

**Prácticas pedagógicas utilizadas en el sistema educativo de Bogotá para la inclusión de
grupos étnicos**

Monografía de Investigación

Carlos Alberto García Neira

Isis Adriana Hernández Triana

Especialización en Educación, Cultura y Política

Jesús Ma Pineda Patrón

Asesor del Trabajo de Grado

Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación - ECEDU

Bogotá, 2020

Agradecimientos

El desarrollo de este trabajo monográfico fue posible gracias al acompañamiento de los profesores: Claudia Marcela Arrubla por sus indicaciones acerca de normas APA; Jesús Ma Pineda por sus recomendaciones como asesor; Diana Pinto, Daniel Olivera y Deyser Gutiérrez por su permanente guía y colaboración durante las distintas fases del trabajo de grado.

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN

1. Información General	
Título	Prácticas pedagógicas utilizadas en el sistema educativo de Bogotá para la inclusión de grupos étnicos
Modalidad trabajo de grado	Monografía de investigación
Línea de investigación	Etnoeducación, cultura y comunicación
Núcleo problémico	Educación, Inclusión y Formación Política. Carencia de currículos que reconozcan la interculturalidad. Se centra el tema en la necesidad de abordar la relación de las políticas de educación a los procesos de inclusión y reformas acorde al interés intercultural.
Autores	Isis Adriana Hernández Triana y Carlos Alberto García Neira
Institución	Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD
Fecha	10 de octubre de 2020
Palabras claves	Diversidad, etnoeducación, inclusión, interculturalidad, pedagogía, políticas educativas
Descripción	En esta investigación monográfica se identifican las prácticas pedagógicas utilizadas en el sistema educativo de Bogotá para la inclusión de grupos étnicos. Primero se presenta un marco teórico de las categorías sobre las cuales se investiga el fenómeno. Luego, se relaciona y analizan aquellas prácticas pedagógicas diseñadas para las comunidades étnicas y su pertinencia. Finalmente se presenta un análisis y las conclusiones del estudio realizado.
Fuentes	Arbeláez, J. Vélez, P. (2008). La Etnoeducación en Colombia una mirada indígena. (Tesis de pregrado). Universidad EAFIT. Medellín, Colombia. Artunduaga, L. (1994). La Etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. Revista Iberoamericana de Educación Besalú, X. (2002). Diversidad cultural y educación. Madrid: Síntesis Educación. Bertely Busquets, M. (2011). Educación superior intercultural en México. Perfiles educativos, 33, 66-77. Número especial.

Borón, A. (2005). Las ciencias sociales en la era neoliberal: entre la academia y el pensamiento crítico. XXV Congreso ALAS. Porto Alegre, Brasil.

Bordieu, & Bernstein. (2005). Socialización, Educación y Reproducción Cultural. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado , 159-174.

Cabrera Feroso, N. L., Mendoza Mendoza, H., Arzate Robledo, R., & Gonzales Vera, R. (Enero de 2015). <http://alternativas.me/>. Obtenido de El papel del psicólogo en el ámbito educativo : <http://alternativas.me/attachments/article/70/9.%20El%20papel%20del%20psic%C3%B3logo%20en%20el%20%C3%A1mbito%20educativo.pdf>

Castillo, J. (2012). Sociología De La Educación. México. Red Tercer Milenio S.C.

Clarac, J. (s.f.). Problema de la Antropología. Recuperado el 17 de Agosto de 2014, de

<https://www.youtube.com/watch?v=bYrP35aYWjE&feature=youtu.be><http://>

Crespán Echegoyen, J. L. (1973). Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (1968). La construcción social de la realidad. Papers. Revista de Sociología, 1, 181-183. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v1n0.851>

Dietz, G., & Mateos, L. (2011). Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. México: CGEIB-SEP.

Ember, C. (2004). Antropología. Recuperado el 17 de Agosto de 2014, de [http://datateca.unad.edu.co/contenidos/100007/Lecturas_apoyo_Act%20%20/que_es_la_antropologia._EMBER\(1\).pdf](http://datateca.unad.edu.co/contenidos/100007/Lecturas_apoyo_Act%20%20/que_es_la_antropologia._EMBER(1).pdf)

Redacción El Tiempo. (2016, 06 de octubre). Informe revela grave crisis de la educación en la población indígena. *El Tiempo*. Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/crisis-educativa-en-en-la-poblacion-indigena-en-colombia-34995>

García Marquez, G. (1994). Por un país al alcance de los niños. Gestión de la comunicación y la promoción Institucional Universidad de Pereira

Hidalgo Hernández, V. (2017). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: evolución de un término. Disponible en <https://docplayer.es/275652-Cultura-multiculturalidad-interculturalidad-y-transculturalidad-evolucion-de-un-termino.html>

Kottak. (2001). Antropología Social y Cultural. Recuperado el 17 de Agosto de 2014, de http://datateca.unad.edu.co/contenidos/100007/Lecturas_apoyo_Act%20%20/Cultura_Concepto.pdf

Mato, D. (2013). Diversidad cultural, interculturalidad y educación superior

en América Latina. Contextos, modalidades de colaboración intercultural, logros y desafíos. En: S.E. Hernández Loeza, et al. (Coord.), Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas (pp. 155-178). México: UIEP/UCIRED/UPEL.

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). Lineamientos curriculares cátedra de estudios afrocolombianos. Recuperado de:

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_2.pdf

Moraes, R. & Martienz, M. (2018). Educación e interculturalidad: perspectivas teóricas y prácticas en América Latina. Revista Triângulo, 11(4-Esp), 53-72. Disponible en

<http://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistatriangulo/article/view/3452>

Ortega, A. A. et al. (2019). Interculturalidad y educación desde el Sur: Contextos, experiencias y voces. Argentina: CLACSO. ISBN 978-9978-10-235-0. Disponible en:

<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/12775/1/Interculturalidad%20y%20educacion.pdf>

Piñero, Daniel (2000) de las bacterias al hombre: La evolución Fondo de Cultura Económica, Colección Iq ciencia para todos.

Suárez, H. (2010) Asociación Nacional de Afrocolombianos Desplazados (AFRODES) y Global Rights – Partners for Justice. Bicentenario: ¡Nada que celebrar! julio de 2010. Anexo 4, pág. 65.

Tubino, F. (s. f.). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico.

Unidad de Víctimas. (2020). Más de un millón y medio de víctimas de desplazamiento en Colombia han avanzado hacia soluciones duraderas, según informe del Observatorio Global del Desplazamiento Interno.

Recuperado de: <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/victimas-en-el-externo/mas-de-un-millon-y-medio-de-victimas-de-desplazamiento-en-colombia-han>

Walsh, C. (2009). Hacia una comprensión de la interculturalidad. TUKARI. Espacio de comunicación intercultural, 2(11), 6-7.)

Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya-Yala.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Construyendo interculturalidad crítica. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Zambrano, A. (2017). La educación, el vacío y la frivolidad. Argentina, Editorial Brujas.

Contenidos	<p>Las categorías de análisis fueron: pedagogía, etnoeducación e interculturalidad y las subcategorías: educación inclusiva, políticas públicas y enfoque diferenciador.</p> <p>El contenido de este trabajo está estructurado de la siguiente manera:</p> <p>Portada, Resumen analítico del escrito, Índice general, Introducción, Justificación, Definición del problema, Objetivos, Marco referencial, Marco teórico, Aspectos metodológicos, Resultados de la investigación, Análisis, Conclusiones, Referencias y Anexos.</p>
Metodología	<p>Para el desarrollo de esta monografía se utilizó una investigación exploratoria mediante documentos bibliográficos consultados en bases de datos científicas y en documentos públicos de la Secretaria de Educación Distrital de Bogotá, con el objeto de hacer una primera aproximación del asunto y recabar la información pertinente.</p> <p>Se aplicó un enfoque cualitativo en el análisis de la información. Las categorías de análisis fueron: pedagogía, etnoeducación e interculturalidad y las subcategorías: educación inclusiva, políticas públicas y enfoque diferenciador, teniendo como contexto local la Secretaria de Educación del Distrital, a partir de las políticas educativas que regula y aplica en los colegios públicos de la capital.</p>
Conclusiones	<p>Bogotá como una ciudad pluriétnica que ha recibido a diversidad de población, evidenció en su sistema educativo políticas que incentivan y promocionan programas con perspectiva de inclusión. En la ciudad existen lineamientos normativos que efectivamente responden a la compleja diversidad, particularidades y necesidades de los alumnos pertenecientes a comunidades étnicas, en especial a las poblaciones que han sufrido exclusión o que sus diferencias tienden a convertirse en una barrera de permanencia en las instituciones educativas.</p> <p>Las políticas educativas y el trabajo adelantado por la SED en Bogotá contribuyen significativamente a la construcción de autonomía de las comunidades étnicas en la ciudad, a la que han llegado en las últimas décadas como consecuencia del conflicto armado interno o por la falta de garantías a sus derechos en los territorios. Por tanto, cabe preguntarse cómo replicar este modelo de gestión educativa en los territorios rurales étnicos del país, mediante procesos pedagógicos que respeten sus tradiciones, cultura e historia, y, al mismo tiempo, contribuir a su autonomía, garantizando el derecho a la educación que tienen las comunidades indígenas, afrocolombianas, palenqueras, raizales y rom.</p> <p>Los entes territoriales podrían tomar como referencia la gestión desarrollada en Bogotá adaptándola a sus contextos y replicando las estrategias de</p>

	<p>fortalecimiento de la educación intercultural con las comunidades étnicas en sus sistemas educativos, a partir de los fundamentos conceptuales y pedagógicos implementados en la capital para garantizar a los grupos étnicos su derecho a una educación con enfoque diferencial.</p> <p>Se concluye afirmando que la educación como escenario de formación y socialización no solo de conocimientos sino también de valores, se erige como el instrumento más idóneo para visibilizar e integrar diferentes culturas, fomentando así sociedades incluyentes que se desarrollan y crecen a partir de procesos participativos e interculturales surgidos en entornos educativos.</p>
Referencias	Ver referencias
Anexos	Ver fichas bibliográficas

Índice de Contenido

Introducción	1
Planteamiento del problema	3
Descripción del Tema	3
Formulación del Problema.....	3
Identificación y delimitación del contexto	4
Justificación.....	5
Objetivos	6
Objetivo General.....	6
Objetivos Específicos	6
Marco Referencial	7
Antecedentes de la investigación.....	7
Marco Teórico	14
Pedagogía.....	15
La pedagogía desde lo intercultural	17
La pedagogía en las instituciones educativas públicas de Bogotá.....	20
Prácticas pedagógicas	22
Prácticas pedagógicas inclusivas	24
Etnoeducación	25
Etnoeducación desde el contexto de la descolonización.....	28
Surgimiento de la Etnoeducación en Colombia.....	29
La Etnoeducación en Bogotá	35
Etnoeducación como Política Pública.....	36

Interculturalidad.....	41
¿Cómo se ha incorporado el concepto de interculturalidad en el campo educativo?	43
¿El sistema educativo está preparados para educar en la interculturalidad?	45
Interculturalidad y Políticas Públicas.....	50
Interculturalidad y educación popular	52
Proyectos interculturales educativos en Colombia	54
Aspectos metodológicos.....	56
Enfoque.....	56
Tipo de investigación.....	57
Técnica e instrumento de investigación.....	57
Prácticas pedagógicas en Bogotá para la inclusión de grupos étnicos	58
¿Los grupos étnicos víctimas del conflicto son integrados al sistema educativo?	61
¿Qué procesos educativos hay para estudiantes pertenecientes a los grupos étnicos?	62
¿Qué estrategias se adelantan para el fortalecimiento de la educación intercultural?.....	62
Prácticas pedagógicas utilizadas en el sistema educativo distrital	64
Nota Técnica de la Línea de Educación Intercultural y Grupos Étnicos.	64
Caja de Herramientas para la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.	66
Plan Integral de Acciones Afirmativas	66
Desarrollo de unidades didácticas.....	68
Orientaciones para la resignificar la conmemoración del 12 de octubre	70
Orientaciones para la conmemoración del 21 de mayo (Día de la Afrocolombianidad).....	71
Análisis.....	74
Interculturalidad.....	74
Etnoeducación	76
Prácticas pedagógicas en el Sistema Educativo de Bogotá.....	77

Conclusiones79

Referencias81

1. Anexos91

Introducción

La Constitución Política de Colombia de 1991 reconoce y protege la diversidad étnica y cultural del país, al igual que los procesos democráticos participativos, de soberanía y libre determinación para el desarrollo sostenible de las diferentes comunidades que conforman la población del país según sus necesidades, contextos e intereses. Así mismo, se considera un derecho fundamental la posibilidad de acceso a una educación acorde a su contexto pluriétnico y multicultural mediante prácticas interculturales gestoras de identidad.

El anterior marco legal supuso la necesidad de cambios estructurales en el sistema y en los currículos educativos para promover lo estipulado en la Constitución colombiana, mediante la regulación de entornos de aprendizaje inclusivos que facilitaran el acceso a la educación de los grupos étnicos respetando sus prácticas originarias, lenguas nativas y formas de vida.

Así pues, a pesar de que existe desde hace ya casi 30 años una base constitucional para la educación inclusiva, sin embargo, debido a la acostumbrada marginación que sufren las poblaciones minoritarias y étnicas en Colombia por parte del Estado, se hace necesario investigar si efectivamente el sistema educativo tiene en sus currículos un enfoque que reconozca las identidades y diversidades de los grupos étnicos mediante prácticas pedagógicas acordes a sus necesidades de aprendizaje.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) refiere que los grupos étnicos en el país no cuentan con una educación acorde a su cultura y forma de vida (Redacción El Tiempo, 2016). Se

pensaría que este problema se presenta principalmente en las zonas rurales y apartadas de la nación, debido a fallas estructurales del sistema educativo en cuanto a cobertura, asignación de recursos y ausencia del Estado en los territorios étnicos; factores que quizás no aplicarían en la capital del país donde habita una gran población de grupos étnicos (indígenas, afros y gitanos) que por fenómenos sociales como la violencia y el desplazamiento forzado buscan protección, oportunidades y garantías en el alero capitalino. Por tanto, esta investigación que corresponde a la línea etnoeducación, cultura y comunicación busca indagar acerca de las prácticas pedagógicas utilizadas en el sistema educativo de Bogotá para la inclusión de grupos étnicos, a fin de validar si a nivel distrital existe el mismo fenómeno señalado por el MEN en el contexto nacional.

El núcleo problémico relacionado con la categoría educación, inclusión y formación política, se centra en la necesidad de abordar la relación entre las políticas de educación y los procesos de inclusión acordes al interés intercultural. Esta monografía presenta la siguiente estructura: primero, se registra el planteamiento del problema, los objetivos y su justificación. Luego se relacionan las investigaciones más relevantes que en este campo se han efectuado nacional e internacionalmente. Después, se registra el marco teórico que desarrolla las categorías desde de las cuales se abordó la investigación: pedagogía, etnoeducación e interculturalidad. Así mismo, se describe la metodología, enfoque y tipo de investigación que se utilizó para la elaboración de este trabajo. Finalmente, se presenta un análisis y las conclusiones de la investigación. Como anexo se adjuntan las fichas bibliográficas que sustentan el estudio.

Planteamiento del problema

Descripción del Tema

La diversidad cultural del país junto al derecho fundamental de los grupos étnicos de acceder a una educación con enfoque inclusivo tiene un reconocimiento constitucional desde hace 30 años. Por lo anterior, se infiere que el sistema educativo debe haber desarrollado prácticas pedagógicas que permitan una adecuada formación integral en los estudiantes que pertenecen a grupos étnicos, mediante procesos de enseñanza homologables a sus costumbres, cultura y formas de aprendizaje.

Formulación del Problema

En Colombia existe una legislación que garantiza el derecho a toda su población de tener una educación incluyente. Pero, ¿realmente el sistema educativo en Colombia utiliza prácticas pedagógicas acordes a las necesidades y cultura de los grupos étnicos?

“El Ministerio de Educación Nacional afirma que el 86% de los grupos étnicos en el país no cuentan con una educación acorde a su cultura y forma de vida”, lo que evidencia una dificultad para que se cumplan las políticas sectoriales y prácticas pedagógicas que signifiquen una educación verdaderamente inclusiva (Redacción El Tiempo, 2016). Se pensaría que esto se debe a las deficiencias del sistema educativo en cuanto a cobertura, asignación de recursos y falta de presencia del Estado en los territorios étnicos; factores que posiblemente no aplicarían en la capital del país que alberga a una gran población de grupos étnicos (indígenas, afros y gitanos) en su mayoría víctimas desplazadas del conflicto armado interno. “Según el Registro Único de

Víctimas hay un acumulado histórico de casi 8 millones de desplazados, desde 1985 hasta el 31 de diciembre de 2019” (Unidad para la atención y reparación integral a las víctimas, 2020). En su condición de víctimas gran parte de los grupos étnicos buscan protección y garantías en la capital.

Así pues, se pretende entonces a través de esta monografía investigar cuáles son las prácticas pedagógicas inclusivas para grupos étnicos en la capital del país, comprendiéndola como una zona urbana y con diversidad de población en su sistema educativo, a partir de tres variables de estudio y análisis: pedagogía, etnoeducación e interculturalidad. Se tiene como referente de prácticas pedagógicas aquellas estrategias utilizadas por la etnoeducación tales como: el uso de lenguas nativas y la aplicación de los conocimientos ancestrales en el currículo.

Identificación y delimitación del contexto

La investigación monográfica tiene como contexto social el fenómeno de desplazamiento de grupos étnicos desde sus territorios hacia entornos urbanos por cuenta de la violencia, el paramilitarismo, el narcotráfico, la delincuencia o para encontrar nuevas oportunidades de vida y/o trabajo. Bello (2004) afirma que: “los desplazados son en su gran mayoría campesinos pobres y personas pertenecientes a comunidades étnicas afrocolombianas e indígenas” (p. 190).

La población indígena como parte de los grupos étnicos establecidos en Bogotá se categorizan en originarios, migrantes y desplazados. Los originarios son indígenas que históricamente se asentaron en localidades como Bosa y Suba. Los migrantes son indígenas que por voluntad propia optaron por abandonar sus territorios. Los desplazados corresponde a

indígenas que debido al conflicto armado se vieron obligados a dejar sus tierras y establecerse en Bogotá (Díaz & Rodríguez, 2011).

Así mismo, existe un contexto legal y constitucional que considera la educación como un derecho fundamental obligando al Estado a asumir su control, fomentar su acceso y velar por su calidad, a la par de también reconocer y proteger la diversidad étnica y cultural del país.

El contexto local tiene como foco la Secretaria de Educación del Distrito en Bogotá, a partir de las políticas educativas que regula y aplica en los colegios públicos de la capital.

Justificación

Gómez (2010) refiere que la educación actual en Latinoamérica adoptó en su modelo y filosofía las ideas de periodos históricos como la escolástica, la ilustración, el colonialismo, el liberalismo y la modernidad, derivando en sistemas como el neoliberalismo educativo en cuya esencia subyace una cultura hegemónica de marginación. Lo anterior, significó la estratificación parcializada de la educación en función de las clases sociales y la exclusión de formas culturales minoritarias o poco visibles como las étnicas.

Generalmente, las prácticas pedagógicas suelen proyectarse con metodologías que imponen un currículum diseñado para las clases sociales dominantes donde determinados conocimientos, valores y normas culturales se establecen como únicas formas de enseñanza (Ávila, 2005). La irrelevancia que se le dan a los conocimientos tradicionales de los grupos étnicos se debe a estereotipos históricos de inferioridad y cuestionada veracidad de sus saberes.

Sin embargo, se pensaría que a partir del reconocimiento de la diversidad étnica y cultural del país promulgada en la Constitución de 1991 y que considera un derecho fundamental la educación de la que el Estado asume su control, entonces, el sistema educativo incluiría en su metodología un enfoque diferenciador y prácticas pedagógicas aplicables a las costumbres, necesidades, tradiciones y cultura de los grupos étnicos.

Por su relevancia social, la importancia de esta monografía consiste en verificar si el sistema educativo de Bogotá, aborda un proceso intercultural con enfoque diferenciador desde la etnoeducación mediante prácticas pedagógicas homologables a la cultura de los grupos étnicos que habitan en la ciudad, a fin de reconocer los avances y/o dificultades en este campo. Los resultados del estudio también pueden servir como insumo para posteriores investigaciones que busquen profundizar el debate y reflexión en torno a la acción educativa y sus pedagogías.

Objetivos

Objetivo General

Identificar las prácticas pedagógicas utilizadas en el sistema educativo de Bogotá para la inclusión de grupos étnicos.

Objetivos Específicos

- Establecer la pertinencia de las prácticas pedagógicas diseñadas para las comunidades étnicas.
- Determinar las dificultades pedagógicas que tienen los grupos étnicos para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

- Describir los procesos, avances y desafíos de la educación actual en relación a la inclusión, respeto e interculturalidad de los grupos étnicos.

Marco Referencial

La presente monografía investigativa que busca indagar acerca de las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el sistema educativo de Bogotá orientadas a los grupos étnicos mediante un enfoque inclusivo e intercultural, tiene como referente cuatro investigaciones internacionales y cinco nacionales.

Antecedentes de la investigación

Las investigaciones realizadas en diferentes países sobre prácticas pedagógicas con enfoque inclusivo, que para el presente trabajo se homologan hacia los grupos étnicos, generalmente, tienen en común políticas educativas que reconocen la variedad cultural de sus poblaciones, y por tanto, entienden la importancia de legislar con enfoque diferencial en reconocimiento de las necesidades particulares de aprendizaje de cada segmento poblacional. ONU Derechos Humanos Colombia (2020) refiere que el enfoque diferencial es un método que permite identificar en interacciones sociales, aquellas formas de discriminación por parte de comunidades homogenizadas contra ciertos grupos poblacionales, a fin de reducir todo tipo de segregación y proteger los derechos de los afectados por acciones de marginación.

Así mismo, las investigaciones en otros países acerca de la temática abordada en este trabajo, comparten la misma problemática relacionada con desarrollar prácticas pedagógicas que signifiquen una educación verdaderamente inclusiva a causa, principalmente, de la poca

formación de los docentes en esta materia. Según Dussan (2010) la educación inclusiva: “constituye un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje” (p.77).

Una investigación de Muñoz (2018) analiza algunas prácticas pedagógicas realizadas en planteles educativos de El Salvador en el año 2016, a partir de categorías asociadas a la cultura escolar, la participación de los principales actores académicos y la contextualización de los conocimientos impartidos, resaltando la importancia del enfoque diferenciador en la metodología de enseñanza, pues permite el reconocimiento y aceptación de cada estudiante desde su contexto cultural. Resalta la participación activa no solo de docentes y estudiantes sino que también, involucra el entorno familiar y comunitario de los estudiantes, con lo cual, las prácticas pedagógicas se transforman y tienen un alcance social al convertir a la escuela en un escenario de inclusión, donde la familia y la comunidad se erigen como actores de la agenda educativa. El sistema educativo de El Salvador le apuesta a un modelo de educación inclusiva que brinde a todo tipo de estudiante oportunidades equitativas de aprendizaje, a partir de prácticas pedagógicas segmentadas y particulares para cada contexto cultural en el que se desarrollan.

Muñoz (2018) refiere como prácticas pedagógicas: el establecimiento de una cultura escolar, la contextualización de los aprendizajes, la participación de la familia, el involucramiento de la comunidad y un enfoque inclusivo en la educación. Estas prácticas pedagógicas representan un eje estratégico que fomentan el aprendizaje de los estudiantes a partir de sus contextos, comunidad y realidades particulares. El autor propone “diseñar las prácticas pedagógicas desde el enfoque inclusivo teniendo en cuenta aspectos como: las características de los estudiantes y su entorno; las relaciones establecidas entre escuela, familia y comunidad; el valor que la sociedad

le asigna a la educación; el grado de participación para la toma de decisiones de los actores involucrados en el proceso educativo”. Concluye afirmando que la educación inclusiva “supone una actitud y un compromiso con la tarea de contribuir a una educación de calidad, por ello es importante que la escuela abra espacios para la participación de los diversos actores sociales que están inmersos en la acción educativa” (Muñoz, 2018, p. 99).

Por otra parte, en los Estados Unidos existe un amplio abanico de prácticas pedagógicas inclusivas en colegios de educación regular que abarcan tanto metodologías tradicionales como innovadoras, pero que tienen en común el enfoque diferenciador que algunas veces es abordado exclusivamente desde el docente y otras desde la perspectiva del estudiante. Así mismo, se emplean diversos recursos de aprendizaje que se adaptan a las necesidades particulares de aprendizaje de los estudiantes, por tanto, la acción pedagógica inclusiva se diseña teniendo en cuenta aspectos culturales, y el contexto de los educandos (Morningstar, Shogren, Lee & Born, 2015).

Según Yada & Savolainen (2017) en un país oriental como Japón, se evidencia que el sistema educativo tiene dificultad para ser inclusivo debido a que los profesores carecen de la formación pedagógica en esta área, lo cual les genera poca solvencia cuando deben instruir a estudiantes con necesidades educativas diversas.

Una investigación de Figueroa & Muñoz (2014) realizada en Chile, determinó que la principal dificultad para que se adopte el enfoque diferenciador en el sistema educativo es la falta de criticidad hacia sus prácticas pedagógicas, pues “existen pocos espacios para discutir, conversar y construir colectiva y democráticamente planificaciones o innovaciones al sistema” (p.196). Sistema que describe como plagado de inequidades y desigualdades por lo que resalta la

necesidad de que se generen iniciativas respaldadas por políticas públicas que propendan hacia la inclusión educativa y que asignen los recursos suficientes para gestionar los cambios que requiere el modelo educativo. Así mismo, endilga también responsabilidad de esta situación a los docentes quienes deben cuestionar sus prácticas pedagógicas que se caracterizan por la segregación y el autoritarismo. Lo anterior, explica en el país austral las marchas estudiantiles gestadas desde el año pasado y el plebiscito constitucional que se realizó en octubre de 2020.

En el contexto nacional es de acotar que las investigaciones en Colombia sobre prácticas pedagógicas para la inclusión tienen como principal repositorio, bastantes trabajos y artículos académicos que docentes y estudiantes han realizado abordando perspectivas relacionadas con políticas públicas locales e internacionales, el estado del arte en lo conceptual y la situación de los planteles educativos relacionada con la inclusión educativa. Sin embargo, son escasas las investigaciones que centren su objetivo en indagar acerca de cuáles son las prácticas pedagógicas inclusivas utilizadas en las instituciones educativas y menos aún en Bogotá.

Una investigación de Lorena & Urbina (2014) en la ciudad de Cúcuta enfocada en población estudiantil desplazada por el conflicto armado, registra como prácticas pedagógicas que buscan fortalecer la inclusión educativa: el fortalecimiento de la formación docente; la integración entre el plantel educativo, el docente y la pedagogía; y la importancia de un adecuado modelo de información para los estudiantes. El análisis se centró en establecer la relación entre los conceptos que tienen los docentes sobre la inclusión educativa versus las prácticas pedagógicas, lo que permitió plantear algunos modelos educativos a fin de mejorar los procesos inclusivos en la formación académica de estas comunidades. Las prácticas pedagógicas se abordaron como una dinámica que en el proceso educativo integró el contexto de los

estudiantes junto a los conocimientos culturales que les son propios. Como riesgo se señaló que debido a que los docentes ejercen su actividad educativa en medio de la problemática social del desplazamiento, convertido en un fenómeno cotidiano en la zona, por tanto, es posible que no se visibilicen adecuadamente las condiciones institucionales con enfoque diferenciador que se requieren para atender adecuadamente las necesidades de formación particular de cada estudiante. Así pues, una institución educativa puede constituirse en un espacio inclusivo que garantiza el derecho a la educación, o también, en un escenario excluyente que revictimiza y genera nuevas vulneraciones. Los factores que determinan un entorno académico poco inclusivo son: la falta de formación docente, el desconocimiento del marco legal que reconoce los derechos de las poblaciones diversas, y la falta de claridad respecto a lo que significa educar desde lo diverso.

Así mismo, Lorena & Urbina (2014) proponen que “una escuela inclusiva requiere:

- a) Deconstruir prejuicios acerca del conflicto armado y del desplazamiento forzado.
- b) Conocer más a fondo las problemáticas sociales y estructurales que impactan en la escuela.
- c) Una formación continua y crítica de sus equipos docentes.
- d) El conocimiento de un marco normativo de la atención a poblaciones vulnerables y víctimas del conflicto.
- e) Una transformación general de la escuela en aras de garantizar la inclusión”. (p.30)

Una investigación de Castro & Molano (2014) indagó acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje en comunidades indígenas, teniendo como referente los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional acerca de la etnoeducación, mediante la que define una política étnica en materia académica que reconoce la necesidad de sistemas educativos propios, comunitarios e interculturales diseñados para los grupos étnicos, que para el caso en particular de análisis, busca proteger la identidad cultural indígena. Este trabajo permite observar las problemáticas que debe afrontar la población indígena cuando habitan en contextos urbanos, pues es necesario que se adapten no solo a la ciudad sino también al sistema social y oficial que regula cada proceso social, por lo cual, deben modificar sus estilos de vida, costumbres, lengua y todo aquello que los identifica. Lo anterior, resalta la importancia de concebir la educación respetando la identidad cultural de los grupos étnicos.

Una investigación de Gómez y Sarmiento (2011) indagó en la comunidad educativa de un colegio distrital en Bogotá, la percepción que tienen de los conceptos asociados a la inclusión en el aula, concluyendo que no se evidencian avances significativos en la prácticas pedagógicas pues los profesores, padres y estudiantes del plantel no tiene un concepto claro respecto a la inclusión escolar. Los profesores consideraron la inclusión de estudiantes con necesidades especiales de educación como una actividad más de su labor docente para la que no están capacitados y tampoco tienen experiencia, por tanto, se enfocan en trabajar temas de integración escolar más que centrarse en procesos inclusivos, con lo cual, los estudiantes que requieren un tipo de apoyo pedagógico especial quedan segregados. Finalmente, se concluye que el aula de clases debe fomentar la inclusión educativa para lo cual es indispensable un currículo que se adapte a las condiciones de los estudiantes garantizando que las prácticas pedagógicas sean flexibles e

involucren a todos los actores académicos, “y no que sean los estudiantes quienes deban ajustar sus procesos a las exigencias de un currículo tradicional y etiquetador” (p.128).

