había venido institucionalizando desde el 2009 como parte de los discursos y acciones étnicas consignadas en los documentos de política pública indígena.

encuentros con una performatividad indigenizada sobre sus cuerpos y sus prácticas<sup>92</sup>. En el equipo pedagógico del jardín kichwa, por ejemplo, cada una de las profesoras mestizas ha adquirido<sup>93</sup> el vestuario tradicional de las mujeres indígenas kichwa otavaleñas, el cual está conformado básicamente por una blusa blanca bordada, anaco<sup>94</sup>, alpargates, chumbes, collares dorados o walkas, manillas de mostacilla roja y cintillos para recoger el cabello. En algunas de las jornadas que acompañé, las profesoras del jardín mencionaron la importancia de demostrar que también saben y pueden hacer cosas como tejer, pues a pesar de no tener “pensamiento indígena”, estos espacios se convierten en una posibilidad para mostrar que están comprometidas con el proceso de enseñanza que realizan en el jardín kichwa.

### **La interculturalidad en movimiento**

A partir del segundo semestre de 2016, luego de consultar y concertar con las CPI, la SDIS implementó una estrategia para avanzar en la incorporación de la interculturalidad en los procesos pedagógicos de las CPI. Esta estrategia consistió en movilizar e intercambiar a los sabedores entre las CPI para que compartieran los saberes y tradiciones culturales de sus comunidades con los equipos pedagógicos y los niños y las niñas de los diez jardines indígenas<sup>95</sup>. La profesora Andrea comentaba que, la en las jornadas pedagógicas, los funcionarios de la SDIS y los miembros de los equipos pedagógicos empezaron “*a ver la necesidad de que los sabedores fueran rotando a las casas de pensamiento para también fortalecer en los niños que estuvieran en esa comunidad o brindar otros saberes que no fuera solamente el de la creación de la propia casa, el de la comunidad*”. La entidad movilizó los recursos y organizó con las coordinadoras de los jardines, la manera en la que los sabedores visitarían cada una de las CPI. De este modo, los tres sabedores de la casa kichwa empezaron a movilizar entre las CPI como los principales portadores de su cultura, dando a conocer los ritmos

---

<sup>92</sup>En las jornadas pedagógicas por lo general, las profesoras mestizas utilizan también los atuendos tradicionales de la comunidad indígena que representa cada jardín.

<sup>93</sup> Las profesoras reunieron dinero para mandar traer blusas, alpargatas y chumbes desde Otavalo con un funcionario del consulado ecuatoriano. Los anacos fueron confeccionados en Bogotá

<sup>94</sup> El anaco es similar una falda larga y está conformado principalmente por dos telas, una tela interna de color beige y una tela de paño oscuro, generalmente de colores negro o azul oscuro. En anaco va de la cintura hasta los tobillos y se ata al cuerpo de la mujer con una faja conocida como chumbe o mama chumbe (fajas muy gruesas y generalmente de un solo color).

<sup>95</sup> Desconozco si esta práctica se sigue realizando en la actualidad o si continuó por algún tiempo luego de terminar el trabajo de campo a finales de 2016. Durante el segundo semestre de 2016, los intercambios tuvieron lugar como mínimo una vez a la semana o dos veces por mes de acuerdo con la dinámica de organización de las jornadas.

tradicionales kichwa a través de la interpretación canciones infantiles que ellos mismos han compuesto en el jardín; relatos de la tradición oral y tradiciones asociadas a la forma de vestir entre los indígenas kichwa. A pesar de que esta estrategia fue ampliamente promovida por la SDIS, la manera en la que los sabedores desarrollaron las actividades en las CPI, resultó ser un asunto que ellos y ellas tuvieron que resolver en cada visita, debido a que no tenían más instrucciones que compartir lo representativo de su comunidad.

