



Organizaçã
de Estados
Ibero-americanos

Organizaçã
de Estados
Iberoamericanos

Para a Educaçã
a Ciênci
e a Cultura

Para la Educaçã
la Ciênci
y la Cultura

INTERCULTURALIDAD



La educaci
es de todos

Gobierno
de Colombia
Mineducaciã



INTERCULTURALIDAD

Organização
de Estados
Ibero-americanos

Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



La educación
es de todos

Gobierno
de Colombia
Mineducación

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA

Presidente
Iván Duque Márquez

CONSEJERÍA PRESIDENCIAL PARA LA PRIMERA INFANCIA

Consejera
Carolina Salgado Lozano

Asesores
María Cristina Escobar Remicio
Rubén Robayo Rico

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

Ministra
María Victoria Angulo

VICEMINISTERIO DE PREESCOLAR, BÁSICA Y MEDIA

Viceministra
Constanza Liliana Alarcón Párraga

DIRECCIÓN DE PRIMERA INFANCIA

Director
Jaime Rafael Vizcaíno Pulido

SUBDIRECCIÓN DE COBERTURA DE PRIMERA INFANCIA

Subdirector
Carlos David Ramírez Chaves

SUBDIRECCIÓN DE CALIDAD DE PRIMERA INFANCIA

Subdirectora
Doris Andrea Suárez Pérez

Equipo Técnico que acompañó el proceso

Ana María Nieto Villamizar
Luz Ángela Caro Yazo
Diana Carolina Bejarano Novoa
Diana Isabel Marroquín Sandoval
Jeisson Fabián Tello Torres
María Fernanda Barandica
Julián Armando Mosquera Moreno

INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR

Directora
Juliana Pungiluppi Leyva

Dirección de primera infancia

Director
Carlos Alberto Aparicio Patiño

Subdirección de Gestión Técnica para la Atención a la Primera Infancia

Subdirectora
Sara Elena Mestre Gutierrez

Equipo Técnico
Julie Pauline Trujillo Vanegas

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS

Secretario General
Mariano Jabonero

Director Regional
Ángel Martín Peccis

Coordinadora de Programas y Proyectos
Erika Johanna Bohórquez Ballesteros

Equipo técnico que lideró el proceso de elaboración de los documentos

Coordinadora técnica
Adriana Carolina Molano Vargas

Consultores
Gloria Esperanza Orobajo Alonso
Olga Lucía Reyes Ramírez
Paola Andrea López Wilches
Victor Fabián Molina Murillo

Armonización del texto final
Adriana Carolina Molano Vargas
Diana Carolina Bejarano Novoa
Julie Pauline Trujillo Vanegas

Edición y corrección de estilo
Ana María Rodríguez

Fotografías
Archivo fotográfico Ministerio de Educación Nacional

Diseño gráfico y diagramación
Alexander Mora

BOGOTÁ, COLOMBIA
2018

ISBN No. 978-958-8071-88-6

Este documento fue elaborado en el marco del Convenio de Asociación No.0849 de 2018 suscrito entre el Ministerio de Educación Nacional y la Organización de Estados Iberoamericanos OEI.

El contenido parcial de este documento puede ser usado, citado y divulgado siempre y cuando se mencione la fuente y normas de derechos de autor.

MÁS + Reflexiones

Cuando se habla de interculturalidad se parte de la valoración de la diversidad de culturas que existen en el mundo, pero también, del reconocimiento de que las relaciones entre pueblos no siempre han sido armónicas, ni justas. Muchos han sido exterminados, sometidos, arrasados y otros, han desplegado múltiples formas de resistencia, memoria y cuidado de sus lazos internos. En este contexto, la interculturalidad es un proyecto, una búsqueda por hacer que las relaciones entre culturas sean equitativas, respetuosas, justas y armoniosas. Las comunidades de grupos étnicos han defendido, por ello, la necesidad de que este sea uno de los propósitos que guíe todas las relaciones, proyectos y programas, de manera que se reconozcan sus particularidades y de que cambie la lógica según la cual, unos pueblos son más valiosos que otros.

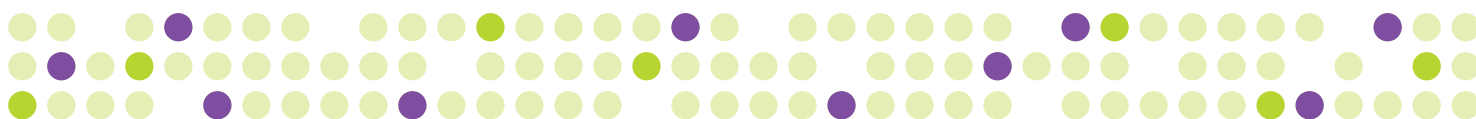
La modalidad propia e intercultural de Educación Inicial es, precisamente, un esfuerzo por conseguir que la atención que ofrece el Estado a las niñas y los niños pertenecientes a las comunidades de grupos étnicos, sea respetuosa y equitativa, partiendo del reconocimiento y valoración de las particularidades de cada cultura. Para que ello se logre, se busca que los miembros de las comunidades y pueblos fortalezcan sus identidades étnico-culturales para que se sientan orgullosos de ser indígenas, afro, raizales, palenqueros. Esto significa, reconocer el valor de cada uno, afirmar las riquezas de las culturas a las que se pertenece, afianzar las lenguas maternas, recorrer y defender los territorios, entre otras, para así mismo, poder establecer diálogos desde el reconocimiento de la valía de los otros.

Sin embargo, este proceso es complejo y en algunos casos doloroso, ya que comúnmente, las diferencias entre culturas han sido puestas en una escala en la que se ha jerarquizado a unas comunidades o pueblos sobre otros. De allí que resulte fundamental reconocer en sí mismos, los momentos en que la identidad ha sido fuente de dolor, o vergüenza, pero también, en los que se ha convertido en motivo de orgullo y fortaleza. En este sentido, la interculturalidad nos lleva a revisar la propia historia, la forma en que vemos nuestros cuerpos, nuestra forma de hablar, vestir, darnos cuenta de cómo valoramos nuestras identidades y qué pensamos de los otros.