En la ciudad de Medellín se realizó una investigación por parte de Calvo (2009) acerca de problemas relacionados con la equidad educativa y de cómo garantizar a distintos grupos poblacionales una educación de calidad que cierre la brecha de exclusión social y cultural. Respecto a la inclusión educativa, refiere que aunque existen políticas de reintegro orientadas a que los estudiantes puedan acceder y permanecer en la institución educativa, no obstante, se desatienden los aspectos contextuales necesarios para aplicar una metodología pedagógica que reconozca y se adapte a las particularidades culturales de los educandos. Así mismo, resalta la importancia de una adecuada formación docente en prácticas pedagógicas inclusivas, homologables al proyecto “La escuela busca al niño” que se fundamenta pedagógicamente a partir de los preceptos de Paulo Freire tales como: el reconocimiento de saberes de grupos marginales, la pedagogía crítica, los aprendizajes informales y la necesidad del compromiso político en el sector educativo.

Existe una investigación de Díaz, López, Ramírez, Roja, & Mariño (2014) quienes a partir de la revisión conceptual que hicieron sobre interculturalidad y educación, resaltaron la importancia de una adecuada formación pedagógica de los docentes en este campo. El grupo poblacional en el que se enfoca el estudio es un colegio oficial en la ciudad de Bogotá, donde realizaron un ejercicio comparativo entre los hallazgos conceptuales que fundamentaron su estudio versus el análisis de las prácticas pedagógicas e interculturales desarrolladas en el plantel educativo. Igualmente, visibilizan las relaciones y tensiones generadas en las instituciones, originadas históricamente por un sistema educativo que al homogenizar sus prácticas y saberes,

desconoce las diferencias y necesidades de los diferentes grupos étnicos. Se concluyó que no es clara la relación que existe entre la teoría (modelo de educación intercultural adoptado por la institución) y la realidad (prácticas pedagógicas desarrolladas en el salón de clases), pues se evidenció que los saberes y procesos educativos étnicos no son tenidos en cuenta en el currículo, afirmando también, que la educación intercultural solo es posible cuando los docentes son los primeros en reconocer y aceptar las diferencias étnicas, lo que les facultaría para desarrollar procesos educativos y prácticas pedagógicas acordes a las necesidades de las diferentes poblaciones.

Finalmente, una investigación de Useche (2016) entiende la educación inclusiva como una oportunidad de participación y aprendizaje de los educandos, a partir de la diversidad cultural que se evidencia en las aulas de clase, lo que significa un reto pedagógico para el docente y la institución educativa. Por tanto, busca caracterizar una práctica pedagógica inclusiva en educación que permita el aprendizaje y la participación de los escolares en su proceso formativo. Concluye afirmando que las prácticas pedagógicas inclusivas en la escuela representan una estrategia que coadyuva al reconocimiento de la diferencia, al reconocer la diversidad como oportunidad de desarrollo social, con lo cual, se fortalecen en los estudiantes valores como la solidaridad y el respeto, además de enriquecer su integración y potenciar sus capacidades a partir de sus singularidades.

Marco Teórico

Pedagogía

Abordar el ámbito pedagógico en el sistema educativo colombiano implica reconocer los saberes disciplinares que se realizan con enfoque inclusivo e intercultural, pues Colombia es un país social y culturalmente diverso. Así pues, la dimensión pedagógica debe ser analizada en cuanto a sus currículos académicos, metodología para enseñar y la forma de atender dicha diversidad, a partir de las siguientes preguntas que se deben gestar a la hora de educar: ¿Por qué enseñar? ¿A quién le enseño? ¿Para qué sirve lo que enseño?

Los tres interrogantes anteriores fundamentan el objetivo de enseñar acorde a los currículos académicos occidentales, que en la actualidad son obsoletos y discriminatorios debido al contexto histórico de la educación en América Latina, pues desde la época colonial las manifestaciones culturales de los grupos étnicos (indígenas, afrodescendientes traídos a América) fueron segregadas por un proceso invasivo y homogenizador de toda forma social que fue mostrado como algo civilizado que “supuestamente” ayudó al progreso y desarrollo de los pueblos.

Los procesos pedagógicos deberían ser una herramienta fundamental para la reivindicación de la diversidad mediante prácticas que eduquen en pro de la tolerancia, el respeto y el reconocimiento de los saberes y costumbres culturales propias de los grupos étnicos a partir de la educación inclusiva y con enfoque diferencial. Sin embargo, es frecuente observar que los currículos educativos no suelen abordar las obras de escritores, poetas, músicos, científicos afrodescendientes o indígenas, por tanto, se infiere que tampoco deben existir prácticas pedagógicas relacionadas con estos saberes, pues la uniformidad y homogeneidad son las características que sobresalen en el ámbito educativo actual evidenciándose así un sistema

educativo discriminatorio. Precisamente, la discriminación en Colombia se relaciona con los grupos étnicos como refleja la siguiente estadística:



Gráfico 1 Principales causas de discriminación en Bogotá 2017. Fuente: DANE-EM2017. Calculos SDP-DEM

Comprender la multiculturalidad que se respira en Bogotá implica utilizarla como fuente de riqueza cultural en los procesos pedagógicos. Muntaner (2017) señala que la realidad social y educativa se caracteriza en la actualidad por “la heterogeneidad y la diversidad de la población, la globalización e interdisciplinariedad del conocimiento”. Según la anterior afirmación, una pedagogía adecuada tendría como base un sistema de educación con enfoque inclusivo estructurado a partir de sus contextos sociales y territoriales.

Troncoso (2007) refiere que una adecuada estructura pedagógica se debe centrar en las capacidades, potencialidades y fortalezas de los estudiantes, teniendo en cuenta sus distintas particularidades, a fin de generar integración y cooperación. Sin embargo, los actuales procesos pedagógicos mediante el sistema de evaluación que es una herramienta que busca medir en los educandos el grado de asimilación de los conocimientos impartidos, generan competitividad

haciendo del entorno escolar un espacio no apto para la participación y construcción colectiva, sino más bien un lugar para el individualismo y la intolerancia. Por tanto, el proceso de acompañamiento docente debe ser riguroso, comprensible e innovador, donde los alumnos hagan de su diferencia su mayor expresión y cualidad.

La pedagogía desde lo intercultural

El ser humano aprende por deseo, autosatisfacción y a medida que ha evolucionado busca un aprendizaje cultural. Piñero (2000) afirma: “hoy en día el hombre ya no se adapta a su ambiente por medio de la evolución biológica sino por medio de la evolución cultural: para sobrevivir ya no son importantes las características biológicas, sino más bien las culturales” (p.109).

La pedagogía intercultural es la herramienta que se acomoda de manera concreta en la reivindicación y fortalecimiento de saberes étnicos. Para ello, es necesario conocer el concepto de identidad, comprendiendo cómo un individuo ejerce ciertos comportamientos basados en costumbres y valores que han influido en su desarrollo configurando así una identidad cultural (Berger & Luckmann 1968).

La formación pedagógica entonces debe ser un proceso de desarrollo para que el individuo adquiera capacidades como la imaginación, la comprensión, los sentimientos, el aprendizaje y distinga las diferentes problemáticas generadas en su entorno, aprendiendo a solucionarlas por medio del conocimiento. No solo se habla de una pedagogía individual, pues sus influencias sociales y culturales conllevan a que el ser humano conviva constantemente con

otros seres, generándole la necesidad de ser sociable para vivenciar experiencias de aprendizaje asimiladas en un entorno educativo, donde a partir de las diferencias se puede valorar el conocimiento y cultura del otro en la medida en que se reconocen todas las particularidades de quienes integran el aula de clases. Así pues, una adecuada pedagogía intercultural ayuda a que el educando construya su propia identidad al fomentar la diversidad y el respeto por los diferentes saberes.

Por otra parte, la pedagogía intercultural debe entenderse desde una perspectiva sistémica que integra a varios actores sociales, pues según Leiva (2011) “la educación es una construcción social y dinámica” cuyo proceso no debe recaer exclusivamente en el sistema educativo o en la familia. En efecto, al tratarse de un fenómeno social es claro que se debe integrar a otras esferas de la sociedad para articularlas con la escuela y la familia como ejes centrales de lo intercultural e inclusivo.

Respecto a la escuela inclusiva es fundamental el rol que desempeña el profesor pues sus prácticas pedagógicas definen que tan intercultural es una institución educativa. Leiva (2011) resalta este aspecto que “es de absoluta trascendencia sobre todo cuando el fenómeno de la diversidad cultural es vista como algo perturbador o negativo, o incluso algo ajeno o indiferente en el contexto social” (p.49). La práctica educativa intercultural es definida por dos elementos estructurales. Primero, el concepto que tienen los docentes acerca de lo que significa la interculturalidad. Segundo, la formación y experiencia que tengan en lo intercultural a partir de su rol como pedagogos. Estos dos puntos resultan fundamentales para entender la educación intercultural como un proceso diverso y heterogéneo, que logre equilibrar la visión entre una propuesta pedagógica crítica versus una educación innovadora entendida como inclusiva e

intercultural. Así pues, la interculturalidad se origina cuando se reconoce la propia cultura en su interacción con otras culturas en cuyo proceso todos pueden aportar en condiciones de igualdad, y a partir de esa dinámica que facilita expresar la diversidad, es donde lo intercultural puede erigirse en una herramienta de cohesión e integración social (Leiva, 2011).

La educación intercultural debe propender al logro de valores como la convivencia, el respeto y el reconocimiento mutuo de las distintas culturas de las que hacen parte los alumnos, en una apuesta para migrar esa práctica educativa de entendimiento y tolerancia hacia las demás esferas de la sociedad en las que interactúan. No obstante, es de reconocer que el principal problema en los procesos interculturales tiene que ver con la actitud tradicional de la gente a rechazar lo que es diferente a su nicho cultural, lo que limita la posibilidad de visibilizar en esas diferencias aspectos que pueden ser de beneficio. Por tanto, la esencia de la educación intercultural, es generar en el aula un espacio para el respeto y el entendimiento como precursores de una nueva y mejor realidad social donde independiente de su procedencia y cultura, todas las personas son valoradas y aceptadas en igualdad de condiciones por el solo hecho de ser humanos. Para esto, las escuelas, colegios y demás instituciones educativas deben establecerse como espacios de participación ciudadana, abiertos a las diversas manifestaciones culturales de sus estudiantes (Leiva, 2011).

También es necesario que la educación intercultural e inclusiva lleve a la esfera pública el debate acerca de la diversidad cultural en una apuesta por la transformación crítica de la realidad y por instituirse como medio primigenio para la expresión de diversas expresiones culturales, pues teniendo en cuenta su función social, los centros escolares no deben centrarse exclusivamente en gestionar conocimientos, sino también ser precursores de una ciudadanía

crítica e intercultural, “de ahí la importancia de que los centros educativos superen reduccionismos y se abran sin temor a su apertura a la comunidad” (Leiva, 2011, p.50).

En conclusión, la educación intercultural representa un modelo pedagógico con el potencial de generar cambios sociales a partir de integrar a distintos grupos culturales bajo el objetivo de educar. Es por esto que el rol del docente y la práctica pedagógica que utilice resulta de vital importancia para lograr la inclusión pues como lo refiere Leiva (2011):

“no es descabellado plantear que el profesorado, como primer agente social que recibe el impacto de la inmigración en la escuela, tenga una voz privilegiada que deba ser oída en el diseño de políticas públicas (socioeducativas) sobre cómo afrontar la inclusión social y educativa de los alumnos y las familias inmigrantes en la comunidad”. (p.50)

La pedagogía en las instituciones educativas públicas de Bogotá

La desigualdad social es un aspecto sobresaliente en el territorio capitalino, lo que explica la brecha de calidad y pertinencia de la educación que se brinda en las entidades públicas y privadas. Por ejemplo, en las instituciones educativas privadas es posible una pedagogía personalizada, profunda y acertada, debido principalmente a que existen los recursos para que a un número reducido de estudiantes, el docente imparta catedra con un enfoque acorde a las necesidades y características individuales de sus educandos. Pero, en una institución pública donde la educación es gratuita, es posible que no pueda existir una pedagogía diferenciadora y aplicable a las particularidades de cada estudiante, pues un docente de educación media puede llegar a tener en su aula de clase 50 estudiantes de estratos 1 y 2 con características y

particularidades socioculturales muy diversas, ya que buena parte de ellos (niños indígenas, afrodescendientes y campesinos) pertenecen a comunidades étnicas desplazadas de sus territorios y que se han visto en la obligación de ubicarse en grandes ciudades como Bogotá.

En el siguiente gráfico se evidencia que las instituciones distritales están por debajo de las no oficiales en la clasificación de pruebas saber 11.

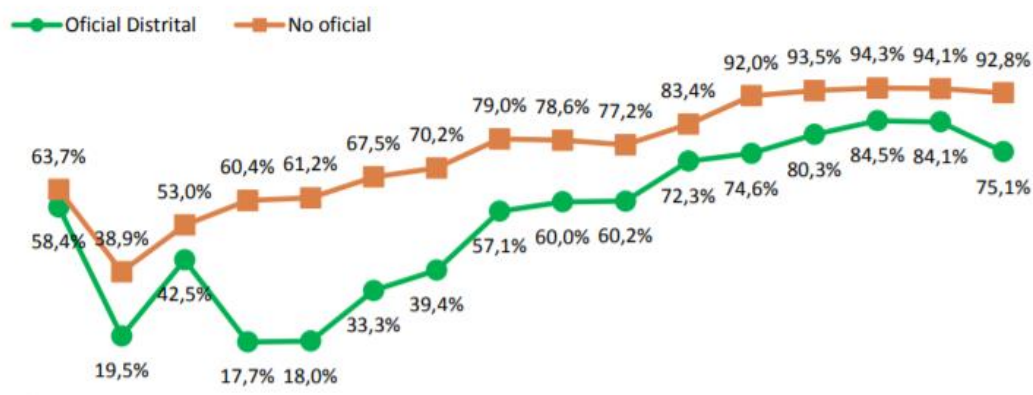


Gráfico 2 Porcentaje de colegios por clasificación pruebas saber 11(2016-2019) Fuente Plan de desarrollo distrital (2020) http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/version_8_diagnostico_27_4_2020_0.pdf

Los habitantes de Bogotá pertenecen a una gran variedad de comunidades regionales y étnicas haciendo de la ciudad un espacio heterogéneo, diverso y multicultural, por tanto, el sistema educativo como principal agente formador de la sociedad debe repensar sus currículos, pues la pedagogía y sus metodologías deben estar acorde con las necesidades particulares de aprendizaje de cada grupo poblacional. Tres prácticas inclusivas que proponen Boix (1995) Bustos (2007) y Pérez (2007) para la diversidad desde los planteamientos pedagógicos son:

- “Adecuación del currículum para dar respuesta a la diversidad del alumnado”.

- “Admisión de un modelo cooperativo que favorezca el trabajo en grupo y en coordinación”.
- “Aceptación de cambios metodológicos que incorporen nuevas formas de adquisición de aprendizajes centrados en los alumnos”.

La pedagogía entonces debe innovar en prácticas que permitan la inclusión de grupos étnicos en las aulas de clase entendidas como un “conjunto de acciones que desarrolla el profesorado introduciendo mejoras en las relaciones, procesos y actividades; todo ello orientado a producir resultados positivos” (Junta de Andalucía, 2012, p.8).

Cuando las prácticas pedagógicas para la inclusión se diseñan teniendo en cuenta los conocimientos propios de los grupos étnicos facilitan su derecho de acceso a la educación y convierten a la escuela en un espacio que vindica su historia, costumbres, territorio y legado ancestral.

En las aulas inclusivas se valora la diversidad porque ofrece más oportunidades de aprendizaje a los estudiantes, transformando a la escuela en un espacio heterogéneo que promueve el trabajo solidario y cooperativo entre todos. Osorio (2010) las define “como espacios de participación activa, aprendizaje interactivo, planificaciones flexibles, respeto hacia los estilos y ritmos de aprendizaje” (p.178).

Prácticas pedagógicas

Según Gumucio (2011) una práctica pedagógica son todas aquellas acciones que se planifican como metodología de enseñanza e interacción entre profesor–alumnos y alumnos–alumnos. Por otra parte Forgiony (2017) las entiende como la relación entre actores del conocimiento donde el maestro como dueño de un saber disciplinar emplea los recursos necesarios que favorecen la enseñanza y aprendizaje mediante una actitud dialógica y crítica de los saberes teniendo en cuenta el contexto sociocultural de los estudiantes, a fin de que se logren los objetivos de formación académica.

Desde una perspectiva estructural una práctica pedagógica “se refiere entonces a una práctica social, situada al interior de un contexto (institucional, del sistema educativo y del sistema social) y atravesada por los ejes (poder-saber, teoría-práctica, situacionalidad histórica y vida cotidiana)” (Agudelo & Cols, 2012, p.33).

Metodológicamente la práctica pedagógica se entiende como un modelo teórico-práctico orientado a la construcción del aprendizaje que involucra la interacción de los diferentes agentes (escuela, docente, estudiante, y familia) que forman parte del sistema educativo (Sunkel, Trucco & CEPAL, 2012).

La metodología de la práctica pedagógica según Leal & Urbina (2014) involucra:

- 1) Los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza.
- 2) Una pluralidad de los conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía.
- 3) Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas.

4) Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica.

5) Las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico” (p. 15).

Prácticas pedagógicas inclusivas

Las prácticas pedagógicas ubicadas dentro de un contexto social constituyen el eje central en el proceso educativo y son las que implementan la dinámica formativa en las aulas en busca de la inclusión de todos los estudiantes, y que contribuyen a la optimización de los recursos del sistema educativo a fin de cubrir las necesidades que demanda las particularidades sociales de cada estudiante en el proceso de aprendizaje (Ainscow, 2017).

Canet (2009) refiere que:

“Para crear escuelas inclusivas se requiere de una respuesta educativa pertinente al alumnado en cuanto a sus necesidades, a las propuestas didácticas acorde a las características heterogéneas de sus alumnos, considerando la interacción entre comunidad educativa, el grado de coordinación y la utilización de los recursos y las prácticas educativas” (p. 20).

La educación inclusiva se caracteriza según Fierro (2013) porque reconoce las necesidades de los estudiantes; valora sus características de género, cultura, religión, entre otros; proporciona un trato equitativo; genera un trabajo cooperativo entre los actores del sistema; fomenta el sentido de pertenencia y convivencia en el aula de clase. Lo anterior, debe permitir que sin excepción alguna todos los estudiantes participen y se involucren en todas las actividades de aprendizaje desarrolladas en el aula.

Así pues, las prácticas pedagógicas inclusivas se generan a partir de la capacidad profesional del docente para enseñar y de las acciones estructurales que proporciona el sistema educativo frente a las necesidades de aprendizaje que requiere todo tipo poblacional, pues es de señalar que la inclusión educativa supone la idea de que la educación no es el privilegio de algunos grupos sociales sino un derecho que aplica también a los grupos étnicos. Por tanto, la inclusión debe propender al establecimiento de mejores prácticas pedagógicas frente a la diversidad cultural de los estudiantes, a fin de promover socialmente el aprender a vivir con la diferencia y a valorarla como fuente de conocimiento para la resolución de problemas. Para esto, es necesario identificar y eliminar las barreras históricas y sociales que generan exclusión mediante la activa participación del Estado por medio de políticas públicas que regulen este asunto, haciendo especial énfasis en los grupos étnicos mediante un cuidadoso monitoreo que asegure su participación en el sistema educativo, pues generalmente suelen estar marginados del escenario público.

Etnoeducación

Las teorías que conceptualizan acerca de la etnoeducación surgen principalmente del reconocimiento a la diversidad de las etnias y su inclusión al sistema educativo. Suarez (2010) explica que "un grupo étnico es aquel que socialmente se caracteriza por sus prácticas ancestrales visibles a través de sus costumbres y tradiciones, que les otorgan un sentido propio de identidad. En Colombia se distinguen como grupos étnicos: indígenas, afrodescendientes, raizales y los ROM". La Cátedra de Estudios Afrocolombianos elaborada por el Ministerio de Educación

Nacional (s, f), constituye uno de los documentos más relevantes en cuestión de procesos etnoeducativos.

Según Arbeláez & Vélez (2008) quien se refirió por primera vez al término “etnoeducación” fue Guillermo Bonfill en 1981 durante un discurso en Costa Rica, “refiriéndose a una educación cultural diferenciada para grupos étnicos” ante la necesidad de construir una sociedad y un sistema educativo que incluyera al otro, para este caso, a los indígenas que habitaban los territorios especialmente rurales y marginados en México.

En la etnoeducación confluyen las contribuciones de varias disciplinas como la psicología que estudia la evolución y pensamiento del hombre; en especial busca comprender la realidad social del educando como factor determinante en su proceso de aprendizaje. La psicología se “ha enfocado en desarrollar una colectividad de conocimientos que permiten optimizar la enseñanza, así como una serie de propuestas que ayudarían a mejorar sustancialmente la educación” (Cabrera, Mendoza, Arzate, & Gonzales, 2015). Así mismo, la etnoeducación para lograr sus propósitos se apoya en ciencias como la filosofía, la pedagogía, la antropología, las ciencias sociales, la lingüística, la política, y la epistemología. De este grupo de ciencias es de resaltar en el contexto de esta investigación la lingüística, pues por ejemplo, la educación para los indígenas no sólo debe enfocarse en la preservación y fomento de su cultura, pues también es necesaria una educación intercultural que los capacite para comprender e interactuar con la cultura y lengua del país que habitan, ya que su rumbo social, cultural, político y económico depende de los procesos comunicativos que establecen con las demás estructuras sociales con las que interactúan (Pulido, 2012).

En Colombia la etnoeducación es vista como una herramienta de apropiación y aprendizaje del conocimiento supeditado a lo étnico-cultural, donde los individuos comparten algunas características y símbolos relacionados con su cultura en poblaciones indígenas, afros y campesinos.

Los aportes de las anteriores disciplinas científicas hacen que en la actualidad la etnoeducación base sus prácticas y pedagogía en busca de la interculturalidad. Para Artunduaga (1994) en esta pedagogía se debe tener en cuenta, el respeto por el otro, la tolerancia por todas las culturas, el diálogo de las culturas y el enriquecimiento mutuo permitiendo al docente apropiarse herramientas metodológicas, didácticas, teorías y pedagógicas para comprender los lugares y los entornos que rodean al estudiante. Así mismo, permite desempeñar una labor docente que se enfoque en una relación de teoría-práctica y realidad, con el fin de que el proceso formativo sea significativo para los estudiantes, convirtiéndose así la educación étnica en un espacio para el encuentro de los saberes occidentales y los ancestrales.

Lo anterior, coadyuva a construir una mejor sociedad, educar en valores y contribuir a la formación integral de los estudiantes teniendo en cuenta sus características culturales, entorno social y cultural. Para Zambrano (2017) desarrollar un trabajo con estudiantes en comunidades étnicas debe promover en los niños y niñas un aprendizaje significativo teniendo en cuenta diversas metodologías y herramientas necesarias para fomentar el interés y apropiación del conocimiento, sin quedarse en una mera transmisión y memorización de conceptos.

Etnoeducación desde el contexto de la descolonización

Abordar un proyecto educativo descolonizador, hace referencia a desnaturalizar la violencia y sumisión que se ha evidenciado en el contexto histórico colombiano hacia los grupos étnicos, mediante prácticas antisociales como la imposición, la segregación y la discriminación de sus saberes. La pedagogía de la descolonización busca dejar atrás las estructuras de dominio que se vivieron y abrir camino a un pensamiento que perciba la realidad intercultural que Colombia experimenta en sus distintos territorios. Las leyes, la educación, la posición crítica y empoderada de las comunidades étnicas al igual que las progresistas, no dan lugar a seguir construyendo modelos pedagógicos obsoletos y con bases occidentalizadas que ya no son útiles en la actualidad.

La descolonización en el contexto de la etnoeducación busca dejar atrás la historia de represión hacia los grupos étnicos, tarea que resulta un tanto dispendiosa cuando se trata de modificar conductas sociales adoptadas desde épocas coloniales. Así pues, empoderar a los grupos étnicos frente a los procesos que se llevan a cabo en el país es uno de los principales retos de la etnoeducación, para lo cual es necesario abrir espacios no solo de participación sino también de garantías y justicia reparadora para estas comunidades, desde un enfoque innovador y no se hace referencia a “innovador” según el concepto del mundo global, sino entendido como la posibilidad de crear y propiciar espacios educativos para la comunidad y con la comunidad, donde la vindicación de sus saberes constituyan una buena práctica descolonizadora, tal como lo percibe De Sousa (2011):

“La sabiduría ancestral que porta el pensamiento de estos pueblos originarios, expresados por sus tradiciones, ritos, magias, hasta sus representaciones antropomórficas de la

realidad, son síntomas de que el ocaso de la civilización, no muere con Occidente, sino que renace desde el Sur con el “Sumak Kawsay” (Buen Vivir)”. (p. 17).

Que el sistema educativo reconozca la multiculturalidad y diversidad que se evidencia en el país, permite que el conocimiento transmitido tenga en su base valores como el respeto y la tolerancia, haciendo inviables metodologías que busquen esquematizar, homogenizar o limitar. Por ende, el rol del docente y a través de la adecuada práctica pedagógica consiste en descolonizar de la mente de los educandos, aquellas ideas y paradigmas que no reconocen el valor de las diferencias culturales.

La etnoeducación debe fomentar en los estudiantes, sentido de pertenencia hacia su cultura, costumbres, tradiciones e historia, a fin de promover sociedades igualitarias donde la interculturalidad sea vista como una oportunidad para abordar procesos dialógicos en medio de la diferencia y que puedan ser precursores de nuevas formas para la solución de las problemáticas sociales. Por tanto, el aula de clases se configura como el escenario ideal para gestar un proceso educativo descolonizador a través de la etnoeducación al poner en su justa perspectiva el encuentro con la historia superando el instrumentalismo y el sometimiento del que fueron víctimas los ancestros étnicos, en una época y periodo que no se homologa con las prácticas modernas de civilización en nuestra actualidad.

Surgimiento de la Etnoeducación en Colombia

La etnoeducación hace parte de un proceso reivindicatorio y reparador para las comunidades étnicas, teniendo en cuenta que en el periodo colonizador se vieron gravemente afectadas las tradiciones, formas de vida, lengua y libre expresión de los pueblos originarios que habitan en el territorio. Durante la invasión española, el rey Carlos III, proclamó como obligatorio enseñar a la población únicamente el idioma castellano, promover e instruir la religión católica y educar a los habitantes en habilidades comunicativas de lecto-escritura en castellano, esto con el fin de dominar, subordinar y ejercer poder en las áreas conquistadas.

Con el anterior precedente los conocimientos y saberes ancestrales fueron aislados y en algunos casos hasta extinguidos, pero esto no fue impedimento para que los grupos étnicos desde una posición crítica y reflexiva dieran a conocer el interés por mantener su origen y manifestar el desacuerdo con la imposición de la colonización, la vulneración de sus derechos como seres humanos y la necesidad de participar del estado social colombiano. Así es como en los años 70, se aborda la educación como eje transversal en la reivindicación y justicia reparadora por parte de los pueblos étnicos proponiendo esta como la herramienta de participación, aprendizaje y transformación cultural para fortalecer los saberes y memoria desde propuestas pedagógicas que atendieran a reivindicar las lenguas nativas, cosmovisión de origen y respeto por la diversidad. Así lo menciona Arbeláez & Vélez (2008):

“Conscientes de la función que podría tener la educación si se cambiase su orientación, deciden crear propuestas pedagógicas que se caracterizan por ser bilingües, de orientación comunitaria, fundamentadas en la investigación cultural y social. Es decir, crean un modelo educativo que corresponde a sus necesidades y proyecto de vida. Es entonces cuando

redefinen y posicionan una educación propia o etnoeducación, como defensa de sus territorios, de sus identidades ancestrales y de su idioma”. (p.10-11)

Así pues, desde los años 70 los grupos étnicos comenzaron a reunir esfuerzos para dar a conocer su necesidad de una educación acorde con sus contextos y necesidades.

“La escuela por su acción misma ha significado para nuestras comunidades la pérdida de nuestra identidad, y la forma más concreta de desintegración cultural. Sin embargo, por esa misma razón, las comunidades la asumen como un espacio de apropiación del medio exterior, ente de conocimiento y acceso al prestigio y poder dominantes”. (ONIC, 1995, p.5)

Desde el anterior contexto se generaron unas dinámicas sociales que permitieron la inclusión de saberes étnicos en el ámbito educativo. En un comienzo, se abordó la propuesta de educación bilingüe donde el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) que tenía como propósito incentivar la soberanía propia y rescatar sus saberes desde sus lenguas nativas antes que el castellano.

En los años 80 el Ministerio del Interior junto con la Universidad del Cauca, apoyaron los procesos de una educación indígena, la cual velaba por la permanencia y fortalecimiento de las comunidades indígenas. Es así, como surge el concepto de una educación particular que aborda la libre determinación, organización, responsabilidad y derecho de los grupos indígenas para desarrollar su propia educación, ligada a sus conocimientos, territorios, costumbres, lenguas, creencias y proyección social.

A estos esfuerzos de las comunidades indígenas por vindicar sus saberes, se sumó la actuación del pueblo afro al también apropiarse de su derecho de acceso al sistema educativo. El

accionar de estos grupos étnicos generó en 1985 una política oficial de estado denominada Etnoeducación, con la función de atender las necesidades de formación académica de los grupos étnicos desde el contexto de sus conocimientos, costumbres y particulares formas de aprendizaje.

Aunque el Ministerio de Educación Nacional estuvo al tanto de estos procesos y necesidades educativas, no es sino hasta el año de 1985 cuando se brinda un marco legal que respaldaba una educación enfocada en grupos étnicos, donde los saberes asociados a la labor de educar, estaban sujetos a la autonomía de cada étnica y no a los procesos eclesiásticos que ejercían el cargo educativo y dominante desde la colonización. Es así como surge la Etnoeducación con la finalidad de educar desde los saberes étnicos.

