

UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

**LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO APUESTA
PEDAGÓGICA EN LA TRANSFORMACIÓN DE
PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN CONTEXTOS URBANOS:
UNA EXPERIENCIA CON EL PUEBLO EMBERA**

Angie Paola Ávila Rojas

Licenciada en Educación Básica con énfasis en ciencias sociales

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Investigación en Educación
Bogotá, Colombia

2020

**LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO APUESTA
PEDAGÓGICA EN LA TRANSFORMACIÓN DE PRÁCTICAS
EDUCATIVAS EN CONTEXTOS URBANOS: UNA EXPERIENCIA
CON EL PUEBLO EMBERA**

Angie Paola Ávila Rojas

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título
de:

Magister en Educación

Directora:

Doris Adriana Santos Caicedo, PhD

Línea de Investigación:

Ciencias Sociales y Educación

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas

Bogotá, Colombia

2020

Ir al otro y volver del otro, no es un problema intelectual, es un problema del corazón... conocer la vida de los pueblos, hacer la pregunta necesaria que conduzca al saber, no sale del conocimiento de los científicos sino del corazón del hermano o de la hermana. Sólo así es posible que las personas puedan salir de su mundo y entrar en los otros mundos; de lo contrario, es posible que vayan y regresen, pero sin comprender, pisando las hierbas que dan vida, porque imaginan que son malezas, profanando la tierra porque la ven como negocio, violando el agua con su indiferencia, se podrá ir a muchos mundos, pero si no se tiene el corazón preparado, no veremos nada. Triste forma de conocer...

*(Abadio Green, El otro soy yo. Conferencia
Universidad del Cauca-2017)*

*Al pueblo Embera que vive en Bogotá por
hacer parte de mi experiencia de vida, de mis
pensamientos y esperanzas...siempre via
(gracias en idioma Embera).*

Agradecimientos

Agradezco hacer parte del proceso desarrollado en la Secretaría de Educación del Distrito desde la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones, el cual me ha permitido transformarme, avanzar, retroceder y pensarme esta escuela, a veces, tan carente de sentidos y, muchas veces, tan llena de esperanzas. Un agradecimiento especial a las maestras que me permitieron transitar con ellas por el camino de la experiencia con el pueblo Embera, por su disposición, mi total admiración.

En el proceso de crecimiento académico le agradezco a la profesora Doris Adriana Santos Caicedo por su exigencia y disciplina, además por ser parte fundamental en la presentación del presente informe. Este proceso formativo también tomo sentido gracias a su acompañamiento.

Como parte del camino de la vida, le dedico este trabajo a mi familia, Carlos, Pilar, Lucho, Nestor, Diana, Ana, Juan, Jacobo y Flaca, porque siempre están presentes en mis pensamientos y juntos hemos construido una importante comunidad de sentido. A mis amigas y colegas Nicols, Sharon y Belkys por compartir conmigo las reflexiones y pensamientos sobre el presente y futuro de los procesos pedagógicos con nuestros hermanos y hermanas indígenas, juntas es posible soñar y materializar otras educaciones posibles.

Por supuesto a mi compañero Pipo, porque hemos crecido en el ejercicio del apoyo mutuo, y como dice Benedetti, *si te quiero es porque sos mi amor mi cómplice y todo, y en la calle codo a codo somos mucho más que dos...*

A todos y todas siempre buen camino, buen vivir.

Resumen

El objetivo de la propuesta pedagógica orientada por la Educación Intercultural en contextos urbanos que se presenta en este informe es promover la transformación de las prácticas educativas que actualmente se presentan en los colegios Distritales de Bogotá con los y las estudiantes indígenas. Para su elaboración, se realizó una investigación acción educativa (IAE), la cual permitió hilar algunos planteamientos de la pedagogía crítica y decolonial, la Educación Intercultural y la Teoría de la Arquitectura de las Prácticas con la experiencia y reflexiones de los participantes en el estudio. La formulación de la propuesta pedagógica se basó en un análisis de situaciones que surgen en la identificación del Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) del sector educativo, así como en los procesos de formalización de matrícula en las Instituciones Educativas con los y las estudiantes Embera. Igualmente, se tuvo en cuenta una descripción de las prácticas docentes de los maestros y maestras participantes con estudiantes indígenas del pueblo Embera en una Institución Educativa del distrito. También, se sustenta en los aportes y propuestas de docentes, dinamizadores culturales indígenas de la Secretaría de Educación del Distrito, líderes indígenas de Bogotá, pedagogas y profesionales con experiencia en procesos con comunidades indígenas a nivel nacional.

Esta propuesta pedagógica se compone de: un núcleo central (la participación de los pueblos indígenas en el ejercicio de su autonomía), tres escenarios para construir, proponer y transformar las prácticas educativas (las políticas públicas, el sistema educativo y las Instituciones Educativas del Distrito). Por último, la propuesta pedagógica sugiere ejes de acción para la transformación educativa en cada uno de los escenarios.

Palabras clave: propuesta pedagógica, educación intercultural, contextos urbanos, prácticas educativas, pedagogía crítica y decolonial.

Abstract

The aim of the pedagogical proposal oriented by Intercultural Education in urban contexts presented in this report is promote transformation of educational practices that happen in schools of Bogotá with indigenous students. It was an Educational Action Research (IAE), which allowed to spin some contributions coming from critical and decolonial pedagogy, Intercultural Education and the Theory of Practice Architecture with the experience and reflections of the participants in the study. The formulation of this pedagogical proposal was based on an analysis of situations that arise in the identification of the Integrated Enrollment System (SIMAT) of the education sector, as well as in the processes of formalizing tuition in the Educational Institutions with the Embera students. It also considered an analysis of the description of the teaching practices of participating teachers with indigenous students especially from the Embera people at a district educational institution.

In addition, it was based on inputs and proposals made by teachers, indigenous cultural dynamizers, indigenous leaders, educators and professionals with experience in processes with indigenous communities. The pedagogical proposal consists of a central core (the participation of the Indigenous peoples), three scenarios where to construct, propose and transform educational practices (policy making, the education system and the schools) and a set of actions to transform educational practices in each scenario.

Keywords: pedagogical proposal, intercultural education, urban contexts, educational practices, critical and decolonial pedagogy.

Contenido

Lista de tablas	XII
Lista de fotografías	XIII
Lista de abreviaturas.....	XIV
Introducción.....	16
1. Reconocimiento del contexto pedagógico.....	21
1.1 Acciones y pensamientos de campo	22
1.2 Pregunta de Investigación	32
1.3 Objetivo general como horizonte	32
1.4 Objetivos específicos	33
1.5 Contexto marco espacial	33
1.6 Antecedentes	34
1.6.1 Propuestas de EI en contextos urbanos en América Latina	35
1.6.2 Colombia y propuestas de EI en contextos urbanos	40
1.6.3 Bogotá y propuestas de EI en contextos urbanos	45
2. Perspectiva teórica	51
2.1 Comprensiones desde la pedagogía decolonial y la pedagogía crítica	53
2.2 Comprensiones desde la EI	62
2.2.1 La EI y el fortalecimiento de la identidad cultural de los y las estudiantes indígenas en la escuela urbana.....	69
2.2.2 La EI y la pervivencia de las lenguas originarias en las escuelas urbanas.....	72
2.3 Comprensiones de las 'prácticas' desde la Teoría de la Arquitectura de las Prácticas.....	76
2.4 ¿Qué tendría una propuesta pedagógica orientada por la EI en contextos urbanos?.....	81
3. Diseño metodológico.....	85
3.1 Enfoque cualitativo para buscar sentidos	85
3.2 Muestreo	86
3.3 Consideraciones éticas de la investigación	89
3.4 La Investigación Acción Educativa (IAE)	89
3.4.1 Características básicas de la Investigación Acción (IA)	90
3.4.2 Investigación Acción en Educación (IAE).....	92
3.4.3 Técnicas de recolección en la IAE	96
3.4.4 Análisis de la información en la IAE	97
3.4.5 Particularidades de las técnicas usadas en esta IAE	99
3.4.6 Algunas características del proceso de esta IAE	102
4. Abriendo caminos.....	106
4.1 Situaciones en la identificación y formalización de la matrícula de las y los estudiantes Embera.....	106
4.2 Aportes de los dinamizadores culturales indígenas de la SED a la propuesta pedagógica de EI.....	125
4.2.1 Aportes para transformar la colonialidad del poder	127
4.2.2 Aportes para transformar la colonialidad del saber	130
4.2.3 Aportes para transformar la colonialidad del ser	134

4.2.4	Aportes para darle estatus a las lenguas indígenas en las escuelas urbanas	136
4.3	¿Cómo lucen las prácticas docentes con estudiantes Embera?	138
4.3.1	Condiciones cultural-discursivas de las prácticas docentes	138
4.3.2	Condiciones material-económicas de las prácticas docentes	149
4.3.3	Condiciones socio-políticas de las prácticas docentes	156
4.4	Aportes de los líderes indígenas	162
4.4.1	Posicionamientos de las autoridades indígenas de la ciudad	163
4.4.2	Promoción de principios de relacionamiento desde los pueblos indígenas	164
4.4.3	Vinculación de profesores de los pueblos indígenas	165
4.4.4	Espacios pedagógicos de conocimientos propios y el currículo formal	167
5.	Propuesta pedagógica orientada por la EI en contextos urbanos	169
5.1	Núcleo central: participación de los pueblos indígenas para el ejercicio de su autonomía.	171
5.1.1	Fortalecimiento cultural y espiritual	172
5.1.2	Pensar decolonialmente	173
5.1.3	Relacionarse críticamente	174
5.2	Escenarios para construir, proponer y transformar	174
5.2.1	Escenario de la construcción de las políticas públicas en educación	175
5.2.2	Escenario del sistema Educativo	175
5.2.3	Escenario de las Instituciones Educativas Distritales	176
5.3	Ejes de acción para la transformación educativa	177
5.3.1	Acciones de política pública educativa para construir	177
5.3.2	Acciones del sistema educativo para proponer	179
5.3.3	Acciones en Instituciones Educativas para transformar	185
6.	A modo de conclusión	192
7.	Anexos	198
8.	Bibliografía	207

Lista de esquemas

	Pág.
Esquema 1: Investigación Acción en Educación con relación a la presentación del Informe de tesis.....	20
Esquema 2: Características de Educación Intercultural (elaboración propia).....	68
Esquema 3: Características de la pedagogía (elaboración propia).	83
Esquema 4: Campos de la IA. Tomado de: Elliott, 2000, p.25.	93
Esquema 5: Modelo de proceso IA de Elliott. Tomado de: McKernan, 1999, p.44.....	95
Esquema 6: Preguntas diseñadas por las Organizaciones Indígenas de Nivel Nacional Implementadas en el censo nacional del 2018. (Tomado de: Cartilla DANE, 2018, p. 9.)	122
Esquema 7: Escenarios para promover acciones desde la EI.	176
Esquema 8: Acciones para construir la política pública educativa orientadas por la EI..	179
Esquema 9: Acciones para proponer la EI en el sistema educativo.	184
Esquema 10: Acciones para la transformación del equipo directivo de las IEs desde la EI.	187
Esquema 11: Acciones para la transformación de las maestras y maestros desde la EI.	189
Esquema 12: Acciones para la transformación de las y los orientadores orientadas por la EI.....	190
Esquema 13: Estructura general de la propuesta pedagógica orientada por la EI.	191

Lista de tablas

Tabla 1: Características básicas de la IA (diseñada a partir de Hernández, 2014, p.496)	91
Tabla 2: Técnicas de recolección de la información en esta IAE.....	96
Tabla 3: Matriz de análisis objetivo específico 1.....	100
Tabla 4: Matriz de análisis objetivo específico 2.....	101
Tabla 5: Matriz de análisis objetivo específico 3.....	102

Lista de fotografías

	Pág.
Foto 1. Árbol diseñado por el pueblo Embera que vive en el alojamiento de Bogotá, representa para ellos la vida en comunidad.	XV
Foto 2: Dibujo realizado por el pueblo Embera sobre sus percepciones sobre la escuela.	21
Foto 3: Diálogo con líderes Embera en un parque de Bogotá.....	25
Foto 4: Trabajo del grupo No. 1: el espiral de las situaciones que se presentan con estudiantes Embera.....	27
Foto 5: Trabajo del grupo No. 2: el espiral de las situaciones que se presentan con estudiantes Embera	27
Foto 6: Trabajo del grupo No. 3: situaciones que se presentan con estudiantes Embera.	28
Foto 7: Primer espacio de diálogo con comunidad Embera y apoyos culturales indígenas de la SED.....	51
Foto 8: Diálogo con comunidad Embera.....	169

Lista de abreviaturas

DANE: Departamento Nacional Administrativo de Estadística

DIIP: Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones

DILE: Dirección Local de Educación

EI: Educación Intercultural

IAE: Investigación Acción Educativa

IE: Institución Educativa

IEs: Instituciones Educativas

MEN: Ministerio de Educación Nacional

ONIC: Organización Nacional de Pueblos Indígenas de Colombia

PEI: Proyecto Educativo Institucional

SEIP: Sistema Educativo Indígena Propio

SED: Secretaría de Educación del Distrito

SIMAT: Sistema Integrado de Matrícula

TAP: Teoría de la Arquitectura de las Prácticas



Foto 1. Árbol diseñado por el pueblo Embera que vive en el alojamiento de Bogotá, representa para ellos la vida en comunidad.