En la modalidad propia e intercultural, así como en cualquier proceso de educación inicial, esto es de gran importancia para evidenciar si la forma en que nos sentimos valiosos o no, incide en las relaciones que tenemos con las niñas y los niños y lo que promovemos entre ellas y ellos¹. Entonces, reconocer aquello que nos es propio, lo que identifica a otras comunidades o pueblos y aquello que puede ser puesto en diálogo (prácticas, juegos, reflexiones de otras culturas), es un ejercicio fundamental.

La autonomía e independencia que construyen las niñas y los niños, depende en gran parte de sentirse valorados, amados y respetados por lo que son. Cuando, por el contrario, algunas de las características que hacen parte de su ser (su pertenencia étnica, sus rasgos físicos, sus formas de expresarse), son objeto de burla o discriminación, empiezan a cuestionar sus identidades, a sentir vergüenza de quienes son, y es posible también, que empiecen a juzgar a otros.

Las relaciones que se establecen con las niñas y los niños, así como las interacciones que se propician entre ellos, inciden en la forma en que se ven a sí mismos y en la que ven a los demás. Este es un elemento de gran importancia para la construcción de relaciones basadas en el reconocimiento, valoración y respeto entre personas de diferentes culturas, es decir, para la construcción de interculturalidad.





¹ Los profesores tienen un rol central en el aula y en la comunidad como agentes de la interculturalidad, y por eso ellos necesitan construir y reconstruir sus conocimientos, conductas, habilidades, valores y actitudes con relación a la diversidad cultural como seres con su propio bagaje y experiencia cultural y como docentes. (Walsh C., 2005, pág. 26)

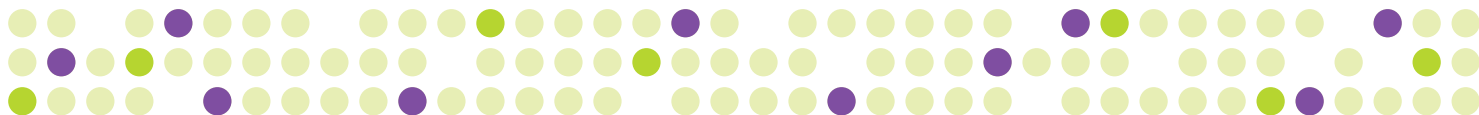
Antes de proponer algunas pistas para abordar estos elementos, es de gran valor reflexionar sobre lo siguiente:

- + ¿Qué aspectos de hacer parte de una comunidad o grupo étnico, enorgullecen a las niñas, los niños y familias que participan en la modalidad?, ¿Qué aspectos les generan vergüenza?, ¿Por qué generan orgullo o vergüenza esos aspectos?



- + ¿Hay algunas pautas de crianza o prácticas de cuidado, que estén siendo transformadas, o que generen conflicto al interior de las comunidades?, ¿Desde cuándo se están dando esas transformaciones o tensiones? ¿Qué las ha motivado?

- + En los momentos de planeación y de construcción de ambientes pedagógicos, ¿se tienen en cuenta los recursos, espacios, materiales, simbologías, lenguas y tiempos propios?, ¿De qué manera se incluyen elementos de otras culturas?, ¿a qué se le da mayor valor?



- + En las prácticas pedagógicas y en las interacciones, ¿qué lugar ocupa el conocimiento de otras culturas, de otras formas de criar y comprender las infancias?

MÁS + Conceptos

Ser niña o niño perteneciente a una comunidad o grupo étnico es resultado de un proceso en el que se conjugan vivencias, entornos, relaciones e historias. Desde que están en el vientre, las niñas y los niños perciben los sonidos de las músicas, de los rituales, los movimientos de la danza, de las caminatas y de su madre al cocinar, el volumen de la voz de las personas de su comunidad, los masajes de las parteras, los olores de los alimentos, entre otros.

Al nacer, entran en contacto con un mundo de imágenes, sonidos, texturas, olores, sabores que, a través de las interacciones que establecen, les permiten construir su identidad desde sus gustos, preferencias y sensaciones. Posteriormente, la configuración de la imagen que tienen de sí mismos se da a través de las interacciones con su entorno y las personas que los rodean, así como de la exploración de su cuerpo, el reconocimiento de los espacios que habitan.

El fortalecimiento de la identidad cultural en la primera infancia, es vital para la pervivencia de los grupos étnicos, pues encierra un conjunto de saberes y prácticas, que alimentan las culturas. Sin embargo, al hablar del fortalecimiento de las identidades culturales de los niños y las niñas, no se hace referencia exclusivamente a su reconocimiento como parte de un grupo aislado. Por el contrario, al construir un sentido de orgullo y valía, que se acompaña del reconocimiento de todos los lazos que existen con otros pueblos y culturas, se aporta a la construcción de identidades fuertes pero generosas y respetuosas de la diversidad.

Esta es la razón por la que, desde la perspectiva de la interculturalidad, se busca el fortalecimiento de las identidades, tanto como el acercamiento a otras culturas, con el fin de aportar a la construcción de un sentido de orgullo y valoración de sí mismo, tanto como al desarrollo de capacidades que inciden en la relación con otros: la escucha, la capacidad de ponerse en el lugar del otro, la comprensión de la diversidad como algo natural y enriquecedor. De esta manera, el fortalecimiento de las culturas desde la primera infancia o “Casa adentro”, implica a los agentes educativos comunitarios, acercarse a las culturas, historia, saberes y prácticas, de

Desde el pensamiento indígena, el universo, la tierra, la gente, el mundo natural y sobrenatural, tienen un único origen, se habla de la existencia de una conexión entre todos los seres, lugares y espacios, a esto se le llama Cosmovisión; puede cambiar de nombre o características de un pueblo a otro, pero todas buscan el buen vivir. En la cosmovisión indígena, la tierra es entendida como un ser vivo que garantiza el buen vivir, a través de los valores de la reciprocidad, resistencia, solidaridad y trabajo colectivo.

