

Fotografía: Stock.XCHNG

Procesos transicionales en niños y niñas indígenas de primera infancia, del Distrito Capital a su ingreso a la escuela pública

Transition processes in indigenous children of Capital District when they enter into public school

Gloria Diva Guevara González | Blanca Yolanda Lemus Sánchez | Carolina Sánchez Araque

Artículo recibido 9 de febrero de 2012 | Artículo evaluado 2 de abril de 2013

pp. 16 - 33

Gloria Diva Guevara González

Licenciada en Biología y Química. Especialista en Educación Ambiental.

Blanca Yolanda Lemus Sánchez

Psicóloga.

Carolina Sánchez Araque

Licenciada en Ciencias Sociales. Especialista en Multimedia para la Docencia.

Resumen

En esta investigación de carácter cualitativo y con enfoque hermenéutico se analizan los procesos transicionales en niños indígenas de primera infancia del Distrito Capital, a su ingreso a la escuela pública, desde la perspectiva de diferentes actores relacionados con el tema. Para ello, se realizan tres entrevistas no estructuradas y cinco semiestructuradas. Desde la educación, se abordan la educación propia, la educación endógena y la etnoeducación. En transiciones se revisan diversas perspectivas que asumen este proceso como uno que favorece el desarrollo humano. A partir del análisis de las entrevistas se evidencia que para realizar adecuados procesos de transición en niños indígenas de primera infancia, se requiere de la participación de diversas instancias, tanto dentro como fuera de la escuela. Solo la articulación y participación activa de cada uno favorece la transición en la primera infancia, en el contexto escolar.

Palabras clave

Niños indígenas, procesos transicionales, educación, identidad, cultura.

Abstract

In this qualitative research, that has a hermeneutic approach, transition processes are analyzed in early indigenous childhood of Capital District, when they enter into public school. It is developed from different actor's point of view, involved in this issue. According to this purpose, three no structured and five semi structured interviews are conducted. In education, issues like itself, endogenous and ethnic education are reviewed. In the transitions topic, different perspectives are reviewed that assume this process as one that promotes human development. Based on the analysis of this information, it is shown that to carry out appropriate transition processes in early indigenous children, require participation of different entities, both within and outside the school. Just the coordination and active participation of everyone, benefits the transition on early childhood in the school context.

Keywords

Indigenous children, transition processes, education, identity, culture.

En América Latina existen alrededor de 40 millones de indígenas, cifra que equivale al 10% de su población total, pertenecientes a más de 600 pueblos originarios, con sus respectivas lenguas, cosmovisiones y formas propias de organización social; diversidad que constituye una enorme riqueza. Sin embargo, por razones históricas, estas comunidades han estado sometidas durante varios siglos a fenómenos de dominación, explotación, segregación, discriminación e, incluso, etnocidio, problemática que ha sido recurrente en la región. Adicionalmente, en la actualidad las condiciones en las cuales vive gran parte de estas comunidades son precarias, pues son objeto de marginalización social (Schmelkes, 2010).

Según la Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte (2011), hoy día se reconoce en Bogotá (Distrito Capital) la existencia de cinco cabildos organizados en la Asociación de Cabildos Indígenas (Ascai): muisca de Suba y Bosa, kichwa y ambika pijao; y el cabildo inga. No obstante, en esta ciudad también habitan miembros de otros pueblos indígenas, como: yanacona; pastos; tubú; kankuamo; iká; wayuu; uitoto; muinane; páez-nasa; emberá katíos; waunaan; kamsá y curripacos.

La Unesco (citada por el Ministerio de Cultura, 2010), reconoce que:

La diversidad cultural es una característica esencial de la humanidad, patrimonio común que debe valorarse y preservarse en provecho de todos, dado que crea un mundo rico y variado, que acrecienta la gama de posibilidades y nutre las capacidades y los valores humanos, y constituye, por lo tanto, uno de los principales motores del desarrollo sostenible de las comunidades, los pueblos y las naciones (p. 3).

Con la Constitución de 1991 se genera una nueva tendencia hacia el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural de la nación y, por tanto, de los derechos de las diversas etnias; sin embargo, en Colombia aún falta valorar tal diversidad; lo que se refleja en las problemáticas de discriminación, marginalización, pobreza e inequidad que viven cotidianamente los diversos grupos étnicos colombianos.

Así mismo, aún se presentan falencias en la materialización de los derechos de los indígenas por diferentes razones, incluidas las que se originan en la educación. A pesar de que existen posibilidades de participación más amplias para las comunidades indígenas en el presente siglo, también es cierto que son objeto de vulneración permanente tanto en la ciudad como en las zonas rurales¹.

En este mismo sentido, el Ministerio de Cultura (2010) afirma: "a pesar del reconocimiento constitucional de la diversidad étnica y cultural, todavía persisten entre la población prejuicios y prácticas de discriminación y exclusión social por razones de pertenencia étnica, entre otras (p. 372).

Adicionalmente, el impacto social y cultural que tiene el desplazamiento forzado sobre los pueblos indígenas es muy alto, porque conlleva un proceso de desterritorialización y desarraigo, que afecta todos los principios del movimiento indígena e incide sobre las posibilidades de forjar (en la ciudad) una vida digna, bajo los preceptos culturales propios de estos pueblos (SDIS y IDIE-OEI, 2011).