Dentro de los avances evidenciados y siempre significativos, la Constitución Política de 1991 abrió las puertas de un proceso no solo político, social y económico sino también educativo a partir del reconocimiento de la población étnica. Es así como el proyecto etnoeducativo trae consigo nuevos retos: formar etnoeducadores que promuevan un enfoque de diversidad e inclusión desde su quehacer pedagógico dando a conocer la importancia de preparar a docentes propios de las comunidades, al igual que a todo colombiano que esté dispuesto a asumir una educación innovadora en su entorno local, pues aunque el enfoque está dirigido para los grupos étnicos, no significa que esta educación se limite a un grupo en especial; al contrario, la etnoeducación va dirigida a todo el Estado colombiano, porque la intención es promover una cultura de respeto, reconocimiento, reivindicación, inclusión y diversidad dentro de la población general, pertenezca o no a un grupo étnico, donde lo intercultural cobra relevancia tal como lo expresa Artunduaga (1994):

“Intercultural no solo para las etnias culturalmente diferenciadas, sino también, para la sociedad nacional colombiana, que tiene el deber de valorar nuestra cultura con los aportes de otras, en una dimensión de alteridad cultural a partir de un diálogo respetuoso de saberes y conocimientos que se articulen y complementen mutuamente”. (p. 5)

La Constitución Política de 1991 se convirtió en la “defensora” de los grupos étnicos al establecer legalmente el derecho a una educación propia, digna y reparadora para los grupos indígenas, raizales, afro y ROM. Legislaciones posteriores permitieron la posibilidad de definir criterios específicos en el diseño y desarrollo de currículos educativos que sugerían la participación de maestros hablantes de lenguas nativas para la mediación de los conocimientos. A partir de entonces, la etnoeducación se erige como la mejor práctica pedagógica para los grupos étnicos.

En la actualidad, el interés por formar etnoeducadores se ha reflejado en las instituciones de educación superior que han acogido esta propuesta y desarrollado un plan de estudios que brinda unos ejes pedagógicos, investigativos, sociales y políticos del deber de un etnoeducador. Entidades de educación superior como la Universidad Pontificia Bolivariana SNIES No. 106568 aborda la Licenciatura en Etnoeducación como una oportunidad de transformar la vida de la población desde la educación con enfoque comunitario y desarrollo social (Bolivariana, s.f.).

Por otro lado, la Universidad Tecnológica de Pereira SNIES 520828 ofrece la Licenciatura en Etnoeducación con un enfoque social comunitario que permite abordar aprendizajes en pro de una educación contextualizada y acompañar el fortalecimiento de las poblaciones vulnerables (Pereira, s.f.).

La Universidad del Cauca SNIES 15440 forma etnoeducadores, como parte del fortalecimiento territorial, respondiendo con coherencia a las necesidades de la población que caracteriza la región y buscando profesionales que aborden prácticas pedagógicas que promuevan la diversidad cultural del país (Cauca, s.f.).

Uniguajira SNIES 107388 afirma que el programa se enfoca en articular la academia con la diversidad cultural y saberes propios de las comunidades y le suma a la denominación del programa la interculturalidad, ofreciendo el pregrado de Licenciatura en Etnoeducación e Interculturalidad (UNIGUAJIRA, s.f.).

Dentro de los aspectos relevantes en la educación superior y formación de etnoeducadores, se encuentra el programa en la primera megauniversidad del país: la UNAD, SNIES 10672. Una entidad pública con innovación tecnológica y proyección social que desde su metodología brinda cobertura y calidad a la población colombiana. Es así, como desde el principio de la diversidad junto a docentes transformadores, propone un proceso educativo reflexivo, respetuoso, intercultural y diverso. (UNAD, s.f.)

Las cinco universidades mencionadas anteriormente se han destacado por hacer parte del proceso reivindicatorio y de fortalecimiento étnico a través de programas que forman a Licenciados en Etnoeducación quienes han aportado, construido y dado a conocer a partir de su quehacer profesional un enfoque en pro de espacios participativos en el aspecto de saberes, reconocimiento y respeto por las poblaciones étnicas.

Finalmente, la Universidad Mariana (no se evidencia su SNIES) ubicada en Pasto, aborda la Licenciatura en Etnoeducación refiriendo que aporta en la formación de etnoeducadores en su

territorio. Así pues, serían seis las entidades de educación superior que desarrollan la construcción de un enfoque inclusivo para la diversidad del país.

La Etnoeducación en Bogotá

Visibilizando la educación como una herramienta de desarrollo, los grupos étnicos han luchado por hacer de esta su espacio de participación, reivindicación y expresión. La etnoeducación se enfoca principalmente en los procesos educativos de la población indígena, afro y ROM. Sin embargo, cabe preguntarse ¿La etnoeducación aplica exclusivamente para grupos étnicos? ¿Solo se puede dar en los territorios originarios de estas comunidades?

Estos interrogantes hacen que se replantee el concepto de etnoeducación como el camino a una nueva educación, no solo para grupos étnicos sino que incluye a todo tipo de población mediante un proceso de socialización, interacción y reconocimiento que necesariamente debe permitir que el aula de clase se convierta en un espacio intercultural. Desde esta perspectiva, la etnoeducación se comprende entonces como una educación en valores para la diversidad y respeto por la diferencia, haciendo de cualquier entorno educativo un espacio propicio para llevar a cabo la interculturalidad. Enciso (2004) citando La Declaración de san José en Costa Rica define la etnoeducación:

“(…) como un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que permite conforme a las necesidades, intereses y aspiraciones de un pueblo, formar a sus individuos para ejercer su capacidad social de decisión, mediante el conocimiento de los recursos de su cultura, teniendo en cuenta los valores del grupo étnico que permitan un reconocimiento y a la

vez relación con otras culturas y con las sociedad hegemónica en términos de mutuo respeto”.

(p.31)

Etnoeducación como Política Pública

Entidades internacionales han velado por hacer de la diversidad un proceso de enriquecimiento y prosperidad social. Es el caso de la Organización de Naciones Unidas (ONU) que ha resaltado la importancia de los derechos de los grupos étnicos y junto con la Organización Internacional del Trabajo (OIT) han realizado reformas en políticas oficiales consideradas excluyentes, homogéneas y discriminatorias. Así pues, el convenio 169 propuesto por la OIT y que Colombia aceptó, ratifica la necesidad de implementar estrategias para que los grupos étnicos participen desde la libre determinación en el desarrollo integral de su procesos formativos. Además, el convenio hace énfasis en brindar las condiciones adecuadas para el desarrollo de dichas estrategias, como el respeto al territorio, el bienestar cultural y la libre expresión de las características propias de cada comunidad. Por tanto, el país está en la obligación de propiciar espacios de participación y prácticas pedagógicas acordes a los lineamientos étnicos y derechos humanos como lo menciona el artículo 8 del citado convenio:

“(…) los países que han acatado las normativas del convenio deberán tener en cuenta, en sus legislaciones, las costumbres y derechos de los pueblos indígenas que habitan en sus territorios. Esto supone, entonces, que no debe imponerse una realidad mayoritaria a una cultura indígena. Deberá existir, primero que todo, un diálogo franco que permita el diseño y la aplicación de legislaciones que no supriman al más débil”. (OIT, 2007)

La Etnoeducación en Colombia como política pública tiene avances en el año 1994 y con base en la Constitución política de 1991, se genera la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) y el decreto 804 como reglamentos oficiales de la Etnoeducación en el país.

“La Educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global” (Decreto 804, Capítulo 1, 1995)

La ley 115 de 1994 registra los lineamientos para mantener y recrear proyectos que se ajusten a las necesidades y contextos de la población y establece como principios de la etnoeducación:

1. “Integridad. entendida como la concepción global que cada pueblo posee y que posibilita una relación armónica y recíproca entre los hombres, su realidad social y la naturaleza;
2. Diversidad lingüística, entendida como las formas de ver, concebir y construir el mundo que tienen los grupos étnicos, expresadas a través de las lenguas que hacen parte de la realidad nacional en igualdad de condiciones;
3. Autonomía, entendida como el derecho de los grupos étnicos para desarrollar sus procesos etnoeducativos;
4. Participación comunitaria, entendida como la capacidad de los grupos étnicos para orientar, desarrollar y evaluar sus procesos etnoeducativos, ejerciendo su autonomía;

5. Interculturalidad, entendida como la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca contribuyendo a plasmar en la realidad social, una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo;

6. Flexibilidad, entendida como la construcción permanente de los procesos etnoeducativos, acordes con los valores culturales, necesidades y particularidades de los grupos étnicos;

7. Progresividad, entendida como la dinámica de los procesos etnoeducativos generada por la investigación, que articulados coherentemente se consolidan y contribuyen al desarrollo del conocimiento, y

8. Solidaridad, entendida como la cohesión del grupo alrededor de sus vivencias que le permite fortalecerse y mantener su existencia, en relación con los demás grupos sociales”. Gobierno Nacional De Colombia. Decreto 804 Capítulo 1, Artículo 2 (1995).

Es así, como la etnoeducación abre espacios a una formación académica propia a partir de los conocimientos innatos de las comunidades que componen la nación; saberes que han trascendido colonizaciones, violencia, despojos, desplazamientos, genocidios y aun así desde la tradición oral, desde la lucha por resistir y buscar un espacio social de reivindicación e inclusión, se brinda una política que aborda las realidades de un país asolado por la guerra, pero con diversidad de conocimientos para afrontarla y dialogar desde el respeto y comprensión de la diferencia.

El reconocimiento formal de la multiculturalidad apalanca una manera extrínseca de representación. Estas representaciones se materializan en medio de la tensión entre los diferentes actores que luchan por legitimar sus imaginarios, relacionados a sus proyectos e intereses. Por ejemplo, cuando el Estado reconoce la diversidad se da el primer paso hacia su legitimación; así mismo ocurre cuando las organizaciones sociales étnicas luchan por sus derechos que a través de la historia les han sido negados. Así pues, Estado y organizaciones sociales manifiestan la manera particular de reconocer la diferencia cultural y su cabida en las políticas públicas (Rojas, A & Castillo, E 2006).

Sin embargo, no obstante los avances de las políticas públicas que regulan el sistema educativo con enfoque de inclusión para los grupos étnicos, es necesario abordar una realidad que no concuerda con la expectativa de dichas políticas, pues es de resaltar que los procesos pedagógicos y los currículos no han generado cambios significativos en el sistema educativo del país, pues la participación de las comunidades en el desarrollo de propuestas pedagógicas, está supeditada al régimen estatal de homogenización y adaptación. Generalmente, se les brinda acceso a entornos educativos distritales, en algunas ocasiones ayudas y reconocimientos como población vulnerable; pero en cuanto a validez de saberes, intercambio de conocimiento o participación de la comunidad las propuestas escolares quedan cortas. La educación tradicional se convierte así en un espacio que homogeniza y favorece la pérdida de identidad por la imposición de un idioma oficial de enseñanza y saberes occidentales que no contribuyen a la formación integral de las comunidades étnicas.

(...) para los grupos indígenas esta escolarización significó la subordinación a políticas y prácticas impuestas por parte del Estado, que mediante la homogenización pretendía la

castellanización y cristianización de todos los grupos indígenas, sin prestar atención a sus características particulares, su cosmovisión, su cultura, su religión, sus ritos, y otras muchas cuestiones. (García & Martín, 2011, p. 283-284)

El avance político se esperaba a raíz del origen histórico de proyectos educativos descolonizadores, al igual que por las metas de gobiernos modernos. Aunque el derecho a la educación para los grupos étnicos ha sido reconocido a nivel legal y político, es necesario alcanzar mayores logros en lo pedagógico para llevar las políticas a la práctica. Se infiere entonces que el Estado debe velar por construir espacios públicos para la implementación de la etnoeducación y la posibilidad de que las comunidades étnicas no sigan siendo vistas como “minoría” sino como parte esencial de la sociedad con las que se comparte la cotidianidad en los distintos escenarios sociales.

A partir de la ley 115 la Etnoeducación comenzó a avanzar en procesos no solo de índole informal y comunitaria, sino también se involucró en la educación formal desde el enfoque inclusivo y diverso. Para ello, se implementó el Proyecto Educativo Comunitario PEC, como una estrategia pedagógica para abordar currículos innovadores que dieran cuenta de los Planes de Vida de cada comunidad, su proyección y necesidades de carácter cultural, social, ambiental, y económicos acorde a la autonomía y libre determinación a la que tienen derecho. Permitir el desarrollo propio de los grupos étnicos representa la posibilidad de que puedan participar en la gestación de sus procesos educativos. Es así, que en función de implementar la etnoeducación, los grupos étnicos deben estar capacitados para orientar sus propios procesos en cuanto a educación bilingüe, pedagogías propias, orientación en el marco legal que los protege,

autosostenibilidad, desarrollo territorial y producción de material educativo que permita esa interacción y aprendizaje con otras comunidades.

Repensar el sistema educativo como un proceso en constante cambio es el desafío de las políticas públicas cuyo enfoque en la gestión del conocimiento y los distintos saberes debe apuntar a no ser solo vistos como asignaturas requeridas para un avance cognitivo, sino también como un proceso cuyas finalidades surgen desde las comunidades para ser aplicadas en el contexto educativo. Es decir, salir de los esquemas ordinarios de los currículos occidentales, para dar paso a los saberes asociados a la identidad y fortalecimiento de los grupos étnicos, como lo pueden ser los símbolos y rituales que los representa, su indumentaria, gastronomía, música, medicina tradicional, la historia desde su perspectiva, sus luchas y resistencias, su lengua nativa y su cosmovisión, para que estos conocimientos se mantengan y pueda transmitirse a las generaciones siguientes.

Dentro del déficit que presenta la etnoeducación en la actualidad se encuentra que es vista como un proyecto educativo dirigido a grupos étnicos, antes que una política pública de educación y que está asociada a un sistema pedagógico con enfoque en la diversidad cultural significativo en el sector educativo y con alcance social.

Interculturalidad

Según Hidalgo (2017) la interculturalidad se puede entender como la relación de varias culturas que conviven en un mismo espacio reconociendo sus diferencias y valorándolas como

fuelle de enriquecimiento mutuo. La interculturalidad se asocia a procesos de interrelación y comunicación de saberes, costumbres y valores entre diferentes grupos culturales en un marco de igualdad. Se caracteriza por su horizontalidad, pues ninguna cultura está por encima de otra. Promueve la igualdad, integración y convivencia entre diferentes culturas. Coadyuva la construcción de ciudadanía basada en igualdad de derechos.

Desde el contexto latinoamericano la interculturalidad es vista como un proceso emancipatorio promovido en movimientos sociales mediante luchas y demandas por el reconocimiento de los derechos de grupos étnicos (Walsh, 2010).

La interculturalidad en relación con el campo educativo surge principalmente de los programas de educación bilingüe de los pueblos indígenas. (Tubino, s. f.).

Sin embargo, ampliando el espectro y alcance de la educación intercultural Dietz & Mateos (2011) proponen las siguientes variables para tener en cuenta en los objetivos de los procesos pedagógicos:

- 1) “Educar para asimilar o compensar
- 2) Educar para diferencia o biculturalizar
- 4) Educar para tolerar o prevenir racismo
- 5) Educar para transformar
- 6) Educar para interactuar
- 7) Educar para empoderar

8) Educar para descolonizar”

A través de estos enfoques mediante la interculturalidad en espacios dialógicos, se pretende minimizar las particularidades de cada grupo cultural a fin de fomentar la inclusión. Desde lo anterior, se infiere entonces que la interculturalidad tendría un sentido funcional al no centrarse en las asimetrías ni desigualdades socioculturales. Aunque, desde la perspectiva que reconoce en la interculturalidad las desigualdades socioculturales y por tanto sus conflictos, se propone igualmente procesos dialógicos pero más profundos que Walsh (2009) define como interculturalidad crítica cuyo propósito es el de transformar el Estado apuntando a la construcción de una nueva hegemonía a la par de que éste permita nuevas maneras de percibir y entender sistemas de vida distintos.

¿Cómo se ha incorporado el concepto de interculturalidad en el campo educativo?

La interculturalidad se ha integrado al sistema educativo a partir de sus niveles más básicos de formación hasta cubrir los modelos superiores. Por otra parte, desde el contexto de actores involucrados en el campo educativo según Ortega (2019): “ha sido la formación docente donde se han dado las primeras experiencias, por la necesidad de tener a personal docente capacitado para formar a niños bajo el enfoque intercultural” (P. 164).

Respecto a la interculturalidad en Educación Superior, la iniciativa ha estado a cargo de los sectores gubernamentales y de colectivos sociales especialmente indígenas y afros mediante

instituciones orientadas a “integrar los saberes, modos de producción de conocimiento y modos de aprendizaje de varias tradiciones culturales” (Mato, 2013, p. 170).

Por otra parte, Bertely (2011) enuncia casos en México que evidencian el proceso de interculturalidad en Educación Superior tales como: “programas de licenciaturas para la formación de profesores indígenas, licenciaturas para bachilleres indígenas no docentes en universidades interculturales oficiales, y programas de interculturalidad construido desde niveles sociales bajos”.

Este fenómeno en el campo educativo explica el aumento de diferentes eventos académicos en torno a la educación intercultural, que han contado con el apoyo de universidades privadas en busca de fomentar la inclusión en el sistema educativo de estudiantes indígenas y/o afrodescendientes, sin afectar su cultura autóctona. Así mismo, bajo esta filosofía pretenden integrar a otros grupos culturales generalmente segregados o vulnerables, con lo cual, Ortega (2019) considera que para que el proyecto sea viable es necesario realizar primero modificaciones institucionales que efectivamente permitan la interculturalización.

La interculturalidad vista como una estrategia de descolonización, representa una oportunidad para entablar novedosas formas de interrelación entre actores y saberes que permita establecer diferencias para respetarlas, tolerarlas y difundirlas. El problema se centra en el papel de la educación con relación a la interculturalidad, siendo este un sistema de homogenización, fomentado así desigualdades sociales y omitiendo la diversidad que emana actualmente en las aulas de clase. Por ello, se debe tener en cuenta la relación de la interculturalidad con la educación y de esta forma comprender cómo el Estado ha desarrollado políticas públicas con el

objetivo de abrir espacios de participación a los grupos étnicos en la nación y su papel en la educación para su desarrollo.

A su vez, la antropología y la sociología complementan ese saber con una perspectiva de comunidad y sociedad en la que el sujeto comparte con otras personas. Sus dinámicas sociales responden a la relación con un entorno determinado, así mismo, se encargan de “observar y analizar de forma sistemática la complejidad del desarrollo social y el grado de organización que los humanos hemos producido a lo largo de nuestra historia. Dichas relaciones sociales se traducen en prácticas culturales, en acciones de los sujetos involucrados” (Castillo, 2012, p.14).

Por otra parte, la política hace sus aportes fijando límites para que los individuos puedan desarrollarse como sujetos inmersos en una sociedad con derechos y a la vez deberes.

Todas las disciplinas mencionadas contribuyen a la formación del sujeto y del ciudadano que aporta a la sociedad y región que habita. Además, según Artunduaga (1994), a través de los procesos etnoeducativos se busca generar espacios de reflexión y confrontación con hechos y situaciones de la vida cotidiana en la escuela, que ayuden a los estudiantes a asumir posiciones críticas y reflexivas frente a sus problemáticas.

¿El sistema educativo está preparados para educar en la interculturalidad?

Antes de esbozar una posible respuesta a este cuestionamiento es necesario definir el concepto relacionado con educar en la interculturalidad. Besalú (2002) establece que:

“La educación intercultural es fundamentalmente una actitud y un comportamiento relativo al tipo de relaciones que se dan entre las culturas que conviven en un ambiente

determinado. Se propone atender las necesidades afectivas, cognitivas, sociales y culturales de los individuos y de los grupos posibilitando que cada cultura exprese su solución a los problemas comunes. Es un medio para promover la comunicación entre las personas y para favorecer las actitudes de apertura en un plano de igualdad. No se dirige, pues, sólo a las minorías étnicas o culturales, sino que es una educación para todos. La educación intercultural es una educación para y en la diversidad cultural y no una educación para los culturalmente diferentes”. (p.71)

Según Ruíz (2011) la educación intercultural “es un modelo educativo y una manera de entender la educación y supone un proceso continuo que:

- Como enfoque holístico, afecta a todas las dimensiones educativas.
- Como enfoque inclusivo, supone educación para todos.
- Percibe la diversidad como un valor”

Los anteriores enfoques que plantea el autor, visibilizan la necesidad de que los currículos académicos aborden temas particulares a partir de las problemáticas más significativas del entorno cultural de los estudiantes, pero a la vez, logrando una interacción que fortalezca el proceso formativo y social, al referir la forma en que la diversidad cultural influencia los procesos formativos, al identificar distintas propuestas educativas, modelos y enfoques pedagógicos de carácter intercultural.

Desde el anterior concepto se infiere la necesidad de que en el sistema educativo existan unas categorías mínimas que posibiliten desarrollar una educación intercultural efectiva tales como:

- Reconocer la diversidad de culturas, y por tanto, el derecho a la diferencia cultural de sus educandos.
- Gestionar con un enfoque diferenciador las relaciones entre individuos, grupos e instituciones de diversas culturas.
- Establecer un lenguaje y códigos de comportamiento comunes a todos los distintos individuos, pero teniendo en cuenta sus costumbres y adaptándolos a su cultura propia.

Así pues, el sistema educativo debería garantizar que todo estudiante sin importar sus diversas condiciones socioculturales pueda visibilizar y afirmar su cultura a través de la formación que recibe, a la par de también entender y adaptarse a otras sin perder la propia; acción que resulta necesaria en el mundo globalizado de hoy donde campesinos, ciudadanos, indígenas, afros, rom, etc... requieren de un mínimo de habilidades y conocimientos que les capaciten y ayuden a convivir en medio de sociedades caracterizadas por su diversidad, pluralismo y multiculturalidad.

Ahora bien, un sistema educativo con enfoque intercultural y ante la diversidad étnica debe primero reconocer la necesidad particular de cada estudiante de recibir una educación diferenciada que coadyuve a la formación de su identidad personal y al mantenimiento de sus costumbres culturales. Así mismo, fomentar en los alumnos valores como: la igualdad de oportunidades en cuanto al acceso y calidad de la formación académica; el respeto a la diversidad de culturas; la tolerancia para apreciar las diferencias de pensamiento relacionadas con la cosmovisión de vida y costumbres; el pluralismo que luche contra manifestaciones de discriminación, racismo o segregación; la integración y cooperación de todos los educandos a través de una comunicación intercultural.

Sin embargo, lo anteriormente descrito corresponde en gran medida a una visión humanista de lo que se supone debe ser la educación intercultural, avalada incluso por un marco legal, pues tal como refieren Moraes & Martínez (2018): “Entre los acontecimientos que impactaron la discusión sobre la educación intercultural en América Latina, destacamos la participación efectiva de los movimientos indígenas en el establecimiento de Estados Plurinacionales y la formulación de las constituciones nacionales en Bolivia, y en Ecuador” (p.61).

Igualmente, según la Constitución Política de Colombia (1991) el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural del país. Así mismo, considera un derecho fundamental la educación y como sujeto obligado asume su control, fomenta su acceso y vela por su calidad. El anterior precepto constitucional permite inferir que al reconocerse en Colombia la singularidad de los grupos étnicos respecto a sus costumbres, necesidades y tradiciones, por tanto, requieren un sistema educativo con enfoque inclusivo.

Sin embargo, la realidad dista mucho de tal idealismo pues en esencia la cultura y valores que se difunden en los entornos educativos derivan del patrón sociocultural que domine en el sistema social. Por tanto, un estudiante que forma parte del modelo sociocultural dominante tiene cierta ventaja frente a sus pares que representan a sectores generalmente marginados o excluidos. Esta ventaja inicia desde el idioma oficial con que se imparte la enseñanza que es distinto al de las lenguas nativas y que es el que tiene prelación; así pues, para el estudiante de la comunidad étnica representa un trabajo mayor asimilar conocimientos en un idioma extraño que también debe aprender. Tampoco se puede desconocer que algunas prácticas pedagógicas mantienen y

legitiman las desigualdades sociales en los estudiantes, cuando no reconocen ni valoran sus diferencias culturales.

Los principales problemas que afronta la educación intercultural y que no permiten afirmar positivamente que estamos preparados para educar desde la interculturalidad son:

- Dificultad en conocer el nivel académico de los estudiantes que ingresan al sistema educativo y que pertenecen a minorías étnico-culturales, lo que retrasa el avance en el plan de formación, siendo necesaria una homologación de saberes entre lo autóctono de cada cultura versus lo definido en la malla curricular. Pues Moraes & Martínez (2018) afirman que: “las comunidades tradicionales no son víctimas sólo de la industria del turismo y del entretenimiento, sino también de los académicos e intelectuales. Éstos, muchas veces, establecen relación con las comunidades de forma predatoria, dejando intencionalmente de tratar las dimensiones económicas, estéticas y políticas” (p.60).

- El idioma en que debe enseñar, pues la diversidad de lenguas dificulta la comunicación entre profesores y alumnos. Ante esta situación, generalmente se imparte catedra sobre la base exclusiva de que el castellano es el idioma oficial de Colombia, empero, curiosamente a muchos docentes se les exige un mínimo de inglés antes que saber algo acerca de las lenguas nativas de las comunidades rurales donde habitan. Así lo valida Boron (2005) cuando afirma que los contenidos académicos de corte científicos y visión capitalista establecidos desde el colonialismo en América, se visibilizan hoy en idiomas, referencias bibliográficas, sistemas de evaluación, modelos pedagógicos, y contenidos académicos. Currículos académicos cuyos contenidos excluyen otras visiones culturales, “no representan la riqueza cultural de los países y

reflejan un proyecto de poder hegemónico racista vigente desde la colonización” (Moraes & Martínez, 2018, p. 60).

En conclusión se puede afirmar que teórica, conceptual y legalmente se estaría en condiciones para enseñar en la interculturalidad, pero carencias metodológicas y sobre todo estructurales del sistema educativo la hacen inviable. La educación intercultural debe redefinir sus planteamientos pedagógico-teóricos, mientras que el sistema educativo se vuelve más flexible y adaptable a las necesidades socioculturales de cada grupo poblacional a fin de no sólo promover la diversidad étnicocultural en las instituciones educativas, sino que pueda también realmente satisfacer el derecho que tienen a recibir una buena educación, que para ello, debe necesariamente tener un enfoque diferenciador e intercultural.

Interculturalidad y Políticas Públicas

Un estudio realizado por Rodríguez (2018) menciona que:

“Los distintos elementos analizados permiten corroborar una desigualdad socioeconómica estructural entre la población indígena que promueve la migración del campo a la ciudad y que conlleva una necesidad acuciante de trabajar entre los estudiantes, más allá del componente cultural y cosmogónico. Ello obliga a una compaginación trabajo-escuela que deviene en un bajo rendimiento académico, cuando no ausentismo, debido a una elevada actividad diaria. A su vez, esta circunstancia implica la dificultad de promocionar académicamente y, por consiguiente, de conseguir mejores posiciones laborales que permitan

abandonar la situación de pobreza. Al no ir acompañada la interculturalidad de políticas adecuadas de igualdad social, económica y cultural, la población indígena sigue anclada en las mismas posiciones asimétricas respecto a la mayoría de la sociedad blanco-mestiza, en la que no se registra tan severos índices de pobreza”. (p.233)

Según lo anteriormente expuesto por el autor, se infiere que las políticas públicas con enfoque en la diversidad cultural: primero, se asocian a prácticas de educación intercultural; segundo, son insuficientes para solucionar las problemáticas de pobreza y desigualdad de la población indígena cuando busca construir un proceso intercultural con mayor alcance social. Así mismo, el autor cuestiona la validez de la interculturalidad a partir de considerar que los temas estructurales heredados de la dominación colonial aún se mantienen a pesar de los avances que se han logrado al menos desde lo teórico, conceptual y legal de todos aquellos temas relacionados con la inclusión y el enfoque etnocultural en educación.

A pesar de los avances en políticas públicas que reconocen la importancia de la educación inclusiva, sin embargo, la realidad social evidencia que no se cumplen los preceptos fundamentales de la interculturalidad, en el entendido de que ésta propende a que se desarrollen relaciones igualitarias entre diferentes culturas que superen las clásicas y heredadas relaciones de dominación colonial, que en todo caso, se mantienen a través de las desigualdades sociales, con lo cual, todo lo mentando respecto a la diversidad cultural y la interculturalidad, podría ser no más que un espejismo. Por tanto, se hace necesario buscar *criterios normativos para la evaluación de las políticas vigentes y para la formulación de políticas que se ajusten a los ideales de la interculturalidad*; al respecto Cruz (2015) menciona que:

“(…) el problema de la educación se asume como un problema exclusivo de los indígenas, de la cultura minoritaria o subalternizada, no como una cuestión que atañe a todos los sectores de la sociedad como requisito para forjar relaciones simétricas entre las culturas que la habitan. En el modelo de interacción bicultural la cultura subordinada debe asimilar las pautas de la cultura dominante, empezando por el idioma. El problema de la educación se concibe como un problema exclusivo de los indígenas, los programas educativos se orientan sólo a estas poblaciones y tienen como objeto facilitar la asimilación cultural.

Por eso la mayoría de los programas educativos implementados por el Estado se han basado en educación bilingüe de transición, en los que se usa la lengua materna al principio, hasta cuando pueda transitarse a una educación en castellano. Esto explica por qué los principales programas se han concentrado en zonas rurales pobres con alta población indígena y han enfatizado en el trabajo lingüístico (Donoso et ál., 2006), más allá de dirigirse a los distintos sectores de la sociedad o erigir la interculturalidad como un eje transversal de las políticas educativas”. (p.197-198)

Así pues, las políticas públicas para la educación intercultural deben ser participativas y reconocer las particularidades de cada grupo cultural, pero a su vez, también articularlas socialmente, con el fin de cerrar las brechas de desigualdad entre las culturas, los estereotipos, la discriminación y la exclusión, en una apuesta por la convivencia pacífica a través del diálogo y el respeto.

Interculturalidad y educación popular

Respecto a esta perspectiva Mejía (2015) afirma que:

“(…) la educación popular en sus variados desarrollos ha empujado una concepción en la cual no existe acción educativa y pedagógica sin contexto —y allí están presentes los diferentes elementos políticos, sociales, culturales, económicos sobre los cuales se construyen la desigualdad, la exclusión, la segregación y las injusticias en nuestra sociedad— proponiendo concepciones y prácticas para transformar estas condiciones desde la educación, entendida ésta en sus múltiples dimensiones: formal, no formal e informal, bajo el supuesto de que el solo cambio educativo no transforma la sociedad, pero si la educación no cambia, tampoco lo hace la sociedad. De acuerdo con lo anterior reconoce la educación como un ejercicio político pedagógico”. (p.108)

Este autor explica cómo a partir de la gran diversidad cultural propia de América Latina es posible que la educación popular se constituya en un modelo pedagógico-político que vindique a los grupos étnicos generalmente excluidos del sistema. Propone también, una forma diferente de entender la situación intercultural y social en que se hallan estas poblaciones en relación con los modelos eurocentristas cuestionados a partir de un proceso emancipatorio.