Para las comunidades afro, existen formas propias de comprender las maneras de ordenar, ver y sentir el mundo, denominadas Cosmogramas. Éstos hacen alusión a la representación gráfica de las formas particulares como se organiza el mundo, el universo, el cosmos y sus espacios. El cosmograma reconstruye la cultura, iniciando con la memoria africana y los principios de identidad, tradición histórica y religiosa, al tiempo, organiza el mundo en tres espacios:

- Mundo Celestial:

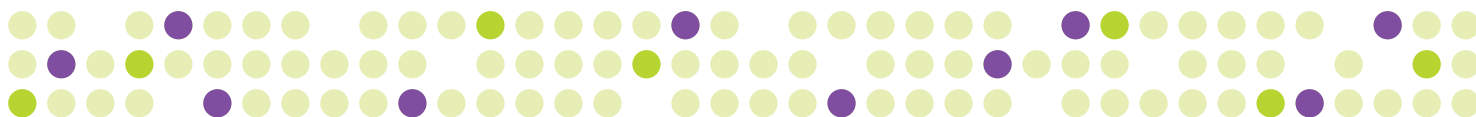
Corresponde a deidades positivas como las vírgenes y los santos.

- Mundo Terrenal: En

el que se mueven las personas y seres vivos.

- Mundo de Abajo:

Donde se ubican los seres o elementos negativos como los maleficios, los espíritus y ánimas malas.





las comunidades o pueblos en los que funciona la modalidad. Esta comprensión significa un proceso de investigación que no se agota solamente en los textos académicos, sino que puede ser actualizado y enriquecido a través de conversaciones con los mayores y el acompañamiento a las mujeres, madres, abuelos, sabedores, médicos, niñas y niños. Este conocimiento debe dar pauta a la definición de los procesos pedagógicos por parte del equipo.

² Para ampliar la información relacionada con estos conceptos, pueden revisarse los contenidos de las Guías **Familias y Comunidades y, Prácticas de cuidado y crianza**

Esta indagación puede partir de preguntas y búsquedas respecto a²:

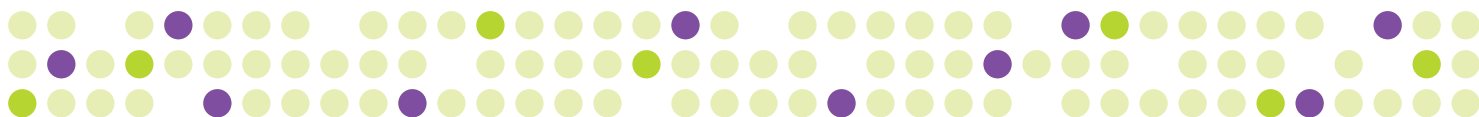
- + El plan de vida, y el rol de las niñas, los niños, las mujeres gestantes y las familias en las comunidades; las nociones de infancia y su articulación con la cosmovisión o cosmograma, la maternidad, la paternidad, los juegos, etc.
- + Las condiciones ideales en las que deben crecer las niñas y los niños desde su gestación: cómo debe ser su alimentación, cómo se cuida su salud, cómo se protegen, entre otros.
- + ¿Cómo se enseñaba a las niñas y los niños anteriormente? ¿quiénes se encargaban de su educación? ¿qué ha cambiado y por qué?
- + ¿Cómo aprenden las niñas y los niños (en qué espacios, en qué tiempos, quien les enseña, qué les enseña)? y, ¿cómo se reconoce que están creciendo y aprendiendo bien?³.

³ Las pedagogías indígenas son los caminos para la transmisión, recreación e intercambio de la sabiduría ancestral emanada de la Ley de Origen, Ley de Vida, Derecho Mayor o Derecho Propio y del seno de la madre tierra, que desarrolla conocimientos, saberes, sentimientos, prácticas y pensamientos vivenciales que garantizan la pervivencia y permanencia de los pueblos de generación en generación... En tal sentido, entendiendo que los pueblos indígenas somos parte de la naturaleza, nuestras pedagogías nos facilitan la comprensión de los poderes de la madre tierra, su estructura y sus leyes, acordes con la cosmovisión de cada pueblo. Desde esta perspectiva no existe un solo enfoque pedagógico" (Contcepi.2009. Citado en: Díaz, 2010. Pág. 41

Por su parte, el acercamiento a otras culturas o "Casa afuera", puede darse a través de miembros de otras comunidades o pueblos (encuentros con diversos niñas y niños, con mayores, abuelas, médicos) en caso de compartir territorios o a través de los relatos, historias y material disponible. Para los agentes educativos comunitarios, tanto como para las niñas y los niños, el reconocimiento de la multiculturalidad, es un punto de partida básico, no solo para reconocer contrastes (en qué nos diferenciamos), sino, además, para poder identificar aquello que nos hace únicos y lo que podemos aprender de otros.

De esta manera, los estereotipos, el racismo y, la discriminación, son algunos de los conceptos que deben ser entendidos para poder propiciar vivencias y reflexiones que permitan la construcción de la interculturalidad en la modalidad. Es necesario comprender de qué se tratan y cómo pueden estar presentes en nosotros mismos y en nuestras relaciones con otros, de manera que podamos resignificarlos o apropiarlos para proponer relaciones interculturales.

Un estereotipo es una imagen o modelo que tenemos sobre un grupo humano o sobre las personas que hacen parte de él. Solemos construir estereotipos porque,



aparentemente, simplifica la labor de acercarse al otro. Sin embargo, las ideas según las cuales “las mujeres son sensibles”, “los negros son buenos bailarines”, “los cachacos son serios”, entre tantas otras, evitan que nos acerquemos a una gran complejidad y riqueza que hay detrás de ser mujer, afrodescendiente o cachaco, por ejemplo.