¹ A partir de los años setenta y ochenta, su ámbito de acción no menos que su concepción ideológica trasciende el campo meramente educativo al comprometer un planteamiento político de mayor alcance que propugna rescatar, desarrollar y proyectar a las culturas indígenas en el destino de los países latinoamericanos. *La Educación Indígena en América Latina* p. 4



En la investigación realizada por Alonso (2008), se reporta que los indígenas que llegan a la ciudad comúnmente se dedican a la mendicidad, a las ventas ambulantes; algunas mujeres trabajan en el servicio doméstico y los hombres en la construcción. Muy pocos han logrado ingresar a la universidad, o “formarse como representantes de organizaciones, de partidos políticos u ocupar cargos gubernamentales” (p. 213). Tal situación refleja la falta de oportunidades que enfrentan los indígenas en contextos urbanos.

A partir de esta contextualización, se formula la pregunta de investigación: ¿Qué procesos transicionales viven los niños de las comunidades indígenas de primera infancia al ingresar a la escuela? El objetivo es hacer una aproximación comprensiva a los procesos transicionales en niños indígenas, de primera infancia que ingresan a la escuela oficial.

En esta investigación se considera que las transiciones son una temática pertinente desde una perspectiva social por ser facilitadoras de la construcción de vínculo en el espacio escolar, con el fin de promover el desarrollo humano. Así mismo, este tema permite identificar fortalezas, potencialidades y problemáticas de las comunidades indígenas que viven en Bogotá y ofrece alternativas desde el contexto escolar.

Metodología

Para responder a la pregunta de investigación se aborda un enfoque cualitativo, tomando como punto de partida los postulados de la hermenéutica en relación con el rol del investigador y con la manera de analizar la información recolectada. A partir de esto, se evidencia lo que algunas comunidades

indígenas y otros actores consideran importante en el tema de las transiciones y lo que ellos esperan de la escuela como espacio que respete y, de ser posible, fortalezca la diversidad étnica y cultural.

Se realizan ocho entrevistas a actores miembros de comunidades indígenas, hacedores de política y educadores. Cinco de estas entrevistas son semiestructuradas; es decir, se realizan teniendo en cuenta una guía de preguntas elaborada por el equipo investigador; las otras tres, se centran en el interés por conocer y comprender las posturas e intereses particulares o institucionales de los entrevistados, mediante un diálogo abierto y con-sentido, entre el entrevistado y el entrevistador.

A partir de escenario de comunicación es posible acercarse a la perspectiva de los diferentes actores entrevistados y llevar a cabo un ejercicio hermenéutico para tratar de entender lo que sienten y piensan dichos actores, desde los contextos en los que se desenvuelven y sobre todo, desde la visión que tienen acerca de lo que sucede con las transiciones cuando los niños indígenas ingresan a la escuela oficial en el Distrito Capital.

Estas miradas permiten acercarse a la complejidad de la situación, favoreciendo el análisis, al plantear diversas perspectivas, encuentros y desencuentros respecto a los procesos educativos; se evidencian apuestas a favor de la educación propia, de la educación endógena y de otras perspectivas, como se puede observar en los resultados.

El análisis de las entrevistas se realiza con la ayuda del programa Atlas Ti. versión 6.2, a través del cual se elabora el mapa de códigos

del estudio, que permite precisar las dos categorías ejes del documento: la educación y las transiciones. En este mismo sentido, se identifican las subcategorías: educación endógena, propia, occidental y la etnoeducación; así como las problemáticas en la transición, los retos al ingresar a la escuela y los factores que fortalecen dichos procesos.

Temas como identidad indígena, percepciones acerca de la etnoeducación, y la educación propia, críticas al sistema educativo, propuestas para mejorar la educación, la participación de la familia y la comunidad, escuela y currículo, docentes y políticas, emergen del análisis de las entrevistas.

El proceso de análisis les brinda un lugar a los actores como protagonistas que aportan a la comprensión de la problemática del estudio. Para ello, el ejercicio de interpretación procura tener una visión comprensiva de sus planteamientos, sin dejar de lado la visión de las investigadoras sobre el tema, lo que se considera válido en el ejercicio hermenéutico de lectura de textos. En este proceso, como lo plantea Herrera (2009, “la apertura que caracteriza al intérprete tiene como elemento central un indagar que es, al mismo tiempo, dejarse interpretar” (p. 142).

A partir de las dos categorías principales, educación y transiciones, se hace un análisis transversal estableciendo los puntos comunes y las diferencias entre los actores entrevistados.

Como resultado de este proceso, se formulan conclusiones y recomendaciones para fortalecer los procesos transicionales en los niños de primera infancia de comunidades indígenas, en su ingreso a la escuela oficial.

Educación

Hablar de educación en y para la vida, implica priorizar al ser humano en un contexto determinado, enmarcado en particularidades que lo hacen irreplicable y que imprimen un sello característico cuando se vincula a un grupo social. Implica además poner en diálogo conceptos, saberes y creencias, que se requieren como mínimos fundamentales para la convivencia, el respeto y cuidado del ambiente, el conocimiento y la ciencia, y la formación en valores, entre otros aspectos; adecuándolos a las particularidades culturales, sociales y del contexto en el que se encuentra el ser humano como individuo e integrante de una sociedad.

A nivel normativo, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), en su artículo 1º, establece: “[...] La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (p. 1).

Al abordar el tema de la educación, Delors (1996) considera que la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que a lo largo de la vida se constituirán, para cada ser humano, en los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas, y por último, aprender a ser, que se constituye en un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Según el autor, estas cuatro opciones del saber convergen en una sola, ya que entre ellas hay numerosos puntos de contacto, coincidencia e intercambio.



Sin embargo, estos fines de la educación no siempre han logrado ponerse en diálogo con los contextos de las comunidades educativas, con las realidades de las familias y con las fortalezas y debilidades de los niños que ingresan al sistema educativo.