Introducción

Quienes proclaman la necesidad de un periodo de incubación ética para preparar a los hombres y las mujeres para la ciudadanía política, pueden ser los mismos que niegan a los pueblos coloniales el derecho al autogobierno hasta que sean suficientemente “civilizados” y puedan ejercer su propia responsabilidad.
(Terry Eagleton, 2000, p. 56)

Desde mediados de los años 80, incluso antes, en países como Colombia, los movimientos sociales, especialmente los movimientos indígenas y afrocolombianos, han buscado reivindicar y exigir procesos de reconocimiento de *otras educaciones* y de *pedagogías propias*. Estos procesos buscan vincular la apuesta comunitaria, colectiva, y emancipadora hacia la construcción de una escuela que, aunque incluye los espacios “institucionalizados”, los trasciende con el fin de garantizar la pervivencia física y cultural de los pueblos.¹

En el caso de Colombia las reivindicaciones de los movimientos indígenas y las demandas frente al sistema educativo formal y a las instituciones que lo representan, en este caso el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y Secretarías de Educación, han tenido incidencia en los territorios que se consideran con población indígena representativa. Departamentos como el Cauca, Amazonas y Chocó se han destacado por sus aportes a los procesos educativos en el marco del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), el cual espera reglamentarse y constituirse como la norma estatutaria de la educación para pueblos indígenas en Colombia.

En alguna medida, el resultado de estos procesos ha generado el imaginario social de ubicar geoespacialmente a las comunidades étnicas en departamentos

¹ Al momento de escribir este trabajo de tesis se registra por parte de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) por lo menos 115 muertes de compañeros y compañeras indígenas en diferentes partes del país. Esta situación pone en riesgo la pervivencia física de los pueblos y agudiza las problemáticas históricas de las comunidades originarias que han vivido lo adverso y crudo del conflicto armado interno, entre otras situaciones estructurales.

Para conocer más sobre el panorama actual de estos asesinatos, es posible consultar las siguientes fuentes:
<https://www.semana.com/nacion/articulo/cinco-puntos-para-entender-lo-que-rodea-los-asesinatos-de-los-indigenas-en-el-norte-del-cauca/627987>.
<https://semanarural.com/web/articulo/dumar-mestizo-el-indigena-artista-que-fue-asesinado-en-el-norte-del-cauca/1172>
<https://www.elespectador.com/opinion/genocidio-columna-887100>.
<https://noticias.caracoltv.com/valle/asesinato-de-5-indigenas-en-cauca-es-un-genocidio-por-no-implementar-el-acuerdo-de-paz-segun-onic>

específicos o, en el mejor de los casos, en territorios que se reconocen como ancestrales. Pese a ello, la historia del país y las implicaciones de procesos de migraciones por el abandono estatal, la presión económica de las multinacionales y las consecuencias del conflicto armado interno, han puesto en evidencia que *los contextos urbanos son receptores importantes de comunidades étnicas, que generalmente emigran a las ciudades en extremas condiciones de vulnerabilidad.*

Uno de los casos por excelencia de esta situación lo refleja el Pueblo Embera Katio, Chami y Dovida que actualmente emigra a diferentes ciudades del país tales como Manizales, Cali o Bogotá². No obstante, es importante considerar que, si bien los centros urbanos han contado históricamente con presencia de comunidades étnicas, estas comunidades han carecido de la importancia histórica que revisten en la conformación de la identidad urbana debido a los procesos de aculturación a las que han sido sometidas. Así, un ejemplo de esto, es la comunidad Muisca de Bogotá, este es el pueblo originario de la ciudad y actualmente se ubica en las localidades de Usme, Suba y Bosa.

En consecuencia, ciudades como Bogotá cuentan con un número considerable de comunidades étnicas. Sobre el tema la Secretaría Distrital de Planeación publicó en el año 2016 el estudio *Di seim fi aal, Abarika jomainta, Pe savogengue sa, Igualdad para un Buen y Mejor vivir: información y visibilidad estadística de los grupos étnico-raciales en Bogotá*. Este estudio presenta información sobre indicadores demográficos y socioeconómicos de los grupos étnico-raciales en la ciudad: “con respecto a los indígenas las cinco primeras localidades de concentración son (Mapa 2) Bosa, Kennedy, Engativá, Suba y Usme. Les siguen Los Mártires, Rafael Uribe, Teusaquillo, Tunjuelito, Barrio Unidos, Ciudad Bolívar, Santafé, Usaquén, San Cristóbal, La Candelaria, Antonio Nariño, Puente Aranda y Chapinero”. (Secretaría de Planeación, 2016: pág.56)

En este contexto es que se hace necesario que las ciudades se articulen a los procesos de diálogo y concertación que se plantean a nivel nacional con las comunidades indígenas respecto *al sentido de los procesos educativos*. En este ejercicio de articulación las entidades distritales, algunas con misionales trascendentales, como el caso de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), tienen como reto importante orientar a las Instituciones Educativas del Distrito (IED) para que en un

² Al respecto se puede consultar la Cartilla de la Secretaría de Gobierno Distrital (2015) *Los Embera desplazados a Bogotá*. Allí se describen las experiencias vividas por las comunidades Embera Katio y Chami en Bogotá y sus procesos de retorno y reubicación desde el recorrido histórico que han vivido en la ciudad.

ejercicio de garantía de derecho con pertinencia cultural se promueva la pervivencia de las identidades de los pueblos indígenas en las escuelas urbanas.

Teniendo en cuenta lo anterior, la investigación que se presenta en este documento se inspira en los propósitos de ofrecer a los niños, niñas y jóvenes indígenas que viven en Bogotá procesos de educación dignos que les permita seguir soñando con un mundo donde son importantes. Igualmente, busca ofrecer una propuesta de escuela que los reconoce desde su diversidad cultural y que caminando con *ellos se transforma, en resumen, una escuela que es consciente que los pueblos indígenas hacen parte de la identidad de la ciudad.*

Para ello, el estudio centró, inicialmente, su interés en identificar las prácticas docentes que se presentan con un grupo de estudiantes indígenas de una IE del Distrito Capital al momento de su ingreso al colegio, espacio de convivencia multi e intercultural.

Una vez caracterizadas estas prácticas docentes, se procedió a identificar los aportes pedagógicos de un grupo de docentes, dinamizadores culturales indígenas, padres y madres Embera, líderes indígenas, pedagogas y profesionales con experiencia en procesos con comunidades indígenas. Estos aportes fueron insumo crucial en la construcción de *una propuesta pedagógica que permita la transformación de las prácticas educativas en los colegios de Bogotá desde la perspectiva de la Educación Intercultural (EI)*. Todo lo anterior se llevó a cabo a partir de la experiencia adquirida y trabajo de campo realizado en el marco de la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones (DIIP) de la Secretaría de Educación del Distrito. En esta Dirección me desempeñé como profesional de acompañamiento pedagógico a Instituciones Educativas que cuentan con población indígena, especialmente del pueblo Embera.

Para lograr la construcción de la propuesta pedagógica señalada arriba fue importante seguir los planteamientos metodológicos de la Investigación Acción en Educación (IAE), en el modelo propuesto por John Elliott. Este informe se ha estructurado de manera que el lector pueda transitar por los procesos y resultados en cada una de las etapas de un ciclo completo desarrollado según el modelo adoptado, este ciclo tiene como resultado el diseño de la propuesta pedagógica orientada por la EI.

Planteado lo anterior, un ciclo del modelo de IAE de John Elliott contempla una primera etapa, en la cual se hace un reconocimiento profundo del contexto pedagógico y las situaciones problemáticas que se presentan en él. De este reconocimiento del contexto surge el problema de investigación. Para presentar los procesos y resultados de

esta etapa, este informe presenta una narración y descripción detallada de la vivencia de la investigadora en el escenario pedagógico específico seleccionado, así como un análisis de los antecedentes del estudio en América Latina, en general, y en Colombia y Bogotá, en particular, sobre propuestas pedagógicas de educación intercultural en contextos urbanos. Adicionalmente, para nutrir el reconocimiento del contexto se dialogó con diversos referentes teóricos, los cuales permitieron hacer un análisis de los procesos educativos con las comunidades indígenas en contextos urbanos a partir de elementos conceptuales.

En este sentido, se acudió a tres referentes teóricos, los cuales, articulados entre sí, permitieron lograr una visión integral respecto al problema de investigación. Así para la construcción de la propuesta pedagógica se tomaron en cuenta planteamientos de la *pedagogía crítica y decolonial*, así como de *la Educación Intercultural (EI)*. Finalmente, se utilizaron los elementos constitutivos de la *Teoría de la Arquitectura de las Prácticas (TAP)* esto con el fin de describir las prácticas docentes de interés en el estudio. Cada uno de estos horizontes teóricos aportó consideraciones epistemológicas importantes que le dieron sentido a los objetivos específicos y, posteriormente, a los resultados. La segunda etapa de este ciclo incluyó la identificación de un plan de acción que permitiera lograr la construcción de la propuesta pedagógica objeto de estudio. Los procesos y resultados de esta etapa se presentan en este informe con la retroalimentación respectiva. De modo que la presente investigación tiene el alcance del primer ciclo propuesto por la IAE.

Por su parte, el capítulo cuatro, presenta los resultados obtenidos por cada uno de los objetivos específicos de esta investigación. Los resultados planteados permiten recoger insumos para el diseño de la propuesta pedagógica orientada por la EI.

Termina este informe con la presentación de una serie de inquietudes acerca de los alcances y limitaciones de una puesta en marcha de una propuesta pedagógica como la diseñada en este estudio.

- Primera etapa: reconocimiento del contexto pedagógico e identificación de situaciones problemáticas. Identificación de antecedentes y perspectiva teórica.
- Estructuración de plan de acción para alcanzar el diseño de la propuesta pedagógica orientada por la EI.
- Diseño de la propuesta pedagógica orientada por la EI.

Ciclo uno



Esquema 1: Investigación Acción en Educación con relación a la presentación del Informe de tesis

1.Reconocimiento del contexto pedagógico

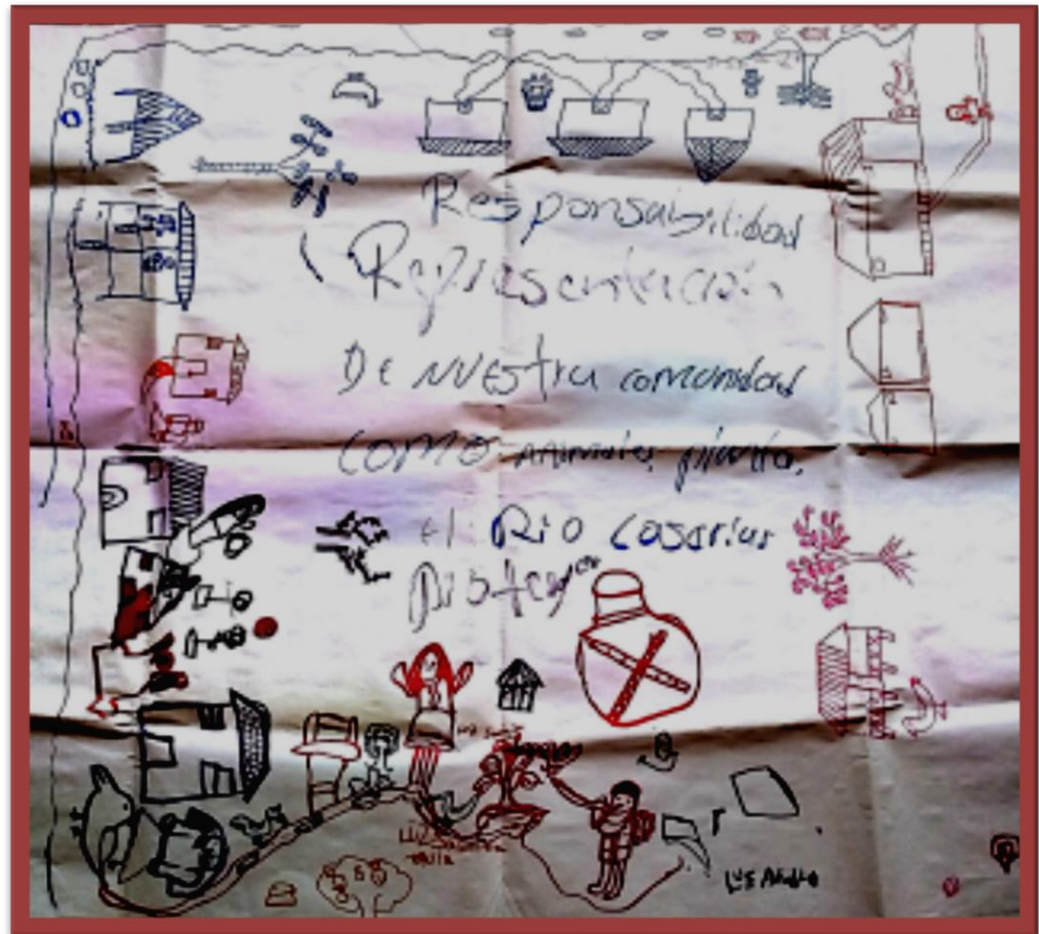


Foto 2: Dibujo realizado por el pueblo Embera sobre sus percepciones sobre la escuela.