Así pues, la educación popular nacida en el marco de la interculturalidad como espacio de lucha y resistencia ante el modelo colonizador y dominante clásico del sistema educativo, surge como una alternativa de reconocimiento hacia los grupos étnicos y abre la posibilidad de explorar nuevas formas de pedagogía inclusiva, que requieren una mirada desde perspectivas que entiendan la educación popular desde lo intercultural como legítima forma de emancipación en los procesos sociales.

Proyectos interculturales educativos en Colombia

Rojas (2011) afirma que:

“Los programas de etnoeducación a partir de la antropología y lingüística definieron la educación que debería recibir los indígenas y los afrodescendientes, y se constituyeron en “un mecanismo de difusión de la interculturalidad, a la que se enuncia como un principio en nombre del cual se realizan los programas de educación para grupos étnicos”. (p.180)

Así pues, esta autor muestra cómo la interculturalidad se articula con programas de educación para grupos étnicos en Colombia con el objeto de influenciar la conducta de algunas poblaciones o individuos a partir de su diferencia cultural. El enfoque intercultural en los sistemas educativos permite que los grupos étnicos se integren al proyecto de nación, promoviendo procesos dialógicos entre distintas culturas, para que unas aprendan de las otras. Esto es posible mediante la etnoeducación cuando establece cómo deben educarse a partir de los saberes tradicionales y la forma en que deben abordar los conocimientos oficialmente reconocidos por la ciencia. Lo anterior, supone que los currículos hay que diseñarlos para que reconozcan las diferencias culturales de los grupos étnicos en relación con las sociedades de las que hacen parte.

En una investigación hecha a partir del análisis de la educación intercultural bilingüe en América Latina para la formulación de políticas educativas en contextos multilingües, pluriculturales y multiétnicos Küper & Bascuas (1999) refieren que:

“(…) un número cada vez mayor de países apela a la interculturalidad en la educación como noción y como mecanismo capaces de dotar de mayor calidad y equidad a las propuestas educativas nacionales, en un momento en el que se afianza la democracia en la región”. (p.20)

La educación con enfoque intercultural aplica especialmente cuando se aborda la dimensión cultural a fin de lograr un aprendizaje significativo y con alcance social. Mediante este enfoque intercultural se pretende contribuir a procesos pedagógicos que respondan a las necesidades de aprendizaje de los grupos étnicos. El aspecto intercultural de la educación se establece entre los conocimientos, costumbres y valores autóctonos de los grupos étnicos versus los de otras culturas, con lo cual se generan procesos dialógicos y complementarios entre diferentes grupos sociales bajo una dinámica que fortalece los sistemas democráticos, que son lo más idóneos para que se pueda gestar la interculturalidad.

Por otra parte, en un estudio realizado por la Universidad Pedagógica Nacional se presentan los resultados de algunos proyectos de investigación educativos teniendo como contexto las diferencias culturales, con el fin de visibilizar que en el sector educativo se requiere de una pedagogía que reconozca distintas formas de pensamiento y conocimiento.

“Teniendo como referente la Constitución de 1991 una de las docentes wayúu¹, nos explicita que la Normal como toda institución educativa se rige por las diferentes políticas generales que orientan la educación del país. En su diálogo pausado, claro y bien hilado nos indica cómo en la Constitución de 1991 y en diferentes leyes (2230 de 1986 por el cual se creó el Comité Nacional de Lingüística Aborígen, el Decreto 1498 de 1986 para los nombramientos de docentes y la Resolución 9549 de 1986 para la capacitación y profesionalización docente y

¹ Zoraya Constan. Profesora de Cultura y Lengua en la Normal Superior Indígena de Uribia.

el Decreto 1217 de 1987 relacionado con la vinculación y formación de docentes y directivos docentes para comunidades indígenas) se brindan principios muy concretos para la educación de los pueblos indígenas, principios que influyen de forma positiva, en la percepción y valoración de ellos como indígenas. A partir de esas directrices, la Normal Superior retoma como elemento orientador de su accionar el proceso etnoeducativo. En la plática, la docente, además de los decretos y leyes ya mencionadas, hace referencia puntual al Decreto 1142 de 1978 como uno de los que abrió la posibilidad de participación directa de los pueblos indígenas en el diseño, ejecución, organización y evaluación de sus procesos educativos. Igualmente nos habla del Decreto 804 del 1995, que reglamenta la educación de los pueblos étnicos”. (Guido et al, 2013, p. 114-115)

Según lo anterior, los saberes ancestrales están ligados a las prácticas culturales y la educación es entendida como una forma de continuar con este propósito. Por tanto, las acciones pedagógicas que se implantan tienden a fortalecer los lazos de identidad de los estudiantes a partir de sus orígenes, ancestros, historia, costumbres, formas de ser y percibir el mundo, con lo cual, su cultura puede mantenerse y replicarse en las nuevas generaciones.

Aspectos metodológicos

Enfoque

Esta investigación monográfica, cuyo objeto fue identificar las prácticas pedagógicas utilizadas en el sistema educativo de Bogotá para la inclusión de grupos étnicos, se desarrolló

bajo el enfoque cualitativo, para lo cual se recolectó información de manera sistemática a través de la consulta de documentos en bases de datos virtuales y en la Secretaría de Educación de Bogotá. Se hizo uso del enfoque cualitativo pues según Hernández (2014) bajo este paradigma es posible la recolección y análisis de la información desde una perspectiva crítica que proporciona profundidad a la interpretación de los resultados de la investigación teniendo en cuenta los distintos contextos que inciden en el fenómeno social indagado.

Tipo de investigación

Esta investigación monográfica es de tipo documental porque implica la construcción de nuevo conocimiento mediante el registro y análisis de la información consultada en distintas fuentes que fundamentan el objeto de estudio en busca de comprender e interpretar la realidad más que explicarla (Gómez, 2011).

Así mismo, según Hernández (2014) la investigación documental implica el acopio riguroso de información obtenida en documentos, libros, tesis, normas y artículos científicos que para efectos de este trabajo se seleccionó y clasificó según la utilidad que representó al proyecto.

Técnica e instrumento de investigación

En la realización de esta investigación monográfica se hizo uso de la revisión documental como técnica principal para la recolección de información y que dio cuenta acerca del estado del

arte sobre prácticas pedagógicas para la inclusión, para lo cual, se consultó repositorios relacionados con trabajos y artículos académicos. Además, se obtuvo información de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá respecto a los programas desarrollados en los planteles educativos acerca de la inclusión educativa y prácticas pedagógicas para grupos étnicos. Así pues, según Hernández (2014) la revisión documental constituye la técnica correcta para explorar, ubicar y seleccionar las fuentes y documentos que se van a utilizar como insumo en una investigación.

En la etapa de revisión documental se hizo un rastreo bibliográfico mediante la consulta de documentos académicos en Google, revisando las bases de datos en los repositorios de Scielo, Dialnet, Scopus y Redalyc respecto a temáticas relacionadas con pedagogía, interculturalidad, etnoeducación, prácticas pedagógicas, grupos étnicos y educación en Bogotá. Así mismo, se consultaron todas las fuentes suministradas por la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá que se hallan en su sitio web en documentos, normativas y vídeos en YouTube. Después de consultar la información más relevante asociada al objeto de estudio, se realizó una minuciosa lectura de los documentos a fin de seleccionar los autores y contenidos más representativos que dieran sustento al marco teórico de esta investigación. Luego, se organizó la información mediante fichas bibliográficas (ver anexos) que constituyeron el instrumento base del informe. Finalmente, se hizo el análisis de hallazgos y de cada una de las categorías que enmarcaron el objeto de estudio.

Prácticas pedagógicas en Bogotá para la inclusión de grupos étnicos

Colombia mediante la Constitución Política de 1991 aceptó la diversidad como un valor intrínseco de la sociedad, así pues, la formulación del Lineamiento de Política de Educación Inclusiva del Distrito Capital se lleva a cabo como respuesta que el sistema educativo puede dar a la atención de las necesidades de estudiantes con diversidad de características culturales y para aprovechar dicha riqueza en beneficio de la formación de todos.

En Bogotá, la Secretaría de Educación del Distrito garantiza el derecho a la educación de los grupos étnicos asentados en la ciudad, mediante políticas y procesos que facilitan el acceso y permanencia en el sistema educativo, a la par de reconocer su diversidad étnica y cultural, al igual que promoviendo el desarrollo de procesos pedagógicos interculturales que les permitan aprendizajes significativos en el ejercicio de sus particularidades socioculturales.

El Distrito Capital de Bogotá ha expedido la siguiente normatividad que busca garantizar los derechos de las Comunidades Étnicas residentes en la ciudad:

Decreto 543 del 2011, mediante el cual se establece la política pública para los pueblos indígenas en Bogotá. Su artículo 7 refiere la “Construcción e implementación de un modelo de educación intercultural para los pueblos indígenas, que incluya niveles de educación propia, diseños curriculares, capacitación a docentes, diseño de material didáctico, investigación, seguimiento y evaluación”, y el “Desarrollo e implementación de procesos de investigación pedagógica concertados y consultados con las comunidades para permitir que las personas pertenecientes a los pueblos indígenas puedan adquirir, transmitir y compartir conocimientos propios y de la otra cultura para un buen vivir”.

Decreto 612 del 2015, por el cual se crea el Consejo Consultivo y de Concertación para los Pueblos Indígenas en Bogotá D.C. Su Artículo 2º señala: “El Consejo Consultivo y de Concertación para los Pueblos Indígenas en Bogotá, D.C. tendrá por objeto apoyar la orientación y concertación de las acciones requeridas o derivadas del proceso de implementación y seguimiento de la Política Pública para los Pueblos Indígenas en Bogotá D.C.; del Plan Integral de Acciones Afirmativas y de todas las decisiones administrativas susceptibles de afectarlos”.

Por otro lado, en relación con la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), contemplada en el Decreto 1122 de 1998, la Secretaria de Educación Distrital SED ha emitido dos disposiciones específicas. En 2007 se expidió la Resolución 1961 que fortalece la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en Bogotá; así, establece la inclusión de sus contenidos en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de todas las instituciones educativas y para todos los niveles de educación ordenando a las dependencias de nivel central de la SED apoyar las acciones y estrategias de acompañamiento, formación y evaluación que requieren las instituciones educativas para la implementación de la CEA. Además, en 2011, se expidió la Resolución 3843 de 2011, por medio de la cual se adoptan unos lineamientos para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos desde la reorganización curricular por ciclos en los Colegios Distritales de Bogotá.

Por otra parte, en el marco de la garantía de los derechos de las comunidades y grupos étnicos, la Administración Distrital concertó y ejecutó cuatro Planes Integrales de Acciones Afirmativas en el período 2017- 2020, que fueron aprobados mediante los siguientes decretos:

Decreto 504 de 2017 “Por medio del cual se adopta el Plan Integral de Acciones Afirmativas para el reconocimiento de la diversidad cultural y la garantía de los derechos de los Pueblos Indígenas residentes en Bogotá, D. C.”.

Decreto 507 de 2017 “Por medio del cual se adopta el Plan Integral de Acciones Afirmativas para el Reconocimiento de la Diversidad Cultural y la Garantía de los Derechos de la población Negra, Afrodescendiente y Palenquera residente en Bogotá D.C.”.

Decreto 506 de 2017 “Por medio del cual se adopta el Plan Integral de Acciones Afirmativas para el reconocimiento de la diversidad cultural y la garantía de los derechos de la Población Raizal residente en Bogotá, D.C.”

Decreto 505 de 2017 “Por medio del cual se adopta el plan integral de Acciones Afirmativas para el reconocimiento de la diversidad cultural y la garantía de los derechos del Pueblo Étnico Rom o Gitano residente en Bogotá, D.C.”

Estos planes permitieron avanzar en la resignificación de las prácticas educativas diferenciales como medidas específicas en beneficio de estudiantes de los grupos étnicos.

¿Los grupos étnicos víctimas del conflicto son integrados al sistema educativo?

La anterior normatividad evidencia que desde la Secretaría de Educación del Distrito se busca garantizar a las comunidades étnicas víctimas del conflicto armado, el derecho a una

educación de calidad, con pertinencia cultural y un enfoque diferencial. Para lograr este objetivo la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones (DIIP) cuenta con las líneas temáticas: Educación Intercultural y Grupos Étnicos, y Pedagogías de la Memoria Histórica.

¿Qué procesos educativos hay para estudiantes pertenecientes a los grupos étnicos?

A través de la Línea de Educación Intercultural y Grupos Étnicos se propende hacia el fortalecimiento en las instituciones educativas de los procesos de educación intercultural con la participación directa de las comunidades étnicas. Así mismo, mediante la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se busca garantizar los derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas, afrocolombianos, negros, raizales, palenqueros y rom (comunidad gitana).

Lo anterior significa una reestructuración de las prácticas pedagógicas en los planteles educativos a partir de reconocer la validez de las identidades culturales étnicas como marco en la determinación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que deben aplicar en la educación formal a fin de fortalecer la cultura de los estudiantes pertenecientes a los grupos étnicos que se hallan adscritos en las instituciones educativas distritales.

¿Qué estrategias se adelantan para el fortalecimiento de la educación intercultural?

Existe un acompañamiento pedagógico a las Instituciones Educativas Distritales (IED) relacionado con la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la Educación Intercultural, con el objeto de mejorar la capacidad del sistema educativo para atender con pertinencia y enfoque diferencial a los estudiantes de los grupos étnicos. Así pues, los procesos pedagógicos interculturales se desarrollan a partir de los estudios afrocolombianos que constituyen la base de las prácticas pedagógicas para las etnias.

En el sistema educativo distrital se ha implementado una Ruta de Atención Integral a casos de racismo, exclusión y discriminación racial que puedan estar afectando a estudiantes étnicos. Esta estrategia distrital busca eliminar posibles escenarios y prácticas racistas y de discriminación étnico-racial en los entornos educativos. Involucra a directivos, docentes y funcionarios de las instituciones escolares para que adopten acciones preventivas, atiendan casos de discriminación, hagan seguimiento a los casos que se lleguen a presentar reportándolos a la SED y demás entidades que tengan la competencia para investigar y sancionar.

También, se han definido e implementado planes de acciones afirmativas para los grupos étnicos mediante pedagogías de la memoria histórica, para la cual, la SED generó algunas líneas temáticas que coadyuvan a la atención diferencial de estudiantes que forman parte de los grupos étnicos, que por lo general han sido desplazados de sus territorios y que como víctimas del conflicto interno han sido integrados al sistema educativo del Distrito.

Estas líneas temáticas permiten:

Desarrollar propuestas pedagógicas pertinentes para los grupos étnicos con la participación de docentes y orientadores escolares del sector oficial de la ciudad.

Acompañar con asistencia técnica los procesos pedagógicos que desarrollan las Instituciones Educativas del Distrito.

Hacer un especial seguimiento a las políticas públicas relacionadas con la atención diferencial a estudiantes que pertenecen a las comunidades étnicas.

Los objetivos de la Línea de Pedagogía de la Memoria Histórica consisten en primero, acompañar pedagógicamente a las IED mediante la asignación de docentes debidamente cualificados; segundo, fomentar la articulación interinstitucional para el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de políticas públicas de asistencia y reparación integral, que favorezca en los colegios.

Prácticas pedagógicas utilizadas en el sistema educativo distrital

Los siguientes documentos elaborados por la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones de la SED registran las apuestas pedagógicas orientadas a fortalecer los procesos de educación intercultural en el sistema educativo distrital.

Nota Técnica de la Línea de Educación Intercultural y Grupos Étnicos.

Este documento que recopila los resultados y experiencias del proceso de acompañamiento pedagógico con los diferentes grupos étnicos en las Instituciones Educativas del Distrito contiene los enfoques, conceptos y reflexiones sobre la práctica educativa asociada a la estrategia de acompañamiento pedagógico en las Instituciones Educativas Distritales con

estudiantes pertenecientes a los grupos étnicos. Así mismo, relaciona la normatividad legal que fundamenta la implementación de los planes de acciones afirmativas en el Distrito Capital.

Dicha nota técnica está conformada por siete capítulos que disertan acerca de los avances, reflexiones y retos en la atención educativa a los grupos étnicos en el Distrito mediante un marco contextual y normativo; compromisos de la SED en la atención a poblaciones étnicas; procesos de transformación de las prácticas pedagógicas; espacios de articulación en distintos niveles; desafíos pedagógicos y logros alcanzados en el marco de la atención educativa de los grupos étnicos en el sistema educativo distrital.

Resalta los enfoques de la política educativa para los grupos étnicos. En el marco normativo se establecen las acciones jurídicas y constitucionales que promulgan los derechos de los grupos étnicos en el sector educativo. También, relaciona las interacciones entre los ambientes de aprendizaje, las prácticas educativas y la participación de las comunidades en los procesos de implementación de las estrategias pedagógicas.

Trata acerca de la transformación de las prácticas pedagógicas para la garantía del derecho a la educación de estos pueblos, presentando acciones desarrolladas por la SED para atender casos de racismo y discriminación étnica en la escuela, mediante la implementación de la ruta de atención integral para estos casos.

Expone las reflexiones del equipo de la Línea de Educación Intercultural y Grupos Étnicos acerca del trabajo con estudiantes indígenas y afrocolombianos en las instituciones

educativas relacionadas con sus dificultades de aprendizaje. Finalmente, se relatan los logros obtenidos en la atención educativa a los estudiantes pertenecientes a grupos étnicos en la SED.

Caja de Herramientas para la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos

Este documento contiene material didáctico y pedagógico relacionado con distintas disciplinas del conocimiento que se integran en la consolidación de diferentes estrategias para la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en el Sistema Educativo Distrital.

La CEA es una iniciativa de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) que pretende visibilizar la africanía en Colombia, para ello, indaga acerca de sus saberes, costumbres y aportes a la cultura del país, representando una importante herramienta para entender el proceso de educar desde una perspectiva de inclusión y “de lucha contra la discriminación racial de la población afrocolombiana en el Sistema Educativo Distrital de Bogotá, en el marco de la política de reconocimiento de los grupos étnicos y de fortalecimiento de la educación intercultural y la etnoeducación en el sistema educativo distrital” (SED, s,f, p.3).

Plan Integral de Acciones Afirmativas

Mediante este plan se proyectó para el 2020 implementar cuatro programas de formación permanente (diplomado, curso, taller y/o seminario) en educación intercultural, vinculando a docentes y orientadores de colegios donde se encuentran estudiantes pertenecientes a comunidades étnicas. La Directora de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas de la SED debido a la crisis sanitaria participó en un encuentro virtual con las Consultivas Afrocolombianas y dialogaron acerca de sus expectativas respecto a la formación docente, y concertaron la realización de una mesa de trabajo con sus delegados, para definir el número, el tipo y el propósito del o de los programas de formación permanente a ofertar para dar cumplimiento a esta acción afirmativa. Sin embargo, debido al tema de aislamiento social preventivo decretado por el Gobierno de casi cinco meses, el programa de formación aún no se ha desarrollado, por tanto no fue posible identificar logros alcanzados.

Otra actividad registrada en el Plan de Acciones Afirmativas consistió en capacitar a 30 docentes de las Instituciones Educativas Distritales, en programas de maestría relacionadas con una línea de educación intercultural y/o etnoeducación. Como resultado de esta acción se obtuvo un acercamiento de los docentes a conocimientos y saberes de la educación intercultural a partir de los cuales se busca aportar a las transformaciones requeridas en la escuela, en las formas de pensar, sentir e interactuar con estudiantes pertenecientes a grupos étnicos, en pro de reducir las desigualdades y las discriminaciones aún existentes en la sociedad colombiana.

Una tercera acción del plan fue vincular a las personas de las comunidades afrodescendientes, palenqueras que se encuentran por fuera del sistema educativo y facilitar su acceso al mismo, mediante la estrategia de "Búsqueda Activa". La estrategia de Búsqueda Activa

se implementa en el marco del convenio tripartito N° 1888 de 2019 entre la Corporación Opción Legal, la UNICEF y la Secretaría de Educación Distrital. Para la vigencia 2020, esta dio inicio a partir del 25 de febrero mediante jornadas de atención y caracterización en recorridos barriales y casa a casa, sin embargo y dada la emergencia sanitaria por covid 19 esta fue suspendida de manera presencial el 16 de marzo de 2020. A partir de esta fecha, el ejercicio de búsqueda activa tuvo que modificar las acciones, debido a que el Gobierno Nacional y la Alcaldía Mayor de Bogotá, decretaron el aislamiento preventivo en todo el territorio. Así las cosas, entre el 19 de marzo y el 30 de junio de 2020, la estrategia de búsqueda activa se adelanta por vía telefónica.

Desarrollo de unidades didácticas

Mediante una actividad que involucró a los pueblos indígenas que habitan en la ciudad de Bogotá se diseñó un material didáctico y pedagógico con los que se busca potenciar los procesos de enseñanza –aprendizaje desde la ancestralidad, no solo de la población indígena sino también aplicable a los demás grupos étnicos.

Las unidades didácticas fueron las siguientes:

Unidad Didáctica Aprender de los ancestros EMBERA Aprendeidachinaberadebena

Unidad Didáctica EPERÃRÃ Chonaarawedapenak’insiawarrãrait’ee Pensamiento de los mayores para los niños y niñas.

Unidad Didáctica Wounaan MaachKhudKhirrjug AarCamino a la sabiduría.

Según la Secretaria De Educación del Distrito (2013) estas guías registran la experiencia pedagógica desarrollada, en el Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero, que es una institución educativa Distrital donde se desarrolla el programa Volver a la Escuela. Estas guías se diseñaron con el objeto de nivelar el proceso de lecto-escritura de los niños indígenas. Hubo un acercamiento al contexto de estas comunidades, indagando acerca de algunas de sus tradiciones, creencias y costumbres. En una primera fase exploratoria se realizaron varias actividades que buscaban identificar los intereses de los niños de la comunidad embera. Posteriormente, se realizaron dos ejercicios denominados: “La cartografía social histórica entre el territorio ancestral y el territorio en la ciudad”; y “El árbol de intereses y saberes, los cuales permitieron esclarecer la importancia que tiene el juego, la creación de distintos materiales en el desarrollo de las actividades y la elaboración de artesanías como elementos motivadores para el aprendizaje de los niños”.

La propuesta pedagógica asociada con la cartografía se enfocó en el reconocimiento del grupo, la construcción colectiva de conocimientos propios de la cultura embera y las relaciones sociales. Lo anterior, permitió una mayor aproximación a su cosmovisión a partir de la cual se pudieran proponer nuevas estrategias metodológicas. Así mismo, mediante la técnica del mapeo se visibilizó que los niños hacen constante referencia a los animales que se encuentran en sus territorios, el rol que ejerce cada integrante de la familia, el respeto y amor hacia la naturaleza, el cultivo y preparación de sus alimentos, el valor que dentro de la comunidad tiene el Jaibaná (médico), la simbología de la muerte y la escenificación de los mitos propios.

Luego la estrategia utilizada para que fueran los niños quienes contaran las historias, fue la de que relataran mediante dibujos las historias contadas por sus padres y abuelos, pues es una tradición y forma de empleo de estas comunidades la elaboración de manillas, lienzos y otras piezas gráficas. Lo anterior permitió promover el fortalecimiento de su identidad, mediante el uso de simbologías cercanas a su cultura y que propicia la incursión hacia el aprendizaje de nuevos códigos asociados al lenguaje oficial y en busca de facilitarles la interacción en entornos ajenos a su territorio.

La segunda propuesta pedagógica consistió en la elaboración grupal de un árbol de intereses y saberes a partir de tres preguntas: ¿Qué sé hacer? ¿Qué me gusta hacer? ¿Qué me gustaría aprender? El resultado de esta actividad permitió descubrir sus potencialidades, reconocer la variedad de gustos, profundizar en sus saberes. La mayoría saben tejer aretes, collares, pulseras con chaquiras, jugar futbol, nadar; otros saberes que han aprendido en su contexto urbano y escolar: En cuanto a lo que quieren aprender manifiestan su deseo de leer y escribir, sumar, bailar entre otros. A partir de estas experiencias se propone un cambio en la propuesta didáctica, de tal manera que migra hacia la construcción de juguetes y juegos como estrategia para fortalecer el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura de la lengua castellana, pues mediante los juegos y juguetes los niños de la comunidad embera recrean las vivencias de sus territorios ancestrales y todas las prácticas culturales que allí se gestan (Secretaría De Educación del Distrito, 2013).

Orientaciones para la resignificar la conmemoración del 12 de octubre

Se elaboró una guía pedagógica que contiene elementos e insumos didácticos y conceptuales para generar reflexiones frente a las fechas conmemorativas del país y con el que se busca resignificar la conmemoración del 12 de octubre (día de la raza) en las instituciones educativas.

Orientaciones para la conmemoración del 21 de mayo (Día de la Afrocolombianidad)

También se desarrolló una guía pedagógica y educativa con orientaciones metodológicas y didáctica para promover la Conmemoración del día de la Afrocolombianidad en el Sistema Educativo Distrital, buscando que los estudiantes y docentes desarrollen actividades sobre la cultura afrocolombiana. Es de resaltar que existen experiencias significativas que permiten valorar el avance en términos de transformación de prácticas educativas en la escuela descritas a continuación:

a). Educación de Bogotá apuesta por la preservación de las lenguas nativas

Según la SED (2017) más de 1200 niños pertenecientes a pueblos indígenas estudian en los colegios oficiales de Bogotá. En busca de preservar sus saberes y lenguas nativas, la estrategia adoptada por la Secretaria de Educación consistió en desarrollar prácticas pedagógicas que garanticen procesos educativos pertinentes y diferenciales para las poblaciones étnicas, mediante una formación con enfoque diferencial que se desplegó en dos escenarios. Primero, en las Aulas Diferenciales de Estudiantes Indígenas donde, con la ayuda de un apoyo cultural del pueblo, se les imparten a los pequeños las bases del español, la lectura y la escritura. Luego pasan a las

Aulas de Aceleración de primaria y secundaria donde adquieren los conocimientos básicos y ascienden al segundo escenario que son las Aulas Regulares donde estudiantes indígenas y ‘mestizos’ comparten clases y contenidos. Esta estrategia inicia con la identificación de la etnia presente en la escuela y luego se hace un diagnóstico socio – lingüístico visibilizando los idiomas indígenas en el escenario escolar. Posteriormente, se establece la funcionalidad de esos idiomas en el entorno escolar y se generan espacios para el uso de las lenguas nativas a través de actividades de aula. Finalmente, se desarrollan las prácticas de enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua, partiendo desde la oralidad, luego la escritura y la meta es llegar a un bilingüismo en el contexto escolar.

b). Crónica GPS, etnoeducación Eperara Siapiadara en Bogotá

En un vídeo de YouTube se visualiza una crónica sobre un proceso de etnoeducación del pueblo indígena Eperara Siapidara en Bogotá en la localidad de San Cristóbal, quienes enseñan sus saberes y permiten a los niños mestizos entender su cultura, valorarla y luchar contra el racismo. Video disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=fwtO3qdzcko>

c). Sabedores acompañan procesos educativos de niños y niñas indígenas en Bogotá

“En 2016 varias instituciones educativas distritales iniciaron la implementación de la estrategia de acompañamiento a los procesos académicos y de convivencia de estudiantes pertenecientes a los pueblos eperara, wounaan, embera katío y embera chamí, en una apuesta por el fortalecimiento de la educación intercultural en la capital.

Los colegios oficiales La Arabia, Confederación Brisas del Diamante, Compartir Recuerdo, José Joaquín Martínez, Agustín Nieto Caballero, Panamericano y España, recibieron el acompañamiento de la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones de la Secretaría de Educación de Bogotá, del que hacen parte 7 sabedores indígenas bilingües, que apoyaron los procesos educativos de 265 estudiantes pertenecientes a los pueblos eperara, wounaan, embera katio y embera chamí matriculados en estas instituciones.

El objetivo de esta estrategia fue el de fortalecer las capacidades pedagógicas institucionales para atender con enfoque diferencial étnico e intercultural a la población indígena en el sistema educativo distrital. Con el acompañamiento de los docentes de estos colegios, los sabedores indígenas participan en los procesos educativos a través de acciones pedagógicas que retoman las cosmovisiones, saberes propios y prácticas culturales (bailes, rogativas, pintura corporal, entre otras), los cuales dialogan con los conocimientos de la escuela y construyen espacios de convivencia para reafirmar la identidad cultural de los estudiantes.

Así mismo, en las aulas diferenciales del modelo de educación flexible ‘Volver a la Escuela’ en las que se atienden de manera exclusiva a estudiantes indígenas –en su mayoría, víctimas del conflicto armado que no hablan ni escriben en español-, la educación pública implementó una estrategia pedagógica que busca el desarrollo de pensamiento matemático y habilidades comunicativas para facilitar el tránsito de los estudiantes pertenecientes a estos pueblos a las aulas regulares y la continuación de su proceso de educación formal.

Esta estrategia de acompañamiento a los estudiantes indígenas hace parte del proyecto ‘Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial’ de la actual política educativa, con la que Bogotá reafirma su compromiso con una educación pertinente y de calidad para niñas, niños y jóvenes, que responda a sus realidades y en armonía con el contexto de la ciudad se construyan, visibilicen, valoren y reconozcan apuestas pedagógicas desde la diversidad cultural”. (SED, 2016).

Análisis

Interculturalidad

La interculturalidad de alguna manera ha servido para mantener marcos ideológicos de poder y dominación, constituyéndose en un instrumento de aculturación a través del tiempo, donde las culturas dominantes instauran sus costumbres y prácticas sociales sobre las demás hasta el punto de excluirlas. Así pues, como contrapeso a esta práctica propia de los sistemas capitalistas y neoliberales, surge la posibilidad de reconocer, rescatar y valorar a aquellas culturas y grupos sociales tradicionalmente marginados, a partir de la visión humanista de la educación que entiende la diversidad como fuente de cohesión social.

Por tanto, la interculturalidad en el sistema pedagógico representa un factor para encarar el proceso de aculturación anteriormente referido, que no es más que la adaptación a una cultura ajena mediante la anulación de las costumbres de la cultura propia, lo cual genera un proceso de

dominación, poder y subyugación no solo cultural sino que se extiende a campos como lo político, económico y social.