### **La interculturalidad en los procesos de enseñanza del jardín kichwa**

Una vez al mes el equipo pedagógico del jardín kichwa se realiza el “día intercultural” como parte de una estrategia pedagógica que incorporaron las profesoras en las planeaciones mensuales a partir del 2016, con el objetivo de visibilizar los diversos orígenes étnicos y los saberes culturales de los y las niñas que han estado o están matriculados en el jardín. Al principio, los sabedores y el gobernador del cabildo kichwa no estuvieron de acuerdo con la idea porque creían que al incorporar este tipo de actividades se podría llegar a poner en riesgo el sentido de lo propio del PEC. Al respecto, Adriana me decía *"a mí me tocó el año pasado [2015] entrar a sensibilizar al gobernador y a los sabedores porque si fue un poco duro para ellos tener que tener en cuenta a los otros pueblos [...] yo le decía a ellos “tenemos que visibilizarlos a ellos también”, o sea ellos no están ahí pintanditos, también toca como sobresalir las tradiciones de ellos entonces ahí lo que les dije fue que una vez al mes teníamos que hacer un día de interculturalidad [...] Pero si fue un poquito difícil al comienzo porque ellos eran como muy cerrados de y esa frase no se me cae “es que nosotros tenemos que trabajar es lo de nosotros” y yo “pero es que acá hay niños de otros pueblos, nosotros no podemos hacernos los ciegos de que ellos no están y kichualizarlos porque ellos tienen sus tradiciones también al igual que los niños mestizos”*

En las planeaciones mensuales, las profesoras organizan y deciden las actividades que les gustaría realizar en el día de la interculturalidad. En la planeación de esta jornada, las profesoras eligen una región del país, revisan cuáles son las comunidades indígenas o grupos étnicos que la habitan. Cada profesora elige una comunidad y realiza un proceso de investigación sobre los saberes que le gustaría visibilizar. Posteriormente, cada profesora se encarga de proponer una actividad para darle a conocer algo sobre estas comunidades a los niños y niñas del jardín. Antes que llegue el día intercultural, cada



profesora comparte lo que investigó con los niños y las niñas en su respectivo salón y, los involucra en la actividad que ha propuesto. Ellos y ellas terminan por ser parte de una puesta en escena en la que se busca representar los saberes de la comunidad indígena que eligieron las profesoras de cada nivel<sup>96</sup>.

Cuando llega el día intercultural, los salones se transforman en los “territorios” de cada una de las comunidades indígenas que conforman la agenda del día intercultural y, por lo tanto, en escenarios de representación de las prácticas y los saberes culturales que dan cuenta del modo de vida de cada una de ellas. Los niños y las niñas de cada nivel en compañía de sus profesoras realizan en medio de un acto performático, una muestra de lo que aprendieron sobre determinada comunidad. Cuando las representaciones incluyen saberes relacionados con la cultura alimentaria de las comunidades, las profesoras preparan alimentos<sup>97</sup> y los comparten con los niños y las niñas.

Los ejercicios pedagógicos de interculturalidad son principalmente ejercicios de interpelación en los que las profesoras asumen como compromiso el hecho de “visibilizar” la diversidad étnica y cultural que conforma el jardín. Asumir el compromiso de visibilizar no implica simplemente reconocer la presencia de niños y niñas no kichwas y los saberes culturales que pesan en nombre de su diferencia cultural, sino hacer que esa presencia y esos saberes se articulen “interculturalmente” a través de los procesos de enseñanza. Aunque la incorporación de otros saberes, diferentes a los kichwa, en la práctica pedagógica ha desencadenado tensiones entre el equipo pedagógico y el cabildo, las profesoras han logrado negociar y posicionar el día intercultural en el jardín, para mostrar que otros saberes son necesarios en los procesos de enseñanza.

En la CPI kichwa lo intercultural ha sido más bien un reto con el que ha tenido que lidiar cotidianamente el equipo pedagógico para poder atender integralmente a todos los niños y niñas con diversos orígenes étnicos. El equipo pedagógico es el que decide cómo y en qué momentos, la interculturalidad tiene lugar. Esto responde a que las definiciones sobre lo que es la interculturalidad desde la política pública, son ambiguas.

---

<sup>96</sup> En estas actividades, usualmente, las familias de los niños y niñas son convocados por las profesoras para pedirles que colaboren con materiales e insumos que permitan realizar la actividad.

<sup>97</sup> En uno de los días interculturales de los que participe, se hizo una representación de culturas indígenas amazónicas basándose en las viviendas, la vestimenta y la alimentación. Las profesoras diseñaron chozas en cartón y paja, usaron pinturas corporales y diseñaron vestuarios en papel y costal. Y para enseñar los hábitos alimenticios, algunas prepararon un tipo de pescado, otras plátano y otras yuca para representar lo más cercano posible, algunos de los alimentos tradicionales amazónicos.