1.1 Acciones y pensamientos de campo

Bogotá, febrero 2018

Hace frío. La ciudad se muestra indiferente ante la realidad del pueblo Embera que comúnmente transita muy temprano en la mañana por los barrios de San Bernardo, la Favorita y las Cruces. Las mujeres indígenas van rápido, casi corren con sus niños y niñas amarrados en la espalda; parece que quieren huir de algo o de alguien. Nos encontramos en la estación Hospitales de Transmilenio³. Impacientes por alcanzar a visitar a las familias Embera antes que terminen de salir a la calle a *rebuscarse* la vida, organizamos rápidamente el recorrido. Se sabe que se debe ser prudente, como dicen algunos jóvenes: “lo mejor es manejar un bajo perfil”. Se lleva lo básico y, por supuesto, una carpeta en la cual se espera registrar al mayor número de niños, niñas y jóvenes Embera que aún no están estudiando en algún colegio de la ciudad.

Días anteriores, nos habíamos reunido con un líder Embera de la comunidad. Con él hablamos de la importancia que las niñas, niños y jóvenes Embera entraran a un colegio en Bogotá, pues así se lograría varias cosas, entre estas, que no estuvieran todo el tiempo en las calles bogotanas expuestos a peligros latentes como el trabajo infantil, la instrumentalización por parte del microtráfico o la explotación sexual. El líder Embera, nos dijo que “eran muchos los y las niñas que estaban en pagadarios”⁴. Nos facilitó un listado hecho a mano que había levantado él mismo y se comprometió a hablar con otros líderes Embera para que hicieran lo mismo. Allí aprendimos que existían varios líderes Embera en la ciudad, los cuales se dividen por las zonas y resguardos de las que son procedentes, mayoritariamente de los departamentos del Chocó y Risaralda. Además, aprendimos que la población Embera, cuando llega a Bogotá se ubica en lugares llamados como ‘pagadarios’.

³ La experiencia de recorrer los lugares donde vive el pueblo Embera en Bogotá se compartió con dos colegas de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), una de ellas profesional de la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones y la otra de la Dirección de Cobertura.

⁴ Los pagadarios son lugares ubicados en las localidades de Mártires, Santafé y Candelaria donde las personas pagan una cuota diaria entre 10.000 y 15.000 \$ para dormir cada día en una habitación donde se queda todo el núcleo familiar, usualmente estos cuartos no tienen camas, cuentan con un baño para todo el edificio y no tienen cocinas, es decir que las personas deben cocinar sus alimentos en las habitaciones donde viven.

Con los líderes concertamos la visita a los llamados pagadiarios. Ellos fueron enfáticos en que debía ser muy temprano en la mañana y rápido, pues no querían que los sacaran de estos lugares por atraer a las instituciones de la ciudad. Entonces, comprendimos que sin los líderes Embera, identificar a los niños, niñas y jóvenes que no estaban estudiantes hubiese sido tarea imposible.

Visitar un pagadiario implica resignación. Comprender que estos lugares que parecen ser de nadie existen. En efecto ‘parecen’ porque estos lugares son de las dinámicas propias que emergen de las poblaciones vulnerables que han vivido pobreza, drogadicción, prostitución, y entre muchas otras situaciones, desplazamiento a causa del conflicto armado. El olor penetrante y nauseabundo propio de edificaciones que no cuentan con baños suficientes y que hacen sus veces de basureros. Cuartos hacinados que cumplen la función de ser habitaciones y cocinas, el querosén se presta como cobija, pues las estufas están justamente encima de los colchones ubicados en el piso, donde duermen muy juntos y hacinados, adultos, niños, niñas, jóvenes más todas las plagas que se prestan como acompañantes, por supuesto, los roedores.

Nuestros recorridos por los pagadiarios, sumados a los listados que poco a poco iban haciendo los líderes, nos permitieron contar con la identificación de aproximadamente 120 niños, niñas y jóvenes Embera que no se encontraban estudiando. Ahora, el reto era identificar una Institución Educativa que abriera sus puertas a esta población, la cual, entre muchas otras características, contaba con una fundamental: *todos y todas sin excepción, eran hablantes de su idioma indígena materno y poco o nada hablaban el español.*

Bogotá, marzo 2018

La fila era larga. Las mujeres Embera estoicas y fuertes, junto con los líderes, llegaron al colegio con sus niños y niñas, tanto ellas como sus hijos se notaban asustadas, pero a las niñas y niños se les pasó rápidamente y luego de algunos minutos empezaron a gritar, correr, trepar, y jugar por todos los lados de la IE seleccionada. Fue larga la jornada de inscripción, pues se debía ser paciente, aprendiendo esta vez que un núcleo familiar Embera generalmente está conformado por tres o más hijos, de los cuales las madres o padres cuentan con poca información y poco o nada hablan el español. No hay documentos de identidad, no hay recibos de servicios, no hay certificados de estudio ni carnet de vacuna. En suma, no hay la documentación que usualmente se solicita para

hacer la formalización de matrícula. Hay que mencionar que varios de los y las jóvenes identificados no asistieron a la cita en la IE para hacer el proceso de matrícula; esto quiere decir que continuaron sin acceder a la educación formal.

Sabíamos que debíamos avanzar, pues no correríamos el riesgo de perder la intención de las familias al asistir al colegio. Comprendimos que luego volveríamos a los pagadarios y uno a uno tendríamos que recoger la documentación faltante. Mediante señas, gestos y con el apoyo de los líderes y dinamizadores culturales Embera, quienes les hablaban constantemente en idioma indígena materno a la comunidad, logramos el objetivo. Aproximadamente 100 estudiantes Embera quedaron matriculados y debían asistir el lunes a su primer día de clase.

A partir de este momento yo lideré el proceso de acompañamiento pedagógico en el colegio que recibió la población Embera.

Bogotá, marzo 2018

Extrañada, se acerca una de las coordinadoras del colegio y me pregunta ¿quiénes son ellos?, ¿a qué vienen? La situación inmediata de la llegada de los y las estudiantes Embera al colegio aquel lunes, impidió responder a las preguntas realizadas, pues las mujeres Embera estaban apiladas en la entrada de la Institución y exigían entrar con sus hijas e hijos al colegio. Inmediatamente recordé que cuando realizamos la inscripción de la población Embera había jornada pedagógica en el colegio, por lo cual no había nadie más en la institución aparte de la secretaria académica. Incluso, caí en cuenta que en todo el proceso de solicitud de cupos para la matrícula de la población Embera, la interlocución fue exclusivamente con el rector y la directora Local⁵.

La coordinadora que inicialmente se mostró extrañada, reaccionó de inmediato: las mujeres Embera y sus hijos debían pasar al comedor y recibir el desayuno. Ya habría tiempo para las aclaraciones. Sin embargo, las preguntas iniciales de la coordinadora se multiplicaron con los demás miembros de la comunidad educativa. Por supuesto, pasó lo mismo con los estudiantes no indígenas, estos que se preguntaban si los niños y niñas nuevos hablaban el inglés.

⁵ La SED administrativamente se divide en veinte Direcciones Locales de Educación (DILE) de acuerdo a las localidades de Bogotá. Cada una de estas DILE tiene un director o directora local quien se encarga de coordinar a las Instituciones Educativas de cada sector.

Con el aparente desconocimiento de la comunidad educativa sobre el ingreso al colegio de 100 niños, niñas y jóvenes Embera hablantes de su idioma materno, *empezamos lo que sería el proceso de escolarización de esta población*. Muchas preguntas surgieron en el escenario por parte de coordinadores, docentes y estudiantes, pero, algo desde diferentes aspectos nos unía: el pueblo Embera en Bogotá.

Por su parte, la docente que lideraría el aula diferencial Embera se mostraba emocionada. Se tenían claros los retos pedagógicos, pero, no sabía cómo avanzar en ellos. Eran estudiantes que no hablaban el español, y muchos de ellos ni siquiera habían estudiado en un colegio en el territorio; otros pocos habían experimentado situaciones de racismo y discriminación en otras instituciones educativas de Bogotá, razón por la cual habían desertado. Los pocos que continuaban estaban en situación de extraedad, pues la reprobación del año escolar es una constante en las y los estudiantes Embera, sobre todo por materias como tecnología, humanidades, religión y matemáticas.

Bogotá, abril 2018

Era domingo. Una de las profesoras del colegio me acompañó al parque Tercer Milenio. Decidimos correr al punto de encuentro porque el sector se encontraba muy solo, y los pocos transeúntes que había en el sector eran ciudadanos habitantes de calle. Por un momento pensé que la comunidad no asistiría a la reunión que se había programado previamente con los líderes Embera para poder hablar con la comunidad sobre algunas situaciones que se estaban presentando en el colegio. Cuando llegamos estaba el líder Embera con el que iniciamos el proceso. Nos contó lo mismo que casi siempre nos contaba cuando nos veíamos: los problemas de alimentación que vivían en los pagadarios, las situaciones de racismo que experimentaban en el barrio, e incluso nos mostró



Foto 3: Diálogo con líderes Embera en un parque de Bogotá.

un volante donde decía: ¡no queremos más indios en la zona! Esta vez le sumó dos situaciones que me dejaron desolada anímicamente: la violación sexual de una niña

Embera de siete años en un pagadiario por parte de un adulto no indígena, situación que la tenía hospitalizada, así como la propagación de la tuberculosis en la comunidad, lo cual influía para que los niños y niñas hubieran dejado de asistir al colegio.

La maestra del aula diferencial Embera, y aliada fundamental en el proceso, se dirigió a la comunidad, que finalmente asistió comprometida a la cita. Nuestra intención era motivarlos nuevamente para que enviaran los y las estudiantes al colegio, pues la asistencia al mismo había disminuido significativamente. La maestra les comunicó que desde la IE no solo se les garantizaba el alimento diario, sino que, además, se había gestionado para poder enviar a los y las niñas a piscina. Esto motivaría a los y las estudiantes pues tendrían la posibilidad de volver a nadar, práctica que realizaban en sus territorios ancestrales. Entre el español y la traducción del líder al idioma indígena sentimos que logramos motivar a la comunidad, la cual quedó comprometida de volver a enviar a los y las niñas al colegio, y nosotras nos comprometimos a mantener este espacio de diálogo con ellos los domingos muy temprano.

Bogotá, mayo 2018

Con el trasegar de dos meses la asistencia escolar mejoró paulatinamente, las preguntas aumentaron dadas las diferentes situaciones que se presentaron con los y las estudiantes Embera, pero, de la mano de las maestras y coordinadoras poco a poco se avanzó en lo que se llamó como 'desarrollo de hábitos escolares'.

Sumadas las voluntades llevé a cabo un grupo focal, del cual se obtuvo como resultado los dibujos de las espirales realizadas por los y las participantes. Esto permitió reflejar las situaciones que se estaban presentando con el pueblo Embera en el colegio. En este espacio confluyeron: docentes, orientadoras y coordinadores del colegio. El objetivo era *pensar colectivamente cómo podríamos continuar y fortalecer el proceso con el pueblo Embera*. Con el acompañamiento de una persona de la comunidad contratada por la SED, organizamos lo que denominaríamos 'el diálogo en espiral'. Un momento propicio para reconocer los avances, pero, también, el estado de cosas con la población Embera en la Institución Educativa.