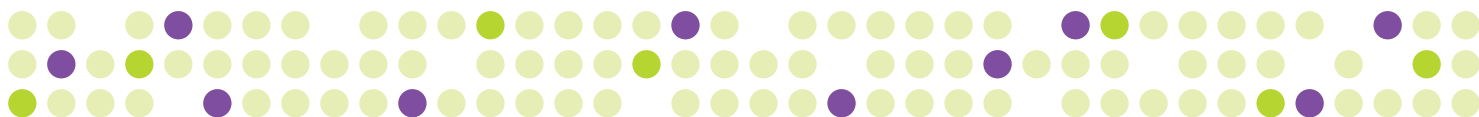
Los estereotipos están en la base del racismo y ambos, dan soporte a la discriminación. El racismo entonces, es una forma de discriminación (exclusión, señalamiento) que asume que las características físicas (color de piel, textura y tipo de cabello, altura, color de los ojos, forma de la nariz y la boca, etc.) definen las capacidades de las personas, y permiten, de manera injusta y equivocada, poner a unos grupos humanos, sobre otros que se consideran menos valiosos o importantes. Estas comprensiones, han generado heridas profundas en las comunidades de grupos étnicos, al tiempo que han contribuido a su empobrecimiento, desplazamiento y detrimento, pero también, han sido cuestionadas y han generado procesos de resistencia, valoración y reivindicación de quienes han sufrido sus consecuencias.

Reconociendo la importancia de encontrar la valía en cada cultura y en la convivencia entre ellas, es posible que se desarrolle una actitud de tolerancia en la que se considere que el “otro” (el otro grupo humano diferente al mío), puede ser “soportado”, mientras no se acerque a mí. La tolerancia tiene como base la idea de que cada cultura puede coexistir, sin establecer vínculos ni comunicación, pues en el fondo el “otro” sigue siendo visto desde la lejanía y la sospecha. De allí que, para la construcción de interculturalidad, la tolerancia no sea un principio.

Más que “soportar”, la interculturalidad requiere, en primera medida, que la diversidad sea valorada y reconocida como un elemento de enriquecimiento. Esto significa, por una parte, saber quiénes somos (los nasa, los palenqueros, los raizales, los makuna, etc.), de dónde venimos, cómo han sido nuestros encuentros con otros y qué tanto nos aceptamos y valoramos. Por otra, reconocer la importancia y valor que implica la existencia de otros grupos y la necesidad de establecer condiciones de diálogo y acuerdo. En la modalidad propia e intercultural este proceso requiere una sensibilidad especial, una disposición a escuchar a los otros y buscar comprender quiénes son.

En el marco de la modalidad esto significa, por ejemplo:

- + Partir de sí mismo, del reconocimiento de la propia identidad, de los momentos en que ha sido motivo de vergüenza o de orgullo.
- + Permitir a las niñas y los niños expresar la forma en que entienden sus propias identidades: por ser indígena, afro, raizal, negro y cómo entienden la existencia de niñas y niños de otras culturas.



- + Reconocer en los ambientes y en los recursos pedagógicos, aquello que es propio y quiere continuarse, al igual que aquello que hace parte de otras culturas y se considera valioso.
- + Revisar las interacciones (entre las niñas y los niños, entre los adultos, niñas, niños y mujeres gestantes, con los ambientes y los recursos) a fin de reconocer en ellas formas de discriminación, exclusión, entre otras.
- + Propiciar el encuentro con las instituciones⁴ garantizando la escucha, el diálogo y la generación de acuerdos para la toma de decisiones que inciden en la vida de las niñas, los niños y sus familias.

Alma, una agente educativa comunitaria que trabajaba en la modalidad propia e intercultural en el Cauca, con niñas y niños afrodescendientes, buscaba juguetes para propiciar espacios de juego libre. Sin embargo, encontraba que todas las muñecas que podía ofrecer eran blancas y con ojos de color claro. Aunque las niñas y los niños jugaban comúnmente con estas muñecas, se preguntaba constantemente ¿Con qué jugábamos antes de que trajeran las muñecas blancas? ¿Cuáles eran nuestros juguetes? ¿Usábamos muñecas en nuestra infancia?

A Alma no sólo le preocupaba no tener los recursos para comprar juguetes, sino, además, que las muñecas blancas no representaban a las niñas y los niños de su comunidad, pero sobretodo, tenía el deseo de encontrar algunos juguetes con los que pudieran sentir que sus formas de vestir, sus colores, sus adornos, estuvieran presentes. Quería que las niñas y los niños se sintieran reconocidos a través de sus juguetes.

Pensó inicialmente en transformar algunas de las muñecas que tenía cambiando su color y sus ropas. Sin embargo, prefirió hacer una pequeña investigación sobre las muñecas con las que jugaban sus abuelas. Conversó entonces con algunas de las mujeres y hombres más viejos de la comunidad. Les preguntó a qué jugaban, con qué jugaban y si tenían muñecas. Descubrió entonces que, antes de conocer las muñecas, las niñas fabricaban figuras humanas con las cáscaras del maíz o con fibras que pudieran tener a la mano. Después de esta conversación, Alma exploró en algunos libros y encontró imágenes de muñecas de diferentes partes del mundo: de África, Norte América, Rusia y de Centro América.



⁴ Se hace referencia a los diferentes sectores que hacen parte de la garantía del desarrollo integral, como secretarías de salud, de cultura, educación, los diferentes niveles del ICBF, entre otros

Alma encontró que no bastaba con que las mismas muñecas tuvieran un color de piel diferente, o una ropa distinta. Descubrió que las culturas representan a las personas de maneras particulares y que, en su comunidad, tenían una forma especial de representar los cuerpos, usando sus colores, sus ropas, los materiales que encontraban en su entorno, así como los personajes de las historias que narraban los abuelos.

Con este descubrimiento, Alma decidió entonces invitar a un abuelo que contara una historia tradicional en la que se hablara de diferentes personajes, como tío conejo, tío tigre, tío león, una mujer y un hombre. Luego, invitó a los niños a dibujar los personajes y finalmente, a explorar el territorio en busca de materiales con los cuales pudieran construir juguetes y muñecas. Finalmente, mostró a las niñas y los niños las imágenes de las muñecas de diferentes partes del mundo y conversaron sobre sus colores, imaginaron qué personajes podrían ser y en qué historias vivirían.