Y precisamente es en el marco de la educación que se hizo visible históricamente, la problemática de exclusión social en principio de comunidades indígenas y afrodescendientes, que fueron marginadas de la vida pública por las políticas homogeneizadoras instauradas por las culturas dominantes. Sin embargo, es de mencionar que las clases dominantes utilizaron instituciones políticas, religiosas y el propio sistema educativo para homogenizar poblaciones, pues desde los métodos y pedagogía de la educación se fomenta la transmisión cultural cualquiera que ella sea a través de los conocimientos, valores y enfoques de las sociedades dominantes. Así pues, en épocas como la colonial, ilustración y moderna el sistema educativo fue utilizado para la marginación cultural, pero en el presente siglo tecnológico y ante el auge de visiones progresistas de la sociedad es utilizada para rescatar y convalidar la importancia de la diversidad cultural a través de la interculturalidad.

Por tanto, desde la interculturalidad surgen espacios para que el sector educativo trabaje en aspectos relacionados con diferentes entornos sociales, sistemas de aprendizajes y desarrollo social, en un intento antropológico de reconocer al ser humano a partir de sus diversas formas de pensar, sentir y actuar aprendidas en el contexto social de educación y que a través de la interculturalidad se podrían integrar.

La interculturalidad al buscar sociedades más democráticas y plurales generó procesos educativos con enfoque en la democracia y respeto a la diversidad. Este sería uno de los principales aportes al campo educativo. Desde el contexto educativo, es necesario adaptar el currículum a estos procesos culturales para evitar la exclusión y estereotipos en los estudiantes de

culturas minoritarias. Cuando en el aula de clases se forma a partir de un contexto policultural el mundo puede ser percibido desde diferentes perspectivas sin que esto implique mayor confrontación que la de disentir respetuosamente de aquello con lo cual no se comulgue, pero que en todo caso, permite reconocer que existen varios puntos de vista en cuanto a la percepción de la realidad.

Etnoeducación

Desde la diversidad innata de Bogotá, con su crecimiento constante, avances y diversidad de población, la etnoeducación representa una parte esencial de la autonomía de las etnias que la habitan y un espacio de participación, respeto y aprendizaje para el resto de la población. Es entonces la Etnoeducación la vía de acceso a Prácticas Pedagógicas para grupos Étnicos en Bogotá, que gracias a sus políticas, planes y programas desarrollados por la Secretaría de Educación del Distrito trabaja por mantener el enfoque inclusivo y respeto por la diferencia en el sistema educativo. El trabajo que está realizando el Distrito Capital permite ir dejando atrás los pensamientos de segregación, discriminación y racismo. La intención de etnoeducar no es que los bogotanos aprendan lenguas nativas, o que adopten vestimentas propias de las comunidades étnicas; se trata es de que visibilicen a esas grupos étnicos, den valor y sentido a sus saberes ancestrales y compartir conocimientos al igual que experiencias en un entorno de aprendizaje intercultural, dejando atrás los prejuicios excluyentes o racistas para resaltar la riqueza cultural que representa cada etnia que habita en Bogotá.

La inclusión de los grupos étnicos en el sistema educativo implica la necesidad de abordar mediante la etnoeducación sus lenguas, reconocer sus territorios, respetar sus creencias,

fortalecer sus conocimientos, intégralos al currículo académico y socializarlos en el aula de clase tal como lo está haciendo la SED en Bogotá. En tal sentido, se concibe el sistema educativo no solo como un entorno de aprendizaje de conceptos y competencias para el ámbito laboral; sino también contempla aspectos políticos y culturales que son necesarios para implementar la inclusión.

Prácticas pedagógicas en el Sistema Educativo de Bogotá

Bogotá como una ciudad pluriétnica que ha recibido a diversidad de población, evidenció en su sistema educativo políticas que incentivan y promocionan programas con perspectiva de inclusión. En la ciudad existen lineamientos normativos que efectivamente responden a la compleja diversidad, particularidades y necesidades de los alumnos pertenecientes a comunidades étnicas, en especial a las poblaciones que han sufrido exclusión o que sus diferencias tienden a convertirse en una barrera de permanencia en las instituciones. Esto resalta la importancia de las prácticas pedagógicas inclusivas en las instituciones educativas, principalmente en las públicas, donde conviven en su proceso formativo y académico diversos estudiantes, con variedad de estratos sociales, orígenes étnicos y distintas formas de concebir la vida. Por ello conocer las directrices y perspectivas que se llevan a cabo en Bogotá en cuanto a la educación inclusiva, permitió analizar cómo las prácticas pedagógicas se acogen y cumplen el marco legal, así mismo evidenciar un proceso de inclusión de los grupos étnicos en el sistema educativo de Bogotá con el objeto de garantizarles su derecho a la equidad y acceso a la educación.

Es importante señalar que esta investigación halló abundante normatividad que respalda los derechos de los pueblos étnicos a recibir una educación que respete y desarrolle su identidad cultural, preservando y promoviendo el desarrollo y la práctica de las lenguas propias. Así mismo, el sistema educativo de Bogotá a través de la Secretaría de Educación Distrital (SED) ha gestionado estrategias, planes y programas que dan cumplimiento a lo estipulado por las leyes respecto a los derechos de las etnias en Colombia, en relación con el proceso educativo de lo cual, hay proyectos de cooperación y concertación entre el Distrito Capital y las comunidades, situando de este modo a la interculturalidad, la etnoeducación, las prácticas pedagógicas y la diversidad lingüística, entre otros, como principios y fines de la educación para los grupos étnicos.

De esta manera, las políticas educativas y el trabajo adelantado por la SED en Bogotá contribuyen significativamente a la construcción de autonomía de las comunidades étnicas en la ciudad, a la que han llegado en las últimas décadas como consecuencia del conflicto armado interno o por la falta de garantías a sus derechos en los territorios. Por tanto, cabe preguntarse cómo replicar este modelo de gestión educativa en los territorios rurales étnicos del país, mediante procesos pedagógicos que respeten sus tradiciones, cultura e historia, y, al mismo tiempo, contribuir a su autonomía, garantizando el derecho a la educación que tienen las comunidades indígenas, afrocolombianas, palenqueras, raizales y rom.

Los entes territoriales podrían tomar como referencia la gestión desarrollada en Bogotá adaptándola a sus contextos y replicando las estrategias de fortalecimiento de la educación intercultural con las comunidades étnicas en sus sistemas educativos, a partir de los fundamentos

conceptuales y pedagógicos implementados en la capital para garantizar a los grupos étnicos su derecho a una educación con enfoque diferencial.

Conclusiones

En Bogotá, la Secretaría de Educación del Distrito garantiza el derecho a la educación de los grupos étnicos asentados en la ciudad, mediante políticas y procesos que facilitan el acceso y permanencia en el sistema educativo, a la par de reconocer su diversidad étnica y cultural. Así mismo, promueve el desarrollo de procesos pedagógicos interculturales que les permiten aprendizajes significativos en el ejercicio de sus particularidades socioculturales, lo anterior, mediante la implementación de distintas prácticas pedagógicas.

Las prácticas pedagógicas diseñadas por la Secretaria Distrital de Educación de Bogotá para las comunidades étnicas resultan adecuadas porque en su diseño se tiene en cuenta: un enfoque comunitario que permite a los integrantes de las comunidades participar en el proceso aportando sus conocimientos, cultura y habilidades; un enfoque integral que articula las formas pedagógicas que proponen las comunidades étnicas junto a los conocimientos y procedimientos oficiales del sistema educativo; un enfoque intercultural que fortalece las relaciones culturales de los grupos étnicos en su interacción con las demás culturas exógenas que tienen su punto de encuentro en el aula de clase.

La principal dificultad pedagógica que tienen los grupos étnicos para permanecer en el sistema educativo, es que cuando se intenta incorporar sus valores y saberes culturales a los procesos de aprendizaje, al parecer, no hay propuestas académicas ni curriculares que logren

abordar la totalidad de conocimientos que realmente necesitan estas comunidades para que la educación que reciben sea vista como una herramienta que les permita adaptarse a todos los aspectos y situaciones que implica vivir en una sociedad multicultural, lo anterior, porque generalmente las practicas pedagógicas diseñadas para estas poblaciones se restringen a ciertos aspectos de su cultura sin avanzar a otras dimensiones más relevantes para su diario vivir.

Lo realizado por el Distrito Capital evidenció los procesos y avances del sistema educativo al menos en el interior del país. El desafío a nivel territorial consiste en cómo replicar este modelo de gestión educativa en las zonas rurales y apartadas de Colombia. Los entes territoriales podrían tomar como referencia la gestión desarrollada en Bogotá adaptándola a sus contextos y replicando las estrategias de fortalecimiento de la educación intercultural con las comunidades étnicas en sus sistemas educativos, a partir de los fundamentos conceptuales y pedagógicos implementados en la capital para garantizar a los grupos étnicos su derecho a una educación con enfoque diferencial.

Se concluye afirmando que la educación como escenario de formación y socialización no solo de conocimientos sino también de valores, se erige como el instrumento más idóneo para visibilizar e integrar diferentes culturas, fomentando así sociedades incluyentes que se desarrollan y crecen a partir de procesos participativos e interculturales surgidos en entornos educativos.

Referencias

- Agudelo & Cols. (2012). Practica pedagógica. 31 - 33.
- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1).
- Arbeláez, J. & Vélez, P. (2008). La Etnoeducación en Colombia una mirada indígena. (tesis de pregrado). Universidad EAFIT. Medellín, Colombia.
- Artunduaga, L. (1994). La Etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*
- Ávila, M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 1, 2005, pp. 159-174. Universidad de Zaragoza. España.
- Bello, M. (2004). Desplazamiento forzado. Dinámicas de guerra, exclusión y desarraigo. *Revista Trabajo Social*, No. 6, pp. 189-191.
- Besalú, X. (2002). Diversidad cultural y educación. Madrid: Síntesis Educación.
- Bertely, M. (2011). Educación superior intercultural en México. *Perfiles educativos*, 33, 66-77. Número especial.
- Bolivariana, U. P. (s.f.). Obtenido de Licenciatura en Etnoeducación:
<https://www.upb.edu.co/es/pregrados/licenciatura-etnoeducacion-medellin>
- Boix, R. (1995). Estrategias y recursos en la escuela rural. Barcelona: Graó-ICE.

- Borón, A. (2005). Las ciencias sociales en la era neoliberal: entre la academia y el pensamiento crítico. XXV Congreso ALAS. Porto Alegre, Brasil.
- Bordieu, & Bernstein. (2005). Socialización, Educación y Reproducción Cultural. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado , 159-174.
- Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. La evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. Profesorado. Revista de Currículum y Formación y del Profesorado, 11(3), 1-26. Disponible en:
<http://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL5.pdf>
- Cabrera, N., Mendoza, H., Arzate, R., & Gonzales, R. (Enero de 2015). <http://alternativas.me/>.
Obtenido de El papel del psicólogo en el ámbito educativo :
<http://alternativas.me/attachments/article/70/9.%20El%20papel%20del%20psic%C3%B3logo%20en%20el%20%C3%A1mbito%20educativo.pdf>
- Calvo, G. (2009). Inclusión y formación de maestros. Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(4), 78-94.
- Canet, G. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. Aspectos clave de la Educación Inclusiva, 13. Disponible en: <http://files.educacion-inclusiva-caqueza8.webnode.com.co/200000204-f1136f20c8/aspectos%20clave%20de%20la%20edu%20inclusiva.pdf#page=9>
- Castillo, J. (2012). Sociología De La Educación. México. Red Tercer Milenio S.C.

Castro, X, & Molano A. (2014). Identidad cultural desde los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tesis pregrado para obtener el título Licenciadas en Psicología y Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Cauca, U. (s.f.). Obtenido de Programa de Licenciatura en Etnoeducación:
<https://www.unicauca.edu.co/versionP/oferta-academica/programas-de-pregrado/licenciatura-en-etnoeducacion>

Clarac, J. (s.f.). *Problema de la Antropología*. Recuperado el 17 de Agosto de 2014, de
<https://www.youtube.com/watch?v=bYrP35aYWjE&feature=youtu.behttp://>

Crespán, J. (1973). Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (1968). La construcción social de la realidad. *Papers. Revista de Sociología*, 1, 181-183.
<https://doi.org/10.5565/rev/papers/v1n0.851>

Cruz, E. (2015). La interculturalidad en las políticas de educación intercultural. *Praxis & Saber*, 6(12), 191-207. Recuperado en 02 de julio de 2020, de
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-01592015000200010&lng=es&tlng=es.

De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y praxis latinoamericana*, 16(54), 17-39

Díaz, L., López, E., Ramírez, D., Rojas, D., & Mariño, L. (2014). Interculturalidad y educación intercultural un campo conceptual para explorar. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Dietz, G., & Mateos, L. (2011). Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. México: CGEIB-SEP.

Dussan, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior, (8), 73-84.

Redacción El Tiempo. (2016, 06 de octubre). Informe revela grave crisis de la educación en la población indígena. El Tiempo. Recuperado de:
<https://www.eltiempo.com/vida/educacion/crisis-educativa-en-en-la-poblacion-indigena-en-colombia-34995>

Ember, C. (2004). *Antropología*. Recuperado el 17 de Agosto de 2014, de
[http://datateca.unad.edu.co/contenidos/100007/Lecturas_apoyo_Act%202%20/que_es_la_antropologia._EMBER\(1\).pdf](http://datateca.unad.edu.co/contenidos/100007/Lecturas_apoyo_Act%202%20/que_es_la_antropologia._EMBER(1).pdf)

Fierro, M. (2013). Convivencia inclusiva y democrática: Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, (40), 01-18. Disponible en:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100005&lng=es&tlng=en

Figueroa, I. y Muñoz, Y. (2014). La guía para la inclusión educativa como herramienta de autoevaluación institucional: Reporte de una experiencia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 179-198. Recuperado de
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4994305.pdf>

- Forgiony, J. (2017). "Prácticas Pedagógicas: concepciones, roles y métodos en la formación del psicólogo bolivariano", *Prácticas Pedagógicas*, ISBN: 978-980-402-237-1. Edit. Universidad del Zulia.
- Gumucio, S. (2011). Ejemplo de encuestas CAP (Conocimientos, actitudes y prácticas). *Médecine Du Monde*, p. 5.
<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/2792/1/371404A282.pdf>
- Gómez, L. (2011). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 1(2), 226-233. Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815129>
- Hernández, S., Fernández, C., & Baptista L. (2014). *Metodología de la Investigación*, 6ta edición, Cap. 4, McGraw-Hill, México. Recuperado de
<http://observatorio.epacartagena.gov.co/wpcontent/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sextaedicion.compressed.pdf>
- García, G. (1994). *Por un país al alcance de los niños. Gestión de la comunicación y la promoción Institucional* Universidad de Pereira.
- García, W., & Martín, M. (2011). Revisión histórica del fenómeno educativo en el nororiente del Cauca (Colombia). *Revista Española de Educación Comparada*, 279-302
- Gómez, C. y Sarmiento, H. (2011). *Prácticas institucionales para la gestión de un currículo inclusivo*. Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

- Guido et al. (2013). Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Hidalgo, V. (2017). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: evolución de un término. Disponible en <https://docplayer.es/275652-Cultura-multiculturalidad-interculturalidad-y-transculturalidad-evolucion-de-un-termino.html>
- Junta de Andalucía. (2012). Guía sobre buenas prácticas docentes para el desarrollo en el aula de las competencias básicas del alumnado. Pág. 8. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centroctic/14700420/helvia/aula/archivos/repositorio/0/249/html/guiabuensaspracticass/html/gbp/marco.pdf>
- Kottak, A. (2001). Antropología Social y Cultural. Recuperado el 17 de Agosto de 2014, de http://datateca.unad.edu.co/contenidos/100007/Lecturas_apoyo_Act%202%20/Cultura_Concepto.pdf
- Leal, K. & Urbina, J. (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, No. 2, Vol. 10, pp. 11-33. Manizales: Universidad de Caldas.
- Leiva, J. (2011). La educación intercultural en una encrucijada de caminos: reflexiones pedagógicas para la construcción de una escuela intercultural.
- Mato, D. (2013). Diversidad cultural, interculturalidad y educación superior en América Latina. Contextos, modalidades de colaboración intercultural, logros y desafíos. En: S.E. Hernández Loeza, et al. (Coord.), Educación intercultural a nivel superior: reflexiones

desde diversas realidades latinoamericanas (pp. 155-178). México:

UIEP/UCIRED/UPEL.

Ministerio de Educacion Nacional. (s.f.). Lineamientos curriculares catedra de estudios afrocolombianos. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_2.pdf

Moraes, R. & Martienz, M. (2018). Educación e interculturalidad: perspectivas teóricas y prácticas en América Latina. *Revista Triângulo*, 11(4-Esp), 53-72. Disponible en <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/3452>

Morningstar, M., Shogren, K., Lee, H. & Born, K. (2015). Preliminary lessons about supporting participation and learning in inclusive classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(3), 192 –210. doi: <http://www.doi.org/10.1177/1540796915594158>

Muntaner, J. (2017). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 63-79.

Muñoz, C. (2018). Prácticas Pedagógicas en el Proceso de Transición hacia la Escuela Inclusiva. Seis Experiencias en El Salvador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2018, 12(1), 95-110. Disponible en <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v12n1/0718-7378-rlei-12-01-00095.pdf>

ONU Derechos Humanos Colombia. (2020) ¿Qué es el enfoque diferencial? Disponible en: <https://www.hchr.org.co/index.php/76-boletin/recursos/2470-ique-es-el-enfoque-diferencial>

Organización Nacional Indígena de Colombia/ ONIC (1995). Algunas reflexiones en torno a la Etnoeducación

Ortega, A. et al. (2019). Interculturalidad y educación desde el Sur: Contextos, experiencias y voces. Argentina: CLACSO. ISBN 978-9978-10-235-0. Disponible en:
<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/12775/1/Interculturalidad%20y%20educacion.pdf>

Osorio, B. (2010). La formación docente en dificultades de aprendizaje. Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas para la atención a la diversidad. Revista de Investigación, núm. 70, 2010, pp. 167-192 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140385008.pdf>

Pereira, U. T. (s.f.). Obtenido de Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario:
https://orientacion.universia.net.co/informacion_carreras/pregrado/licenciatura-en-etnoeducacion-y-desarrollo-comunitario-427/universidad-tecnologica-de-pereira-21.html

Pérez Blanco, F.J. (2007). Escuela inclusiva: un concepto multidimensional. P@k-in-Redes, Revista Digital, 1, 1-8.

Piñero, D. (2000). De las bacterias al hombre: La evolución Fondo de Cultura Económica, Colección lq ciencia para todos.

Pulido, Y. (2012). La etnoeducación bilingüe: logro político y desafío para las etnias. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Rojas, A. &Castillo, E. (2006) Reseña del libro Educar a los Otros. Estado Políticas educativas y diferencia cultural en Colombia, Popayán, Universidad del Cauca, 2006, 158 p."

Secretaria de Educación del Distrito. (2013). Guía identidades y pueblos indígenas en los colegios distritales. Educación Bogotá. Disponible en <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/1132>

Secretaria de Educación del Distrito. (2017). Educación de Bogotá apuesta por la preservación de las lenguas nativas nacionales. Disponible en https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/node/5147

Secretaria de Educación del Distrito. (2020). Educación Bogotá. Disponible en https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/node/5370

Suárez, H. (2010). Asociación Nacional de Afrocolombianos Desplazados (AFRODES) y Global Rights – Partners for Justice. Bicentenario: ¡Nada que celebrar! julio de 2010. Anexo 4, pág. 65.

Sunkel, G., Trucco, D. & Cepal, N. (2012). Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina: Algunos casos de buenas prácticas.

Troncoso, M. (2007). La evolución del niño con síndrome de Down: de 3 a 12 años. Revista Síndrome de Down, (20), 9-55. Recuperado de <http://www.centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/22b4aee0f8d0692ab11d33c4e8364bd54be44095.pdf>

Tubino, F. (s. f.). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico.

UNAD. (s.f.). Obtenido de Licenciatura en Etnoeducación: <https://estudios.unad.edu.co/licenciatura-en-etnoeducacion>

Unidad de Víctimas. (2020). Más de un millón y medio de víctimas de desplazamiento en Colombia han avanzado hacia soluciones duraderas, según informe del Observatorio Global del Desplazamiento Interno. Recuperado de:

<https://www.unidadvictimas.gov.co/es/victimas-en-el-exterior/mas-de-un-millon-y-medio-de-victimas-de-desplazamiento-en-colombia-han>

UNIGUAJIRA. (s.f.). Obtenido de Licenciatura en Etnoeducación e Interculturalidad :

<https://www.uniguajira.edu.co/financiacion/itemlist/category/46-pregrado-en-licenciatura-en-etnoeducacion>

Walsh, C. (2009). Hacia una comprensión de la interculturalidad. TUKARI. Espacio de comunicación intercultural, 2(11), 6-7.)

Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya-Yala.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Construyendo interculturalidad crítica. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Zambrano, A. (2017). La educación, el vacío y la frivolidad. Argentina, Editorial Brujas.

Yada, A. & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, 222-229. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.005>

https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/node/5370

1. Anexos

Fichas de revisión documental

Ficha de revisión documental No. 1 La educación inclusiva y sus dilemas	
Elementos para la revisión documental	Estudio de investigación que permite reflexionar sobre las experiencias de docentes en aula de clase, por medio de la recolección de datos cualitativos
Tipo de fuente	Revista Indexada
Referencia del documento (fuente)	Gallego Jiménez, G., Otero Rodríguez, L. M., Solís García, P. (2020). Hacia una educación inclusiva y personalizada: opiniones e ideario educativo del profesorado. Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva, 4(1), 47-70. Disponible en: http://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/130
Descripción general del documento	<p>El estudio describe las opiniones, ideales y actitudes que asumen 71 docentes de España siendo de diferentes instituciones, para llevar a cabo una educación inclusiva. Se evidencian datos cualitativos, con respecto a la formación docente y estrategias en el aula de clase.</p> <p>Se asume la inclusión como la forma positiva de asumir las diferencias y convertirlas en aprendizaje</p>
Categorías de investigación o categorías particulares de análisis relacionadas con el documento y las citas.	Investigación Cualitativa, donde se evidencia desde 71 experiencias como llevar a cabo una educación inclusiva
Cita(s) de apoyo a la investigación (Acorde a normas APA)	Las escuelas inclusivas son aquellas que desarrollan metodologías y técnicas docentes que ayudan a ofrecer una adecuada respuesta a las características individuales de todo el alumnado basándose precisamente en sus diferencias y destacando su igualdad (García, 2012). En este sentido, el término inclusión hace referencia a la puesta en marcha de un verdadero sistema educativo que no solo atiende si no que se basa en la diversidad, cuyo gran objetivo es el cumplimiento

	<p>del derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación en un entorno ordinario (Calvo y Verdugo, 2012). La inclusión: «Lleva consigo cambios y modificaciones en el contenido de las estructuras y estrategias de acercamiento» (UNESCO, 2006, p. 16) y por su parte, paralelamente la fundamentación de la educación personalizada se plantea desde una versión global de la persona, y de sus necesidades sociales y culturales (Mateos et al. 2016, p.67)</p> <p>García, A. (2012). La Educación personalizada como herramienta imprescindible para atender la Diversidad en el Aula. Revista latinoamericana de educación inclusiva,6(1), 177-189.</p> <p>Calvo, M.I. y Verdugo M.A. (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal? Edetana, (41), 17-30. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4089625</p> <p>UNESCO (2006). Juilines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO</p> <p>Mateos, A., Macías, J. y Arteaga, B. (2017). Una experiencia dentro de la conceptualización personalizada en el aula de infantil. Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia,5(2), 65-79</p>
<p>Aporte de la(s) cita(s) a la investigación (Reflexión y análisis del tema y sus categorías, a partir de la cita)</p>	<p>Las citas mantienen un enfoque pedagógico frente a los retos de educar desde la diversidad, se aborda diversidad de género, culturas, edades y componentes reales que hacen parte de la población a educar.</p> <p>El documento permite abordar la experiencia de docentes en cuanto la implementación de prácticas inclusivas en el sistema educativo desde una perspectiva personalizada, donde se trabajan dificultades, habilidades y acompañamiento más cercano del rol docente</p>

<p>Ficha de revisión documental No. 2 Hacia La Construcción Del Saber Pedagógico En Las Comunidades Académicas: Un Estudio Desde La Opinión De Docentes Universitarios</p>	
<p>Elementos para la revisión documental</p>	<p>A través de encuestas, entrevistas y grupos focales, se analiza el rol del profesorado en los procesos pedagógicos. Se evidencia una perspectiva tanto persona, como profesional y pedagógica</p>

Tipo de fuente	Revista Indexada
Referencia del documento (fuente)	Francis Salazar, Susan y Marín Sánchez, Patricia (2010). HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO EN LAS COMUNIDADES ACADÉMICAS: UN ESTUDIO DESDE LA OPINIÓN DE DOCENTES UNIVERSITARIOS. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 10 (2), 1-29. [Fecha de Consulta 1 de octubre de 2020]. ISSN: Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44717910002
Descripción general del documento	Aborda el proceso de ¿Como un conocimiento puede llegar a se enseñable? Y ¿A quien se le puede enseñar? Desde la educación superior. Se centran en las características de las comunidades, en los procesos de socialización entre las comunidades académicas y por último en las prácticas pedagógicas
Categorías de investigación o categorías particulares de análisis relacionadas con el documento y las citas.	Investigación cualitativa donde se aborda el rol profesorado dentro de las prácticas pedagógicas inclusivas, siendo estos datos de utilidad y análisis para el tema planteado
Cita(s) de apoyo a la investigación (Acorde a normas APA)	<p>Los docentes indican que la comunidad les aporta el establecimiento de líneas teóricas/conceptuales que los estudiantes necesitan para su formación, se evidencian lineamientos didácticos que se reiteran y se observan en las prácticas de los docentes más experimentados: “Básicamente hay un manejo de clases teóricas, se estudian leyes y principios en una clase magistral con alguna tendencia a lo tradicional” (E.P.1).</p> <p>El proceso de hacer enseñable un contenido disciplinar exige una comprensión epistemológica, heurística, ontológica y axiológica que se desarrolla y se construye en las interacciones comunicacionales que van conformando los planos académicos: disciplinares, personales y particularmente pedagógicos (Berlinder, 1986).</p> <p>Las comunidades son unidades de análisis de interacciones sociales que se definen como agrupaciones con características comunes como historia y cultura, que conviven e interactúan en determinado lugar y que comparten una conciencia de unidad e historia por contar con un propósito común que las integra (Van der Bijl, 2000; Pastor, 2004).</p> <p>Entrevistas a profesores (EP N°)</p> <p>Berliner, David. (1986). In pursuit of the expert pedagogue.</p>

	<p>Educational Research, 15 (7), 5- 13</p> <p>Van der Bijl, Bart. (2000). La escuela y la comunidad rural Editorial: Universidad Nacional. CIDE, División de Educación Rural: Heredia</p>
<p>Aporte de la(s) cita(s) a la investigación (Reflexión y análisis del tema y sus categorías, a partir de la cita)</p>	<p>Abordar las prácticas pedagógicas desde la educación formal, permite tener claridad al respecto de avances y desafíos frente al que hacer pedagógico. Lo cual, es la finalidad del tema planteado, conocer los actores fundamentales dentro de los procesos inclusivos y diversos que se evidencian en los sistemas educativos y como los asumen. Dentro de ellos se asume la comunidad como concedora de los procesos de inclusión, la cual debe participar en las actividades pedagógicas con sus saberes que trae consigo.</p>

<p>Ficha de revisión documental No.3 ¿Qué Queda De La Escuela Rural? Algunas Reflexiones Sobre La Realidad Pedagógica Del Aula Multigrado</p>	
<p>Elementos para la revisión documental</p>	<p>Se evidencia un estudio psicopedagógico de las prácticas pedagógicas en las zonas rurales y las características de las aulas multigrado</p>
<p>Tipo de fuente</p>	<p>Revista Indexada</p>
<p>Referencia del documento (fuente)</p>	<p>Boix, Roser (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 15(2),13-23. [fecha de Consulta 1 de octubre de 2020]. ISSN: 1138-414X. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56719129002</p>
<p>Descripción general del documento</p>	<p>Se exponen las características de la educación en las zonas rurales, haciendo énfasis en las aulas multigrado, donde se convive con diferentes edades, necesidades de aprendizaje e intereses. Sin embargo, se plasma como el espacio para incluir conocimientos</p>
<p>Categorías de investigación o categorías particulares de análisis relacionadas con el documento y las citas.</p>	<p>Se evidencia la adecuación de currículos acorde a las necesidades poblacionales, haciendo de esta investigación un material relevante y guía para conocer como desde la reconstrucción permanente de planes de estudio acorde a los estudiantes se lleva a cabo la inclusión</p>
<p>Cita(s) de apoyo a la investigación (Acorde a normas APA)</p>	<p>En el año 2007, Stainback i Stainback definían las aulas inclusivas como “una filosofía en la cual todos los alumnos pertenecen al grupo y todos pueden aprender de la vida normal de la escuela y de la comunidad. Se valora la diversidad y se cree que la diversidad refuerza la clase y ofrece más oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros”. Sin duda</p>

	<p>alguna ninguna novedad para el aula multigrado como tampoco para el aula urbana. “El aula inclusiva transforma la escuela común en escuela constituida en forma heterogénea, donde se valora la diversidad, se ofrece a todos los alumnos mayores oportunidades de aprendizaje y se promueve un trabajo solidario y cooperativo entre todos” (Yadarola, 2006).</p> <p>Y si bien la diversidad es un elemento clave en el planteamiento pedagógico del aula inclusiva, también lo son otros componentes didácticos, que han regido la escuela rural, y que como señalan algunos autores (Boix, 1995, Bustos, 2007, Pérez 2007) posibilitan el desarrollo de prácticas inclusivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adecuación del currículum para dar respuesta a la diversidad del alumnado. - Asunción del modelo cooperativo, que favorece el trabajo en grupo y en coordinación. - Asunción de cambios metodológicos, incorporando nuevas formas de adquisición de aprendizajes centrados en el alumnado. <p>Stainback, S, Stainback, W. (2007). Aulas inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar y unir el currículum. Madrid: Narcea.</p> <p>Yadarola, M.E. (2006). Una mirada desde y hacia la Educación Inclusiva. Boletín Electrónico de IntegraRed. Disponible en: http://www.integrared.org.ar/links_internos/06/notas/04/index.asp.</p> <p>Boix, R. (1995). Estrategias y recursos en la escuela rural. Barcelona: Graó-ICE.</p> <p>Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. La evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. Profesorado. Revista de Currículum y Formación y del Profesorado, 11(3), 1-26. Disponible en: http://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL5.pdf</p> <p>Pérez Blanco, F.J. (2007). Escuela inclusiva: un concepto multidimensional. P@k-in-Redes, Revista Digital, 1, 1-8.</p>
Aporte de la(s) cita(s) a la investigación (Reflexión y	Tener claro los aspectos y particularidades de la educación en zonas rurales, permiten establecer las necesidades que se

análisis del tema y sus categorías, a partir de la cita)	evidencian en el contexto propio. Pues si bien, aunque Bogotá es considerada como una ciudad urbana, el 75% corresponde a zona rural y la localidad 20 nombrada Sumapaz contempla procesos de educación inclusiva desde la ruralidad
--	--