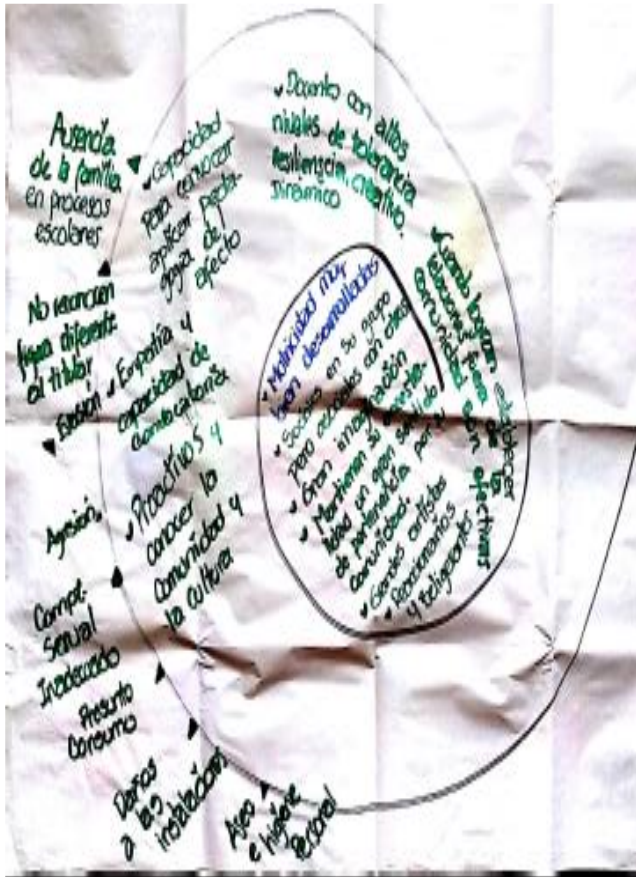


Foto 4: Trabajo del grupo No. 1: el espiral de las situaciones que se presentan con estudiantes Embera.

En el primer anillo se identificaron las potencialidades que tienen los maestros y maestras para aportar al proceso. En el segundo anillo se identificaron todas aquellas situaciones que se han presentado con la población Embera. Una vez realizadas las espirales se socializaron colectivamente.

Se inició el diálogo realizando una reflexión sobre el significado de la espiral para los pueblos indígenas. Así se aprendió, inicialmente, que la espiral significa tiempo y reflexión para muchos de los pueblos indígenas; implica ir y volver desde el pasado hacia el presente, por lo cual centramos el interés en motivar la reflexión desde la posibilidad de ir y volver en el tiempo para reflexionar sobre la experiencia vivida con el pueblo Embera. Posteriormente, se realizó el ejercicio práctico divididos por grupos y siguiendo las siguientes orientaciones: en el ombligo de la espiral se registraron las habilidades de las y los estudiantes que se habían identificado.

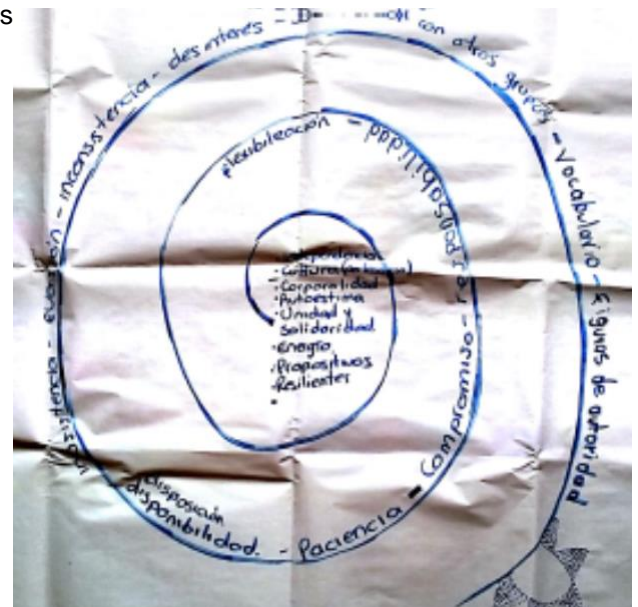


Foto 5: Trabajo del grupo No. 2: el espiral de las situaciones que se presentan con estudiantes Embera

La iniciativa fue encontrar los puntos de encuentros y de desencuentros. Algunas de las conclusiones se comparten a continuación.

Una primera observación que surge es que se debe tener presente que el colegio históricamente ha sido receptor de población indígena, y que en la IE también, hay presencia de estudiantes de otros pueblos como: Inga, Pasto, Nasa. Esto ha significado retos importantes para la IE, la cual, sin embargo, no ha hecho un ejercicio para documentar y caracterizar las propuestas y actividades pedagógicas que han surgido con los y las estudiantes indígenas.

Como resultado del ombligo de la espiral, esto es, en lo relacionado con las habilidades encontradas en los y las niñas Embera, se halló que su mayor *fortaleza es su identidad cultural*, sobretodo el uso constante de su *idioma indígena materno*, el cual usan continuamente para comunicarse entre ellos. Además, se identificó que son independientes y tienen fortalecida la autoestima. Son unidos entre ellos, se apoyan. Son muy alegres, son astutos y tienen destrezas motoras muy desarrolladas. En espacios fuera del aula colaboran mucho y tiene bastante energía y disposición para el desarrollo de actividades manuales.

En el primer anillo se identificó que los y las maestras que han tenido contacto con los estudiantes Embera son pacientes, comprometidos y fundamentalmente tiene sensibilidad frente al trabajo con los y las estudiantes Embera, situación que no es propia de todos los y las maestras de la IE. Esta situación *ha generado varias resistencias y comentarios, sobre todo por parte de los y las docentes de bachillerato*, en quienes predomina la importancia de los conocimientos disciplinares de las diferentes áreas escolares.



Foto 6: Trabajo del grupo No. 3: situaciones que se presentan con estudiantes Embera.

En el segundo anillo se identificaron todas aquellas situaciones que se presentaron con los y las estudiantes Embera. Paradójicamente, aunque se reconoció que su mayor *fortaleza era su lengua materna, así mismo se identificó que esta era la mayor dificultad, pues la comunicación con las familias e incluso con los y las estudiantes se hacía difícil*. Los y las participantes reconocieron que las niñas y niños Embera no se sentían cómodos con la infraestructura del colegio, ni con los horarios establecidos, pues en las largas jornadas escolares solían buscar la manera de evadir clases y salir de la IE, así ello implicará saltar los muros.

Como agregado a las situaciones descritas, se estaba presentando lo que las maestras señalaron como ‘discriminación de parte y parte’, pues se notaba por parte del grupo de docentes que, si bien las y los estudiantes Embera eran rechazados algunas veces por su pertenencia étnica, así mismo estos reaccionaban agresivamente y no compartían con nadie que no fuera de la comunidad.

A la lista de situaciones, se añadieron las constantes ausencias, la agresión física entre las y los estudiantes Embera, la evasión de las clases, y que paulatinamente estaban utilizando un vocabulario soez. Todo lo anterior lo matizaba que los y las estudiantes Embera no veían en los docentes un referente de autoridad, por lo cual no seguían fácilmente indicaciones de personas que no hablarán su lengua materna. Finalmente, se abordó la importancia de hablar sobre los procesos de crecimiento de las niñas y niños, pues no se comprendían bien como asumía la comunidad la concepción de ‘niño, niña o adolescente’. La reflexión se generó porque los y las docentes identificaban que los acudientes dejaban muy solos a las niñas y niños; además, porque se presentaron dos embarazos a temprana edad con estudiantes que no volvieron al colegio.

Bogotá, junio 2019

Camino a la oficina de la coordinadora, una niña venezolana se acercó llorando hacia nosotras. No tenía más de diez años. Hacía una semana había ingresado al aula Embera pero, las niñas y niños la golpeaban constantemente; quería salir corriendo de la IE y

entre lágrimas decía que no volvería más. Una semana después el dinamizador cultural⁶ Embera contratado por la SED fue agredido físicamente por una madre porque este cogió de la mano a su hija para que no pasara sola la avenida a la salida del colegio, indicación dada por una profesora de primaria. Cada situación diaria, me hacía volver a la indescifrable pregunta diaria del ¿Cómo? El diálogo constante con los y las estudiantes Embera propiciaba reflexiones que incluso, a veces, eran incomprensibles para ellos. Tampoco mostraban interés por los diferentes procesos de aprendizaje en las diferentes áreas escolares que, en los grados regulares, poco o nada, habían avanzado desde la perspectiva de la flexibilización.

Así que otro era también el escenario de las preocupaciones: la comunidad educativa y yo nos encontrábamos frente a la importancia de definir estrategias pedagógicas, sabiendo que los y las estudiantes Embera debían avanzar en el aprendizaje del español, pues si transitaban a un aula regular manejar este idioma era una exigencia. La maestra del aula diferencial no desconocía que era fundamental pensar en un currículo o plan de estudio alternativo, uno que realmente flexibilizará los procesos de evaluación con la población Embera. Este argumento no era compartido por varios docentes, especialmente del nivel de bachillerato, quienes se preguntaban por qué la SED ‘incluye’ a los colegios estudiantes que no hablan el español. Esgrimían los maestros del sindicato que era plantearse ‘una inclusión sin garantías’.

La situación se complicó cuando las orientadoras del colegio identificaron que varios de los y las estudiantes que ingresaron a bachillerato estaban faltando a clase porque se encontraban en presunción de consumo de sustancias psicoactivas, situación apenas elemental si se analiza la zona donde vivían. Encontrar a las familias para hablar de la situación era realmente complicado. Volver a los pagadarios a buscarlos siempre fue la opción, pero las condiciones no siempre eran las propicias. Como un eterno retorno, volví a convocar a los líderes, estos que en un momento tampoco tenían tiempo ni sabían cómo poder apoyar al colegio, pues también estaban buscando como subsistir en la ciudad y esto consumía sus preocupaciones.

⁶ El apoyo cultural es una persona indígena contratada por la SED para realizar acompañamiento pedagógico a Instituciones Educativas que cuentan con población indígena. En el 2018 la entidad contaba con dos personas Embera vinculadas como apoyos culturales.



Foto 7: Espacio de diálogo con mujeres Embera que viven en Bogotá.

Al caer la tarde, varias preguntas surgían como resultado de las múltiples situaciones, las cuales, sumadas entre sí, se hacían un poco insostenibles, esto sumado a un diálogo que tuve con algunas mujeres Embera que viven en ciudad sobre la importancia de estar en un colegio en Bogotá, hizo que surgieran inquietudes como; ¿Para qué le sirve la escuela a un estudiante Embera en Bogotá? ¿Para qué le sirve al estudiante Embera hablar su lengua propia en Bogotá? Con la maestra del aula diferencial reflexionamos que en Bogotá aún no existe un sentido de la educación escolarizada para el pueblo Embera y este punto de quiebre hace que las rupturas entre comunidad-escuela sean profundas, pues ni la escuela está diseñada para la comunidad, ni la comunidad quiere ser partícipe de ella.

Bogotá, julio 2018

Transitado el camino de reconocimiento del contexto, que dejaba como resultado las múltiples situaciones generadas desde el mismo momento de la identificación de la comunidad en pagadarios, la pregunta latente, seguía y sigue siendo ¿Cómo poder avanzar? Avanzar en un proceso que implican transformaciones profundas estructurales del país, como la terminación del conflicto armado que impide que estas comunidades se mantengan en sus territorios ancestrales, hasta transformaciones individuales y colectivas que promuevan una escuela digna que permita construir sobre una sociedad diversa.

Descrito todo lo anterior, identifiqué en el proceso que hay IEs de Bogotá que no saben cómo responder al acceso de estudiantes indígenas, especialmente si estos son hablantes de idiomas indígenas maternos, y además son víctimas del conflicto armado interno. Comprendí así que los colegios no cuentan con herramientas y propuestas pedagógicas concretas que permitan transformar prácticas educativas que tienden a la homogenización cultural de los y las estudiantes.

Así que, desde la praxis, y como ejercicio crítico reflexivo inicialmente, se deben identificar las prácticas docentes que se presentan con el acceso de población Embera al sistema educativo distrital, con el fin de *construir una propuesta pedagógica orientada por la educación intercultural* que permita hacer de la escuela, un lugar para vivir, ser, sentir y pervivir desde el pensamiento propio de los pueblos indígenas y desde un constante diálogo intercultural. Como resultado de esta primera etapa del reconocimiento del contexto específico, se formuló la siguiente pregunta y objetivos de investigación como posibilidad de cambio y horizonte de futuro.