Al establecer la formación permanente como horizonte, se requiere que los cuatro principios permeen todos los escenarios de la vida cotidiana de los estudiantes, y que por consiguiente, se pongan en juego dinámicas que vinculen a la familia y a la sociedad en la formación integral de los niños y jóvenes.

Lo que se ha evidenciado históricamente es lo contrario a lo que postula Delors, pues desde la época de la Conquista y de la Colonia, cuando los españoles ocuparon las tierras americanas, las escuelas fueron espacios restringidos para las poblaciones negras e indígenas. Al respecto, el documento de Contcepi² afirma:

Para las comunidades indígenas ha sido difícil asumir el peso histórico de la negación cultural, cuyo resultado más nocivo es la paulatina interiorización en los indígenas, de los modelos de desarrollo diferentes a su cultura y diferentes sistemas de vida; con concepciones fundamenta-

das en valores distintos a los de su sociedad y naturaleza, en la medida que se han afianzado los procesos de integración, reducción, aculturación y negación de sus propios usos y costumbres (p. 38).

Aún hoy día se libran algunas luchas por el reconocimiento y la valoración de estas culturas, pues aunque las leyes apuntan a lograr esto, la escuela no ha conseguido en todos los casos, asumir una perspectiva intercultural que tenga en cuenta en el currículo, la riqueza que proviene de la diferencia. Esto se puede evidenciar en el testimonio de una maestra muisca que ha trabajado con comunidades indígenas en las selvas colombianas:

Nosotros lo que hicimos fue una propuesta con Salomón [en] el primer año. Vincular en la construcción de currículo y del PEI a los abuelos... Al capitán; el capitán le llaman como... como el que representa la comunidad, afuera los blancos y cabezas mayores y con él se construía; pero los que dictaban la clase no éramos nosotros [los maestros], sino eran los abuelos; y se nos armó un problema gravísimo con la Secretaría de Educación y con los [demás] docentes.

Desde esta misma perspectiva, Castillo (2011) postula que en la actualidad las posibilidades concretas de autonomía educativa de las comunidades son cada vez más restringidas debido a que las políticas de mejoramiento de la calidad y de ampliación de cobertura son las que especifican lo que se debe enseñar.

Por otro lado, Orealc/Unesco (2011) señala la necesidad de dar mayor relevancia al concepto de educación inclusiva como estrategia para establecer un marco que permita abor-

dar los diversos desafíos que afronta la región latinoamericana y del Caribe, con el fin de mejorar el acceso a los niños de los pueblos originarios, las poblaciones rurales y los estudiantes con necesidades especiales.

A nivel educativo, para las comunidades indígenas existen varias opciones; una de ellas es la educación endógena, que hace referencia a todos aquellos usos y costumbres que integran la cultura de cada comunidad y que se aprenden en el día tras día en el círculo de palabra, sembrando, mambeando³, tejiendo junto a los padres, abuelos y mayores de la comunidad. Según Tovar, Escobar y Bolaños (2000), la educación endógena "se entiende como el proceso interno de socialización que opera en las diversas culturas; en este sentido se contraponen a la educación oficial cuando esta desconoce los saberes específicos de cada cultura" (p. 34).

En la comunidad muisca la labor de educar está en cabeza de los mayores, de los abuelos; ellos son quienes tienen la sabiduría para enseñar, formar en valores y transmitir los conocimientos *de boca a oído*. Al respecto, la maestra muisca afirma:

Por eso, cuando el abuelo dice que la formación es de boca a oído, es porque es solo de boca a oído. Y eso lo hacen los mayores. Los abuelos son los que forman a los niños y a los jóvenes, ni siquiera los papás. Y ellos no delegan la educación [...] es indelegable. Los mayores son los que tienen la sabiduría y el conocimiento desde el ser.

En este mismo sentido, un abuelo muisca dice:

³ Mambear: masticar hoja de coca, planta que en muchas comunidades se considera sagrada.

[...] la educación para nosotros es integral, va arraigada al territorio, va arraigada con la tierra. Entonces yo no puedo hablarle de agua o de acueducto a un indígena porque para nosotros acueducto no, eso no es [...]. El tema es recomposición de la significación de la memoria ancestral nuestra.

En estos testimonios se proponen tres aspectos fundamentales en la educación endógena: el rol de los mayores, el valor de la oralidad en la enseñanza y la relación con el territorio como elementos que forman parte de la cosmogonía indígena.

Ahora bien, otra alternativa es la etnoeducación, que en la ley colombiana se institucionaliza en 1994 a través de la Ley 115; la cual, en su artículo 55, la define como:

Aquella que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.

Según un estudio realizado por la UNAD (2008), el modelo etnoeducativo propone validar los conocimientos ancestrales, vinculándolos desde una perspectiva comunitaria, en tanto que todo saber es válido para realizar una educación sistemática e integral. La etnoeducación ha planteado, en el marco de la experiencia colombiana, la interculturalidad como uno de sus principios, con el propósito de garantizar que los espacios de los saberes puedan desarrollarse, compartir y generar nuevos paradigmas, basados en la relación e intercambio de las diversas culturas exis-

² La Contcepi fue creada con el Decreto 2406 de junio 26 de 2007 y está compuesta por la Organización de los Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana, la Confederación Indígena Tayrona OIT, la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), y las Autoridades Indígenas de Colombia (AICO). Como fruto de las sesiones de trabajo se redactó el documento "perfil del sistema educativo indígena propio", S.E.I.P, en el que se consignan los principios de la educación propia, el sentido de territorio, la espiritualidad indígena, la importancia de la lengua materna así como de otras formas de comunicación propias de cada comunidad y aspectos relacionados con lo que debe ser tenido en cuenta para llevarse a cabo en el país.



tentes. Sin embargo, según los resultados del estudio, este principio no pareciera estar involucrado en las escuelas de los departamentos de Guainía, Vaupés y Vichada; lo que perciben los actores es que allí persiste el modelo colonial.