La interculturalidad ha funcionado como un discurso esencialista que pone la mirada sobre las personas portadoras de la diferencia cultural y étnica, confinando esta noción a la dimensión de lo étnico y a una falsa idea de que los interculturales son los “otros”, quienes visiblemente representan la diferencia étnica y cultural de la nación (Caicedo & Castillo, 2008). Esta comprensión invisibiliza el hecho de que es la sociedad mayoritaria la que más urge de interculturalidad, siendo este el lugar donde se producen y reproducen distintas formas de discriminación y exclusión sobre los supuestos portadores de la diferencia.

## CONCLUSIONES

La consolidación de proyectos educativos indígenas en Bogotá, no se puede entender simplemente como resultado de voluntades políticas, desarrollos normativos o como parte de una racionalidad política que acompaña los proyectos multiculturales de los gobiernos de turno. Las acciones institucionales emergen principalmente como respuesta a las demandas e iniciativas agenciadas por las comunidades indígenas y también como formas de regulación y gobierno de la diferencia cultural (Rojas, 2005). En consecuencia, la manera en la que se formalizan y reconocen oficialmente iniciativas y programas educativos étnicos, debe entenderse como resultado de las demandas indígenas y las relaciones establecidas entre los pueblos y las instituciones del Estado. Las demandas agenciadas por las comunidades indígenas han logrado impactar y redefinir permanentemente su relación con el Estado y, por lo tanto, transformar la cultura política y los sistemas normativos que históricamente han gobernado la diferencia étnica y cultural del país (Rojas & Castillo, 2005; Guido, 2015).

En 1970, el movimiento social indígena colombiano posicionó en el centro de sus demandas la lucha por el reconocimiento de los derechos territoriales, culturales y educativos. La lucha por el derecho a la educación indígena fue situada como un elemento central para la construcción de proyectos políticos y educativos alternativos y como una plataforma política y organizativa para transformar relaciones coloniales de dominación (Rojas, 2007). Este fenómeno exigió la configuración de un nuevo discurso normativo por parte del Estado que diera respuesta a las demandas y a las necesidades educativas de la población indígena (etnoeducación). Este hecho, representó un referente histórico fundamental para entender la manera en la que han operado las reclamaciones de comunidades indígenas urbanas que buscan el reconocimiento de la educación propia como un derecho diferencial y desterritorializado. Las demandas educativas han funcionado como una vía para canalizar el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, sus formas de organización política y como una plataforma política para exigir y negociar con el Estado el reconocimiento de derechos étnicos (Castillo y Rojas, 2005). A partir de 1970 el movimiento social y las organizaciones indígenas impactaron determinadamente las agendas políticas de los gobiernos de turno y lograron posicionar el derecho a la educación como parte de las reformas políticas y educativas del país.

Las relaciones entre los grupos étnicos y el Estado han sido y siguen siendo parte de un complejo campo de tensiones y disputas políticas, en el que se debate principalmente el modo de entender y asumir la educación de los grupos étnicos (Castillo y Rojas, 2008). En este contexto, las reclamaciones indígenas han apelado a su diferencia cultural y a la movilización de demandas identitarias para negociar el reconocimiento oficial de derechos diferenciales. La educación que demandan los grupos étnicos (propia, intercultural y/o bilingüe) está relacionada con la posibilidad de reproducir y conservar la identidad cultural y lingüística de los pueblos (Rodríguez, 2017)

Los proyectos de educación indígena en el Distrito no han sido ajenos a estas disputas. De hecho, el reconocimiento diferencial del derecho a la educación indígena en la ciudad ha enfrentado unas dificultades particulares del contexto, principalmente relacionadas con las representaciones multiculturales de la diferencia cultural. De acuerdo con Agreda (2011) y Bocarejo (2011) la presencia de indígenas en la ciudad y sus dinámicas de vida no corresponden con la idea institucionalizada del lugar del sujeto étnico, a pesar de que algunas comunidades (inga y kichwa) tienen un proceso histórico de migración y asentamiento permanente en la ciudad que se remonta a la década de 1950. No obstante, la manera en la que los indígenas se han relacionado e imaginado la ciudad ha debatido permanentemente el imaginario espacial de la etnicidad y la asignación de derechos étnicos (Bocarejo, 2011). Las demandas e iniciativas particulares iniciadas a través de proyectos de educación agenciados por las comunidades indígenas en Bogotá desde 1995 y la consolidación de procesos organizativos indígenas, poco a poco empezaron a transformar los imaginarios y las representaciones espacializadas de la diferencia cultural.