1.2 Pregunta de Investigación

¿Cuál sería una propuesta pedagógica de educación intercultural situada en contextos urbanos que permita la transformación de las prácticas educativas con estudiantes indígenas en una Institución Educativa del Distrito Capital?

1.3 Objetivo general como horizonte

Caracterizar los elementos constitutivos de una propuesta pedagógica, orientada por la educación intercultural en contextos urbanos que promueva la transformación de las prácticas educativas con estudiantes indígenas: caso del pueblo Embera en Bogotá.

1.4 Objetivos específicos

- Caracterizar las situaciones que se presentan en la identificación en el sistema de información educativo y formalización de matrícula de las y los estudiantes Embera.
- Identificar los aportes del equipo de dinamizadores culturales indígenas de la Secretaría de Educación del Distrito que permitan caracterizar una propuesta pedagógica orientada por la educación intercultural en contextos urbanos.
- Describir las prácticas docentes que han tenido experiencia con estudiantes del pueblo Embera.
- Identificar los aportes de líderes indígenas con experiencia en procesos de educación propia, los cuales permitan diseñar una propuesta pedagógica orientada por la educación intercultural para Bogotá.

1.5 Contexto marco espacial

El proyecto de investigación tuvo como punto de partida la experiencia adquirida en el equipo de Educación Intercultural y grupos étnicos de la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones (DIIP) de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), desde la cual se realiza el acompañamiento pedagógico a IEs que cuentan con estudiantes indígenas bilingües de diferentes pueblos, entre estos el pueblo Embera. Así, la investigación se desarrolló en una IE del Distrito Capital, la cual históricamente ha contado con estudiantes indígenas de diferentes pueblos como Inga, Pasto, Kichwa y Embera. Para el 2018 la Instituciones Educativas contó con aproximadamente 100 estudiantes Embera Katio y Chami procedentes de los departamentos de Chocó y Risaralda, resultado de una ola de desplazamiento forzado masivo a causa del conflicto armado interno que tomó fuerza desde el 2000.

En el caso de Bogotá este desplazamiento ha tenido varios momentos, uno de ellos durante finales del 2017. Es preciso anotar que durante el último bimestre del 2018 retornaron al territorio ancestral casi 70 de los y las estudiantes Embera vinculados al colegio según los datos de la Dirección de Cobertura de la SED. Sin embargo, actualmente la IE cuenta con estudiantes de los otros pueblos indígenas mencionados, y

con 20 estudiantes Embera cuyas familias por varias situaciones decidieron quedarse en Bogotá.

1.6 Antecedentes

Los antecedentes que se identifican en América Latina, en general, y en Colombia y Bogotá, en particular, dan elementos que ponen en evidencia diferentes situaciones que se presentan en el ejercicio educativo con los pueblos indígenas en contextos urbanos. En ninguno de estos antecedentes se enuncia, de manera explícita, la presentación de alguna 'propuesta pedagógica de educación intercultural' para este tipo de población estudiantil.

Así las cosas, los antecedentes de esta investigación se dividen, principalmente, en: **experiencias educativas o comunitarias** que describen algunas características de educación intercultural bilingüe con pueblos indígenas en contextos de ciudad; al respecto estas experiencias no describen algún enfoque teórico o conceptual particular, tampoco hacen referencia al método y la metodología utilizada para su desarrollo.

Por otro lado se ubican **investigaciones académicas sobre procesos de educación intercultural bilingüe** en contextos urbanos, algunas de las cuales buscan nutrir el ejercicio analítico de políticas públicas educativas con pueblos indígenas, en algunas de estas investigaciones se señalan los enfoques teóricos, método o metodologías utilizadas en el desarrollo de las mismas.

Una de las diferencias entre las experiencias y las investigaciones es que, usualmente, las segundas se hacen por agentes externos a los procesos educativos y su descripción aporta en términos globales respecto a la atención educativa de pueblos indígenas en las ciudades, Por su parte, las experiencias educativas o comunitarias en las ciudades son iniciativas que se describen de manera general por los integrantes y su nivel analítico y de reflexión tiene alcances limitados.

1.6.1 Propuestas de EI en contextos urbanos en América Latina

La voluntad política de transformar las escuelas allí donde se concentra el poder y los sectores hegemónicos, en las ciudades, nunca fue visible (Vásquez 2010, p. 67).

En América Latina existe un número significativo de población indígena⁷, países como México, Brasil, Perú, Bolivia, Ecuador y, por supuesto Colombia, cuentan con pueblos originarios que han pervivido al exterminio sistemático propiciado por la imposición del modelo colonialista y neoliberal.

Se calcula que perviven más de 370 millones de personas pertenecientes a pueblos indígenas, que representan aproximadamente el 5.7% de la población mundial [...] Los pueblos indígenas hablan más de 5.000 idiomas y están en 90 países aproximadamente [...]. En América Latina aproximadamente el 10% es indígena, pertenecientes a 670 pueblos, y son hablantes de 420 idiomas diferentes que pertenecen a cerca de 100 familias lingüísticas. (Izquierdo, 2014, p.14)

Esta característica hace que las agendas políticas de algunos países se enfoquen en dar repuestas a las exigencias y reivindicaciones de los pueblos indígenas por su pervivencia física y simbólica. Uno de los temas priorizados es el educativo, por ser precisamente *los sistemas educativos oficiales uno de los aparatos ideológicos que han fungido como responsable de la pérdida de la identidad cultural de los pueblos ancestrales.*

A continuación, se destacan experiencias educativas o comunitarias e investigaciones de corte académico donde se identifican aportes significativos respecto de la EI con pueblos indígenas en contextos de ciudad. Aunque ellas no describen 'propuestas pedagógicas de educación intercultural con pueblos indígenas en contextos

⁷ López (2010) argumenta que: "Como es de esperar, la presencia indígena no es uniforme en todas las subregiones ni en todos los actuales Estados latinoamericanos. En unos países, como Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Guayana Francesa, Venezuela y Paraguay la población indígena actual no supera el 5% de la población total de cada uno de estos países. Sin embargo, en otros como Guatemala, Bolivia, Perú y Ecuador, en ese orden, los indígenas constituyen verdaderas mayorías nacionales, pese a que se los reconozca todavía como integrando sociedades minoritarias. Claro está, la situación que determina tal apreciación es política, antes que demográfica o numérica. Así, en Guatemala y Bolivia la población indígena constituye cerca del 60% de la población total de estos países y su presencia se siente en el ámbito general y tanto en las áreas rurales como en las urbanas; por su parte, aun cuando en el Perú y en Ecuador la cantidad de población indígena sea menor que en los dos casos anteriores (de 25 a 35%), su presencia es gravitante en cada uno de ellos y difícil sería imaginarse sin ella la conformación de cualquiera de estos dos Estados" (p.44).

urbanos' su contenido permite identificar situaciones educativas y propuestas que surgen con los pueblos indígenas en las ciudades.

En primer lugar, se ubica un importante trabajo realizado por el profesor peruano José Antonio Vásquez (2010), quien, a través de un ejercicio exploratorio, realiza la búsqueda de experiencias en educación intercultural en contextos de ciudad. El docente logra mapear alrededor de 16 experiencias educativas distribuidas en países como Perú, Ecuador, Bolivia, Argentina y Chile. La exploración de experiencias resultó en un "Estado del Arte de la Educación Intercultural Bilingüe en Zonas Urbanas" y, aunque la aproximación a las mismas no tiene el mismo nivel de profundidad, en cada de ellas se desatacan elementos importantes en relación con la educación de los pueblos indígenas en contextos urbanos. Centra su estudio desde la perspectiva del enfoque de derechos para promover la educación intercultural bilingüe.

En dicho estado del arte, pueden identificarse los siguientes tipos de experiencias educativas, que evidencian situaciones pedagógicas de educación intercultural bilingüe desarrolladas en contextos urbanos:

- **Experiencias educativas que le dan estatus a las lenguas indígenas en la ciudad:** En estas experiencias se encuentra que es prioridad desarrollar estrategias para la pervivencia de las lenguas indígenas a través de la vinculación de personas de las comunidades que hablen las lenguas indígenas, lo cual debe concretarse en un espacio formal para el fortalecimiento de las lenguas originarias.
- **Experiencias educativas centradas en el fortalecimiento político y en el contexto socio histórico:** En este sentido, se destacan las experiencias que han surgido en el seno de las organizaciones sociales. Son experiencias comunitarias sostenidas básicamente por las familias y por los líderes indígenas sin intervención del Estado.
- **Experiencias educativas centradas en el componente comunitario:** Se busca contribuir a la preservación de pautas culturales, lingüísticas y de cosmovisión indígena, principalmente realizando encuentros regionales de intercambio basados en la participación comunitaria.
- **Experiencias educativas con pueblos indígenas en ciudad y currículo:** Estas experiencias promueven la necesidad de incluir contenidos en el currículo sobre

la identidad cultural de los y las estudiantes indígenas para así influir en las prácticas de las y los docentes.

Como resultados finales del trabajo de investigación realizado por el profesor José Vásquez Medina, es posible destacar las siguientes reflexiones. En muchas IEs en contextos urbanos es urgente visualizar la diversidad de acuerdo con los grupos socio económicos que comparten el mismo espacio en la ciudad, para lo cual es fundamental considerar las asimetrías que se dan en las ciudades en relación con los pueblos indígenas. Igualmente, se reconoce que, sin acciones de *afirmación cultural (intraculturalidad)*, se producen procesos de interculturalidad asimétrica, donde la cultura dominante termina imponiéndose hasta debilitar o aniquilar la cultural propia de los pueblos indígenas. Además, y como aspecto sustancial, en las ciudades se debe dar un tratamiento a la lengua originaria con estrategias de posicionamiento tales como contrarrestar el fenómeno de diglosia en las ciudades, trabajar el bilingüismo como derecho ciudadano, proponer la lengua nativa como recurso didáctico e instrumento de aprendizaje, desarrollar una visión crítica sobre las lenguas en contexto urbanos y desarrollar el enfoque intercultural del área de la comunicación.

Por otra parte, en la investigación en EI en contextos de ciudad en América Latina adelantada por Donoso & Cubillos (2016) en la Ciudad de Santiago de Chile con el pueblo Mapuche, los autores observan, analizan y cuestionan los resultados de diez años de políticas públicas destinadas a materializar la Educación Intercultural Bilingüe en la ciudad. Parten de la perspectiva de la Educación Intercultural y realizan un análisis documental de la implementación de la política pública en Chile. Consideran los autores que la EI,

Es una apuesta educativa que busca aportar a la construcción de una sociedad más justa, en la cual la co-existencia de la diversidad cultural sea la base para relaciones sociales e interculturales de cooperación que permitan generar síntesis de conocimientos capaces de afrontar los problemas, constricciones y contradicciones socio-económicas del subdesarrollo (Donoso, 2016, p.57)

Según los investigadores, la EIB no busca brindar autonomía sino, por el contrario, controlar las organizaciones a través de proyectos con objetivos de corto plazo, de acuerdo con el modelo neoliberal del país. Afirman: “antes que buscar la coexistencia de las diversidades, busca que los Pueblos Indígenas se integren a la sociedad nacional

para que así obtengan los beneficios que ella reporta a todos sus ciudadanos” (Donoso & Cubillos, 2016, p.27).

Las implicaciones de operar la EIB mediante proyectos son: se entregan recursos a organizaciones que cumplen con lo que impone la institucionalidad, lo cual no responde a las necesidades de las comunidades. Genera rupturas entre las organizaciones que participan en los concursos para licitar por el recurso. Se promueven la realización de actividades aisladas, “antes que fortalecerse la autonomía de los Pueblos Indígenas se profundiza su dependencia, infantilizando su papel y asumiendo el Estado un rol directivo exclusivo” (Donoso, 2016, p.35). Finalmente, el recurso público que se destina a este tema es mínimo, incluso en algunos años no se ha dejado presupuesto.

Además, este estudio plantea preguntas orientadoras que debieran guiar y fortalecer los caminos de la IEB en contextos urbanos. Algunas de ellas son:

¿En qué medida la sociedad en su conjunto, y no solamente el Estado, quiere y está preparada para hacer suya la temática de la interculturalidad? ¿Cómo quebrar la dinámica patriarcal e infantilizante de las relaciones entre Estado y Pueblos Indígenas en vistas de otorgar mayor poder de creación y decisión a estos últimos, al menos en aspectos educacionales? ¿En qué medida el Estado neoliberal puede hacerse cargo de la diversidad cultural si él se conforma mayoritariamente con las lógicas y personas provenientes de una sola cultura, la misma que ostenta el poder social y económico? ¿Es la integración o asimilación de la diversidad cultural el único camino para coexistencia armónica de la sociedad? (Donoso, 2016, p.57)

Ahora bien, en términos de propuestas de educación intercultural bilingüe en contextos urbanos también se destacan tres trabajos en relación con las políticas educativas públicas: una propuesta metodológica en educación intercultural para contextos urbanos desarrollada por Manzo & Morales (2003); una guía de estrategias metodológicas para la educación intercultural bilingüe en contextos urbanos en Cisneros & Gálvez (2010); y una política nacional para la transversalización del enfoque intercultural del Ministerio de Cultura de Perú (2017). Esta investigación se realiza desde la perspectiva teórica de la EIB y desde un enfoque cualitativo.