Desde su experiencia de trabajo en la selva, la maestra muisca considera:

[...] La educación tiene que ver con todo el desarrollo, desde lo cotidiano; o sea ¿cómo te vistes, qué comes, qué escuchas? Y a nosotros nos mandaban la remesa semestralmente; en una bodega, sardinas, atún, salchichas, eso era lo que comíamos; todos los granos y pan. Y a ellos [los indígenas] se les empezó a dar eso. Pero el Ministerio creía que eso no tenía nada que ver con educación, ni la cultura ni nada; o sea, ese pequeño detalle no iba metido. Por eso es que yo peleo con las personas de etnoeducación porque es una farsa; yo les digo es que es una mentira. [...] ¿Cómo así que cambian la maloka y nos llevan colchón y camas. Entonces empezar a cambiar sus usos porque la etnoeducación tiene que ver es con los usos y costumbres, no con lo que les enseñan.

Lo que reportan los entrevistados en este sentido, es que aún hay una distancia considerable entre lo que plantean las leyes y lo que sucede finalmente en la escuela.

La siguiente opción es la educación propia, entendida como aquella que se fundamenta en el reconocimiento y la valoración cultural; está orientada por las mismas comunidades y lleva a cabo una reflexión constante acerca de los elementos internos y externos que la componen. Es decir, que dentro de las mismas comunidades involucradas definen qué mantener, recrear y fortalecer (valores,

conocimientos, actitudes y costumbres, entre otros); así como qué generar o crear, qué anular, evitar o erradicar y qué apropiarse de otros espacios (Tovar, Escobar y Bolaños, 2000).

Uno de los entrevistados, plantea una posición de defensa a ultranza acerca de los derechos de las comunidades indígenas a educar a niños y jóvenes, exclusivamente, desde un modelo de educación propia, basado en lo que ellas consideran como válido e indispensable y sin la intervención de ningún ente externo:

La educación propia para nosotros es una educación dada desde lo nuestro, no desde el Ministerio [...] Lo que yo creo es que en Colombia hay que salvaguardar los territorios y dejar que las comunidades mismas den la nota sin la influencia del blanco. [...] Hay casos aquí, por ejemplo, en donde los mayores, los ancianos, dicen: "No, yo a mi nieto lo educo soy yo y no más"; o sea, no le interesa ir a la escuela porque [...] el indígena no necesita tener resuelto sino cuatro cosas, alimentación, techo, vestuario y salud, no más.

De acuerdo con lo planteado hasta ahora, la educación endógena y la educación propia son alternativas frente a lo que las comunidades denominan la *educación blanca* como modelo homogenizante que no reconoce la diversidad. Estas propuestas son más cercanas y respetuosas de su cosmovisión porque nacen de las mismas comunidades. Como propuesta desde el Estado, se propone la etnoeducación que, como se mencionó antes, propende por el respeto a la lengua, a la cultura y a las tradiciones. Sin embargo, a nivel de las instituciones educativas distritales, estos planteamientos aún no se hacen realidad, pues no los han considerado e integrado en su currículo. Por tanto, a ellas les corres-

ponde hacer esta articulación entre los principios que orientan estos enfoques y las necesidades educativas de sus estudiantes, en virtud de que frecuentemente reciben población indígena que demanda procesos educativos respetuosos de la diversidad cultural.

Transiciones

Según Vogler, Crivello y Woodhead (2008), en los primeros ocho años de vida, los niños se enfrentan a múltiples e importantes cambios relacionados con los diferentes centros de aprendizaje, grupos sociales, roles y expectativas. Su capacidad de adaptarse a un ambiente tan dinámico y en constante evolución, afecta directamente su sentido de la propia identidad y condición dentro de la comunidad en el corto y en el largo plazo. En particular, los momentos decisivos de mayor repercusión en la vida de los niños, como el paso del jardín de infancia a la escuela primaria, representan desafíos y oportunidades para el aprendizaje y el crecimiento en distintos niveles.

Según estos autores, el concepto de transiciones y su estudio han tenido una reciente pero progresiva evolución, gracias a los beneficios que conlleva (si se asume como oportunidad), en la educación de los niños y en su influencia a largo plazo en la vida adulta; aspectos que no fueron considerados hasta hace algunos años.

En una investigación sobre estadísticas y políticas educativas, referidas a las transiciones en la primera infancia, Alvarado, Ospina y Reyes (2010) definen las transiciones como momentos críticos de cambio que viven los niños al pasar de un ambiente a otro, abriendo oportunidades para su desarrollo humano y su aprendizaje para la vida y la escuela.

Por su parte, Sacristán y Bennett (citados por Alvarado, Ospina y Reyes 2010), consideran que los *cambios* que se dan en el paso de un ambiente a otro pueden ser entendidos como conflictos que abren oportunidades de enriquecimiento y como ocasiones para nutrirse de estímulos y de *capitales culturales* que ofrecen alternativas de crecimiento, siempre y cuando se presenten condiciones favorables que aseguren que estas transiciones ocurran satisfactoriamente.

Vogler, Crivello y Woodhead (2008), las definen como:

Acontecimientos o procesos clave que ocurren en periodos o coyunturas específicos a lo largo del curso de la vida. Suelen estar vinculados con cambios que se producen en el aspecto, las actividades, la condición, los roles y las relaciones de una persona, además de las transformaciones relacionadas con el uso del espacio físico y social o las modificaciones, en el contacto con las convicciones, discursos y prácticas relacionadas con la cultura, especialmente cuando dichas modificaciones tienen que ver con cambios de ambiente, y a veces, del idioma predominante (p. 2).