Las demandas e iniciativas de las comunidades indígenas en el Distrito constituyen por un lado, nuevas formas de imaginar la espacialidad indígena en la ciudad (Bocarejo, 2011), así como escenarios a partir de los cuales los indígenas establecen articulaciones institucionales para negociar el reconocimiento de su diferencia y el acceso a derechos multiculturales. En estos escenarios se enmarca la configuración de los jardines indígenas, particularmente el jardín kichwa al que hice referencia en esta monografía.

El jardín kichwa se enmarca específicamente en un proceso de luchas e iniciativas de las comunidades indígenas en la ciudad que dieron lugar a una serie de

reconocimientos históricos particulares en el campo de la educación. Estos reconocimientos dan cuenta de procesos que se iniciaron en la ciudad a partir de 1995 con la creación de la primera escuela indígena en la ciudad liderada por el cabildo inga de Bogotá; el reconocimiento legal de los cabildos indígenas en la ciudad en 2005 y la consolidación del primer jardín infantil indígena en la ciudad en 2007. Estos acontecimientos impactaron determinadamente las agendas políticas de la administración Distrital y contribuyeron a la configuración de un relacionamiento distinto entre las comunidades y las instituciones del Distrito.

A la par de otros jardines, la configuración del jardín kichwa resulta de un proceso complejo de negociaciones, articulaciones y tensiones que se derivan del relacionamiento entre distintos actores (funcionarios públicos de la SDIS, organizaciones y autoridades de los cabildos indígenas urbanos y los miembros de los equipos pedagógicos de los jardines indígenas). En este proceso se disputan los entendimientos que unos (indígenas) y otros (funcionarios) tienen sobre la educación indígena, específicamente, sobre la educación inicial dirigida a la primera infancia indígena, así como las percepciones que unos y otros tienen entorno a lo que deber ser y cómo debe ser los jardines indígenas en la ciudad. Se disputa también, la manera en la que los criterios indígenas se adaptan y ajustan a una serie de exigencias técnicas y normativas bajo las cuales funcionan otros jardines infantiles del Distrito.

En el primer capítulo argumente que la formalización del derecho a la educación propia a través del jardín kichwa en el Distrito supone la institucionalización de la propuesta pedagógica de manera subordinada a las exigencias técnicas y normativas establecidas por la SDIS. En la articulación institucional cabildo – SDIS la propuesta pedagógica kichwa termina entonces por alinear y ajustar sus criterios “propios” a las lógicas institucionales que reglamenta la política pública de atención integral a la primera infancia. La oficialización del jardín kichwa resulta de una articulación institucional en la que la propuesta pedagógica kichwa termina por ser parte del sistema, con los riesgos de cooptación que implica y también con las ventajas que supone abrir espacios en la arena institucional (Ariza, 2018).

La manera en la que el jardín kichwa se ha inscrito dentro de las políticas multiculturales y de reconocimiento étnico en Bogotá, refleja las paradojas y controversias del multiculturalismo en el gobierno de la diferencia cultural (Zambrano,

2007; Bocarejo, 2011). Si bien la SDIS ha reconocido los criterios y los saberes culturales como parte de los procesos de enseñanza, la manera en la que estos se imaginan e incorporan a las prácticas pedagógicas del jardín, deben adaptarse híbridamente a los criterios institucionales bajo los cuales funcionan los jardines indígenas convencionales del Distrito. Entre otras cosas, resulta paradójico que el reconocimiento del derecho a la educación propia otorgado al cabildo se encuentre definido normativamente como parte del servicio público de la red de jardines distritales de la SDIS dirigido a población infantil étnica. La consolidación del jardín termina funcionando como un escenario de legitimación del aparato institucional del Distrito, en este sentido, la propuesta kichwa resulta siendo cooptada e incorporada como parte de los programas institucionales multiculturales de atención y gestión de la diversidad (Restrepo & Rojas, 2012)