La investigación de Manzo & Morales (2003) resalta el vínculo entre la EI y el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Plantean los investigadores que los PEI deben ser integrales y articulados con los objetivos de los pueblos y comunidades indígenas. Ello para generar una verdadera participación comunitaria, así como para vincular a personas de las comunidades como maestros idóneos para compartir el saber ancestral, lo cual debe quedar plasmado en el currículo formal.

Cisneros & Gálvez (2010), por su parte, identifican por lo menos tres componentes importantes a desarrollar como parte de la estrategia metodológica intercultural en contextos urbanos: el primero es un 'diagnóstico lingüístico', el cual se debe desarrollar como parte fundamental de los procesos educativos. Así, se busca generar capacidades comunicativas donde los idiomas indígenas maternas cumplen un rol cardinal, fundamentado todo ello en procesos de aprendizaje claros y coherentes con el aprendizaje del español como segunda lengua. El segundo componente está relacionado con lo que los autores llaman "diagnóstico sociocultural de aula", el cual es una estrategia de trabajo que permite conocer la diversidad cultural y lingüística presentes en el aula" (Cisneros & Gálvez, 2010, p.56). El último componente de esta propuesta está relacionado con 'la participación de la comunidad' en los procesos de educación formal. En este sentido, se resalta, primordialmente, el papel de los sabedores y su aporte en el diseño de materiales educativos como los calendarios comunales/locales/barriales (Cisneros & Gálvez, 2010, p. 61).

El desarrollo de su investigación se ubica en el enfoque cualitativo y con la misma pretenden posicionar la perspectiva de la EIB desde un carácter crítico para la transformación.

Respecto al documento del Ministerio de Cultura del Perú (2017), se destaca, sobre todo, el fundamento legal y de enfoque intercultural, entendido como "un paradigma ético político que parte del reconocimiento de las diferencias culturales como uno de los pilares en la construcción de una sociedad democrática" (Ministerio de Cultura Perú, 2017, p. 25). También se inscribe desde el enfoque cualitativo y se constituye como lineamiento de política pública.

En conclusión, las experiencias educativas y comunitarias aportan elementos constitutivos de los procesos educativos con pueblos indígenas en contextos de ciudad tales como el estatus de las lenguas indígenas pese a su rechazo y discriminación, el fortalecimiento político y organizativo para la pervivencia de los pueblos indígenas, el desarrollo de su autonomía, y el componente comunitario para la construcción de una verdadera política de educación intercultural bilingüe desde y con la participación de los pueblos indígenas.

Las investigaciones académicas importantes en países como Perú y Chile hacen énfasis en la importancia del papel fundamental de las lenguas indígenas en una propuesta de educación intercultural en contextos urbanos, el rol y responsabilidad del Estado en agenciar políticas públicas educativas para la conservación y pervivencia de

la identidad cultural de los pueblos indígenas, así como la función de los y las docentes indígenas desde sus prácticas de aula para diseñar material pedagógico con participación de las comunidades como sabedoras de los conocimientos ancestrales.

En estos trabajos se asume la interculturalidad como apuesta política para la autonomía de los pueblos. Retomando las conclusiones planteadas por Donoso & Cubillos (2016), los proyectos auspiciados por varios Estados sobre la educación intercultural bilingüe en las ciudades se han centrado en la hegemonía de las Instituciones y no en las necesidades de las comunidades, lo cual debilita e incluso elimina cualquier forma de autonomía de las organizaciones indígenas. Pese a estar en un contexto urbano las lenguas (idiomas indígenas) se constituyen como pilares fundamentales de la educación intercultural en la ciudad, así la mayoría de las investigaciones de corte académico señalan que es menester de las ciudades propiciar el estatus de las lenguas indígenas en la ciudad, tarea que no solo compete al sector educativo.

1.6.2 Colombia y propuestas de EI en contextos urbanos

En Colombia la presencia de los pueblos indígenas es significativa: “según el Ministerio del interior, al 2014 existen 92 pueblos indígenas en Colombia, sin embargo, para la ONIC, son 102 pueblos, que conservan 65 idiomas propios, en 782 resguardos ubicados en 28 departamentos y en 255 municipios” (Izquierdo, 2014, p. 12). Si bien los aportes que estos pueblos han hecho a la constitución de la actual nación colombiana han sido valiosos, estos se han invisibilizado sistemáticamente. En este punto es importante resaltar que, aunque los departamentos con fuerte presencia de comunidades indígenas son los que conservan fuertemente los idiomas indígenas, en las últimas décadas en ciudades como Bogotá, Cali, Pereira y Riohacha⁸ existe presencia de comunidades

⁸ Según el observatorio étnico Cecoin, “en lo relacionado a población indígena desplazada por motivos asociados al conflicto armado las cifras de la oficina de Acción Social nos indican que en el Registro Único para la Población Desplazada a febrero 28 de 2011 hay un total de 92.269 indígenas en la modalidad de desplazamiento, de los cuales 39.131 se encuentran en las ciudades capitales del país, es decir un equivalente al 42.4% del total nacional de población indígena desplazada. Las ciudades con mayor recepción de población desplazada son Bogotá, Inírida, Valledupar, Cali, Mocoa, Popayán y Pereira. Se evidencia que Bogotá sigue siendo una de las principales ciudades receptoras de la población desplazada en el país. Con una población de 15.032 indígenas según el DANE, de ellos, 7.288 se tipifican bajo la figura de desplazados equivalente al 48.48%.”. Fuente: Acción Social. Registro Único de la Población Desplazada a febrero 28 de 2011. Fuente:

indígenas que practican sus idiomas propios y que de múltiples maneras buscan que estos no mueran pese a que se encuentran en contextos de ciudad.

Las exigencias que realizan las organizaciones indígenas han tenido resultados favorables sobre todo en el contexto rural o en los territorios ancestrales (resguardos), donde se ubican predominantemente los diferentes pueblos indígenas. Desde la década del 80 en Colombia el movimiento social indígena mediante sus banderas de lucha ha exigido al Estado el reconocimiento de la autonomía para poder liderar sus propios procesos educativos y así garantizar la pervivencia física, simbólica y cultural de sus comunidades, contrarrestando la homogenización y exterminio paulatino del que han sido objeto a través de la imposición del sistema educativo formal.

Los procesos desde la perspectiva de la educación propia se han enfocado en los territorios con población indígena representativa y han resultado en lo que actualmente se conoce como el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP, decreto 2500 del 2010). Así, algunas organizaciones indígenas regionales del país asumen con autonomía la administración de su educación para garantizar la pervivencia física y cultural de los pueblos indígenas en Colombia. Los principales componentes del SEIP son: pedagógico, organizativo-político y administrativo. Estos componentes se integran y articulan según los principios cosmogónicos y cosmológicos de las comunidades.

La administración propia debe ser flexible, progresiva, de aplicación gradual, de diversidad y no hegemonismo [...] que propenda por la autonomía compartida de todos los pueblos desde los principios indígenas, que responda al pensamiento propio desde la espiritualidad, que no se quede en la simple administración de recursos económicos y que fortalezca los procesos y las autoridades e instituciones propias. (SEIP, 2012, p. 85)

Como horizonte político para la administración de la educación de los pueblos indígenas en Colombia el SEIP propone tres componentes:

Político-organizativo. Se refiere a los fundamentos: históricos, territoriales, culturales, político-organizativos, ley de origen/derecho mayor, articulaciones externas y sus efectos.

Pedagógico. Relaciona las pedagogías indígenas propias, sus procesos pedagógicos, principios pedagógicos, el Plan Educativo Indígena, Cultural, Comunitario y Territorial, el Proyecto Educativo Comunitario, Semillas de vida y educación universitaria.

Administración y gestión. Contiene los principios de administración propia, el rol de las autoridades indígenas, la estructura del SEIP, órganos de participación, espacios de diálogo

de saberes, la administración del SEIP, el relacionamiento de los dinamizadores. (SEIP, 2012, p. 85)

Indudablemente, este avance de las organizaciones indígenas a nivel nacional es una base importante para proyectar lo que deberían ser los procesos de atención educativa para los pueblos indígenas en todo el país, lo cual incluye las ciudades. Al respecto se identifica que hay sendas investigaciones sobre asuntos claves de la pervivencia de la identidad cultural indígena tales como: territorio, prácticas culturales, lenguas y formas de organización propia en contextos rurales, pero se evidencia que aún faltan muchos caminos por explorar en contextos de ciudad.

Con respecto a propuestas pedagógicas de educación intercultural con pueblos indígenas en Colombia, no se encontraron experiencias educativas o comunitarias que se enuncien o se constituyan, propiamente, como propuestas de educación intercultural en contextos urbanos. No obstante, se identifican en el país tres investigaciones académicas que aportan reflexiones sobre la atención educativa a pueblos indígenas en contextos urbanos, las cuales evidencian los retos a afrontar por parte del sistema educativo en los contextos de ciudad. Así, plantean temas como ciudadanía intercultural y representaciones e imaginarios sociales de los pueblos indígenas en contextos urbanos.

La investigación de Huertas & Sánchez (2014) es de tipo cualitativa y se desarrolla en grupos de discusión con profesores de cuatro IEs de carácter público de la Comuna 8 de Pozos Colorados en la ciudad de Santa Marta (Colombia), donde existe presencia de comunidad indígena Wayuu y afrocolombiana. Plantea la perspectiva teórica de la EI, articulada a lo que los investigadores señalan como una la ciudadanía intercultural. Desde la perspectiva metodológica, los autores señalan:

Una metodología de tipo cualitativo, que permitiera comprender y evidenciar las necesidades formativas del profesorado para desarrollar la ciudadanía intercultural. Este proceso se llevó a cabo a partir de dos grupos de discusión, pues se quiso hacer un acercamiento cualitativo comprensivo de la realidad. Los grupos de discusión se enmarcaron en la perspectiva metodológica orientada a la interpretación y a la comprensión, que están inmersas a su vez en el paradigma constructivista” (Huertas & Sánchez, 2014, pág. 39)

Con la investigación se buscó comprender y evidenciar las necesidades formativas que manifiestan los y las docentes en torno al desarrollo de la educación para la ciudadanía intercultural. Como uno de los principales resultados de la investigación se

señala que la categoría de ciudadanía intercultural se relaciona con temas como: la construcción de la identidad personal y cultural; la elección de la propia identidad; la defensa de la autonomía para forjar la identidad; la construcción de una identidad compartida; el intercambio recíproco de bienes y expresiones culturales, y el desarrollo de una justicia basada en la igualdad.

Por su parte, Mosquera & Mosquera (2011) identifican con su investigación algunos puntos álgidos del debate intercultural como: el folclor, la interculturalidad asimétrica y las representaciones peyorativas de los grupos étnicos en la escuela que aún se mantienen. Su perspectiva teórica parte de los conceptos de: educación, interculturalidad, educación intercultural y representaciones sociales. Las autoras describen que su investigación se desarrolló desde la metodología de la Investigación-Acción, contemplada en tres fases: 1). Formulación del marco teórico y formulación del problema, 2). Recolección de información y 3). Codificación y análisis de la información.

Uno de los resultados de esta investigación develó que para los y las maestras sigue prevaleciendo la noción de educación intercultural desde una mirada tradicional:

En la medida en que los docentes carecen de una práctica educativa desde la interculturalidad y la diversidad, desconocen los contextos, realidades, relaciones, cotidianidad, en las que se desarrollan sus estudiantes, por lo tanto, se fragmenta el vínculo existente en estos escenarios funcionando de manera aislada imposibilitando que los educandos comprendan su entorno e incidan en él. (Mosquera, 2011, p.79)

Otro hallazgo resultado de esta investigación es que, según los autores, en las IEs prevalece la mirada folclorizante de la educación intercultural, lo cual se manifiesta por medio de actividades tales como danzas, muestras gastronómicas, concursos de peinados, vestuarios entre otros. De modo que la investigación logra identificar cómo las concepciones tradicionales de los maestros sobre educación intercultural hacen que se sigan reproduciendo estructuras jerárquicas heredadas del modelo colonial, lo cual justifica prácticas de exclusión de las comunidades étnicas.