Para Peralta (2007), la transición es un proceso de cambio que se da al pasar de un estado a otro y que implica tres subprocesos que pueden darse de manera secuencial: continuidad, progresión y diferenciación. El primero brinda estabilidad al cambio; el segundo evidencia que los logros implican el alcance de mayores niveles de complejidad y el tercero distingue el cambio a obtener. Cada uno de estos subprocesos está relacionado con los otros y desempeña un rol en el paso al nuevo estado.



Fabian y Dunlop (2002, citados por Peralta, 2007) denominan transiciones al proceso de cambio que se experimenta cuando los niños (y sus familias) se mueven de un ambiente a otro. Por ejemplo, cuando un niño se mueve de la casa al preescolar, o de preescolar a la escuela. Los mismos autores incluyen en esta definición, la extensión de tiempo que toma hacer ese cambio, que se da desde el ingreso al nuevo ambiente hasta el momento en el cual está totalmente establecido como miembro de ese nuevo entorno. Para los autores, es un periodo de demandas de desarrollo intenso y acelerado que está socialmente regulado.

Ante la riqueza conceptual basada en lo que diversos investigadores entienden y asumen como transiciones, en este estudio se hace un ejercicio de comprensión de las mismas y de sus elementos constitutivos en relación con los procesos que los niños indígenas en primera infancia, viven al ingresar a la escuela en el contexto particular de la ciudad de Bogotá. De esta manera se llega a una aproximación al concepto de *transición*, retomando elementos propuestos por los autores revisados; se asume que son procesos de cambio que se presentan a lo largo de la vida de los individuos, que transcurren en un tiempo determinado y están socialmente regulados, independientemente de la cultura a la que pertenecen. Se producen a partir de situaciones impactantes, relacionadas con la exposición a contextos diferentes que exigen nuevas demandas. Como resultado de ello, y bajo las condiciones adecuadas, promueven el desarrollo de diversas dimensiones constitutivas del ser humano, como individuo y como integrante de una comunidad.

Desde esta perspectiva, las transiciones se convierten en oportunidades para generar

bienestar, valorar la vida, fortalecer capacidades y construir subjetividad y por tanto, favorecer el desarrollo humano, como lo definen las Naciones Unidas y el PNUD.

Este organismo considera que el desarrollo humano: a) se enfoca directamente en el progreso de la vida y el bienestar de los seres humanos, es decir en una valoración de la vida; b) se vincula con el fortalecimiento de determinadas capacidades relacionadas con toda la gama de alternativas que una persona puede ser y hacer en su vida, y c) está asociado a la posibilidad de que todas las personas sean sujetos y beneficiarios del desarrollo, es decir con su constitución de subjetividad (Rey, 2002).

Para ello se requiere que durante el proceso transicional exista una adecuada participación de los actores involucrados, lo que incluye a las familias, la comunidad, las condiciones socioeconómicas y las políticas estatales.

Ahora bien, Alvarado, Ospina y Reyes (2010) postulan dos tipos de transiciones: las que se dan en el entorno familiar, al pasar de un ambiente a otro y las que ocurren al salir del círculo familiar e ingresar a una institución externa.

Por su parte, Bronfenbrenner (2002), desde la teoría ecológica postula dos tipos de transiciones:

- Transición primaria: implica el paso de un entorno primario a otro; este nuevo entorno requiere que la persona tome la iniciativa para encontrar nuevas fuentes de estimulación y apoyo.
- Transición ecológica: se da cuando la posición de una persona en el ambiente eco-

lógico se modifica como consecuencia de un cambio de rol, de entorno, o de ambos.

Transiciones en educación

De acuerdo con lo planteado en este estudio, en la mayoría de las sociedades (esto es, occidentales o blancas como las denominan los abuelos entrevistados), se le concede a la escuela la propiedad de continuar el proceso educativo formal. No sucede igual con las comunidades indígenas, en las cuales el escenario de enseñanza por excelencia es la naturaleza misma. Los aprendizajes básicos son otros. Desde esta perspectiva, se presentan profundas discrepancias entre lo que se enseña en las instituciones educativas de la cultura predominante y lo que las comunidades esperan y necesitan.

Para los indígenas entrevistados, contar con el apoyo y la formación al interior de la familia son factores relevantes para enfrentar el paso de la comunidad a la escuela occidental. En algunos casos se da un proceso educativo paralelo; uno, que ocurre en la comunidad y otro en la escuela. La educación en la comunidad permite enfrentar las dificultades que se dan en la escuela, particularmente el racismo.

Entonces Antonia tuvo la posibilidad de educarse en los dos espacios, en el espacio interno, donde posibilitó que yo hoy en día pueda tener aún la cultura, conocimiento de mi cultura, identidad cultural, lengua, conocimiento de plantas, conocimiento en lo que es propio de la educación interna para mis hijos y, obviamente eso permitió también que la relación de la otra educación tuviera otro impacto en mí y no el impacto digamos reversible de perder la identidad y olvidarme que soy indígena, entonces parecerme

más al otro y dejar de ser indígenas [...]. Yo accedí a la escuela formal desde muy temprana edad... Allá había un problema fuerte de racismo porque no se conocía la existencia de indígenas. Las escuelas públicas no estaban, y ningún colegio privado estaba preparado para tener integrantes de comunidades indígenas como estudiantes. Lo que sucede es que tal vez ese mismo conocimiento, el haber podido desde pequeños, haber accedido a otras culturas, hizo que nosotros en las escuelas no permitiéramos jamás, que el racismo hiciera mella.