Ficha de revisión documental No. 4 Prácticas Pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del Docente	
Elementos para la revisión documental	Se contempla el territorio colombiano como un espacio heterogéneo y con particularidades individuales entre los estudiantes. Se analizan procesos diferenciales y barreras educativas que no permiten llevar a cabo una inclusión con veracidad como lo es el género
Tipo de fuente	Revista Indexada
Referencia del documento (fuente)	Carrillo Sierra, S. M., Forgiony Santos, J. O., Rivera Porras, D. A., Bonilla Cruz, N. J., Montánchez Torres, M. L., & Alarcón Carvajal, M. F. (2018). Prácticas Pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del Docente. Espacios, 1-18. Disponible en http://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/2167
Descripción general del documento	Por medio de la implementación de un Cuestionario de Educación Inclusiva CEI, llevado a cabo a 348 docentes se determina que las inclinaciones de género entre los docentes no influye en los procesos pedagógicos de los estudiantes
Categorías de investigación o categorías particulares de análisis relacionadas con el documento y las citas.	Investigación cuantitativa no experimental de alcance descriptivo la cual permite establecer estadísticas frente a procesos pedagógicos llevados a cabo y su influencia en la inclusión desde una perspectiva de género
Cita(s) de apoyo a la investigación (Acorde a normas APA)	Una continua capacitación a los docentes permite el fortalecimiento de la comunicación, la relación disciplinar y aplicación de estrategias pedagógicas empleadas que se fundamenten en modelos pedagógicos constructivistas (Sáenz, Cárdenas & Rojas, 2010). Esto representa los esfuerzos de la comunidad educativa por generar un desarrollo integral del aprendiz (Fernández, 2013), otros autores como Peñaranda, Bastidas, Escobar, Torres & Arango (2006) mencionan que también influyen aspectos institucionales, culturales y sociales en la efectividad de la educación. Las prácticas pedagógicas son un “conjunto de acciones que desarrolla el profesorado introduciendo mejoras en las relaciones, procesos y actividades; todo ello orientado a producir resultados positivos, en nuestro caso, en la adquisición por parte del alumnado de las competencias consideradas

	<p>básicas” (Junta de Andalucía, 2012, p.8).</p> <p>Sáenz-Lozada, M. L., Cárdenas-Muñoz, M. L. & Rojas-Soto, E. (2010). Efectos de la capacitación pedagógica en la práctica docente universitaria en salud. <i>Revista de Salud Pública</i>, 12(0) 425-433. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42217801008</p> <p>Fernández-Fernández, I. M., Véliz-Briones, V. & Ruiz-Cedeño, A. I. (2016). Hacia una cultura pedagógica inclusiva: Experiencias desde la práctica universitaria. <i>Revista Electrónica Educare</i>, 20(3), 1-15. doi: http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.13</p> <p>Peñaranda-Correa, F., Bastidas-Acevedo, M., Escobar-Paucar, G., Torres-Ospina, J., & Arango-Córdoba, A. (2006). Análisis integral de las prácticas pedagógicas de un programa educativo en Colombia. <i>Salud pública de México</i>, 48(3), 229-235. Disponible en http://scielo.unam.mx/scielo.php?pid=S0036-36342006000300007&script=sci_arttext</p>
Aporte de la(s) cita(s) a la investigación (Reflexión y análisis del tema y sus categorías, a partir de la cita)	Dentro de la educación inclusiva y sus prácticas pedagógicas, se debe tener en cuenta la inclusión de docentes también, que con sus diversidades y habilidades pueden llevar a cabo propuestas innovadoras independientemente de sus rasgos, intereses, género y su experiencia

Ficha de revisión documental No. 5 Cigali Tikaiku una mirada pedagógica a la historia de los diaguitas catamarqueños	
Elementos para la revisión documental	Se fundamenta en la necesidad de materiales pedagógicos propios de grupos étnicos que fortalezcan su identidad e inclusión dentro del sistema educativo
Tipo de fuente	Revista Indexada
Referencia del documento (fuente)	Fontenla, M. (2017). Cigali Tikaiku una mirada pedagógica a la historia de los diaguitas catamarqueños. <i>Revista del Cisen Tramas/Maepova</i> , 5 (1), 39-54
Descripción general del documento	Para el fortalecimiento de los pueblos étnicos se han incrementado los estudios antropológicos, arqueológicos y de etnohistoria. Sin embargo, se aclara la necesidad de profundizar las prácticas pedagógicas para grupos étnicos propias de sus intereses y necesidades
Categorías de investigación o categorías particulares de análisis relacionadas con el documento y las citas.	Investigación Cualitativa desde el uso de novelas, documentales y poesía se da a conocer la realidad de inclusión de los grupos étnicos desde la diferencia de su cosmología, lengua e intereses
Cita(s) de apoyo a la	Como señala Tirso Gonzales en su trabajo “Kawsay (Buen

<p>investigación (Acorde a normas APA)</p>	<p>Vivir) y afirmación cultural: Pratec-Naca, un paradigma alternativo en los Andes”, en los pueblos indígenas “aún hoy, a pesar de la colonización y la modernidad, naturaleza-cultura están íntimamente relacionadas por medio de ritos, prácticas cotidianas de diálogo, crianza mutua y regeneración. Esta visión del mundo integradora/incluyente aún ocurre dentro de la mayoría de pueblos indígenas andinos, en el ciclo ritual de cultivar la tierra (Pachamama), y se extiende a los sectores urbanos vía la diáspora indígena” (Gonzales, 2014: 124)</p> <p>La construcción del pensamiento simbólico andino se sustenta en una concepción holística del mundo cuando articulan en un solo proceso y una sola unidad la realidad material, humana y sagrada-ritual, y en torno a ésta han configurado un conjunto de percepciones y representaciones peculiares que son los saberes, las tecnologías y los valores morales y éticos, andinos y amazónicos, que norman la vida cotidiana, estacional y extraordinaria de sus cultores. (José García, 2001: 2)</p> <p>El mundo andino es un mundo de crianza, cariñoso y respetuoso. Allí todos somos seres vivos (naturaleza/sallqa, humanos/runas, deidades/apus, wacas), parientes (más allá del parentesco de sangre y humano), vivimos en ayllu (colectividad) dentro del pacha local (representación del macrocosmos a nivel del microcosmos; paisaje ritual y biocultural) para regenerar-criar el kawsay (la vida toda). Sumak Kawsay (Buen Vivir) se manifiesta dentro del pacha local (paisaje local ritual y biocultural; el macrocosmos a nivel del microcosmos). Dentro del pacha local la crianza abarca todo y a todos, a la colectividad natural de seres equivalentes: humanos, naturaleza y deidades. Seres humanos, naturaleza y deidades conforman el ayllu, un grupo de parientes unidos más allá del linaje humano o parentesco de sangre. Aprender a criar y dejarse criar con respeto, empatía, reciprocidad y en goce son principios y prácticas primordiales en los Andes (Gonzales, 2014: 127-8)</p> <p>García Miranda, J. J. (2001). Sistema epistémico en los pueblos andinos. Revista de discusiones filosóficas desde acá</p> <p>Gonzales, T. (2014). Kawsay (Buen Vivir) y afirmación cultural: PratecNaca, un paradigma alternativo en los Andes. En B. Marañón (coord.), Buen vivir y descolonialidad. Crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales (121-142). México: UNAM, (4), 1-16</p>
<p>Aporte de la(s) cita(s) a la</p>	<p>Abordar la inclusión para grupos étnicos desde el amplio campo</p>

investigación (Reflexión y análisis del tema y sus categorías, a partir de la cita)	de las diferencias que traen consigo, deja como resultado la necesidad de abordar sus lenguas, reconocer sus territorios y respetar sus creencias. Más allá de entrar a estudiar el desarrollo de un grupo étnico, es establecer como se pueden fortalecer sus conocimientos compartiendo con otras comunidades que traen consigo otros diferentes.
---	---

Ficha de revisión documental No. 6 Educación y pueblos indígenas: ayer y hoy	
Elementos para la revisión documental	Se establecen las consecuencias de una colonización violenta y la imposición de creencias religiosas en espacios donde ya se habían desarrollado símbolos, creencias y formas de vida
Tipo de fuente	Revista Indexada
Referencia del documento (fuente)	Nagy, M. (2017). Educación y pueblos indígenas: ayer y hoy. Revista del Cisen Tramas/Maepova, 5 (1), 55-78.
Descripción general del documento	Concibiendo la escuela como el espacio donde se forman individuos integrales y acorde a el bien social, se cuestiona sobre el derecho de una educación propia requerida en los grupos étnicos, siendo estos sometidos a currículos escolares ajenos a sus contextos y realidades
Categorías de investigación o categorías particulares de análisis relacionadas con el documento y las citas.	Desde al ámbito ciudadano este cuestionamiento permite abordar con veracidad sobre los currículos necesarios para integral a la población étnica en los procesos educativos y que reformas estructurales se requieren para ser llevado a cabo
Cita(s) de apoyo a la investigación (Acorde a normas APA)	<p>Señalamientos tajantes de límites estatal-nacionales y/o provinciales, anacronismos, imágenes de dudoso origen o que no corresponden al pueblo “estudiado”, vinculación naturalizada entre hábitat y prácticas socioculturales, y referencias a la existencia de dichos pueblos en el pasado son algunos de los tópicos habituales que suelen encontrarse en el clásico trabajo grupal solicitado por maestras/os y que ya se han mencionado en el apartado anterior en el trabajo de Artieda (2004).</p> <p>La asimilación por las nuevas generaciones de todo aquello que signifique un elemento orgánico de la nacionalidad, es decir la lengua, la organización secular de la familia, la conservación de las tradiciones, los símbolos, en fin, cuyo ideal emblema despierta en los niños la primera palpitación de algo que está más arriba del presente, más allá de sí mismos y de la familia, la Patria. 7° El culto por los héroes y por sus gloriosas reliquias; el constante recordarlos para vivir algo de sus propias vidas, para respirar algo de su propio ambiente y hacer como carne de su carne y alma de su alma aquellas realizaciones que nos dieron patria y libertad (Revista El Monitor N° 440 “Enseñanza</p>

	<p>Patriótica”. Felisa Latallada, pp. 310)</p> <p>En la tradición occidental el tiempo ha sido tenido por una medida, en sí misma, neutra, o ha sido considerado un recipiente, a ser llenado y significado por los sucesos que en él pudieran ocurrir. En estos términos no habría tiempo en el pensamiento indígena, sino más bien lugares temporales que constituyen a los hombres que los habitan. No son los sucesos particulares, históricos o míticos los que dan significado a los momentos sino al revés, los sucesos son marcados por el significado de los tiempos en que los sucesos habitan. No es un ciclo de historias que pasan en el mundo, sino un ciclo de tiempos que moldean historias del mundo (Reyes, 2008: 142)</p> <p>Artieda, T. (2004). El ‘otro más otro’ o los aborígenes americanos en los textos escolares. Una propuesta de análisis. En: L. Guereña, G. Ossenbach, y M.M del Pozo (eds.), Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (Siglos XIX y XX), Madrid, UNED.</p> <p>Latallada, F. 1916. “Hogar y Patria” Buenos Aires: Vidueiro</p> <p>Reyes, L.A. (2009). El pensamiento indígena en América. Buenos Aires: Biblos.</p>
<p>Aporte de la(s) cita(s) a la investigación (Reflexión y análisis del tema y sus categorías, a partir de la cita)</p>	<p>Se concibe el sistema educativo no solo como un entorno de aprendizaje de conceptos y competencias para el ámbito laboral. Sino también contempla aspectos políticos y culturales que son necesarios para implementar la inclusión. Desde la formación de individuos que comprenden su territorio, identidad y son capaces de convivir con el otro, con el territorio del otro y la identidad del otro, se genera un panorama de progreso y educación inclusiva</p>

Ficha de revisión documental No. 7 Comunidades de saber y práctica pedagógica	
<p>Elementos para la revisión documental</p>	<p>En este tipo de CA los docentes deben proponer principios orientados al mejoramiento de la calidad de la educación, en donde estén presentes elementos éticos de quienes las integran. Principios de orden democrático y político dado que al interior se manejan poderes, intereses colaborativos, procesos de concertación que además de promover transformaciones de pensamiento y acción, relacionen el conocimiento externo con</p>

	el generado por las experiencias internas de la comunidad.
Tipo de fuente	Editorial de Magazine para la investigación educativa
Referencia del documento (fuente)	IDEP (2017) Aula Urbana, Comunidades de saberes y práctica pedagógica. Recuperado de http://www.idep.edu.co/sites/default/files/archivo_magazine/MAU_105_IDEP_web.pdf
Descripción general del documento	Se estudia la dedicación que se evidencia en los docentes de Bogotá en su labor docente, donde estrechan sus relaciones con las comunidades para el desarrollo de la práctica pedagógica
Categorías de investigación o categorías particulares de análisis relacionadas con el documento y las citas.	Estudio Cualitativo para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. IDEP en Bogotá, donde se aborda el territorio a tratar y se contemplan los avances realizados por medio de la Alcaldía
Cita(s) de apoyo a la investigación (Acorde a normas APA)	<p>Se entiende un sistema como un conjunto de elementos relacionados entre sí que funcionan como un todo. Denota un todo integrado, organizado y organizador, de interconexiones e interdependencias entre sus múltiples y diversos componentes, cuyas propiedades emergentes surgen de la interacción entre ellos (Pérez, 2001).</p> <p>“...entendamos que el conflicto hace parte de la vida humana, el no estar de acuerdo, el tener postura diferente, el ser crítico frente a todo lo que pasa en el mundo y que eso no puede confundirse con agresión”. (Ángel, C., Amaya, G., Santa, J. C., Orozco, P. A., & Piragua, L. 2010)</p> <p>Autores como Wegner (2001), Escudero (2009) y Bauman (2006), proponen frente a las Comunidades de Aprendizaje (CA), que es en la interacción entre los seres humanos en el día a día, donde se encuentran elementos e intereses comunes que los identifican en sus formas de pensar y de actuar con otras personas; de manera que comienzan a generar lazos que les brindan y les demandan apoyo, reconocimiento, identidad y compromiso. Este tipo de interacciones le posibilitan al sujeto desarrollar habilidades, capacidades y aprendizajes para hacerse partícipes de colectivos en donde se comparten creencias, formas de pensamiento, de comportamiento y de conocimiento.</p> <p>Respecto a las Comunidades de Práctica (CdP), Salinas (2003), Wenger y Snyder (2000), afirman que cuando las personas necesitan aprender algo requerido en el ejercicio de sus labores, normalmente no abandonan su situación normal ni dedican esfuerzos a clases o procesos de capacitación convencionales, sino que espontáneamente se conforman grupos de trabajo en los cuales se enseñan unos a otros, se asignan roles y se generan procesos de apoyo mutuo, estableciendo identidades que son</p>

	<p>definidas por el papel que cada integrante desempeña en el apoyo al grupo.</p> <p>Ángel, C., Amaya, G., Santa, J. C., Orozco, P. A., & Piragua, L. (2010). Innovación en educación física, innovación en el aprendizaje del inglés, innovación en arte y lúdica, innovación en etnoeducación e interculturalidad. Bogotá: IDEP.</p> <p>Bauman, Z. (2003). Comunidad: en busca de seguridad en un mundo hostil. Siglo XXI de España Editores. Obtenido de http://rededucativa.pbworks.com/f/Zygmunt%2BBauman%2BE n%2Bbusca%2Bde%2Bseguridad%2Ben%2Bun%2Bmundo%2Bhostil.pdf</p> <p>Escudero, J. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. <i>Ágora para la Educación Física y el Deporte</i>, 10, 7-31. ¿Obtenido de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3048583</p> <p>Salinas, J. (2003). Comunidades virtuales y aprendizaje digital. <i>CD-ROM Edutec</i>, 54(2), 1-21.</p> <p>Wenger, E. C., & Snyder, W. M. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. <i>Harvard Business Review</i>, 78(1), 139-146.</p> <p>Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós.</p>
<p>Aporte de la(s) cita(s) a la investigación (Reflexión y análisis del tema y sus categorías, a partir de la cita)</p>	<p>Estableciendo las entidades que abordan los procesos pedagógicos, investigaciones y procesos en Bogotá permite tener claridad sobre los agentes responsables para llevar a cabo una educación inclusiva.</p> <p>Los autores planteados abordan las necesidades de procesos inclusivos y las actitudes que asumen cuando desean aprender y se relacionan con otro diferente; siendo esto de gran relevancia para la investigación</p>

Ficha de revisión documental No. 8 La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia	
Elementos para la revisión documental	Descripción, reflexiones y/o análisis de los datos
Tipo de fuente	Artículo de Investigación
Referencia del documento (fuente)	Ríos, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. <i>Pedagogía y Saberes</i> , 49, 27-4
Descripción general del documento	Cuestionamiento histórico sobre las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en Colombia tanto en su trabajo metodológico como conceptual como una experiencia de investigación pedagógica en el territorio Nacional.
Categorías de investigación o categorías particulares de análisis relacionadas con el documento y las citas.	Investigación cualitativa descriptiva en la que se hace un recuento histórico frente a los procesos pedagógicos y diferentes exponentes de pensamiento educativo
Cita(s) de apoyo a la investigación (Acorde a normas APA)	<p>[...] pues al abordar el análisis de un discurso y de su práctica (práctica pedagógica), en su condición de saber (modalidad de análisis), la delimitación del sujeto de saber (el maestro) y del saber apropiado, no se puede plantear por fuera del saber (la pedagogía), porque ella involucra tanto al sujeto del saber cómo al saber mismo. (Zuluaga, 1987, p. 24).</p> <p>[...] apropiar un saber es hacerlo entrar en las coordenadas de la práctica social. Es, por tanto, un proceso que pertenece al orden del saber cómo espacio donde el conocimiento está accionado por mecanismos de poder y no por la lógica del movimiento de los conceptos en el conocimiento científico. Saldarriaga, O. (2016).</p> <p>La historia de las prácticas tiene mucho que ver con las particularidades, es decir, la forma como las culturas se apropian de los saberes, la forma como las sociedades organizan sus instituciones y la forma como cada hombre accede a una conciencia colectiva. (Zuluaga, 1997, p. 24)</p> <p>Lo pedagógico como teoría y como práctica. Lo pedagógico como lo que permite a los maestros entrar en relación con el conocimiento. Lo pedagógico como acontecimiento social susceptible de ser escrito en su especificidad (no trascendente) histórica. Estas investigaciones acerca de la práctica pedagógica, se inscriben en un horizonte general que bien puede llamarse: las condiciones históricas culturales del maestro, condiciones que solo podrán conocerse a través de la</p>

	<p>historia de nuestra práctica pedagógica. Pero es también un punto de ese horizonte general, la pregunta por el papel social asignado al maestro como “agente de la cultura”. Al maestro se le ha declarado “transmisor de conocimientos”, pero a la vez se le ha negado su acceso a la cultura. ¿Quién es el maestro? ¿Quién, entre todos los sujetos de una sociedad dada, es un maestro?”. (Zuluaga, 1978, p. 10).</p> <p>Noguera, C. (2012). El gobierno pedagógico: del arte de educara las tradiciones pedagógicas modernas. Bogotá: Siglo del Hombre/Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica</p> <p>Saldarriaga, O. (2016). La escuela estallada: diálogos entre dos nociones de práctica pedagógica. <i>Memoria y Sociedad</i>, 20(41), 10-20.</p> <p>Zuluaga, O. (1987). Didáctica y conocimiento. Medellín: cied</p> <p>Zuluaga, O. (1978). Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo xix. Medellín: Universidad de Antioquia, cied</p> <p>Zuluaga, O. (1984a). El maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1848. Medellín: Universidad de Antioquia/cied.</p> <p>Zuluaga, O. (1997). Los conceptos y las prácticas: una estrategia para hacer historia de la pedagogía. En <i>Encuentro de Investigadores Distritales en Educación</i>. Bogotá: idep</p>
Aporte de la(s) cita(s) a la investigación (Reflexión y análisis del tema y sus categorías, a partir de la cita)	Se contempla tres actores dentro de los procesos investigativos: el estudiante, el docente y la institución. Con esta perspectiva se da claridad frente a los factores que influyen directamente en las prácticas pedagógicas y como estos se entrelazan para generar inclusión. Se concibe la Pedagogía como factor social de construcción.

Ficha de revisión documental No. 9 Plan sectorial 2016-2020 Hacia una Ciudad Educada	
Elementos para la revisión documental	Se pretende analizar la política pública en cuanto la inclusión en el sistema educativo y el fundamento del plan sectorial en cuanto a la población de Bogotá, cobertura, calidad y gestión
Tipo de fuente	Documento Gubernamental
Referencia del documento (fuente)	Alcaldía Mayor de Bogotá, Plan sectorial 2016-2020 Hacia una ciudad educadora. Recuperado de https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/Plan_sectorial_2016-2020-.pdf

Descripción general del documento	Documento de políticas públicas que se desarrolla desde la Alcaldía Mayor de Bogotá con el fin de dar a conocer los procesos del plan sectorial de educación abordando líneas estratégicas, entre ellas la Inclusión educativa para la equidad y la calidad educativa para todos
Categorías de investigación o categorías particulares de análisis relacionadas con el documento y las citas.	Este documento permite establecer los lineamientos legales de los procesos pedagógicos llevados a cabo en Bogotá y brinda el contexto actual en el que se encuentra la inclusión en Bogotá
Cita(s) de apoyo a la investigación (Acorde a normas APA)	<p>Los avances de la educación inclusiva a nivel mundial indican mayores probabilidades de éxito de las políticas educativas que se realizan en contextos colaborativos de los distintos agentes (estudiantes, docentes, instituciones educativas, padres de familia, autoridades locales, sector privado, ONG) y orientadas a resolver las barreras que generan la exclusión del sistema educativo.</p> <p>La Ruta de Acceso y Permanencia reconocerá, además, la atención diferencial de población en situación de discapacidad y talentos excepcionales, grupos étnicos, población rural, víctimas, entre otros, para evitar que su diversidad se convierta en desigualdades educativas</p> <p>De otro lado, a través de un proceso de búsqueda territorial (casa a casa), se realizará la identificación y caracterización de la población que se encuentra por fuera del sistema educativo, para efectuar la gestión directa del cupo escolar y matricular 12.000 nuevos niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo en el cuatrienio (a razón de 3.000 por año).</p> <p>Se generarán intervenciones de política pública, participativas y contextualizadas, que, desde un enfoque diferencial, reduzcan las brechas educativas de las poblaciones vulnerables y diversas. Al respecto, se desarrollarán acciones afirmativas orientadas a la vinculación y acompañamiento en el sistema educativo de las poblaciones rurales y urbanas que tienen mayor riesgo de deserción escolar y de población diversa, en especial víctimas de conflicto, con discapacidad y grupos étnicos. De igual forma, se brindará un acompañamiento particular a las localidades e instituciones educativas que atienden en mayor medida a estas poblaciones y se encuentran por debajo de los promedios distritales de resultados en el acceso y permanencia escolar.</p>
Aporte de la(s) cita(s) a la investigación (Reflexión y análisis del tema y sus	Como una ciudad pluriétnica de puertas abiertas que ha recibido a diversidad de población. Se evidencia los esfuerzos por el sistema educativo en incentivar y promocionar programas que

categorías, a partir de la cita)	<p>aporten desde una perspectiva de inclusión. Se contempla las gestiones de las instituciones, las problemáticas de deserción, discriminación y falta de acceso a la educación formal.</p> <p>Todos estos indicios útiles y necesarios para la investigación planteada.</p>
----------------------------------	--

Ficha de revisión documental No. 10 Lineamiento de política de educación inclusiva	
Elementos para la revisión documental	Se pretende indagar las dimensiones de las políticas de educación inclusiva en Bogotá, tanto las acciones como estrategias implementadas para llevar a cabo los procesos pedagógicos desde una mirada integral
Tipo de fuente	Documento Gubernamental
Referencia del documento (fuente)	Moreno Angarita, M., Pabón Suárez, I. C., Fonseca Casado, C., & Herrera Rodríguez, T. (2018). https://repositorios.educacionbogota.edu.co/ . Obtenido de LINEAMIENTO DE POLÍTICA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA: https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/001/756/1/LBR%20Nota%20Educacion%20Inclusiva.pdf
Descripción general del documento	El documento plasma los fundamentos normativos, conceptuales y contextuales de la ciudad de Bogotá en cuanto a la implementación de la política de inclusión en el sistema educativo
Categorías de investigación o categorías particulares de análisis relacionadas con el documento y las citas.	Análisis Distrital de políticas públicas de inclusión que le brindan un respaldo legal a la investigación
Cita(s) de apoyo a la investigación (Acorde a normas APA)	<p>La diversidad hace referencia a las características individuales, sociales y culturales en términos de género, sistema etario, origen étnico-racial, nacionalidad, religión, etcétera. Alude a la idea que cada persona tiene de sí misma (Armstrong et al. 2009) y al reconocimiento de las múltiples formas de ser y de vivir (SED 2014)². Por ello, aquí se entiende lo diverso como aquella relación que las personas establecen consigo mismas y con los otros, superando la mirada de “lo diferente” como una serie de fronteras que separan lo que se considera distinto.</p> <p>En ese sentido, el Lineamiento de Política de Educación Inclusiva de Bogotá, se formula gracias a que, en la medida en la que el Sistema Educativo del Distrito Capital avanza en la cobertura universal, este debe responder de forma integral y no segregada a la creciente y más compleja diversidad de características y necesidades de los estudiantes, en especial aquellos de poblaciones tradicionalmente excluidas, entre otros,</p>

	<p>las personas con discapacidad, los grupos étnicos, estudiantes con orientaciones sexuales no heteronormativas, estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales y estudiantes víctimas del conflicto armado interno, superando las barreras para su acceso y permanencia.</p> <p>La sociedad colombiana se caracteriza por ser pluriétnica y multicultural, y estos dos factores se evidencian en la escuela pública, donde conviven todo tipo de estudiantes de diferentes estratos sociales, orígenes étnicos-raciales, capacidades y/o talentos excepcionales, y orientaciones sexuales, entre otros. Esta heterogeneidad en la composición de la escuela es un valor que le brinda riqueza, permite construir una convivencia basada en el genuino respeto y valoración del otro, y confronta la tradición homogeneizadora de la misma. Por lo tanto, como la sociedad colombiana ha aceptado la diversidad como un valor intrínseco en la Constitución Política de Colombia 1991, la formulación del Lineamiento de Política de Educación Inclusiva del Distrito Capital se lleva a cabo como la respuesta que el sistema educativo puede darle a la atención de las necesidades de la diversidad de características de los estudiantes y para aprovechar dicha riqueza en beneficio de la formación de todos.</p> <p>Fortalecer la capacidad del sistema educativo distrital para atender con enfoque diferencial étnico e intercultural a los y las estudiantes de los grupos étnicos, en aras de garantizar su derecho a la educación con pertinencia.</p> <p>Armstrong, Ann, Derrick Armstrong e Ilektra Spandagou. 2009. Inclusive Education: International Policy and Practice. Los Ángeles: Sage Publications.</p>
Aporte de la(s) cita(s) a la investigación (Reflexión y análisis del tema y sus categorías, a partir de la cita)	Las prácticas pedagógicas deben estar orientadas a la población, acorde a los derechos que poseen. Por ello conocer las directrices y perspectivas que se llevan a cabo en Bogotá en cuanto a la educación inclusiva, permite analizar como las prácticas pedagógicas se acogen y cumplen el marco legal. Se evidencia un proceso de inclusión con grupos étnicos, abordando las leyes constitucionales del derecho a la equidad y acceso a la educación

Ficha de revisión documental No. 11 Políticas Etnoeducativas y enseñanza del español	
Elementos para la revisión	Se pretende abordar la etnoeducación como alternativa de

documental	inclusión dentro de las prácticas pedagógicas de los grupos étnicos. Para ello es necesario contextualizarse sobre los procesos que se han llevado a cabo
Tipo de fuente	Revista Indexada
Referencia del documento (fuente)	Carrillo Camargo, R. (2016). Políticas Etnoeducativas y enseñanza del español*. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte, 87-102.
Descripción general del documento	Es una reflexión sobre los procesos interculturales frente a la libre determinación de los pueblos y la conservación de las culturas. Se evidencia una investigación a un Centro de Educación Indígena y se analiza las clases de español dentro del aula evidenciada.
Categorías de investigación o categorías particulares de análisis relacionadas con el documento y las citas.	Investigación cualitativa descriptiva. Se desarrolla al noreste del país en la comunidad indígena Wayuu, permitiendo analizar las pruebas que realiza el estado, los procesos del PEC, los planes de lenguaje, avances y desafíos de la etnoeducación en Colombia
Cita(s) de apoyo a la investigación (Acorde a normas APA)	<p>"El multiculturalismo liberal frecuentemente celebra las diferencias culturales como un fin en sí mismo. Sin embargo, lo que es celebrado tienden a ser aspectos superficiales de la cultura, tales como artefactos, festivales, y costumbres" (Kubota, 2004, p. 35).</p> <p>"Se trata de conocer cómo se construyen esas identidades débiles y 'acomplejadas' para construir otras alternativas. Las instituciones sociales juegan un papel relevante en esa construcción y deconstrucción" (Bernal, 2003, p Hays (2010) afirma:</p> <p>La educación es crucial en lo que se refiere a autodeterminación -en su tarea de derecho permitido - de esta manera la autodeterminación en educación se refiere al derecho de los pueblos indígenas de determinar por ellos mismos la mejor manera de acceder a las habilidades que ellos decidan que tienen. (p. 137.).97).</p> <p>El Decreto 804 y la Ley General de Educación de 1994 les dan facultad a los Centros de educación indígena para que desarrollen el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) como un elemento fundamental para la planificación de los procesos etnoeducativos y para "responder desde la educación a los problemas y necesidades de las comunidades a través de la clarificación, reconocimiento del potencial social y formación de la comunidad en el plan global de vida" (Rodríguez, Chaparro, & Martínez, 2003).</p>

	<p>Hays, J. (2010). Educational rights for indigenous communities in Bostwana and Namibia. The international Journal of human rights, 15(1), 127-153. DOI: 0.1080/13642987.2011.529695</p> <p>Gobierno Nacional De Colombia. (1995). Decreto 804. Recuperado de http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.js</p> <p>p Rodríguez, A., Chaparro, R., & Martínez, A. (2003). Proyectos Educativos Comunitarios en Pueblos Indígenas. Fusagasugá: Kimpres Ltda.=1377.</p>
Aporte de la(s) cita(s) a la investigación (Reflexión y análisis del tema y sus categorías, a partir de la cita)	Abordar la etnoeducación en Colombia es mencionar algo que se respira a diario, pero que aún no se valora y es la diversidad cultural. En el texto se extiende el panorama de los procesos etnoeducativos dentro de Colombia, como un país propio de riqueza cultural, pero con una necesidad inmensa de enfocar esa riqueza en procesos educativos.