Finalmente, Muñoz & Viecco (2017) abordan con su investigación los aspectos que inciden en la construcción del imaginario de los niños y niñas.

Su perspectiva teórica la ubican desde los conceptos de mestizaje, racismo, imaginario socio-cultural y discurso. Plantean que su investigación se desarrolla basadas en un enfoque cualitativo y sociocultural de corte etnográfico.

Concluyen con su estudio que, actualmente, la escuela en Colombia hace más énfasis en el aspecto cognitivo que en el formativo, ético-moral, lo cual genera conflictos interpersonales entre estudiantes de diferentes culturas. El estudio señala que los niños y las niñas a los cinco años ya tienen un imaginario peyorativo de la diversidad cultural, “esa construcción real se observa en la estructuración del discurso de los niños, utilizando adjetivos negativos y expresiones claramente de rechazo” (Muñoz y Viecco, 2017, p.101). Así, propone la investigación que las formas discursivas deben ayudar a redefinir un lenguaje consciente y controlado sobre la diversidad cultural, “persiguiendo la construcción de un nuevo imaginario social en estos niños, desde el discurso de sus interlocutores, fomentando la igualdad y el respeto de la interculturalidad” (Muñoz y Viecco, 2017, p.113). De allí la importancia del lenguaje y la acción discursiva en la lucha permanente contra la discriminación y la estigmatización de las comunidades étnicas. El estudio concluye que uno de los aspectos a trabajar en el marco de la EI en contextos de ciudad está relacionado con la formación en educación inicial y la incidencia del lenguaje (componente discursivo) y los medios de comunicación para contrarrestar situaciones de racismo y discriminación a los grupos étnicos.

Algunas conclusiones sobre las propuestas pedagógicas de educación intercultural bilingüe en Colombia son las siguientes. En primer lugar, en Colombia no se identifican experiencias educativas o comunitarias que se reconozcan e identifiquen como propuestas pedagógicas de educación intercultural en contextos de ciudad. Esto permite entrever que en alguna medida, la educación con pueblos indígenas en contexto de ciudad sigue siendo un tema sobre el cual no se ha profundizado. Además, comparando el avance de este tema entre Colombia y otros países de América Latina como por ejemplo, Perú, Bolivia o Argentina, se identifica que en Colombia existe un desarrollo limitado de investigaciones sobre la EI con pueblos indígenas en contextos de ciudad. Por esto, se hace importante sistematizar las experiencias educativas con pueblos indígenas que se han desarrollado en las diferentes ciudades que han sido receptoras de población indígena en condición de víctimas del conflicto armado interno, para así contar con elementos que permitan diseñar una propuesta pedagógica de educación intercultural para contextos urbanos.

No obstante, en el país se identifican tres investigaciones con corte académico que se desarrollan en contextos urbanos con población étnica, estos estudios aportan reflexiones acerca de la promoción de la visión tradicional de interculturalidad

fundamentada en estereotipos y visiones de folclorización sobre las comunidades étnicas. Por su parte el estudio de Muñoz & Viecco (2017) plantea como desde la formación de educación inicial, se evidencia que desde las primeras edades las prácticas pedagógicas hacen que se reproduzcan imaginarios negativos sobre las comunidades étnicas, propiciando situaciones de racismo y discriminación étnica en los diferentes entornos de convivencia de las y los niños.

1.6.3 Bogotá y propuestas de EI en contextos urbanos

Como se ha mencionado, Bogotá se ha convertido en una ciudad receptora de población indígena víctima del conflicto armado. También, Bogotá ancestralmente ha contado con la presencia del pueblo Muisca, asentado actualmente en las localidades de Suba, Bosa y Usme. Esta situación, en la última década, ha generado intereses de investigación respecto a la educación intercultural con pueblos indígenas en el Distrito Capital. En este sentido, se encontraron siete investigaciones relacionadas directamente con el tema, las cuales, al igual que las anteriores, aportan elementos sustanciales respecto a lo que podría constituirse como una propuesta pedagógica orientada por la educación intercultural. Cabe resaltar, nuevamente, que, aunque no se enuncian propiamente como 'propuestas', cada una aporta e incluso describe en alguna medida las situaciones educativas que se presentan con los pueblos indígenas, posicionando debates importantes como la discriminación étnico racial y el racismo que se perpetúan en las escuelas de la ciudad.

La primera investigación que se rastrea es la realizada en el marco del Plan Sectorial de Educación 2008 – 2012 por el Instituto para Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). La investigadora Nadia Catalina Ángel Pardo (2012) presenta una sistematización de experiencias en educación intercultural en algunas instituciones educativas del distrito, específicamente, en San Bernardino, Altamira, Estados Unidos de América, Manuela Ayala de Gaitán, Colegio Superior de Occidentales y República de Guatemala. El proyecto se presenta como "innovación intercultural". Esta sistematización explora categorías tales como "Interculturalidad como proyecto pedagógico" e "Interculturalidad como proyecto histórico y político". Buscó reconocer elementos que "dieron origen de (sic) los proyectos pedagógicos que incorporaron la perspectiva intercultural, los dispositivos que allí se activaron, las movilizaciones personales y colectivas que lograron agenciar" (Ángel, 2012, p.11).

Esta sistematización identifica que uno de los problemas en la escuela urbana es el racismo y la discriminación de los grupos étnicos, razón por la cual los proyectos desarrollados en los colegios son una posibilidad para dar soluciones a estas problemáticas, partiendo del reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, étnica y de género presentes en las escuelas urbanas. Además, esta sistematización en IEs de Bogotá permite rastrear las experiencias pedagógicas de docentes que asumen la interculturalidad como posibilidad en sus prácticas de enseñanza y aprendizaje y en su quehacer pedagógico. Así se plantearon reflexiones importantes respecto a: la interculturalidad y las implicaciones subjetivas, la interculturalidad reconociendo nuevos horizontes epistemológicos y la interculturalidad y las metodologías de aula para el reconocimiento de las diferencias. Entre los principales resultados se encuentran: asumir la interculturalidad como proyecto pedagógico, lo cual implica construir conocimientos en plural, a través de la construcción de un tejido social “que visibiliza las complejas relaciones entre saberes y conocimientos” (Ángel: 2010, p. 45). La interculturalidad brinda la posibilidad de pensar la escuela desde un lugar diferente a lo establecido, desde un paradigma diferente al de la escuela, lo cual hace que la preocupación deba ir más allá del currículo.

Así mismo, el documento *Lineamiento pedagógico para la educación Inicial indígena en Bogotá* elaborado por Secretaría de Integración Social en 2010 brinda orientaciones del trabajo pedagógico que se realiza en las que eran conocidas como las *Casas de Pensamiento Indígena*, ahora llamadas *Casas de Pensamiento Intercultural*. Así, un primer ejercicio de avanzada que realizó la Secretaría de Integración del Distrito fue abrir espacios de educación propia en educación inicial exclusivos para los pueblos indígenas en la ciudad. En estos espacios se parte del fortalecimiento de la educación propia guiada por las cosmovisiones de los diferentes pueblos. La Secretaría de Integración del Distrito (2010) plantea:

El Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena en el Distrito Capital es fruto de los pasos que viene dando la Administración Distrital en la construcción de una Ciudad Intercultural; caminar hacia este horizonte implica que la ciudad no solo piense en las necesidades de sus habitantes sino que en diálogo con ellos elabore las alternativas para atenderlas, solucionarlas y mejorar la habitabilidad de estos ciudadanos y ciudadanas en Bogotá. Particularmente en lo que se refiere a la primera infancia indígena (p.13).

Uno de los aportes de este documento es que fue construido concertadamente con los cabildos urbanos reconocidos en Bogotá. Esta forma de proceder ha dado legitimidad no solo al documento sino al funcionamiento de las Casas de Pensamiento Intercultural.

Paralelo a las tres investigaciones mencionadas anteriormente, se hallaron cuatro trabajos en el campo de la investigación de la EI con pueblos indígenas en Bogotá. Así, la profesora Andrea Calderón (2015) desarrolla el trabajo de investigación *Análisis discursivo a la política educativa en la ciudad de Bogotá: una mirada desde la interculturalidad*. El estudio desarrollo desde la perspectiva teórica de la IE conceptos como: cultural, identidad y diversidad cultural. La autora planteó su estudio desde la perspectiva cualitativa de la investigación social, retomando, según ella, la metodología de investigación del análisis del discurso. En la línea de trabajo de la anterior investigación, este estudio buscó reconocer las perspectivas sociológicas y pedagógicas desde las cuales se habla de interculturalidad e inclusión en la política educativa. Algunas conclusiones que se señalan como resultado de la investigación son:

1) se ha institucionalizado un discurso de educación intercultural, con direccionamiento vertical, pero en apariencia humano. 2) Constantemente se utilizan conceptos como: multicultural, multiculturalismo, interculturalidad, como sinónimo de inclusión. 3). Desde la interculturalidad se posiciona un discurso de la “inclusión” de sujetos diversos en el Estado existente, esto se relaciona con el posicionamiento de igualdad para todos, “integrando distintos tipos de población catalogada como vulnerables en el sistema educativo con el fin de disminuir la desigualdad y la exclusión. A pesar de los avances significativos en inclusión social, persisten en el ámbito escolar prácticas de exclusión, discriminación, sobre valoración de conocimientos homogenizantes”. (Calderón, 2015, p.9)

Por su parte, la profesora Diana Rivera (2016) desarrolla la investigación *Hacia una escuela urbana intercultural*, partiendo de la perspectiva teórica de la EI y un enfoque cualitativo que le permitió retomar un diseño metodológico etnográfico desde la observación participante.

Sobre esta investigación, es importante resaltar varios aspectos. En primer lugar, al ser un proceso investigativo, se desarrolló en un colegio público de Bogotá: la Institución Educativa Nuevo Chile de la localidad de Ciudad Bolívar. Este estudio permite situar reflexiones con sentido práctico y de realidad. Así la investigadora propone como finalidad la creación de un currículo intercultural crítico con énfasis en ciencias sociales para un contexto urbano.

Igualmente, Alberto & Murillo (2016) realizaron su tesis de grado *Interculturalidad y educación intercultural. Incidencia en la formación de maestros. Sugerencias para la renovación curricular del programa de la licenciatura en educación infantil en la UPN* para optar a la licenciatura de educación infantil. Para lo cual conceptualizan el concepto de interculturalidad y de EI. Plantean las autoras que su investigación se desarrolla desde el paradigma socio-crítico desde un enfoque mixto desde el cual hicieron uso de estrategias de tipo cualitativo y cuantitativo.

Las investigadoras concluyen con su estudio que los programas de formación de docentes en general, y en el caso particular de la licenciatura en Pedagogía Infantil, hay una ausencia de debates y de formación respecto a la interculturalidad, en el mejor de los casos cuando se trabaja esta temática se hace por intereses personales de los docentes. Resultado de esto, los y las docentes en formación manifiestan que no tiene herramientas conceptuales, metodológicas y pedagógicas para afrontar el reto que implica trabajar con grupos étnicos o con poblaciones identificadas como diferentes. Una vez identificados los vacíos de formación docente, Alberto & Murillo (2016) plantearon que es importante que la interculturalidad sea eje transversal de la estructura curricular de los programas de formación realizando encuentros que permitan enriquecer los debates que emergen frente al tema.

Finalmente, Daza, Manrique & Pacho (2017) desarrollaron una investigación en la IED San Bernardino y la Casa de Pensamiento Intercultural Uba Rhua, ubicadas en la localidad de Bosa, en las cuales hay presencia de población estudiantil indígena Muisca. Plantean en su estudio la perspectiva teórica de la EI crítica. Mencionan los autores que el diseño investigativo del estudio considero tres niveles, epistemológico desde el enfoque interpretativo de Habermas, el metodológico de Hermenéutica propuesto por Gadamer y las técnicas de estudio de análisis de contenido.

La investigación concluye que la educación intercultural tiene todo un potencial para fortalecer la identidad indígena, lo cual se comprobó con experiencias como las adelantadas en la IED San Bernardino de Bosa. Esta institución cuenta con un consejo de etnias y con las experiencias de la casa de pensamiento intercultural Uba Rhua, donde la cultura es un vehículo pedagógico que permite un diálogo intercultural.

Con respecto a investigaciones para elaborar propuestas pedagógicas orientadas por la educación intercultural con el pueblo Embera en Bogotá, solamente se encontró un estudio, este es la tesis doctoral "Interculturalidad y Educación en la ciudad de Bogotá"

de la profesora Sandra Guido (2015), esta investigación desarrolla conceptos como: diferencia cultural, interculturalidad crítica, El urbana, y la perspectiva crítica y decolonial. Afirma la autora que la investigación se sitúa desde una perspectiva cualitativa desde una estrategia de etnografía educativa.