En este capítulo también argumenté que la configuración del jardín exige una comprensión particular relacionada con la historia migratoria y la trayectoria organizativa de la población kichwa en la ciudad. El reconocimiento de la comunidad kichwa como hemos visto hasta ahora, es parcial, no todos los kichwa pueden acceder a las políticas de reconocimiento étnico en Colombia, sino se cumplen con una serie de requisitos que los legitimen como sujeto indígena. El jardín es un escenario interesante en el que si bien se reproducen las lógicas institucionalizadas del reconocimiento étnico a partir del trámite burocrático para acceder al derecho, las distinciones entre migrantes e indígenas no se presentan como categorías que posibilitan o restringen el acceso al jardín. El carácter impostergable del derecho a la educación inicial ha permitido que inmigrantes con situación irregular en Colombia puedan relacionarse y beneficiarse de las políticas de reconocimiento étnico.

La Casa de Pensamiento Kichwa configura un escenario interesante para ampliar los estudios migratorios de los kichwa en Bogotá. El reconocimiento y la formalización de derechos como la educación propia en contexto urbano han sugerido una posibilidad para que las familias regularicen su estatus migratorio y se inscriban dentro de las políticas multiculturales del Distrito y del país. En este contexto, resulta interesante estudiar cómo el proyecto educativo del cabildo kichwa a través del jardín ha configurado espacios transnacionales, redes y flujos migratorios, así como un proceso de regularización de migrantes en el país.

En el segundo capítulo me concentré en mostrar que las concepciones sobre lo propio y lo intercultural tienen efectos particulares sobre la manera en la que se desarrollan los procesos de enseñanza. Mientras las concepciones sobre lo propio se relacionan con los “criterios indígenas” a partir de los cuales se orientan los procesos de enseñanza y la manera en la que el cabildo ha imaginado su propuesta pedagógica en torno a su cultura, las concepciones sobre interculturalidad refieren al modelo de atención de la diferencia cultural que se presta en el jardín indígena el cual se implementa principalmente como respuesta a las pretensiones de la SDIS por interculturalizar<sup>98</sup> sus jardines. Las comprensiones que configuran la interculturalidad son difusas y disímiles debido a que las concepciones provienen de actores muy variados (funcionarios de la SDIS; políticas de reconocimiento étnico; profesoras indígenas, no indígenas y afrodescendientes; sabedores y autoridades indígenas de los cabildos) razón por la cual la incorporación de la interculturalidad “como principio y elemento constitutivo de los jardines” resulte en tensiones internas y en yuxtaposición a los procesos de enseñanza kichwa. Las tensiones internas refieren a las discusiones entre las profesoras, sabedores y cabildo kichwa para definir cómo incorporar la interculturalidad en un contexto en el que se privilegia la enseñanza de lo kichwa. Aunque lo propio en la práctica pedagógica no deja de tener un sentido imperativo, la incorporación institucionalizada de la interculturalidad en los procesos de enseñanza ha generado confusiones y temores entre los miembros kichwa en la medida en la que esta podría transformar el sentido de lo propio con el que se materializó el jardín.

El discurso institucionalizado de la interculturalidad, funciona en este escenario como un marcador étnico del proyecto educativo y como un discurso funcional a las lógicas del reconocimiento étnico, más que una práctica cohesiva que logre ir más allá de la inclusión de niños y niñas con orígenes étnicos y culturales diversos. De acuerdo con Rojas & Restrepo (2012) la interculturalidad funciona como una respuesta institucional etnizada y como un indicador de la voluntad política institucional que dirige sus acciones a quienes se reconocen o a quienes han sido marcados como sujetos étnicos. La