Con este ejercicio, Alma no solo hizo que las niñas y los niños conocieran sus propias tradiciones, ayudando así a fortalecerlas de la mano de los viejos, sino que además les permitió conocer otras formas de representar, otros muñecos, otros colores, otras formas de vestir, desarrollando a partir de las muñecas, un ejercicio de interculturalidad.

Y ahora... ¿Qué elementos tendrías en cuenta para darle lugar a la interculturalidad en la cotidianidad de la modalidad?





MÁS + maestras en acción

La primera infancia es el periodo en el que, de manera importante, se definen nuestras identidades, es decir, la forma en que nos percibimos, nos representamos y en que, por lo tanto, percibimos y representamos a los demás. Entonces, es un momento ideal para potenciar las capacidades y habilidades que les permiten construir a niñas y niños el sentido de propia valía y de reconocimiento de los otros.

Este es uno de los aspectos que puede ser trabajado en el marco de la práctica pedagógica de la modalidad a través de la valoración y conocimiento de los propios recursos y prácticas culturales asociados a la infancia, por ejemplo: el lugar que ocupa la infancia en la cosmovisión o cosmograma, en las historias y cantos, en los arrullos, en los rituales, en la selección y cocción de los alimentos, en la elaboración de prendas de vestir, entre muchas otras. Es importante, además, identificar que las culturas son cambiantes y dinámicas, y se construyen a través de la incorporación de elementos de otras, razón por la cual es interesante, al interior de las comunidades, identificar aquellos elementos que han sido apropiados y de qué formas.

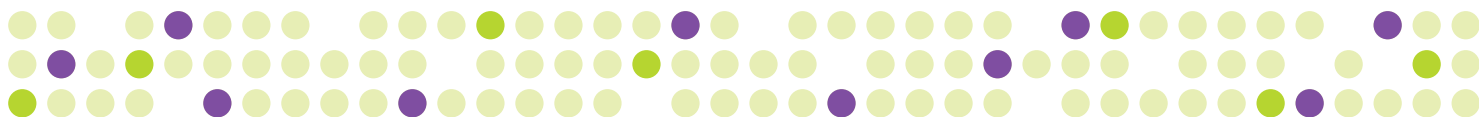


Niñas wayúu fabricando muñecas tradicionales con barro. Tomado de: (YANAMA, 2014. Pg.40)

Es necesario además, reconocer la existencia de otras formas de vida, porque esto permite relativizar nuestra propia existencia, así como, hacer común la diversidad humana. Por esta razón, el acercamiento a otras formas de entender las infancias, a través de los relatos de invitados provenientes de otras comunidades o pueblos, o del rastreo de literatura que dé cuenta de la diversidad, son aproximaciones de gran relevancia.

La capacidad de escucha y expresión son igualmente importantes. La construcción de acuerdos y relaciones pasa necesariamente por escuchar al otro con el ánimo de comprender lo que expresa, considerando su valor, pero también reconociendo puntos de distanciamiento. De manera complementaria, la posibilidad de expresarse, de comunicar lo que se piensa, considerando que es suficientemente valioso para ser expresado, aunque susceptible de transformarse en el diálogo con otros. Para las niñas, los niños y las familias esto implica reconocer los espacios de debate que hay en las comunidades, pero también, la posibilidad de crear espacios para que los más pequeños sean escuchados y que sus opiniones e ideas sean consideradas.

La capacidad de interlocución con otros, en plano de equidad, sin vergüenza, se construye precisamente en la primera infancia. Escuchar a las niñas y los niños, acompañarlos y valorar sus formas de expresión es, por tanto, una manera en la que la modalidad puede contribuir al fortalecimiento cultural de las comunidades de grupos étnicos. A continuación, se encuentran algunas ideas que pueden ser utilizadas, transformadas o reinventadas, en el trabajo pedagógico:



Para las niñas y los niños

Resulta de gran provecho proponer experiencias en las que se reconozcan los valores culturales asociados a la infancia. Para ello, pueden ser útiles experiencias como:

- + Proponer a las niñas y los niños experiencias en las que expresen ¿cómo se ven a sí mismo? ¿qué los identifica? ¿cómo se reconocen como miembros de una comunidad o pueblo en particular?
- + Invitarlos a indagar los recuerdos de sus abuelos, madres y padres, sobre ¿cómo fueron cuidados y educados en su infancia?
- + Compartir con las niñas y los niños cuentos, canciones, arrullos en los que se reflejen otras formas de vivir la infancia, en otras culturas y territorios.
- + Proponer juegos en los que las niñas y los niños puedan imaginar ser como otros, así como imaginar otros mundos y posibilidades. Jugar a ser otros animales preguntándose ¿cómo comen?, ¿cómo duermen?, ¿qué les gusta hacer?, ¿cómo se llaman? entre muchas otras experiencias, les permite ponerse en perspectiva.
- + En los casos en que a la modalidad asistan niñas, niños, mujeres gestantes y familias pertenecientes a diferentes comunidades o pueblos, es enriquecedor poder generar encuentros entre ellos: narrar las formas en que se cuida y cría a las niñas y los niños, los juegos, arrullos y juguetes, entre tantas otras posibilidades.



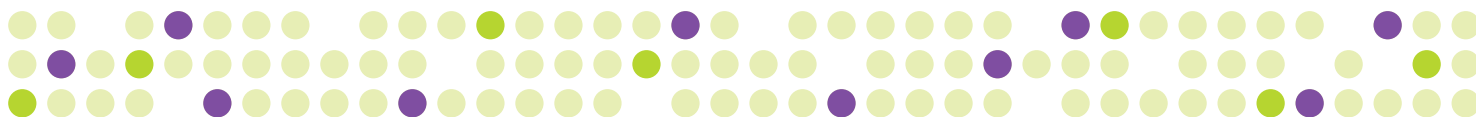
Samuel, es un agente educativo comunitario que atiende niñas, niños y mujeres gestantes Totoróez y Misak. Con el propósito de adecuar el espacio de encuentro, pero también, de conocer la forma en que los participantes se reconocían a sí mismos como indígenas, les propuso la siguiente experiencia:

- + *Para empezar, compartió el relato sobre la forma tradicional de construcción de una casa entre los Totoróez:*

Yo soy maestro, el que construye la casa.