Ficha de revisión documental No. 12 La Etnoeducación en comunidades rurales: Caso Escuela San José de Ure, Córdoba, Colombia	
Elementos para la revisión documental	Desde una perspectiva rural, se evidencia la etnoeducación desde las realidades del país colombiano, el conflicto en sus territorios y además de ampliar la mirada a las zonas rurales, se refiere a la población afro campesina
Tipo de fuente	Revista Indexada
Referencia del documento (fuente)	Castro Puche, R., Taborda Caro, M. A., & Londoño, M. Y. (2016). La Etnoeducación en comunidades rurales: Caso Escuela San José de Uré, Córdoba, Colombia. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 18(27), 115-138. https://doi.org/10.19053/01227238.5525
Descripción general del documento	Se aborda una institución con enfoque etnoeducativo en zona rural de Córdoba en Colombia, el cual se hace un análisis de las realidades que subyacen en una educación diferencial, evidenciando problemáticas y posibles soluciones a estos panoramas que yacen de la ruralidad, pero que se trasladan al área citadina con el desplazamiento forzado
Categorías de investigación o categorías particulares de análisis relacionadas con el documento y las citas.	Investigación cualitativa. Esta categoría permite establecer el estado de la Etnoeducación en Colombia, quienes la conocen, como la llevan a cabo, las poblaciones que se benefician, por que es importante implementarla
Cita(s) de apoyo a la investigación (Acorde a normas APA)	Actualmente, autores como Castro y Londoño, Camargo, Lleras, Mosquera, Espinosa, y Escobar consideran que lo afro y su educación han estado doblemente marginados, su aparición

es reciente como interés en el ámbito antropológico, y solo hasta la constitución de 1991 se reconoció a los afrodescendientes y sus tierras, como sujetos de derechos étnicos. Hoy, una de sus principales luchas de resistencia se centra en la educación diferencial que han venido plasmando desde 1995, en correspondencia con su plan de vida comunitario.

En el caso concreto de la educación rural, tal fusión se efectúa de una manera particular, con características, dificultades y posibilidades diferentes, no menos complejas que el término rural. Puntualmente hay que decir que, si además consideramos estos espacios como articuladores de diversidad étnica, de tal manera que los estudiantes aprenden -además de los contextos particulares propios de lo rural- una cultura particular y una lengua propia -diferente al español- estamos frente a una triada que amerita un mayor esfuerzo comprensivo: cultura-etnoeducación- ruralidad. Por otro lado, lo tradicional en el mundo escolar es que se considere la población rural en su dispersión, es decir, en grandes espacios habitados por poca gente, alejados por grandes distancias, lo cual genera en la práctica pocos encuentros entre los habitantes de una vereda con otra, donde el aislamiento espacial es evidente, permanente y acentuado por el abandono y carencia de carreteras. Sin embargo, en el caso de los pueblos étnicos lo anterior se supera en virtud de la organización creciente a nivel interno y los logros alcanzados a través de los derechos diferenciales para población y grupos étnicos, como ya se ha mencionado

“los herederos directos de la sabiduría de los antepasados, reconocidos como sabios, personas que siempre tienen en la punta de la lengua una enseñanza, un consejo, unos conocimientos que se proponen enseñar a las personas más jóvenes. Ellos mantienen viva la mema

Para un afroresano, “educar a los hijos es una esperanza en el corazón y un corazón en el mano listo para apoyar este proceso”. Esto es lo que, en primera instancia, sustancialmente, puede decirse sobre la institución educativa “San José de Uré”, a partir de las siguientes “voces” que surgieron en la cotidianidad de los procesos formativos de las y los escolares que cursan estudios en la misma: Yo siempre pienso que si mi hijo va a la escuela puede alcanzar una vida menos triste de la que yo he llevado. Pero hay muchos problemas que rodean a la escuela, que nosotros solos no podemos resolver⁶³. Con estas palabras, pronunciadas por una madre de familia afroresano,

	<p>un día cualquiera se dio inicio a una reunión de padres de familia, celebrada en la Institución Educativa mencionada. En un momento diferente, un estudiante le dice a su profesor: sin esta escuela yo no sé dónde estaría, creo que barequeando o haciendo otras actividades de esas que ustedes los profesores llaman ilícitas64ria de este pueblo”60</p> <p>Generalmente las escuelas rurales en Colombia, son instituciones educativas que están aisladas no solo por la condición de difícil acceso sino también por el problema de tipo social y político que las circundan.</p> <p>Oakeshott, La voz del aprendizaje liberal, 27</p> <p>Rubby Cecilia Castro y María Yovadis Londoño, Huellas de Afrodescendientes. Trayectos de la memoria cultural de los palanqueros uresanos, 48.</p> <p>Fabio Camargo, “Afrouresanos: la historia de un palenque, el devenir de un pueblo”, (Bogotá: UNAL, 2014) www.bdigital.unal.edu.co/ (30 de enero de 2016memoria cultural de los palenqueros Uresanos, 90.</p> <p>Claudia Mosquera, Afrodescendientes en las Américas, (Bogotá: UNAL, 2014) www.bdigital.unal.edu.co/1238/2/01PREL01.pdf (05 de febrero de 2016).</p> <p>Eduardo Restrepo, Políticas de la teoría y dilemas en los estudios de la Colombia negra (Popayán: Universidad del Cauca: Colección políticas de la lateralidad 2005), 213.17Arturo Escobar, Territories of difference, place, movement, life redes duke (London: University press 2008), 67</p> <p>Rubby Castro y María Yovadis Londoño. Huellas de Afrodescendientes. Trayectos de la memoria cultural de los palenqueros uresanos. (Montería: Fondo editorial Universidad de Córdoba. 2012), 154.</p>
Aporte de la(s) cita(s) a la investigación (Reflexión y análisis del tema y sus categorías, a partir de la cita)	Con el fin de comenzar una búsqueda frente a espacios de inclusión y participación en el sistema educativo para grupos étnicos, indudablemente surge el concepto de etnoeducación como estrategia educativa, política y social que brinda herramientas para llevar a cabo esos procesos interculturales y esas modificaciones en los currículos institucionales. En esta

	ocasión se aborda la etnoeducación en un contexto afrocolombiano, campesino y rural; dando a la investigación una perspectiva de muchos escenarios reales que se evidencia Colombia.
--	--

Ficha de revisión documental No. 13 Territorios Indígenas Y Contratación Estatal: Una Mirada Desde El Principio De Diversidad Étnica Y Cultural Análisis De Las Posibilidades De Materialización Del Decreto 1953 Del 2014 En El Consejo Regional Indígena Del Huila Crihu	
Elementos para la revisión documental	La necesidad de abordar la etnoeducación desde políticas públicas se evidencia en este documento. Puesto que realizar le procesos a investigar bajo el respaldo de un marco legal genera veracidad y credibilidad
Tipo de fuente	Revista Indexada
Referencia del documento (fuente)	Montero González, C. A. (2017). https://repository.usta.edu.co/ . Obtenido de TERRITORIOS INDÍGENAS Y CONTRATACIÓN ESTATAL: UNA MIRADA DESDE EL PRINCIPIO DE DIVERSIDAD ÉTNICA Y CULTURAL ANÁLISIS DE LAS POSIBILIDADES DE MATERIALIZACIÓN DEL DECRETO 1953 DEL 2014 EN EL CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL HUILA CRIHU: https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/11912/2017cesarmontero.pdf?sequence=1&isAllowed=y
Descripción general del documento	Documento que relaciona los derechos de la educación con la libre determinación de los grupos indígenas. Realiza un análisis histórico, procesos territoriales, de bienestar y educativos
Categorías de investigación o categorías particulares de análisis relacionadas con el documento y las citas.	Desde un enfoque cualitativo y método deductivo, Esta investigación desarrollada con el Consejo Regional Indígena del Huila CRIH permitiendo deducir los procesos que se llevan acabo en cuanto a políticas publicas y desarrollo integral educativo de los pueblos indígenas
Cita(s) de apoyo a la investigación (Acorde a normas APA)	En otro sentido, para la región de América Latina y el Caribe la discriminación y el racismo son parte constitutiva de los problemas, lo que ha traído secuelas de pobreza, exclusión y desigualdad a la vida de millones de personas, principalmente entre los indígenas y los afrodescendientes (Bello & Rangel, 2002) Por otra parte, el Estado históricamente ha carecido de una política integral de desarrollo de los pueblos indígenas. Se les ha considerado siempre como minorías étnica, objeto de integración en el resto del País y no como pueblos con identidad propia (Mesa Nacional de Desarrollo, s. f.), es más, los indígenas son considerados ciudadanos de segundo orden,

	<p>que constituyen un impedimento para el progreso de la nación, sin embargo, son necesarios para el mantenimiento de la economía nacional por su trabajo como mano de obra (Oliva, 2010).</p> <p>En la actualidad, la noción de “pueblos indígenas” constituye más que un simple término con el cual se denomina a un aglomerado social; al respecto, sería más preciso decir que constituye una categoría a través de la cual se desarrollan luchas políticas, legales, sociales y académicas. (Aguila, 2015). Los resguardos de indios son vestigios de las antiguas reducciones o corregimientos que lograron conservarse, no obstante, la casi completa extinción de la raza indígena en la mayoría de las colonias españolas en América (CSJ- Sentencia de octubre 10 de 1942)</p> <p>Ahora bien, en la sociedad colombiana existen grandes desigualdades que en décadas pasadas aumentó la iniquidad, situación que afectó la distribución de los ingresos, sino también los bienes y el acceso a la infraestructura, además, no sólo no lograron reducir la iniquidad, sino que también dañaron el crecimiento (ya que las consiguientes distorsiones del mercado enfriaron las inversiones). Se trata de una posición poco propicia ya que, en Colombia, la iniquidad ha resultado ser un importante factor determinante de la violencia (Giugali, Lafourcade, & Luff, 2003).</p> <p>Que en relación con los pueblos indígenas por razones históricas se da un tratamiento preferencial a los pueblos indígenas y es por ello que se desarrolla todo un reconocimiento especial que en el mundo jurídico puede ser calificado de discriminación positiva de la ley, dado que se reconocen principios y derechos especiales, a favor de las comunidades indígenas en Colombia, reconocimiento que genera un trato preferencial con fundamento en la regulación Internacional como Nacional</p> <p>Bello, A., & Rangel, M. (2002). La equidad y la exclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina y el Caribe. REVISTA DE LA CEPAL, 39-54.</p> <p>Oliva Muñoz, J. (marzo de 2010). Organizaciones indígenas. Madrid: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID. Obtenido de http://eprints.ucm.es/11076/1/T32206.pdf</p> <p>Giugali, M., Lafourcade, O., & Luff, C. (2003). Colombia.</p>
--	---

	Fundamentos económicos de la paz. Banco Mundial - Alfaomega.
Aporte de la(s) cita(s) a la investigación (Reflexión y análisis del tema y sus categorías, a partir de la cita)	<p>Se concibe a los grupos indígenas, como parte esencial para la construcción haciendo mención en la importancia de su protección y participación en espacios educativos.</p> <p>Se concibe el estado como el actor principal para garantizar los derechos mínimos de las comunidades indígenas, desde la administración propia de sus recursos, como también de su aprendizaje y autonomía educativa</p>

Ficha de revisión documental No. 14 Estado Del Arte Del Diseño De Políticas Etnoeducativas En Colombia, Un Estudio Desde 2005 Hasta 2018	
Elementos para la revisión documental	La participación de comunidades indígenas en el desarrollo e implementación de políticas Etnoeducativas como parte fundamental para su inclusión, libre determinación y respeto por sus saberes
Tipo de fuente	Tesis de grado
Referencia del documento (fuente)	Mendoza Hidalgo, C. M. (2019). https://repository.javeriana.edu.co/ . Obtenido de ESTADO DEL ARTE DEL DISEÑO DE POLÍTICAS ETNOEDUCATIVAS EN COLOMBIA, UN ESTUDIO DESDE 2005 HASTA 2018: https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/44766/Estado%20del%20arte%20del%20dise%C3%B1o%20de%20pol%C3%ADticas%20etnoeducativas%20en%20Colombia%20%20un%20estudio%20desde%202005%20hasta%202018.pdf?sequence=1&isAllowed=y
Descripción general del documento	Brinda un panorama etnoeducativo desde la participación activa de los grupos indígenas en las reformas del sistema educativo.
Categorías de investigación o categorías particulares de análisis relacionadas con el documento y las citas.	Investigación de carácter cualitativo, evidencia el conflicto de intereses entre la implementación de proyectos etnoeducativos por parte de las comunidades indígenas del país y las entidades del Estado. Se plasma la realidad participativa de los grupos étnicos en políticas que fueron diseñadas para y por ellos, lo cual es de suma importancia para la investigación.
Cita(s) de apoyo a la investigación (Acorde a normas APA)	La educación es factor de progreso, equilibrio, avance y promoción en una sociedad; pensar en la etnoeducación de nuestros pueblos es volver la mirada sobre unas necesidades y unas problemáticas poco investigadas y poco estudiadas por los expertos en el campo, ya sea histórico, cultural y educativo. Por ello, el presente trabajo desarrolla una reflexión y análisis sobre cómo está la educación en nuestros pueblos indígenas, qué hace el Estado colombiano por atender nuestras comunidades y en qué políticas se ha pensado para avanzar en un asunto tan

	<p>primordial para una sociedad como la nuestra: la etnoeducación</p> <p>Aunque existe un marco legal suficiente para que los grupos étnicos hagan valer sus derechos, hay razones por las que esto no siempre se cumple. Por un lado, está desconocimiento o desinterés de alcaldes, gobernadores y otros funcionarios del Estado en cuanto a las políticas establecidas. Y por otro, la misma situación de desventaja en que se encuentran les ha impedido alcanzar óptimos niveles de interlocución para lograr ser atendidos en condiciones de igualdad frente al resto de la sociedad. Uno de los ejemplos más significativos es el de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, donde la educación intercultural bilingüe o trilingüe se venía implementando únicamente en cinco instituciones, a pesar de la legislación. Con el acuerdo firmado en marzo de 2004, para adoptar un sistema educativo intercultural trilingüe, se espera cambiar esta situación. (Enciso, 2004, p. 50)</p> <p>La etnoeducación debe ser una estrategia que posibilite al gobierno la prestación de la atención especial que urgen las etnias Afrocolombiana e indígenas, para la eliminación del racismo y la discriminación racial que afrontan de parte de la etnia blanca (hispanoindígena) dominante. (Mosquera, 1999, p. 4).</p> <p>La etnoeducación no es un proyecto que se valga por sí solo, necesita de un constante apoyo y retroalimentación de aquellos con autoridad en el campo “Este ruterio se complementa con la conformación de un tejido interinstitucional a través de alianzas y comités técnicos que propician la validación y sostenibilidad de los proyectos” (MEN, 2019, p.5). con la colaboración de diversas instituciones particulares, es posible una mejora constante que provea apoyo a las diversas iniciativas educativas que se den a lo largo de este programa.</p> <p>Procesos participativos encaminados a elaborar y determinar los métodos docentes, planes de estudios, materiales y calendarios escolares, así como a designar a los maestros; la participación de los indígenas en calidad de asesores y docentes, especialmente en la enseñanza de la lengua materna en la educación preprimaria y primaria. (King & Schielmann, 2004, p. 36).</p> <p>Enciso, P. (2004). Estado del Arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública. Ministerio de</p>
--	---

	<p>Educación Nacional</p> <p>Mosquera, J. (1999). La etnoeducación y los estudios afrocolombianos en el sistema escolar. Bogotá: Docentes editores.</p> <p>Ministerio de Educación Nacional (MEN). (31 de enero de 2019). Proyectos etnoeducativos. Obtenido de Mineducación: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-235111.html</p> <p>King, L., & Schielmann, S. (2004). El reto de la educación indígena: experiencias y perspectivas. París: UNESCO.</p>
Aporte de la(s) cita(s) a la investigación (Reflexión y análisis del tema y sus categorías, a partir de la cita)	La percepción de la etnoeducación en Colombia, avances y territorios en donde se ha implementado, permite reflexionar sobre la necesidad de fortalecer los procesos ciudadanos en cuando a esta área, puesto que al tener tanto acceso a educación publica del estado, el enfoque etnoeducativo queda escondido en ideales y en busca de espacios.

Ficha de revisión documental No. 15 La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas	
Elementos para la revisión documental	El desarrollo de la EIB en Latinoamérica ha permitido desarrollar una nueva perspectiva de educación, llevándola así a una búsqueda insaciable de diversidad, fomentando valores de respeto y tolerancia, e instaurando criterios de igualdad para la educación en Latinoamérica. En el documento se evidencia los logros, obstáculos y efectividad de su implementación y se da a conocer la importancia de la diversidad lingüística en el contexto latinoamericano.
Tipo de fuente	Artículo de investigación
Referencia del documento (fuente)	Küper, W., & Bascuas, L. E. L. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. Revista Iberoamericana de Educación, (20), 17-86.
Descripción general del documento	La orientación de la EIB refleja diferentes movimientos en la pedagogía moderna, dando así una mayor conciencia con respecto a la necesidad de una educación intercultural que responda a las necesidades de cada región y tenga en cuenta los derechos de los pueblos étnicos de Latinoamérica. Es preciso comprender que estos cambios educativos vienen acompañados de una globalización en busca de un desarrollo creativo y diverso, cambiando así el enfoque de educación unificada y homogénea.
Categorías de investigación o	La investigación permite interpretar que el autor plantea unos

<p>categorías particulares de análisis relacionadas con el documento y las citas.</p>	<p>cambios educativos necesarios en la educación actual, teniendo como ente principal la diversidad y multiculturalidad de América Latina, dando a conocer la importancia y diversidad lingüística de este territorio y plantea unas perspectivas educativas innovadoras que involucren a todas las étnicas y se genere una educación de Calidad.</p>
<p>Cita(s) de apoyo a la investigación (Acorde a normas APA)</p>	<p>«La escuela que hemos conocido antes nos hizo callar, nunca permitió expresarnos ni comunicarnos, teníamos miedo de equivocarnos, nos castigó tanto moral como físicamente y nunca nos trató con afecto y cariño... En todas las escuelas el maestro hablaba en un idioma que no entendíamos, quienes sabían algunas palabras en castellano algo podía entender... Había profesores de origen campesino... que no hablaban en las clases en sus idiomas originarios: unos por vergüenza, otros porque poco a poco se habían olvidado» (CSUTCB 1991)</p> <p>«El sistema de educación del que hemos sido siervos en tantos años nos ha hecho frágiles y por lo tanto seriamente vulnerables a los distintos riesgos y provocaciones. [Por eso] el Consejo Regional Indígena se ha ocupado desde hace 18 años de formular una propuesta para la educación que sea propia. Nuestro modelo de educación es una invitación a la paz, es un camino a la convivencia. La fuerza de nuestro entusiasmo y convicción está en que nuestro currículo es formulado por los sabios de cinco siglos de resistencia que están en las montañas sagradas, en las estrellas, en las lagunas, en la niebla de las noches, en las mañanas de sol o en las tardes del ocaso, en los animales y sobre todo en la tierra, que explica o interpreta estos acontecimientos» (Piñacue, J.E.1997)</p> <p>Los pueblos indígenas son poseedores de saberes y conocimientos referidos a distintos campos, como la botánica, la medicina, la agricultura, la astronomía, etc. Tales conocimientos han sido adquiridos por transmisión oral, y por falta de una sistematización escrita corren el riesgo de perderse junto con la extinción de las lenguas que los traspasaban. Como se ha señalado, de ocurrir tal extinción la humanidad perdería recursos incalculables producidos por el desarrollo del conocimiento humano a lo largo de siglos. Desdichadamente, no existe aún tanta sensibilidad frente a la muerte lingüística como a la de especies animales y vegetales.</p> <p>CONFEDERACIÓN SINDICAL ÚNICA DE TRABAJADORES CAMPESINOS DE BOLIVIA (CSUTCB): Hacia una educación intercultural bilingüe, La Paz, Jayma,</p>

	1991. PIÑACUÉ, Jesús Enrique: «Editorial». En: C'ayuce. Revista de Etnoeducación. Publicación trilingüe del Consejo Regional Indígena del Cauca- CRIC. Programa de Educación Bilingüe, n° 1, abril de 1997, p. 12, 1997.
Aporte de la(s) cita(s) a la investigación (Reflexión y análisis del tema y sus categorías, a partir de la cita)	La historia de América Latina es conocida como la “historia jamás contada” pues en el sistema educativo se mencionaba la historia de una conquista hace cinco siglos y de ahí todo el legado cultural, lo cual generó una pérdida de conocimiento y conciencia de los saberes antes de esa llegada. Pero gracias a la lucha de los pueblos originarios y el causal discriminatorio, se ha evidenciado cambios a nivel político, social, cultural y educativo que permiten abarcar un nuevo panorama, donde todos son partícipes y constructores de conocimiento.

Ficha de revisión documental No. 16 Educar a los Otros. Estado Políticas educativas y diferencia cultural en Colombia	
Elementos para la revisión documental	Permite establecer la relación de la interculturalidad con la educación, permitiendo analizar de esta forma como el estado ha desarrollado políticas públicas con el objetivo de comprender el lugar de estos grupos étnicos en la nación y el papel de la educación para su desarrollo
Tipo de fuente	Reseña de Libro
Referencia del documento (fuente)	Reseña del libro de Axel Rojas y Elizabeth Castillo. Educar a los Otros. Estado Políticas educativas y diferencia cultural en Colombia, Popayán, Universidad del Cauca, 2006, 158 p." En: Colombia. 2008. Historia Caribe Fondo Editorial Universidad Del Atlántico p.
Descripción general del documento	Con esta investigación se analiza la perspectiva de como el tema de interculturalidad ha avanzado en las políticas públicas y los actos del estado se han realizado no porque exista una conciencia sobre el tema, sino más bien por la presión ejercida por los sectores sociales y grupos étnicos. En la investigación se establece el papel que juega la educación para el desarrollo de la interculturalidad buscando que esta se asuma como un proyecto de descolonización brindando la oportunidad que todos interactúen y aprendan diferentes saberes.
Categorías de investigación o categorías particulares de análisis relacionadas con el documento y las citas.	Texto argumentativo que permite analizar de esta forma como el estado ha desarrollado políticas públicas con el objetivo de comprender el lugar de estos grupos étnicos en la nación y el papel de la educación para su desarrollo
Cita(s) de apoyo a la	“El reconocimiento formal de la multiculturalidad parece

<p>investigación (Acorde a normas APA)</p>	<p>novedoso en tanto redefine o altera formas consuetudinarias de representación. Estas representaciones, al igual que las precedentes, adquieren forma en un campo de tensiones entre diferentes actores que pugnan por la legitimación de imaginarios particulares, asociados a sus propios intereses y proyectos. El Estado ha encontrado en el ‘reconocimiento de la diversidad’ un mecanismo para su legitimación; las organizaciones sociales, particularmente las de corte étnico, buscan vías de acceso a derechos históricamente negados.⁴ En ambos casos, Estado y organizaciones sociales expresan formas particulares de entender, entre otros, el significado del reconocimiento de la diferencia cultural y su expresión en las políticas públicas.” (Rojas, A & Castillo, E 2006)</p> <p>[...] la marcación de la ‘diferencia’ debe más bien verse como la cara visible de procesos de construcción de hegemonía que, a partir de nociones metaculturales que se busca generalizar, procuran constituir como efecto de verdad que ciertas ‘diferencias’ y ‘semejanzas’ existen fuera de toda representación, instaurando ya desigualdades, ya homogeneizaciones que deberían discurrir indisputadas (Briones 1996:12)</p> <p>En América, la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista. La posterior constitución de Europa como nueva id-entidad después de América y la expansión del colonialismo europeo sobre el resto del mundo, llevaron a la elaboración de la perspectiva eurocéntrica de conocimiento y con ella a la elaboración teórica de la idea de raza como naturalización de esas relaciones coloniales de dominación entre europeos y no-europeos. Históricamente, eso significó una nueva manera de legitimar las ya antiguas ideas y prácticas de relaciones de superioridad/inferioridad entre dominados y dominantes. Desde entonces ha demostrado ser el más eficaz y perdurable instrumento de dominación social universal, [...] los pueblos conquistados y dominados fueron situados en una posición natural de inferioridad y, en consecuencia, también sus rasgos fenotípicos, así como sus descubrimientos mentales y culturales. De ese modo, raza se convirtió en el primer criterio fundamental para la distribución de la población mundial en los rangos, lugares y roles en la estructura de poder de la nueva sociedad. En otros términos, en el modo básico de clasificación social universal de la población mundial (Quijano 2000:203)</p> <p>[...] Este ingreso a la sociedad nacional se ha realizado a costa</p>
--	---

de una incorporación, supuestamente voluntaria, de las poblaciones indígenas a la estructura jurídica, política y administrativa del país y de una integración aún mayor. En este ajuste con rostro indígena la alteridad perdura, pero cambia de naturaleza: es negociada y recompuesta en el altar del etnodesarrollo. La identidad genérica construida por unos, institucionalizada por otros, crea una nueva frontera, pero ésta ya no separa a los pueblos autóctonos de una sociedad nacional, sino que es el lugar donde se encuentran dos partes de un mismo conjunto, dos partes desiguales (Gros 2002: 358).

Educación indígena: Es una educación para la vida que capacita al hombre para aprovechar la naturaleza y le enseña a vivir en comunidad y a trabajar para el servicio de la comunidad (ONIC 1976:18). Educación bilingüe: Es una educación centrada en la recuperación de la lengua indígena como característica fundamental de la formación de los niños indígenas que logra la valorización de su identidad y su cultura (CRIC 1983:12). Educación propia: Construcción de un horizonte que guía el proyecto de vida de los pueblos indígenas, donde la participación de la comunidad define y apropia la escuela, de tal manera que el maestro no es el único responsable de la educación (CRIC 2000:13). (Rojas, A & Castillo, E 2006)

[...] el término etnoeducación, concebido en un principio como derivado lógico de la conceptualización de etnodesarrollo, presupone un cambio total en relaciones que la sociedad hegemónica ha establecido con las culturas autóctonas, definidas ya en términos no de dependencia e integración de aquella hacia estas, sino de reconocimiento, respeto y mutuo enriquecimiento, mediante el análisis crítico de los recursos culturales propios, apropiados, enajenados e impuestos y su interacción dinámica, de unas culturas con otras [...] (Bodnar 1990:51-52)

La etnoeducación constituye una estrategia viable y válida que le permite a los grupos étnicos identificar, estructurar y desarrollar propuestas de educación que respondan a sus intereses, necesidades y aspiraciones de acuerdo con sus características culturales, económicas, sociopolíticas, lingüísticas, etc., en una dimensión de articulación intercultural [...] Se entiende por etnoeducación el proceso a través del cual los miembros de un pueblo internalizan, construyen conocimientos y valores y desarrollan habilidades y destrezas de acuerdo con sus necesidades, aspiraciones e intereses que les permitan desempeñarse adecuadamente en su medio y

proyectarse con identidad hacia otros grupos humanos (Artunduaga: 1996:2-8).

[...] Considero que la etnoeducación es una fortaleza para la pervivencia de los pueblos, este proceso educativo nos exige redimensionar la educación (Docente, Programa de Educación Bilingüe del CRIC, Cauca). La etnoeducación es un proceso cultural y pedagógico para recuperar, fortalecer y valorar la educación propia, fortalecer la identidad, costumbres, creencias y sobre toda la cosmovisión (Coordinador de etnoeducación Indígena, ORIVAC - Valle). La etnoeducación es un concepto que determina, fundamenta, las formas de construcción de vida de un grupo cultural, de igual manera nos permite identificarnos y que nos identifiquen nuestra forma de interpretar la vida dentro de una sociedad mayoritaria. La etnoeducación nos permite construir al individuo con sentido de pertenencia que está dado en las formas y estilos de trabajo. Nosotros la nasa somos una comunidad y dentro de esta comunidad tenemos nuestras formas de interpretar el mundo. La etnoeducación para la nasa es como construir una casa que cuenta con base, pilares y techo (Coordinador educación para poblaciones indígenas de Tierradentro en el Huila). La etnoeducación es un proceso de educación pertinente donde el sujeto de educación no es el individuo sino la colectividad es decir la comunidad que permita a los negros e indígenas del pacífico vallecaucano permanecer en el tiempo y en la historia de Colombia (delegado comunidades negras, municipio de Buenaventura).

Artunduaga Alberto 1996 «La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia» En: Revista Iberoamericana de Educación N° 13. Educación Bilingüe Intercultural. Biblioteca virtual. <http://www.campus-oei.org/revista/>

Bodnar Yolanda 1992 «La Constitución y la Etnoeducación, ¿una paradoja?». En Revista Educación y Cultura No 27. Págs. 20-23. Federación Colombiana de Educadores (FECODE), Bogotá

Briones, Claudia 1998 (Meta) cultura del Estado-nación y estado de la (Meta)Cultura: Repensando las identidades indígenas y antropológicas en tiempos de post-estatalidad. Serie antropología, 244. Universidad de Brasilia, Brasilia.