---

<sup>98</sup> He tomado este término de las investigaciones realizadas por los profesores de la Universidad del Cauca Axel Rojas y Elizabeth Castillo para problematizar la noción de interculturalidad que se incorpora en el proyecto pedagógico kichwa como resultado de relacionamientos que se inscriben en una matriz vertical-jerárquica. No busco referirme aquí a la interculturalidad como una propuesta pedagógica descolonizada a partir de la cual se cuestionan las formas tradicionales de concebir la diferencia cultural, por el contrario la noción de interculturalidad que acompaña la propuesta pedagógica kichwa, y en general las propuestas de todos los jardines indígenas, es funcional a las lógicas multiculturales que legitiman la reproducción de representaciones de la diferencia cultural y por lo tanto, esquemas de subordinación social y epistémica.

incorporación de la interculturalidad como un elemento constitutivo y característico de este y otros jardines afecta únicamente a los sujetos de la diferencia cultura como si la responsabilidad de las relaciones interculturales recayera sobre los sujetos étnicos y no sobre la sociedad en general. Finalmente, la interculturalidad concebida desde las políticas distritales de reconocimiento étnico como principio rector bajo el cual ocurre la materialización de los derechos diferenciales, ha contribuido a posicionar la interculturalidad como un adjetivo que describe la realidad multicultural de la ciudad. Sin que esto último resulte en una modificación de las lógicas de acción del Estado, ni de alteración de las representaciones sociales de la diversidad cultural (Restrepo y Rojas, 2012)



## Bibliografía

- Agreda, A. (2011). Módulo 3: La experiencia del jardín Inga en Bogotá. En SDIS, Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena en Bogotá (págs. 23-41). Bogotá: Sigma Editores.
- Arévalo, R. (2015). *Makade*: construcción de etnicidad en el aula indígena urbana. Un jardín infantil uitoto en Bogotá. Monografía de grado Universidad Nacional de Colombia.
- Ariza, S. (2018). Encuentros burocráticos de la diferencia: La configuración del Sistema Intercultural de Salud Propia Indígena del pueblo Kichwa en Bogotá. Monografía de grado Universidad del Rosario.
- Balzola, A. (2011). La migración Otavala: un caso de transnacionalismo precoz. Bilbao, España: Observatorio de Asuntos Sociales; Universidad del País Vasco; Gobierno Vasco.
- Bocarejo, D. (julio-diciembre 2011) Dos paradojas del multiculturalismo colombiano: la espacialización de la diferencia indígena y su aislamiento político. *Revista Colombiana de Antropología*. 47 (2), 97-121.
- Bocarejo, D. (2012). Emancipation or enclosure? The Spatialization of Difference and Urban Ethnic Contestation in Colombia. En: *Antipode*, 44 (3) 1-24.
- Caicedo, L. (2010). Los Kichwa-Otavalos en Bogotá. En: *Niñez indígena en migración: derechos en riesgo y traumas culturales*, ed. Alicia Torres. Quito: Flacso-Ecuador, 139-226.
- Castillo, E.; Hernández, E.; & Rojas, A. (2005). Los etnoeducadores: esos nuevos sujetos de la educación colombiana. *Revista Colombiana De Educación*, (48), pp. 39-48.
- Castillo, E. (2008). “Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xx, núm. 52, (septiembre-diciembre), 2008, pp. 15-26.
- Castillo, E; Caicedo, J. (2008). La Educación Intercultural Bilingüe: El caso colombiano. Buenos Aires Foro Latinoamericano de Políticas Públicas FLAPE.
- Castillo, E; Guido, S. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de Educación*, N. ° 69. Segundo semestre de 2015, Bogotá, Colombia, pp. 17-43.
- Collier, J; Buitrón A. (1971) El Valle del Amanecer. Instituto Otavaleño de Antropología, 1971.
- González, M. (2012). La educación propia: entre legados católicos y reivindicaciones étnicas. En: *Pedagogía y Saberes* No. 36. Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. 2012, pp. 33 – 43.
- Gracia, Michelle (2017). Kichwa-Bogotá: Indígenas extranjeros en el marco del multiculturalismo colombiano. Tesis de maestría. Universidad del Rosario.

Gross, C. (2012). *Políticas de la Etnicidad: Identidad, Estado y Modernidad*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH).

Guido, S. (2015). *Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: prácticas y contextos*. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica Nacional.

Hernández Romero, A. (2006). *Aproximación a la realidad sociolingüística de la comunidad Kichwa-Otavalo de Bogotá*. Bogotá: Tesis de maestría. Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia.