Desde hace tiempos cortamos la madera. Con la madera larga se hace la casa, se sacan las vigas. Se debe buscar la madera en la montaña. También se saca el bejuco porque en esa época (pre- hispánica) no había clavos ni alambre. Se debe mirar la luna para cortar la madera y coger el bejuco. La madera para empezar a hacer la casa se corta en menguante.

Así hacían los mayores el plan para construir la casa en nuestra madre tierra. Hay que hacer dos divisiones en la casa: la cocina y la sala para entrar a vivir. Yo recuerdo que la casa era de paja. Hoy se demuestra con el Colegio Agropecuario, la casa está allá, es una casa de muestra.





Yo hice esa casa con la comunidad, allá estaba el alguacil presente, no estoy mintiendo. Allí estuvo Marcos, él nos ayudó. La comunidad nos dio las manos para hacer la casa, para pisar el barro y para cortar la paja. Después hicimos una pequeña minga.

Primero: pisar el barro. Se hacía un hueco en la tierra con palas, se preparaba la tierra con agua y luego se pisaba con los pies o con uno, dos o tres caballos. Cuando se aplana el suelo donde estará la casa, sale la tierra para hacer el barro.

Segundo: preparar la paja. Ahora no se usa la paja. La semilla de paja se da en nuestra madre tierra, la paja no se ha acabado. Yo no corto las matas de paja, las dejo. Arriba tengo paja. En nuestra madre tierra está la semilla de paja y no se acaba porque ahora sí cuando corre el viento las semillas corren como ovejos. Si se dejan las semillas, se da la mata. Aún tenemos la semillita de paja para hacer la casa (Tomado de Audioteca De agua, viento y verdor. Tomo 2. Pg. 27)

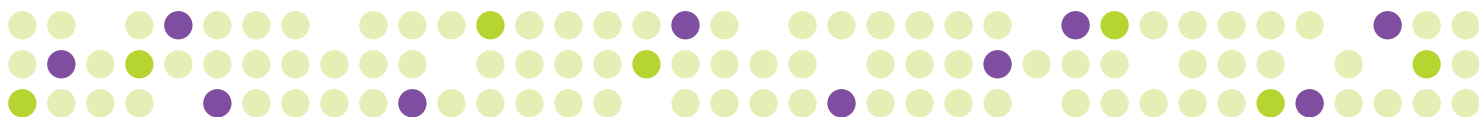
- + A continuación, pide a niñas, niños y adultos, que conversen sobre este relato y sobre la forma en que ellos construyen sus casas, qué función cumple cada lugar de la casa y qué hacen los niños en ella. Samuel, pide a las familias de ambos pueblos que encuentren diferencias y similitudes, en las formas de construcción de sus viviendas, en la distribución y usos.



Posteriormente, invita a las familias a dibujar sus casas junto con las niñas y los niños, pensando en las características que las hacen únicas, y qué características de esas casas, les gustaría ver en el lugar del encuentro de la modalidad.

- + Una vez terminados los dibujos, Samuel los dispone en el piso para que todos puedan observar. Invita a las niñas, los niños y a sus familias a ver los dibujos que han hecho sus compañeros y entonces, les propone que imaginen cómo podrían incluir elementos de sus casas, en el espacio de encuentro de la modalidad. Los niños proponen llevar una hamaca para poder mecerse y dormir, una mujer misak propone contar con hilos con los que niñas y niños puedan jugar y aprender a tejer y otra mujer totoró sugiere hacer una huerta, entre otras. Samuel los invita a aportar los elementos que sean relevantes para este espacio y a que, en los siguientes encuentros, puedan adecuarlo de manera que lo que los participantes de cada pueblo han considerado valioso y representativo, pueda estar presente en los momentos en que se reúnen.

A través de este ejercicio, Samuel generó una conversación entre dos pueblos, a partir de la forma de construcción de sus casas. Lo que además le permitió reconocer aquello que a las niñas y los niños les gusta hacer en sus casas y cuáles son los elementos significativos para cada uno de los pueblos. Con esta experiencia, también se acercó a las representaciones que hacen las niñas, los niños y sus familias, sobre los espacios, lo que le permitió conocer los símbolos, los colores, las formas, que están presentes en la vida cotidiana de las niñas y los niños. Todo esto le permitió, a largo plazo, construir de manera participativa e intercultural, un ambiente en el que todos se sintieran cómodos y reconocidos.





Para las familias y la comunidad.

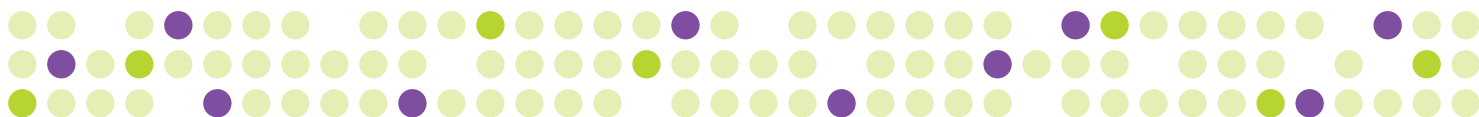
Dada la importancia que tienen las comunidades en la modalidad, es de gran relevancia que se propongan encuentros en los que se reconozcan las prácticas y saberes asociados al cuidado y la educación de las niñas y los niños, aquellos que se han olvidado o transformado, aquellos que desean revitalizarse y aquellos de otras culturas que desean ser apropiados.