En relación con los niños que provienen de comunidades indígenas, la Secretaría Distrital de Integración Social (2011) considera que la educación de la primera infancia indígena, requiere fortalecer la autoestima, el reconocimiento de lo propio, la *otredad*, la comunicación, la interrelación, la cooperación y la participación; lo que permite asumir que para garantizar procesos educativos adecuados de los niños indígenas, es fundamental que los tránsitos que se dan entre los escenarios de la comunidad-hogar y la escuela, trabajen desde lo cotidiano, con el fin de garantizar reconocimiento y empoderamiento como seres humanos, miembros de un colectivo, en el mundo del cual forman parte.

En las conclusiones del II Simposio Interamericano de la OEA realizado en Chile (2009), las transiciones educativas se enmarcan en el establecimiento de relaciones entre diversos actores y escenarios, situación que permite comprender las tensiones que se desarrollan, ya que tanto padres como docentes y orientadores, formulan requerimientos especiales frente al apoyo que se brinda a los niños, ya sea en su rol como estudiantes o como hijos. En tal sentido, los padres requieren conocer,



entender y, en algunos casos, participar de los programas educativos que se ofrecen, mientras los docentes solicitan un mayor y mejor acompañamiento de los padres en casa para lograr resultados adecuados frente al desarrollo de los programas educativos.

De acuerdo con lo visto hasta ahora, a nivel educativo existen discrepancias entre lo que se enseña en las instituciones educativas y lo que las comunidades indígenas demandan como colectivo. A pesar de los avances que en materia legal se lograron gracias a la Constitución de 1991 y a las directrices emitidas como consecuencia de su aplicación, desde el Ministerio de Educación Nacional y desde las secretarías de Educación en materia de reconocimiento de los derechos de las comunidades indígenas, aún se presentan situaciones adversas como la discriminación, la invisibilización y la homogenización, lo que violenta e interrumpe los procesos formativos que traen los niños desde sus comunidades.

Problemáticas de las transiciones

A partir de los testimonios de los entrevistados se pueden establecer diversas problemáticas que afectan a los niños de comunidades indígenas en su ingreso a la escuela pública. Así por ejemplo, los niños indígenas que viven lejos de la escuela deben trasladarse a vivir fuera de casa; en zonas rurales, los centros educativos, particularmente los de secundaria, no están cerca de sus hogares. A más alto nivel de escolaridad, mayor es la distancia entre el hogar y la escuela; en ocasiones implica hasta un traslado de ciudad.

La condición de la lengua: los niños que no hablan el español están en situación de desventaja, no solo en la escuela sino en todos los contextos. Se ve truncada su inclusión en

la sociedad. Si a esto se agrega el no saber leer ni escribir, situación que se convierte en una barrera en la interacción con otros. Al respecto, uno de los autores de la política sobre educación inicial indígena en el distrito afirma:

Un niño que llega a esta ciudad o que llega a cualquier ciudad y cuya lengua [materna] no es el español va a ver truncada de frente su inclusión dentro de esta sociedad. [...] Hay gente que ha llegado a la ciudad sin leer, sin escribir y sin hablar español. Eso limita mucho y da mucho miedo. Si hablando el mismo idioma no logramos comprendernos totalmente, el desconocer la lengua de mi interlocutor pone de plano una barrera invisible difícil de sortear.

La condición de indígena en situación de desplazamiento también afecta al niño en la escuela; esto es, la condición socioeconómica de la familia, derivada del desplazamiento, el hecho de vivir en la calle y en muchas ocasiones pedir dinero, influye en la interacción de estos niños con sus compañeros en el contexto escolar. Por la situación de desarraigo, también se ven afectadas la identidad y la cultura, como lo narra esta maestra:

Sí, la dificultad que ellos tienen es, como les decía, son niños que uno los ve con las mamás en la calle pidiendo moneda, sí, que prácticamente se han levantado en la calle, están creciendo en la calle. Ellos todo lo que aprenden es todo lo que ven en la calle, entonces, su vocabulario, su comportamiento es agresivo, grotesco con los compañeros, con los profesores.

Los entrevistados manifestaron que el número de niños que ingresa a la escuela es mucho mayor al número de niños que finaliza la educación básica. Esta situación tiene origen

en otra problemática que está asociada a una transición poco asistida, la deserción escolar, la cual se podría sumar a las consecuencias de una transición *atropellada* y poco acompañada entre familia, comunidad y escuela.

Otra problemática es la inasistencia del niño a la escuela, lo que le genera dificultades en el desempeño académico. El problema parece originarse en la actitud de los padres frente a la escuela o en las circunstancias de la cotidianidad que hacen que la familia migre frecuentemente de un lado al otro de la ciudad. En este sentido, una docente inga que trabaja en una institución educativa distrital afirma:

[...] La población de acá tiene una característica que de pronto no la tiene en otras instituciones. Es una población flotante. Son desplazados, muchos, y otros son hijos de vendedores informales [...]. Siempre hay una deserción, por ejemplo el ciclo inicial, terminan y de allí no pasan al ciclo dos. Entonces los padres se van, y los niños, pues los ponen en otro colegio. Y los padres de niños desplazados igual, entonces se están un año, dos años y se van; sí, entonces es una población flotante.

Según lo manifiesta la docente inga, el rendimiento de los niños indígenas no es mayor o menor que el de los niños que no son, pero sí se ve afectado por una problemática de inasistencia que llega a ser recurrente en algunas familias indígenas, lo que derivaría en la baja del rendimiento escolar y afectaría los procesos de aprendizaje.