IDPAC (2014) *Lineamientos Distritales para la aplicación de enfoque diferencial*. Alcaldía Mayor de Bogotá.

Kyle, D. (2000) *Transnational peasants. Migrations, networks and ethnicity in Andean Ecuador*. Baltimore: John Hopkins University Press.

Maldonado, G. (2004) *Comerciantes y viajeros: De la imagen Etnoarqueológica de “lo indígena” al imaginario del Kichwa Otavalo “universal”*. Quito: Editorial Abya Yala. FLACSO- Sede Ecuador, 1-95.

Mato, D. (2005). Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas. En: *ALCEU*, 6(11), 120-138.

Mato, D. (2009). Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina: Panorama regional, procesos interculturales de construcción institucional. Logros, dificultades, innovaciones y desafíos. En: *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina: procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (págs. 13-78). IESALC-UNESCO, 2009, Caracas.

Meisch, L. (2002). *Andean Entrepreneurs: Otavalo Merchants and Musicians in the Global Arena*. Texas: University of Texas Press.

Mueses, A. (2010). La Relación Estado - Poblaciones Indígenas en Colombia: Una reflexión a partir de la etnoeducación. *Revista Investigium Ire*, (1), 82-93.

Narváez, E. (2006). La Fiesta del Yamor: crónica de un testigo. *Revista Sarance – Serie Ensayos Locales*, (3), 1-76.

Ordóñez Charpentier, A. (2008). Migración transnacional los kichwa otavalo y la fiesta del Pawkar Raymi. En: Torres A. & Carrasco J. (Ed.) *Al Filo de la Identidad: La Migración Indígena en América Latina*. Quito: FLACSO-Ecuador, 69-88.

Ordóñez, J. T.; Colmenares, F. A.; Gincel, A. & Bernal, D. R. (2014) Migraciones de los Kichwas-Otavalo en Bogotá. En: *Revista de Estudios Sociales*, (48), 43-56.

Ordóñez, J. T. (2017). Familias transfronterizas: El caso de la migración transnacional otavaleña. En: *Interllector*. Vol. 14. No. 28. Págs. 5 – 19. Rio de Janeiro.

Ordóñez; J. T.; Colmenares, F. A. (2019) Tres generaciones de transnacionalismo kichwa- otavalo. En: *Revista Migraciones Internacionales*, (10) art 6, 1-22.

- PEC (2012). Proyecto pedagógico Casa de Pensamiento Intercultural Wawakunapak Yachacuna Wasi 2012. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- PEC (2016). Proyecto pedagógico Casa de Pensamiento Intercultural Wawakunapak Yachacuna Wasi 2016. Alcaldía Mayor d Bogotá.
- Quevedo Pinzón, E. (2012). *Jardines Infantiles Indígenas: Un relato de la experiencia*. Bogotá: Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ramírez, O. (2018). Movimientos de re-existencia de los niños indígenas en la ciudad: Germinaciones en las Casas de Pensamiento Intercultural en Bogotá, Colombia. Tesis Doctoral. Universidad Federal do Rio Grande do Sul.
- Rappaport, J. (2008). Utopías Interculturales: Intelectuales públicos, experimentos con la cultura y pluralismo étnico en Colombia. Escuela de Ciencias Humanas. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2008.
- Restrepo E. & Rojas, A. (2012). Políticas curriculares en tiempos de multiculturalismo: proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 157-173.
- Rodríguez, M. (2017). Interculturalidad, plurinacionalidad y sumak kawsay en Ecuador La construcción de un nuevo modelo de Estado a través de la educación intercultural bilingüe: discurso y realidad. Perfiles Educativos vol. XXXIX, núm. 157, 2017 IISUE-UNAM.
- Rojas, A. & Castillo, E. (2005). Educar a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia. Editorial Universidad del Cauca, 2005.
- Rojas, A. & Castillo, E. (2007). Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia ¿Interculturalizar la educación? En: *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XIX, núm. 48, pp. 11-24.
- Rojas, A. (2011). Gobernar en Nombre de la Cultura: interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. En: *Revista Colombiana de Antropología*. 47 (2) 173-198.
- Sarango, L. F. (2008). La experiencia de la universidad intercultural de las nacionalidades y pueblos indígenas Amawtay wasi. En: D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación superior. Experiencias en América Latina*, 265-274. Caracas: IESALC UNESCO.
- Sariri, Caminantes de los Andes (2003). Calendario Originario. La Paz, Bolivia. Recuperado de <http://www.caminantesdelosandes.org/calendarioandino.html>.
- Salomon F. (1973). Weavers of Otavalo. En *Peoples and Cultures of Native South America*. Daniel R. Gross, ed. Garden City, New York: Doubleday / The Natural History Press.
- SDIS (2010). Criterios de Ingreso, Egreso, Priorización y Restricciones por Simultaneidad para el acceso a los Servicios Sociales en los Proyectos de la Secretaría Distrital de Integración Social. Alcaldía Mayor de Bogotá.