Es muy importante identificar qué de lo que se ha trabajado en la modalidad ha sido apropiado de otras culturas, para identificar cuáles son sus aportes, negativos o positivos. Es posible, por ejemplo, que una de las apropiaciones culturales en relación con la primera infancia, sea el uso de leches en polvo, a cambio de coladas de quinua o la leche materna. Resulta entonces necesario identificar, qué hay detrás de esta apropiación (mensajes que denigran la lactancia materna, o el uso de las coladas, restricción en el uso de las tierras y declive de los cultivos), qué impactos puede tener en la pervivencia cultural de las comunidades y pueblos y, qué decisiones desean tomarse al respecto.

En los casos en los que la modalidad cuente con familias de diferentes comunidades, es de gran valor poder generar encuentros en los que las familias puedan intercambiar sus saberes, conversar sobre sus formas de entender la educación, sus historias, etc. Al realizarse encuentros en los que se compartan historias sobre la infancia de los abuelos, sus formas de alimentarse, sus juegos, y sus recuerdos sobre la vida años atrás, se realiza un ejercicio de memoria y de actualización de aquello que es característico de cada pueblo en relación con la infancia y, además, se promueve la capacidad de escucha.

Para los agentes educativos comunitarios y el talento humano

Es esencial que los agentes educativos comunitarios y demás talento humano de la modalidad, identifique cuál es la imagen que tienen de sí mismos y de los otros, pertenezcan o no a alguna comunidad o grupo étnico. Eso es relevante porque la imagen que tenemos de nosotros mismos (como pertenecientes a un grupo humano –etnia), puede incidir en las experiencias que proponemos a niñas y niños. Es posible que, por ejemplo, si hemos sufrido alguna forma de discriminación en nuestra infancia, busquemos evitar que las niñas y los niños pasen por esta situación, lo que puede llevarnos a invisibilizar o negar aquellos aspectos que nos permiten reconocernos como indígenas o como afrodescendientes, raizales, etc., (las lenguas, las ropas, los acentos, el pelo).



Para ello es importante que, como equipo, se creen espacios (talleres, conversaciones, reflexiones) en los que se rastreen los primeros recuerdos que se tienen sobre ser indígena o afrodescendiente⁵, y si estos recuerdos han estado asociados a alguna sensación negativa (exclusión, rechazo, vergüenza). Es fundamental que además se reconozca si, de alguna manera, este sentimiento ha orientado una acción concreta hacia las niñas y los niños (solo enseñarles el español, para que no pasen vergüenza hablando en lengua, dejar de ponerles sus trajes, alisar su pelo, buscar afinar su nariz, etc., o desconocer la presencia de niñas y niños de otras culturas y contextos porque solo predomina la de la comunidad o grupo étnico mayoritario).

Reconocer estos aspectos es de gran importancia para tener una sensibilidad diferente en el momento de planear, desarrollar y valorar las experiencias que se proponen en el trabajo pedagógico. Para construir procesos educativos interculturales no basta con ofrecer experiencias a las niñas y los niños, es fundamental revisar el interior de cada quien, para poder construir la sensibilidad, la escucha, la capacidad de conmovirse y de ponerse en el lugar de otro. Este esfuerzo debe ser constante y permanente, y debe llevar a los agentes educativos comunitarios a reconocer gestos, actos, actitudes que pueden aportar a la interculturalidad o por el contrario, a disminuirla.

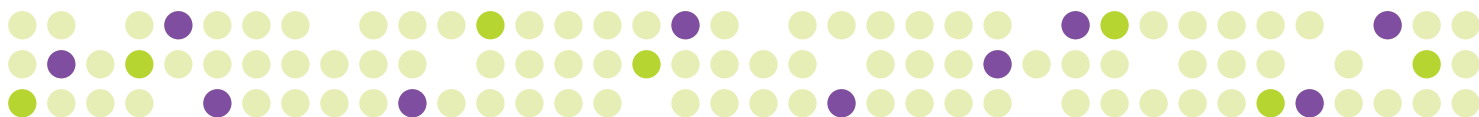
Sandra y Nancy son agentes educativas comunitarias y trabajan en una unidad de Riohacha. Mientras que Sandra es Wayúu, Nancy es una mujer afrodescendiente, que se vinculó a modalidad desde hace unos meses. En los encuentros pedagógicos en los que se hace la planeación, Nancy insiste en la importancia de “fortalecer los vínculos entre los niños y sus madres” pues ve que las mujeres casi no juegan con las niñas y los niños y que solo les dan la comida, después de que los padres lo han hecho. Nancy, entiende que esto los puede hacer sentir “solos” y “poco queridos”.

Observando esta preocupación, Sandra se da cuenta de que a Nancy le cuesta reconocer las diferentes formas de expresión, de afecto, y la manera particular en la que se concibe la crianza entre los Wayúu. Reconoce que Nancy tiene buenas intenciones, pues tiene en su mente procurar el bienestar de las niñas y los niños. Aunque sabe que posiblemente no podrá cambiar el pensamiento de Nancy, considera que es importante ofrecerle la información necesaria para que pueda construir una opinión, sin juzgamientos.

Sandra propone realizar un ejercicio en el que las distintas agentes educativas comunitarias recuerden en qué momentos de su infancia, con qué gestos, sentían el afecto de sus madres o cuidadoras. Las mujeres empiezan a contar: una de ellas, afirma que sentía el amor de su madre cuando le cocinaba su colada favorita, otra recordó el momento en el que se dormía en el pecho de su abuela y Nancy, recordó que sentía el afecto de su mamá cuando le trenzaba su cabello.

Cuando es el turno de Sandra cuenta que las mujeres Wayúu duermen junto a sus hijos, las abuelas son encargadas de enseñar a las niñas el arte del tejido y el baile, y

⁵ En caso de no pertenecer a una comunidad o grupo étnico, esta reflexión puede orientarse desde los aspectos de la cultura propia que han generado sensación de rechazo o discriminación.