Gros, Christian 2002 «Un ajuste con rostro indígena». En: Blanquer, Jean-Michel y Christian Gros (compiladores), Las

	<p>Dos Colombias. Págs. 323-358. Grupo Editorial Norma, Bogotá.</p> <p>Quijano, Aníbal 2000 «Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina». En Edgardo Lander (editor), La Colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Págs. 201-245. Clacso, Buenos Aires</p>
Aporte de la(s) cita(s) a la investigación (Reflexión y análisis del tema y sus categorías, a partir de la cita)	<p>Es claro que la educación es el camino por el cual la interculturalidad podrá ser abarcada en su totalidad, de esta manera se podrá llegar a políticas públicas dignas para todas las etnias y se abrirá paso a una sociedad tolerante, diversa y equitativa.</p> <p>En temas de descolonización la educación debe fomentar reformas de diversidad y diferencias, es claro que los avances de interculturalidad en el país son una muestra clara del deber que debo asumir como futura etnoeducadora, brindando una educación innovadora, incluyente y relacionada totalmente con la diversidad del país</p>

Ficha de revisión documental No. 17 La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia	
Elementos para la revisión documental	Se plantea la realidad de los grupos étnicos en cuanto al quehacer reeducativo. Se plasma la educación como procesos endógenos de formación y socialización
Tipo de fuente	Revista Indexada
Referencia del documento (fuente)	Artunduaga, L.A. (s, f) La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie13a02.htm
Descripción general del documento	Desde la experiencia personal y comunitaria del autor en el quehacer educativo con grupos étnicos, plasma las problemáticas, intereses y soluciones. Posicionando la importancia de conservar las culturas como eje identitario y de permanencia
Categorías de investigación o categorías particulares de análisis relacionadas con el documento y las citas.	Exposición temática que involucra la educación de grupos étnicos, abordando no solo su importancia participativa por el marco legal que los cubre, sino por el aporte social que vienen consigo, desde sus sabres tradiciones y formas de vida
Cita(s) de apoyo a la investigación (Acorde a normas APA)	Es necesario, a propósito de la realidad, plantear el problema que ello origina. Cuando los sujetos comparten una amplia serie de características y símbolos afines -la cultura- tienden a observar la realidad, SU realidad, como un valor absoluto. Esta cuestión se podría definir inicialmente como una cosmovisión: lo que una cultura determina como experiencia histórica y lo que codifica simbólicamente. Por lo tanto, la realidad está

condicionada por las experiencias culturales; en sí misma, no existe una sola realidad: las concepciones de lo real son múltiples y están supeditadas a lo étnico-cultural. Todo depende del punto de vista: una comunidad humana ligada por un pasado común, una lengua y un acervo de creencias, definen lo que es real de acuerdo a su conciencia cultural (la realidad en un consenso social que otorga sentido particular a la visión del mundo de un grupo étnico o cultural) (Borja,1994)

La educación ha de ser participativa en el sentido de que los fundamentos, objetivos, elementos y funciones sean diseñados por las mismas comunidades, plasmando en ello el proyecto de vida que articula el sentir del devenir histórico de ese pueblo. Estas decisiones corresponden al pueblo como tal, son decisiones de tipo colectivo que interesan e involucran a todos, y en las cuales es preciso evitar las equivocaciones.

La etnoeducación es monolingüe, bilingüe o multilingüe, ubicando la lengua materna, como elemento de identidad y estructuración del pensamiento, en el primer lugar de los procesos etnoeducativos.

La etnoeducación es intercultural. Debe partir del conocimiento, análisis, valoración y afirmación de la identidad étnica propia, y proyectarse hacia el abordamiento de conocimientos y tecnologías producidos por otros grupos humanos, desde la perspectiva de articulación cultural comunitaria.

La etnoeducación se ubica dentro de los esfuerzos de los grupos étnicos por definir y construir un proyecto de sociedad y de vida acorde con sus criterios y aspiraciones.

La etnoeducación exige un replanteamiento de los fundamentos, los elementos y las funciones curriculares en su conjunto, a partir del pensamiento, cosmovisión y situación histórica de cada pueblo.

La etnoeducación plantea la necesidad de una coordinación interinstitucional clara, estrecha y decidida, para que las respuestas pedagógicas y administrativas sean coherentes y adecuadas, propendiendo a una relación de respeto y de diálogo entre los organismos gubernamentales, no gubernamentales, comunidades étnicas, sus autoridades y organizaciones. Artunduaga, L.A. (s, f)

	BORJA Jaime H., «Educación occidentalizada, identidad étnica y proyectos autónomos». Revista El Aconstista. Nro. 5, Bogotá, 1994.
Aporte de la(s) cita(s) a la investigación (Reflexión y análisis del tema y sus categorías, a partir de la cita)	Brindan la realidad educativa de los grupos étnicos en Colombia desde factores económicos, sociopolíticos, comunicativos y culturales. Abriendo la perspectiva etnoeducativa a un proceso necesario y permanente para el fortalecimiento de las comunidades y la sana convivencia con el otro. Se contemplan características propias de la etnoeducación.

Ficha de revisión documental No.18 REVISIÓN CRÍTICA DE LA ETNOEDUCACIÓN EN COLOMBIA	
Elementos para la revisión documental	Se abordan los distintos modelos pedagógicos para la inclusión de grupos étnicos tales como Educación Bilingüe, Educación Indígena, Educación Propia y etnoeducación.
Tipo de fuente	Tesis de Grado
Referencia del documento (fuente)	William Garcia, W; Calvo, G. (2012) Revisión Crítica De La Etnoeducación En Colombia.
Descripción general del documento	Se aborda la etnoeducación en el marco legal colombiano y su implementación en los grupos étnicos y demás espacios que contemplan procesos interculturales y diversos, visibilizando esta como la posibilidad de garantizar los derechos básicos de educación
Categorías de investigación o categorías particulares de análisis relacionadas con el documento y las citas.	El documento hace un recuento de los esfuerzos de los grupos étnicos por buscar espacios de participación y respeto en cuanto a factores sociales, políticos y educativos. Por ello conocer lo que antecede a la etnoeducación, sus inicios y estado actual es de gran utilidad para el proceso investigativo.
Cita(s) de apoyo a la investigación (Acorde a normas APA)	<p>La etnoeducación fue adoptada por el Estado colombiano al convertirla en una política estatal. Sin embargo, entre más era considerada una política estatal su uso se convirtió en menos común entre indígenas y afrodescendientes. Volviendo más a menudo a las primeras propuestas, mencionadas arriba, o proponiendo algunas ideas híbridas más contemporáneas, como Educación Comunitaria, Educación Bilingüe Intercultural y Educación Multicultural. En los comienzos de los noventa la etnoeducación fue aplicada también a los grupos afrodescendientes en Colombia (Rojas y Castillo, 2005). Entre tanto en algunos países de la subregión andina, con población indígena más grande, ésta fue desarrollada exclusivamente para las comunidades indígenas bajo el término de Educación Bilingüe Intercultural (EBI o EIB).</p> <p>Por su parte, siete universidades vienen funcionando en Colombia con programas de graduación, ofreciendo</p>

	<p>preparación de maestros en etnoeducación (Universidad del Cauca, Amazonía, Guajira, Tecnológica de Pereira, Bolivariana de Medellín, Universidad Nacional Abierta y Distancia y Tecnológica del Chocó) William Garcia, W; Calvo, G. (2012)</p> <p>Un modelo bien establecido en Colombia o en Latinoamérica por múltiples razones. Primero: existe como una propuesta educativa hacia grupos étnicos más que una política pública de educación llevada a la sociedad en general conectada a un modelo pedagógico para enfocar la diversidad cultural en el ámbito educativo y social. Esto no va a cambiar hasta que no se produzcan mayores desarrollos filosóficos y teóricos que aporten más claridad y contexto a los modelos que se dirigen hacia este problema. La EBI y la etnoeducación han hecho algunos avances, pero éstos son aún insuficientes. Los avances de carácter político se esperaban por el origen histórico de este tipo de proyecto educativo (descolonización) así como por las metas de los gobiernos en la última década (centralización, normalización y regulación). Los derechos a la educación básica o elemental para los indígenas y afrocolombianos han sido reconocidos en las dos últimas décadas a nivel legal y político. Sin embargo, es ahora necesario alcanzar mayores logros a nivel pedagógico para llevar las políticas a la práctica, así como extender tales derechos a la sociedad como un todo William Garcia, W; Calvo, G. (2012)</p> <p>La necesidad de un tratamiento diferente en el marco del multiculturalismo (no en aquel de las diferencias que aísla) afirmando la identidad de ciertos colectivos, tales como los étnicos y muchos otros, así como la identidad nacional y la posibilidad de significados compartidos (comunes e intersubjetivos) de seres humanos y grupos, al igual que la necesidad de construir un marco institucional para esto, está aún sin resolver y es algo con lo que debemos todos contribuir para que se lleve a cabo. No se trata de confinar a ciertos grupos a un gueto o regresar a fundamentalismos étnicos, pero sí, no permitir que la dinámica por el pluralismo empiece a diluirse institucionalmente confundida y desestructurada. William Garcia, W; Calvo, G. (2012)</p> <p>La etnoeducación es un campo específico y concreto donde podemos confrontar y medirnos a nosotros mismos en sacar adelante estos desafíos. La construcción de un espacio y equipo pertinente de instituciones, al nivel de los requerimientos actuales y futuros del país y del mundo, debe ser un esfuerzo conjunto, incluyente de todos los actores: instituciones,</p>
--	---

	<p>organizaciones, comunidades y academia. Así que, en el medio de la crisis, hay posibilidades para caminar hacia adelante cuando haya un sincero deseo de todas las partes. William Garcia, W; Calvo, G. (2012)</p> <p>ROJAS, Axel y CASTILLO, Elizabeth: Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia, Popayán, Editorial Universidad del Cauca, 2005.</p>
Aporte de la(s) cita(s) a la investigación (Reflexión y análisis del tema y sus categorías, a partir de la cita)	Desde los procesos de educación propia se busca establecer el estado de la etnoeducación y sus procesos en zonas citadinas, donde es necesaria y contribuiría con la inclusión de grupos étnicos y procesos interculturales. Se evidencian las instituciones que la promocionan. Se aborda la etnoeducación como una política pública de educación para todos y todas

Ficha de revisión documental No. 19 La etnoeducación como elemento fundamental en las comunidades afrocolombianas	
Elementos para la revisión documental	Descripción, reflexiones y/o análisis de los datos
Tipo de fuente	Revista Indexada
Referencia del documento (fuente)	Garcia Araque, F.A. (2017) La etnoeducación como elemento fundamental en las comunidades afrocolombianas http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S200721712017000100005#:~:text=El%20concepto%20de%20etnoeducaci%C3%B3n%20se,tengan%20los%20conocimientos%20externos%20de
Descripción general del documento	Aborda la falta de apoyo en los docentes para llevar a cabo los procesos etnoeducativos, ya que no se les brindan los lineamientos concretos en cuanto al desarrollo de currículos y espacios propios de etnoeducación en el aula de clase
Categorías de investigación o categorías particulares de análisis relacionadas con el documento y las citas.	Investigación Cualitativa que permite identificar los elementos básicos de conocimientos para llevar a cabo un proceso etnoeducativo, asociado a los que poseen las comunidades.
Cita(s) de apoyo a la investigación (Acorde a normas APA)	La etnoeducación exige primero la implementación a nivel nacional y territorial de planes de mejoramiento de la calidad de la educación en los territorios y para las personas afrodescendientes, algo que en Antioquia se ha venido implementando: significa estructuras de calidad, restaurantes escolares, aulas virtuales, maestros capacitados permanentemente, unidades deportivas para desarrollar las capacidades de emprendimiento. Garcia Araque, F.A. (2017)

	<p>Se requiere la reestructuración y fortalecimiento institucional de la Secretaría de Educación, crear dentro de ella una unidad para la etnoeducación en los estudios afrocolombianos, para fortalecer la educación superior en las comunidades. En el Pacífico, por ejemplo, no hay universidades consolidadas, son instituciones profundamente en crisis, aprendiendo a ser universidades. Garcia Araque, F.A. (2017)</p> <p>La educación no debe ser sólo cantidad (cuántos se están atendiendo), sino cómo se están atendiendo, ahí está la verdadera calidad, en dejar de tratar al ser humano como un número sino como un sujeto. Lo mismo con las diferentes cátedras que se han creado: la Cátedra Municipal, la Cátedra de la Paz y la Cátedra de Etnoeducación, inscritas en la Ley de Educación y con ordenanzas de la Constitución Política, pero sin una vinculación con las instituciones y escuelas, que son quienes deben impartirlas. Garcia Araque, F.A. (2017)</p>
Aporte de la(s) cita(s) a la investigación (Reflexión y análisis del tema y sus categorías, a partir de la cita)	Se brinda claridad frente a la deconstrucción y reconstrucción permanente que se debe hacer frente a procesos inclusivos y etnoeducativos. Donde estos deben tener en cuenta los saberes de las comunidades y acorde a sus necesidades establecer y modificar los currículos

Ficha de revisión documental No. 20 Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos	
Elementos para la revisión documental	Presenta las desigualdades sociales a las que se ven enfrentados los grupos étnicos y que afectan de manera directa su participación en los procesos educativos. Se evidencia la etnoeducación como una política pública, presenta antecedentes, estado actual y desafíos
Tipo de fuente	Artículo de investigación
Referencia del documento (fuente)	Castillo, Guzmán. Elizabeth (2018). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos Revista Educación y Pedagogía, vol. XX, núm. 52
Descripción general del documento	Se aborda el concepto de etnoeducación, desde los avances que se han venido presentando en Colombia. Se menciona el papel de las comunidades en el fortalecimiento de esta disciplina y se da a conocer el marco legal que cubre la etnoeducación en Colombia
Categorías de investigación o categorías particulares de análisis relacionadas con el documento y las citas.	Artículo de investigación que da cuenta de la etnoeducación aplicada en Colombia, siendo de gran relevancia para la investigación planteada, ya que conocimiento los antecedentes se puede analizar el porque de las realidades

<p>Cita(s) de apoyo a la investigación (Acorde a normas APA)</p>	<p>Lo primero que se debe decir cuando se aborda el debate sobre la etnoeducación, es que su condición actual, como derecho cultural reconocido a los indígenas, afrodescendientes, raizales y ROM —gitanos—, resulta de dos tipos de batallas. La primera está referida a las luchas por otra escuela (Castillo, 2007), iniciada por organizaciones indígenas a mediados del siglo XX; y la segunda, relacionada con las luchas por el reconocimiento étnico de los afrodescendientes y los raizales, se da durante los años noventa. Esto significa que, en el campo de la etnoeducación, los procesos de reivindicación de los grupos étnicos expresan distintas trayectorias y, en esa medida, expresan distinciones en sus concepciones y sus acciones políticas</p> <p>La etnoeducación constituye una estrategia viable y válida que le permite a los grupos étnicos identificar, estructurar y desarrollar propuestas de educación que respondan a sus intereses, necesidades y aspiraciones de acuerdo con sus características culturales, económicas, sociopolíticas, lingüísticas etc. en una dimensión de articulación intercultural (MEN, 1992: 3).</p> <p>La implementación de la etnoeducación expresa su marginalidad como política en el escenario de las acciones, las políticas y los empeños institucionales. Su ausencia en muchos de los planes de desarrollo departamentales, el desconocimiento de su obligatorio cumplimiento en muchas entidades territoriales y la falta de mecanismos que garanticen su condición de derecho fundamental, son las expresiones más recurrentes cuando se pregunta por la suerte del Decreto 804 en departamentos y municipios con poblaciones étnicas</p> <p>Castillo, Elizabeth, 2007, “Las escuelas de los territorios y los territorios de la escolarización”, en: Memorias VI Congreso Internacional de Educación y Pedagogía, Bogotá, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).</p> <p>1992, Boletín No 1. Programa Nacional de Etnoeducación, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.</p>
<p>Aporte de la(s) cita(s) a la investigación (Reflexión y análisis del tema y sus categorías, a partir de la cita)</p>	<p>Desde una perspectiva sociodemográfica, se pretende determinar las desigualdades sociales que desde un contexto histórico viven. Pues si bien, aunque se proponga una educación inclusiva, si no se tiene en cuenta el contexto y las necesidades, no se podrá llevar a cabo. Es necesario abordar los esfuerzos por los distintos grupos étnicos para abrirse espacio en los asuntos educativos y políticos del país.</p>

Ficha de revisión documental No. 21	
Elementos para la revisión documental	Descripción de datos
Tipo de fuente	Artículo de investigación
Referencia del documento fuente	Ruiz Cabezas, A. (2011). Modelos educativos frente a la diversidad cultural: la educación intercultural. Luna Azul, 15-30.
Descripción general del documento	Refiere la forma en que influye la diversidad cultural en los procesos de formación, identificando algunas propuestas educativas, modelos y enfoques pedagógicos interculturales.
Categoría con la que se relaciona el documento fuente	Este documento es relevante para la investigación porque proporciona conceptos fundamentales de la categoría interculturalidad en relación con la educación.
Citas de apoyo	Según Ruíz (2011): La educación intercultural es, ante todo, un modelo educativo y una manera de entender la educación y supone un proceso continuo: <ul style="list-style-type: none"> • Como enfoque holístico, afecta a todas las dimensiones educativas. • Como enfoque inclusivo, supone educación para todos. • Percibe la diversidad como un valor. • Pretende reformar la escuela para conseguir una educación de calidad para todos. • Es un enfoque transformador. (p.18).
Análisis de la cita en relación con el tema investigado	Los enfoques que plantea Ruíz, visibilizan la necesidad de que los currículos académicos aborden temas particulares a partir de las problemáticas más significativas del entorno cultural de los estudiantes, pero a la vez, logrando una interacción que fortalezca el proceso formativo y social.

Ficha de revisión documental No. 22	
Elementos para la revisión documental	Descripción de datos
Tipo de fuente	Artículo de investigación
Referencia del documento fuente	Rojas, A. (2011). Gobernar(se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos. Revista Colombiana de Antropología, 173-198.
Descripción general del documento	Muestra cómo la interculturalidad se articula con programas de educación para grupos étnicos en Colombia con el objeto de influenciar la conducta de algunas poblaciones o individuos a partir de su diferencia cultural.
Categoría con la que se relaciona el documento fuente	Este documento es relevante para la investigación porque relaciona los conceptos de dos categoría abordadas: interculturalidad y etnoeducación
Citas de apoyo	Los programas de etnoeducación a partir de la antropología y lingüística definieron la educación que debería recibir los indígenas y los afrodescendientes, y se constituyeron en “un mecanismo de difusión de la interculturalidad, a la que se enuncia como un principio en nombre del cual se realizan los programas de educación para grupos étnicos” (Rojas, 2011, 180).
Análisis de la cita en relación con el tema investigado	El enfoque intercultural en los sistemas educativos permite que los grupos étnicos se integren al proyecto de nación, promoviendo procesos dialógicos entre distintas culturas, para que unas aprendan de las otras. Esto es posible mediante la etnoeducación cuando establece cómo deben educarse a partir de los saberes tradicionales y la forma en que deben abordar los conocimientos oficialmente reconocidos por la ciencia. Lo anterior supone que los currículos se deben diseñar de tal forma que se reconozca las diferencias culturales de los grupos étnicos en relación con las sociedades de las que hacen parte.

Ficha de revisión documental No. 23	
Elementos para la revisión documental	Descripción de datos
Tipo de fuente	Artículo de investigación
Referencia del documento fuente	Rodríguez, M. (2018). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en el Ecuador. Íconos - Revista de Ciencias Sociales, (60), 217-236. https://doi.org/10.17141/iconos.60.2018.2922
Descripción general del documento	Analiza cómo las políticas públicas con enfoque en la diversidad cultural se relacionan con prácticas de educación intercultural; así mismo, su incidencia en las problemáticas de pobreza y desigualdad de la población indígena en busca de construir un proceso intercultural con mayor alcance social.
Categoría con la que se relaciona el documento fuente	Este documento es relevante para la investigación porque cuestiona la validez de la categoría interculturalidad a partir de considerar que los temas estructurales heredados de la dominación colonial aún se mantienen a pesar de los avances que se han logrado al menos desde lo teórico, conceptual y legal de todos aquellos temas relacionados con la inclusión y el enfoque etnocultural en educación.
Citas de apoyo	Los distintos elementos analizados permiten corroborar una desigualdad socioeconómica estructural entre la población indígena que promueve la migración del campo a la ciudad y que conlleva una necesidad acuciante de trabajar entre los estudiantes, más allá del componente cultural y cosmogónico. Ello obliga a una compaginación trabajo-escuela que deviene en un bajo rendimiento académico, cuando no ausentismo, debido a una elevada actividad diaria. A su vez, esta circunstancia implica la dificultad de promocionar académicamente y, por consiguiente, de conseguir mejores posiciones laborales que permitan abandonar la situación de pobreza. Al no ir acompañada la interculturalidad de políticas adecuadas de igualdad social, económica y cultural, la población indígena sigue anclada en las mismas posiciones asimétricas respecto a la mayoría de la sociedad blanco-mestiza, en la que no se

	registra tan severos índices de pobreza. (Rodríguez, 2018, p.233).
Análisis de la cita en relación con el tema investigado	A pesar de los avances en políticas públicas que reconocen la importancia de la educación inclusiva, sin embargo, la realidad social evidencia que no se cumplen los preceptos fundamentales de la interculturalidad, en el entendido de que ésta propende a que se desarrollen relaciones igualitarias entre diferentes culturas que superen las clásicas y heredadas relaciones de dominación colonial, que en todo caso se mantienen a través de las desigualdades sociales, con lo cual todo lo mentando respecto a la diversidad cultural y la interculturalidad, podría ser no más un espejismo.

Ficha de revisión documental No. 24	
Elementos para la revisión documental	Descripción de datos
Tipo de fuente	Artículo de reflexión
Referencia del documento fuente	Mejía, M. (2015). La educación popular en el siglo XXI una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo. Praxis & Saber, 97-128. Valle, Santiago de Cali, Colombia.
Descripción general del documento	Explica cómo a partir de la gran diversidad cultural propia de América Latina es posible que la educación popular se constituya en un modelo pedagógico-político que vindique a los grupos étnicos generalmente excluidos del sistema. Propone una forma diferente de entender la situación intercultural y social en que se hallan estas poblaciones en relación con los modelos eurocentristas que se cuestionan desde un proceso emancipatorio.
Categoría con la que se relaciona el documento fuente	Este documento es relevante para la investigación porque relaciona la importancia de la educación popular desde una perspectiva intercultural como forma válida de emancipación de los grupos étnicos.

Citas de apoyo	En esta perspectiva la educación popular en sus variados desarrollos ha empujado una concepción en la cual no existe acción educativa y pedagógica sin contexto —y allí están presentes los diferentes elementos políticos, sociales, culturales, económicos sobre los cuales se construyen la desigualdad, la exclusión, la segregación y las injusticias en nuestra sociedad— proponiendo concepciones y prácticas para transformar estas condiciones desde la educación, entendida ésta en sus múltiples dimensiones: formal, no formal e informal, bajo el supuesto de que el solo cambio educativo no transforma la sociedad, pero si la educación no cambia, tampoco lo hace la sociedad. De acuerdo con lo anterior reconoce la educación como un ejercicio político pedagógico. (Mejía, 2015, p.108).
Análisis de la cita en relación con el tema investigado	La educación popular que surge en el marco de la interculturalidad como espacio de lucha y resistencia ante el modelo colonizador y dominante clásico del sistema educativo, surge como una alternativa de reconocimiento hacia los grupos étnicos y abre la posibilidad de explorar nuevas formas de pedagogía inclusiva, que requieren una mirada desde perspectivas que entiendan la educación popular desde lo intercultural como una legítima formas de emancipación en los procesos sociales.

Ficha de revisión documental No. 25	
Elementos para la revisión documental	Descripción de datos
Tipo de fuente	Artículo de reflexión
Referencia del documento fuente	Mattar, B. (2016). Hermenéutica analógica y formación docente para la interculturalidad. Pensamiento palabra y obra, (15), 32-43.

Descripción general del documento	El artículo plantea la importancia de la hermenéutica para la formación de docentes pues permite explicar y fundamentar su desempeño profesional en un contexto intercultural.
Categoría con la que se relaciona el documento fuente	Este documento es relevante para la investigación porque trata acerca de la preparación que deben tener los docentes para estar capacitados en la enseñanza con enfoque intercultural.
Citas de apoyo	(...) solo la hermenéutica analógica y metodológicamente es coherente con la pluralidad interpretativa, sin caer en una multiplicidad interpretativa arbitraria que se cierre en sí misma y se transforme en absoluta. Por todo esto, se estima que constituye un marco conceptual adecuado para explicar y justificar la formación de docentes en un contexto intercultural. (Mattar, 2016, p.42).
Análisis de la cita en relación con el tema investigado	Desde una visión de la hermenéutica se aborda la interculturalidad como marco idóneo para la formación del docente en un contexto intercultural.

Ficha de revisión documental No. 26	
Elementos para la revisión documental	Descripción de datos
Tipo de fuente	Artículo científico
Referencia del documento fuente	Küper, W., & Bascuas, L. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas.
Descripción general del documento	En este artículo se presenta una propuesta a partir del análisis de la educación intercultural bilingüe en América Latina que contribuye a la formulación de políticas educativas en contextos multilingües, pluriculturales y multiétnicos.

Categoría con la que se relaciona el documento fuente	Este documento es relevante para la investigación porque relaciona la interculturalidad con procesos democráticos
Citas de apoyo	(...) un número cada vez mayor de países apela a la interculturalidad en la educación como noción y como mecanismo capaces de dotar de mayor calidad y equidad a las propuestas educativas nacionales, en un momento en el que se afianza la democracia en la región (Küper, W., & Bascuas, 1999, p.20).
Análisis de la cita en relación con el tema investigado	La educación con enfoque intercultural aplica especialmente cuando se aborda la dimensión cultural a fin de lograr un aprendizaje significativo y con alcance social. Mediante este enfoque intercultural se pretende contribuir a procesos pedagógicos respondan a las necesidades de aprendizaje de los grupos étnicos. El aspecto intercultural de la educación se establece entre los conocimientos, costumbres y valores autóctonos de los grupos étnicos versus los de otras culturas, con lo cual se generan procesos dialógicos y complementarios entre diferentes grupos sociales bajo una dinámica que fortalece los sistemas democráticos, que son lo más idóneos para que se pueda gestar la interculturalidad.

Ficha de revisión documental No. 27	
Elementos para la revisión documental	Descripción de datos
Tipo de fuente	Artículo de reflexión
Referencia del documento fuente	Cruz, Edwin. (2015). La interculturalidad en las políticas de educación intercultural. <i>Praxis & Saber</i> , 6(12), 191-207.
Descripción general del documento	Este artículo busca aportar criterios normativos para la evaluación de las políticas vigentes y para la formulación de políticas que se ajusten a los ideales de la interculturalidad.

Categoría con la que se relaciona el documento fuente	Este documento es relevante para la investigación porque relaciona la interculturalidad con la formulación de políticas públicas.
Citas de apoyo	<p>En consecuencia, el problema de la educación se asume como un problema exclusivo de los indígenas, de la cultura minoritaria o subalternizada, no como una cuestión que atañe a todos los sectores de la sociedad como requisito para forjar relaciones simétricas entre las culturas que la habitan. En el modelo de interacción bicultural la cultura subordinada debe asimilar las pautas de la cultura dominante, empezando por el idioma. El problema de la educación se concibe como un problema exclusivo de los indígenas, los programas educativos se orientan sólo a estas poblaciones y tienen como objeto facilitar la asimilación cultural.</p> <p>Por eso la mayoría de los programas educativos implementados por el Estado se han basado en educación bilingüe de transición, en los que se usa la lengua materna al principio, hasta cuando pueda transitarse a una educación en castellano. Esto explica por qué los principales programas se han concentrado en zonas rurales pobres con alta población indígena y han enfatizado en el trabajo lingüístico (Donoso et ál., 2006), más allá de dirigirse a los distintos sectores de la sociedad o erigir la interculturalidad como un eje transversal de las políticas educativas.</p> <p>(Cruz, 2015, p.197-198).</p>
Análisis de la cita en relación con el tema investigado	Las políticas públicas para la educación intercultural deben ser participativas y reconocer las particularidades de cada grupo cultural, pero a su vez, también articularlas socialmente, con el fin de cerrar las brechas de desigualdad entre las culturas, los estereotipos, la discriminación y la exclusión, en una apuesta por la convivencia pacífica a través del diálogo y el respeto.

Ficha de revisión documental No. 28	
Elementos para la revisión documental	Descripción de datos
Tipo de fuente	Libro
Referencia del documento fuente	Guido et al. (2013). Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
Descripción general del documento	Este libro presenta los resultados de algunos proyectos de investigación relacionados con la educación en contextos de diferencia cultural, con el fin de visibilizar la necesidad de pedagogías que reconozcan diferentes formas de pensamiento y conocimiento.
Categoría con la que se relaciona el documento fuente	Este documento es relevante para la investigación porque relaciona la interculturalidad con proyectos pedagógicos.
Citas de apoyo	Teniendo como referente la Constitución de 1991 una de las docentes wayúu, nos explicita que la Normal como toda institución educativa se rige por las diferentes políticas generales que orientan la educación del país. En su diálogo pausado, claro y bien hilado nos indica cómo en la Constitución de 1991 y en diferentes leyes (2230 de 1986 por el cual se creó el Comité Nacional de Lingüística Aborígen, el Decreto 1498 de 1986 para los nombramientos de docentes y la Resolución 9549 de 1986 para la capacitación y profesionalización docente y el Decreto 1217 de 1987 relacionado con la vinculación y formación de docentes y directivos docentes para comunidades indígenas) se brindan principios muy concretos para la educación de los pueblos indígenas, principios que influyen de forma positiva, en la percepción y valoración de ellos como indígenas. A partir de esas directrices, la Normal Superior retoma como elemento orientador de su accionar el proceso etnoeducativo. En la plática, la docente, además de los decretos y leyes ya mencionadas, hace referencia puntual al Decreto 1142 de 1978

	<p>como uno de los que abrió la posibilidad de participación directa de los pueblos indígenas en el diseño, ejecución, organización y evaluación de sus procesos educativos. Igualmente nos habla del Decreto 804 del 1995, que reglamenta la educación de los pueblos étnicos.</p> <p>(Guido et al, 2013, p. 114-115).</p>
<p>Análisis de la cita en relación con el tema investigado</p>	<p>Desde la propuesta de la Escuela Normal, los saberes y conocimientos están estrechamente ligados a las prácticas de afirmación cultural y se valora la educación como uno de los escenarios posibles para lograr este propósito. En tal sentido, las acciones y prácticas emprendidas se orientan a fortalecer los lazos de identidad de los estudiantes con sus orígenes, ancestralidad, historicidad, formas de ser y habitar el mundo, pues ello permite el desarrollo y pervivencia de la cultura.</p>