Esta misma docente plantea problemas complejos que van más allá de la capacidad de la escuela, que cuenta con recursos como la citación a padres y el seguimiento en orientación. En estas *familias descompuestas*,

como las llama ella, no solo falta acompañamiento por parte de los padres en las actividades extraescolares, sino que también se observa con preocupación porque hay niños en situación de abandono, niños abusados y con problemas de desnutrición; situaciones que se atienden desde la escuela pero solo hasta cierto punto. Por tanto, la institución puede realizar trabajos colaborativos como en este caso con el hospital de la zona. Sin embargo, sin la participación de los padres, las acciones llegan hasta el punto del diagnóstico y la problemática se perpetúa. Ante esta situación, una docente propone:

Para que el niño llegue allá [a la escuela] tendría que haber un pre para llegar allá, o sea, para hacer eso tocaría hacer un año antes, para que los niños que van a matricular o van a seguir allá, entonces vayan como más preparados, hacer una inducción con los padres y trabajar, pero tiene que ser un trabajo muy fuerte.

Gran parte de los niños está en condición de pobreza: desnutrición, abandono, abuso, falta de acompañamiento de los padres en las actividades escolares; situaciones que agravan las dificultades que el niño presenta en la escuela. Desde esta perspectiva, la pobreza es una condición estructural que incide en las demás esferas de la vida del niño y de su familia.

Otra dificultad que se evidencia a partir de la investigación es el desconocimiento cultural de las tradiciones, ritos y creencias de las comunidades indígenas, en el currículo escolar. Se puede afirmar que aún existe una distancia entre el currículo de la escuela occidental y el saber ancestral de los indígenas.

Si bien muchas de las problemáticas citadas anteriormente son comunes a diver-



Los grupos vulnerables que coexisten en la escuela, es necesario tener en cuenta que en el caso de las comunidades indígenas, dichas dificultades tienen unas causas y unos efectos diferentes, que aumentan su condición de vulnerabilidad y, en consecuencia, requieren una mirada desde la especificidad.

Como se puede deducir a partir de las dificultades descritas anteriormente, a la hora de planear y estructurar procesos de transición es indispensable tener en cuenta diversos factores: las condiciones en las cuales el niño o la niña llegan a la escuela, el contexto familiar y comunitario, las problemáticas sociales, las demandas de la escuela y los recursos con los que esta cuenta para enfrentar y resolver tales situaciones.

Conclusiones

Para abordar la temática de las transiciones de niños indígenas en primera infancia, es importante reconocer y visibilizar el valor que tiene la educación endógena como la alternativa construida por las comunidades para llevar a cabo los procesos de socialización. A través de esta, se da la formación del ser, se transmiten los valores propios y la cultura, y se aprende la lengua. El vehículo es la oralidad.

Así mismo, aun es necesario seguir trabajando para hacer realidad los principios de la etnoeducación como propuesta del Estado basada en el respeto a la diversidad cultural, pues lo que sucede en la escuela aún dista mucho de lo que exigen las políticas educativas en este tema y de lo que esperan las comunidades indígenas de ella. Al respecto, la construcción participativa de lineamientos y políticas educativas es una alternativa válida

que establece un puente entre las demandas que formula el Estado para hacer cumplir los mandatos de la Constitución en relación con los derechos de los grupos indígenas, y lo que necesitan las comunidades para mantener y fortalecer su cultura.

Los procesos de transición de los niños indígenas en primera infancia se ven favorecidos si hay comunicación entre la escuela y las comunidades; esto implica también la participación de representantes de las mismas en la vida escolar, en un contexto del diálogo de saberes.

Otro aspecto que favorece los procesos de transición es el fortalecimiento de la identidad de los niños indígenas de primera infancia, lo que se da al interior de las comunidades con el conocimiento y valoración de la propia cultura, de los saberes ancestrales, de la lengua materna y de los usos, costumbres y tradiciones.

Entre las opciones existentes en cuanto a educación para las comunidades indígenas, a estas les corresponde elegir el mejor tipo de educación para sus niños y jóvenes. Es responsabilidad del Estado promover la aplicación de los principios constitucionales en pro del respeto a la diversidad cultural.

La participación de cada actor relacionado con los procesos transicionales es fundamental para favorecer y fortalecer el desarrollo humano de los niños indígenas en primera infancia. Con acciones como comunicación entre los padres de familia, la comunidad y el colegio, la participación de estos en la vida escolar y la adecuación del currículo, entre otros, se obtendrán beneficios en la transición misma, que trascenderán los límites de la escuela.

Cabe anotar que es indispensable que el docente que trabaja con niños indígenas cuente con una sensibilidad especial que le permita comprender el valor que tiene la diversidad cultural de sus estudiantes para llevar a cabo acciones pedagógicas fundamentadas en el respeto a la diferencia.

Desde la Secretaría de Educación del Distrito Capital podrían promoverse procesos pedagógicos desde un enfoque diferencial, para que se divulgue en las escuelas el conocimiento de la riqueza que lleva implícita la diversidad, y en las cuales los estudiantes provenientes de comunidades afro o indígenas puedan a su vez difundir sus tradiciones, cultura, la formación del ser y su relación con la madre naturaleza.

Las facultades de Educación tienen la responsabilidad de modificar los planes de estudio si estos aún no incluyen el componente intercultural. La formación y actualización de docentes y orientadores requiere además la formación en el respeto y comprensión de la cosmovisión de las comunidades indígenas.