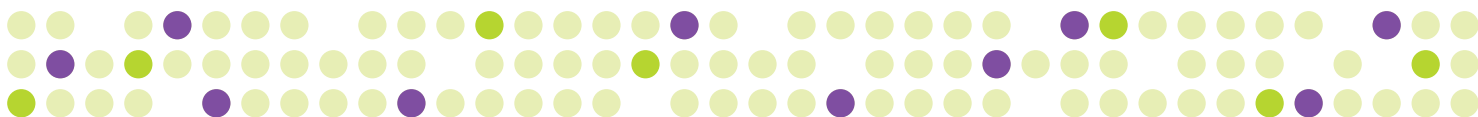




que, al hacerlo, comparten momentos de juego y de afecto, aunque no haya muestras físicas del mismo. Menciona, además que, para algunos pueblos indígenas, no todas las comidas son adecuadas para las niñas y los niños, razón por la cual es posible que haya visto que no se comparta con ellas y ellos alguna presa de carne, al tiempo explica que para que niñas y niños aprendan a compartir, deben también esperar que los adultos coman, para luego alimentarse.

A partir de este ejercicio, el equipo de la modalidad decide que es necesario que, en los encuentros pedagógicos, los agentes educativos comunitarios encuentren un espacio de formación que les permita entender la cultura wayúu con el fin de que quienes no hacen parte de este pueblo indígena, puedan orientar sus prácticas pedagógicas de manera coherente con la cultura.

Con estas ideas en mente, ¿Qué experiencias podrías ofrecer a las niñas, los niños y sus familias, para abordar la interculturalidad en tus prácticas pedagógicas y en los encuentros de la modalidad?





MÁS + maestras en acción

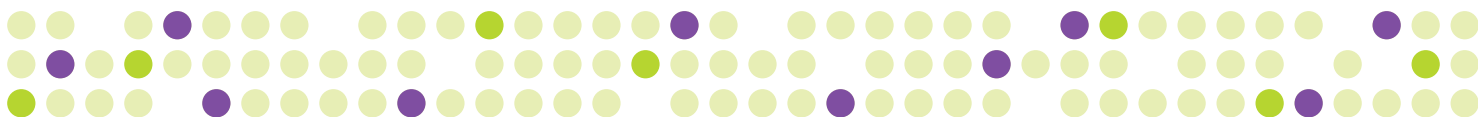
Estela es una agente educativa comunitaria que trabaja en la zona urbana de Leticia, Amazonas. A esta unidad llegan niñas, niños, mujeres gestantes y cuidadores de diferentes etnias de la zona: Tikuna, Miraña, Uitoto, entre otros. Debido a la diversidad de población con la que cuenta, a Estela le cuesta proponer una actividad sin conocer a los participantes y sus expectativas.

Les propone entonces a las mujeres gestantes y cuidadores, que, con su hijo en brazos, cante un arrullo o nana, como lo hace en su cotidianidad y explique qué dice esta canción. Después de la presentación de todos, Estela los invita a conversar sobre los elementos comunes y las diferencias entre los arrullos, así como entre las historias que éstos narran: ¿cómo se nombra a las niñas y los niños?, ¿qué personajes hay en estas canciones?, ¿qué historias contienen?, ¿se mencionan algunos alimentos, seres, comportamientos?, ¿algunos de los elementos que se nombran en las canciones, se han olvidado?

Después de conversar sobre estos elementos, en conjunto, deciden qué arrullo o nana quieren aprender, y la repiten con las niñas y los niños, invitándolos a moverse si es de su agrado. Con esta actividad, Estela no solo pudo identificar algunas interacciones de los cuidadores con las niñas y los niños, sino que, además, estableció un espacio de encuentro entre ellos a través del cual pueden conocerse y valorar la multiplicidad de formas para acunar y acoger.

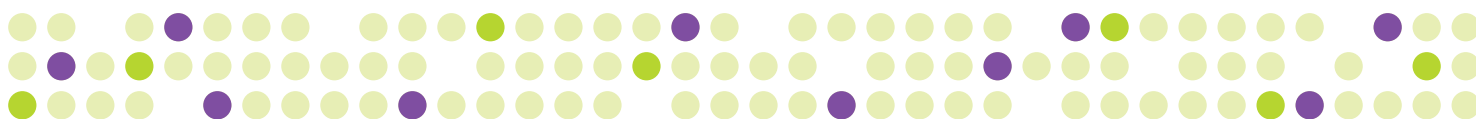
¿Qué otras experiencias pueden proponerse para promover el reconocimiento e intercambio entre los participantes?

Blank writing lines for notes.



MÁS + propuestas

- + De Cero a Siempre. (s.f). De agua, viento y verdor. Paisajes sonoros, cantos y relatos indígenas para niños y niñas. (Manuvo Colombia SAS). Recuperado el 23 de mayo de 2018 de <https://audiotecadigital.com>
- + Bases Sólidas. Espiral. Ambientes educativos para primera infancia. <http://www.basessolidas.net/espiral.html>
- + Mena, María Isabel. (2016). Racismo e infancia. Aproximaciones a un debate en el decenio de los pueblos negros-afrodescendientes. Bogotá: Docentes Editores
- + Organización indígena de la Guajira YANAMA. (2014). Propuesta educativa para el Ciclo Semillas de Vida: Ranchería Infantil en el Marco del Sistema Educativo Indígena Propio –SEIP-. Maicao: Artes Crea.
- + PRIEM-FUSUPO. (2017). Guía pedagógica para una educación intercultural, anti-racista y con perspectiva de género. Ideas, experiencias y herramientas. Santiago de Chile.
- + Wlash, Catherine. (2005). La interculturalidad en la educación: Biblioteca Nacional del Perú.
- + Zayda, Sierra. (2010). Pedagogías desde la diversidad cultural: una invitación a la investigación colaborativa intercultural. En: Perspectiva. V. 28. N. 1. Pp. 157-190. Brasil.







Organizaçã
de Estados
Ibero-americanos
Para a Educaçã
a Ciênci
e a Cultura



Organizaci
de Estados
Iberoamericanos
Para la Educaci
la Cienc
y la Cultura

INTERCULTURALIDAD



**La educaci
es de todos**

**Gobierno
de Colombia
Mineducaci**