SDIS (2010a). Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial del Distrito. Alcaldía Mayor de Bogotá.

SDIS-SED. (2010) Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito. Bogotá.

SDIS – UDFJC (2011) Tejiendo la Interculturalidad desde la Formación de Maestras y Maestros, Bogotá Colombia. Impresión Rafael Buitrago.

SDIS – OEI (2011). Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena En Bogotá. Sigma Editores.

SDIS – UDFJC (2011) Tendiendo Puentes entre Culturas Recuperación de una Experiencia de Formación de Maestras de Jardines Infantiles Indígenas de Bogotá. Bogotá Colombia. Alcaldía Mayor de Bogotá.

SDIS (2015). Orientaciones para la atención integral a la primera infancia en las casas de pensamiento intercultural – CPI. Alcaldía Mayor de Bogotá.

SDIS (2019). Directorio de Unidades Operativas SDIS. Disponible en: <http://www.integracionsocial.gov.co/index.php/servicios-sociales/servicio-infancia-sdis?start=1> (Consultado el 10 de mayo de 2019).

Secretaría de Educación Distrital (2015). ¿Qué es la atención integral? Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177827.html>. (Consultado el 23 de marzo de 2019).

Torres, A. (2007). El "espejismo de la igualdad": Comunidad, clase y etnia en la emigración de los Kichwa- Otavalo. En: *Revista Asuntos Indígenas IWGIA*, 3(07), 26-34.

Tupaz, D & Guzmán, N. (2011). Tiempo y clima en la visión andina del pueblo de los Pastos, Colombia y Ecuador. En: *Perspectivas Culturales del Clima*, ed. Astrid Ulloa. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, pp. 315-328.

Vargas, A. (2016). Los migrantes de la laguna: un estudio etnográfico sobre la construcción y configuración de los flujos migratorios de la comunidad Kichwa en Sesquilé. Monografía de grado Universidad del Rosario.

Zambrano, M (2007) El gobierno de la diferencia: volatilidad identitaria, escenarios urbanos y conflictos sociales en el giro multicultural colombiano. En: *Los Retos de la Diferencia: los actores de la multiculturalidad entre México y Colombia*, pp. 237-266.

**Leyes, decretos y acuerdos:**

**Ley 1098 de 2006** Por la cual se expide el Código de Infancia y la Adolescencia

**Acuerdo 359 de 2009** Por el cual se establecen los lineamientos para la elaboración y construcción de política pública indígena en Bogotá y se dictan otras disposiciones. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C 05 de Enero de 2009.

**Conpes Social 109 de 2007** Por el cual se establece la política pública nacional de primera infancia “Colombia por la Primera Infancia”

**Decreto 543 de 2011** Por el cual se adopta la política pública indígena en Bogotá. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C 02 de noviembre de 2011.

**Decreto 057 de 2009** Por el cual se reglamenta el Acuerdo 138 de 2004, se regula la inspección y vigilancia y control de las personas naturales, jurídicas y privadas que presten el servicio de Educación Inicial en el Distrito Capital, a niños y niñas entre los cero (0) y menores de seis (6) años de edad y se deroga parcialmente el Decreto Distrital 243 de 2006.

**Resolución 0764 del 11 de julio de 2013** Por medio del cual se adoptan los criterios de ingreso, egreso, priorización y restricciones por simultaneidad para el acceso a los servicios sociales en los proyectos de la Secretaría Distrital de Integración Social