Le corresponde al Ministerio de Educación Nacional explicitar en las políticas educativas y lineamientos para la primera infancia, orientaciones precisas frente a la inclusión de niños a la educación, teniendo en cuenta la relevancia de los procesos de transición para favorecer el desarrollo humano.

Por tanto, para enfrentar el paso de la comunidad-hogar a la escuela, es indispensable la articulación de diversos componentes, cuyo aporte contribuya a la implementación de procesos transicionales adecuados en el espacio escolar. Se considera necesario trabajar desde la cotidianidad, con el fin de garantizar el reconocimiento de los indígenas

como miembros de un colectivo y que, como tal, tienen derechos que deben ser respetados en todos los espacios escolares.

Finalmente, cabe anotar que todas aquellas acciones realizadas con el fin de contribuir con el proceso educativo de la niñez indígena, ampliarán los beneficios a su comunidad, constituyéndose como otra oportunidad por hacer de la educación en Colombia, un proceso inclusivo, que reconozca y valore la identidad y la cultura; objetivo a lograr desde diversos frentes, pero que no se podría obtener sin el reconocimiento de las particularidades culturales que componen la población.

Referencias bibliográficas

- Alonso, M. (2008) Familias indígenas en Bogotá. En: Gutiérrez Bonilla, M. *Las familias en Bogotá: realidades y diversidad*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana. (pp. 207- 250)
- Alvarado, S.; Ospina, H. y Reyes, P. (2010). Capítulo 1. Precisiones conceptuales. En: *Estadísticas y políticas educativas referidas a las transiciones en la primera infancia: estudios de Colombia, Chile, Perú, Venezuela y Brasil*. Washington: Organización de Estados Americanos (OEA) – Oficina de Educación y Cultura y Van Leer Foundation. Disponible en; <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=71%2FPTRXILZg%3D&tabid=1317>
- Bronfenbrenner, U. (2002) *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós
- Castillo, E (2011) La etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. En *La multiculturalidad estatalizada: indígenas, afrodescendientes y configuraciones de Estado*. ICANH



- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO (pp. 91-103).
- Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los pueblos indígenas - CONTCEPI (2012) Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio. Disponible en <http://cms.onic.org.co/wp-content/uploads/2012/06/CONTCEPI-perfil-SEIP-versionII-2012.pdf>
- Herrera, J.D. (2009) La comprensión de lo social: horizonte hermenéutico de las ciencias sociales. Bogotá: CINDE
- Ministerio de Cultura (2010). *Compendio de políticas culturales*. 1a. ed. Bogotá: Ministerio de Cultura. Disponible en: http://www.uis.edu.co/webUIS/es/catedraLowMaus/lowMauss12_2/octavaSesion/ARTICULO.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. *Ley General de Educación*. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Orealc/Unesco (2011). *Informe Regional sobre la Educación para Todos en América Latina y El Caribe*. Santiago de Chile: Oficina Regional para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Orealc Unesco).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2010). *Atención y educación de la primera infancia en América Latina*. Informe preparado para la Conferencia Mundial Atención y Educación de la Primera Infancia. Moscú, septiembre de 2010. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189212S.pdf>
- Peralta, M.V. (2007). *Transiciones en educación infantil: un marco para abordar el tema de la calidad*. Documento de trabajo. Washington, D.C.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) Colombia (2011). *Pueblos Indígenas: Diálogo entre Culturas. Cuaderno del Informe de Desarrollo Humano Colombia 2011*. Rey, G (febrero de 2002) Cultura y desarrollo humano: unas relaciones que se trasladan. *Pensar Iberoamérica*, Número 0 – Febrero 2002. Disponible en: <http://www.desarrolloycultura.net/sites/default/files/Cultura%20y%20Desarrollo%20Humano%20Unas%20relaciones%20que%20se%20trasladan.pdf>
- Secretaría Distrital de Integración Social (2011). *Tejiendo interculturalidad desde la formación de maestros y maestras de la primera infancia indígena en Bogotá*. Disponible en: <http://www.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/centrodedocumentacion/TEJIENDO%20INTERCULTURALIDAD.pdf>
- Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS)-Subdirección para la Infancia e Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) de Primera Infancia y Derechos de la Niñez de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2011). *Lineamiento pedagógico para la educación inicial indígena en Bogotá*. Disponible en: <http://www.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/descargas/DEFINITIVO%20LINEAMIENTO%20PEDAGOGICO%20INDIGENA.pdf>
- Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte. Dirección de Arte, Cultura y Patrimonio (2011). *Lineamientos para la implementación del enfoque poblacional diferencial en el sector cultura, recreación y deporte, para los campos del arte, las prácticas culturales y el patrimonio*. Disponible en: <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/portal/sites/default/files/Documento%20Enfoque%20Poblacional%202011.pdf>
- Schmelkes, S (2010) Indígenas rurales, migrantes, urbanos: una educación equivocada, otra educación posible. *Revista Pensamiento Latinoamericano*, 7, 203-222.
- OEA (2009) II Simposio Interamericano sobre Políticas y estrategias para una transición exitosa del niño hacia la socialización y la escuela Valparaíso, Chile. Disponible en <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=E1fS0FJkPWk%3D&tabid=1317>
- Tovar, E.; Escobar, M. y Bolaños, M. (2000). *La etnoeducación en el contexto colombiano*. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Facultad de Ciencias Sociales, Humanas y Educativas.
- UNAD y Ministerio de Educación Nacional (2008). Líneas para la formación de docentes que atienden población indígena. Guainía – Vaupés y Vichada.
- Vogler, P.; Crivello, G. y Woodhead, M. (2008). *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: análisis de nociones, teorías y prácticas*. Cuadernos sobre desarrollo infantil temprano, No. 48. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.