La autora plantea como una de sus conclusiones que el modelo pedagógico que subyace al trabajo con la diferencia cultural en las tres prácticas analizadas responde a una hibridación entre el modelo asimilacionista, el de contribuciones étnicas o de folclorización de la diferencia cultural, y el integracionista, este último de los cuales promueve la adaptación de los y las estudiantes al modelo existente.

En resumen, de los antecedentes de EI con pueblos indígenas en contextos urbanos en Bogotá DC podría concluirse que se evidencia un avance significativo respecto a la sistematización de experiencias educativas con población indígena, lo cual se evidencia en la investigación liderada por Ángel (2012). Su trabajo permite identificar elementos constitutivos que nutren una propuesta pedagógica de EI en contextos de ciudad. Uno de los elementos a destacar es la interculturalidad como proyecto pedagógico que se consolida como propuesta ética, política, epistemológica y espiritual. Esta perspectiva se usa para transversalizar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, el carácter epistemológico de lo educativo y las metodologías de aula implementadas por los y las docentes.

En el Distrito Capital se cuenta con un referente importante como el documento Lineamiento pedagógico para la educación Inicial indígena en Bogotá elaborado por Secretaría de Integración Social en 2010. Este documento brinda orientaciones importantes sobre todo con respecto a la participación de las comunidades indígenas en la definición de sus propias agendas educativas.

Así mismo, las investigaciones académicas en Bogotá exponen que una de las limitaciones de los procesos de EI en las ciudades es que se hace desde una perspectiva de asimilación e integración cultural, es decir, buscan que los pueblos se integren a las condiciones ofrecidas por la estructura existente (no cuestionar las relaciones asimétricas). Asunto que sobretodo se resalta en la investigación de Guido (2015).

Otro elemento que se destaca de la Investigación de Alberto & Murillo (2016) es la importancia de realizar formación docente en las universidades que permita abordar el tema intercultural como transversal al currículo desde los espacios de formación superior.

Finalmente, las investigaciones académicas consultadas que se han desarrollado en Bogotá señalan como elemento importante que en la ciudad los pueblos indígenas siguen siendo objeto de fuertes situaciones de discriminación, segregación, racismo y exclusión, siendo las escuelas, espacios en los cuales se materializan estas problemáticas que vulneran los derechos de los pueblos indígenas.

2. Perspectiva teórica

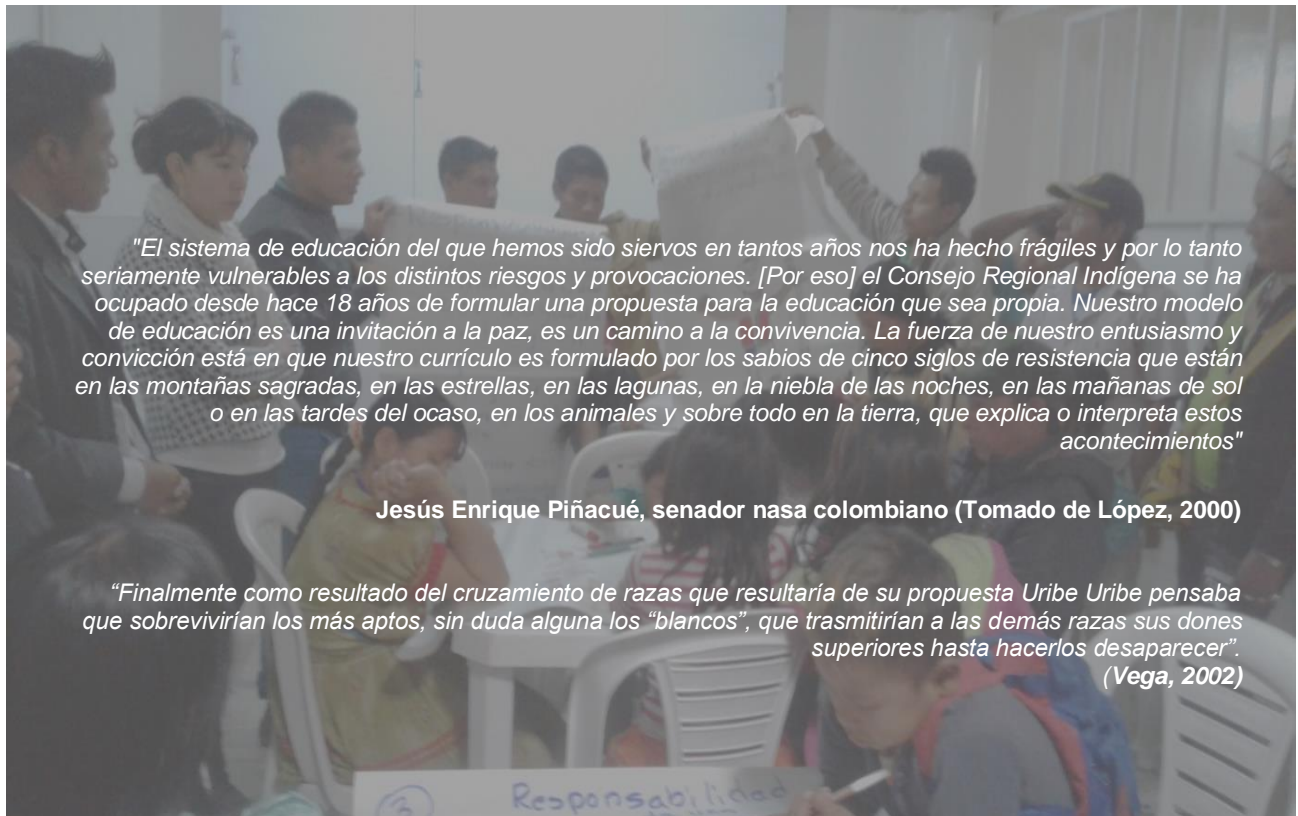


Foto 7: Primer espacio de diálogo con comunidad Embera y apoyos culturales indígenas de la SED.

Para efectos de esta investigación se hizo preciso contar con tres referentes teóricos, que articulados entre sí, permitieron tener una visión integral respecto al tema investigativo planteado. En primer lugar, se tomaron en cuenta planteamientos de la *pedagogía crítica y decolonial*, desde la cual se abordó la colonialidad del poder, saber y ser. Desde esta perspectiva, se define aquí qué se entiende 'pedagogía', pues en este proceso de investigación se propuso construir una propuesta pedagógica en un campo educativo específico. En segundo lugar, se tuvieron en cuenta aportes de la *Educación Intercultural (EI)*, en la cual las lenguas indígenas tienen una especial importancia por las posibilidades pedagógicas que ellas representan para el componente pedagógico. Finalmente, se hizo uso del concepto de 'práctica' desde la perspectiva de la *Teoría de la Arquitectura de las Prácticas (TAP)*, en tanto este estudio busca dar cuenta de las prácticas educativas que caracterizan las aulas en las que se hallan inmersos los

estudiantes indígenas de interés. Cada uno de estos recursos teóricos se basan en consideraciones epistemológicas importantes que se articulan con los objetivos específicos de esta investigación.

De tal manera, la propuesta pedagógica que se presenta más adelante está informada por los planteamientos de la pedagogía crítica en tanto permite identificar problemas que se presentan en las comunidades educativas, planteando un análisis socio-político de las relaciones de poder en la escuela. Al respecto, Giroux (2003) afirma que la cultura es un escenario de poder y la escuela no es ajena a ello. En ese sentido, 'lo pedagógico' se convierte en un elemento crítico para la transformación social, en el cual las y los maestros son agentes fundamentales. Se advierte así que 'lo pedagógico' es más que un asunto exclusivo de la enseñanza y del aula que se desarrolla en la educación formal. Articulada a este planteamiento, la pedagogía decolonial busca problematizar y transformar la manera como usualmente se ha construido el conocimiento que circula en los escenarios académicos y escolares. Según esta perspectiva, el proceso de construcción de conocimiento, históricamente, se ha dado al margen de algunas poblaciones subordinadas y subalternizadas por el estatus social que el modelo colonial impuso como parte de la organización social, por ejemplo, a los pueblos indígenas. Allí se asume que la pedagogía centra el interés en la reflexión profunda sobre lo que se ha posicionado como la colonialidad del poder, saber y ser.

En lo que se refiere a la Educación Intercultural (EI) se debe partir de precisar que, en el ejercicio de la presente investigación, no es asumida como un modelo educativo estandarizado toda vez que sus desarrollos dependen del contexto donde se sitúan. Esto se debe a que las condiciones de las poblaciones indígenas (identidad cultural en relación con la población no indígena y situación sociolingüística) no son homogéneos en el contexto Latinoamericano⁹. La EI brinda, por lo menos, tres elementos esenciales en el análisis de la presente investigación: a) plantea la importancia de reconocer las poblaciones que históricamente han sido excluidas de los procesos formales de educación, ante lo cual surge la importancia de la inclusión de la variable étnica en los sistemas de información; b) posibilita una lectura crítica de las relaciones de

⁹ Sobre la historicidad en América Latina de los procesos de la Educación Intercultural bilingüe o la Educación bilingüe intercultural se sugiere consultar la investigación, "La Educación intercultural bilingüe en América Latina" de Luis Enrique López y Wolfgang Kuper (2000) con apoyo de la Cooperación Técnica Alemana (GTZ).

poder que se dan entre la población indígena y no indígena en escenarios esencialmente multiculturales como las escuelas urbanas; c) permite situar la reflexión sobre la importancia del fortalecimiento de las identidades culturales, lo cual incluye la existencia y pervivencia de las lenguas indígenas. Con todo ello la EI se constituye como una apuesta política para la pervivencia física, simbólica y cultural de los pueblos indígenas en la ciudad.

Respecto a la Teoría de la Arquitectura de las Prácticas (TAP), esta permite hacer un análisis integral de las ‘prácticas educativas’. Desde esta teoría, las prácticas no se confinan a los y las maestras como individuos sino que, por el contrario, las prácticas cobran sentido y se dan en el lugar social, donde el practicante *dice* (decires), *hace* (haceres) y se *relaciona* (relaciones) en contextos que le condicionan. Así, la TAP plantea que las prácticas ocurren en diferentes tipos de condiciones: condiciones cultural-discursivas, condiciones material-económicas y condiciones socio-políticas, que entre otras cosas, están asociadas a los roles y relaciones de poder. Desde esta perspectiva, es posible describir las prácticas docentes que ocurren en las Instituciones Educativas con estudiantes Embera con el propósito de identificar elementos que informen una propuesta pedagógica orientada por la EI.

2.1 Comprensiones desde la pedagogía decolonial y la pedagogía crítica

“Ratificar la importancia que lo pedagógico sea más político”
Henry Giroux (2003)

Definir el sentido pedagógico desde una apuesta decolonial es un reto asumido por intelectuales, académicos, investigadores, comunidades étnicas, profesores, profesoras, de cara a lo que identifican como transformaciones estructurales desde el análisis reflexivo de la *“decolonialidad del poder”*. Esta es la base fundante de las pedagogías decoloniales. Es así como en el presente trabajo de investigación se tienen en cuenta los planteamientos del sociólogo Aníbal Quijano respecto a la colonialidad de poder en lo que él llama ‘clasificación social’ y las ‘relaciones de poder’, las cuales se han naturalizado en la estructura capitalista colonial.

Para comenzar a hablar de las pedagogías decoloniales se deben enunciar los debates que han surgido en el escenario de las ciencias sociales durante las últimas dos décadas del siglo XX. Los estudios coloniales y decoloniales se inscriben como una iniciativa de América Latina para construir una propuesta pedagógica, epistémica y metodológica. Boaventura De Sousa Santos (2009) plantea que esta perspectiva ha surgido desde las epistemologías del sur global,

Entiendo por epistemología del Sur el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo. El Sur global no es entonces un concepto geográfico, aun cuando la gran mayoría de estas poblaciones viven en países del hemisferio Sur. Es más bien una metáfora del sufrimiento humano causado por el capitalismo y el colonialismo a nivel global y de la resistencia para superarlo o minimizarlo. Es por eso un Sur anticapitalista, anticolonial y anti-imperialista. Es un Sur que existe también en el Norte global en la forma de poblaciones excluidas, silenciadas y marginadas como son los inmigrantes sin papeles, los desempleados, las minorías étnicas o religiosas, las víctimas de sexismo, la homofobia y el racismo. (De Sousa Santos, 2011, p.18)

Aunque la perspectiva decolonial surge como una propuesta del grupo de estudios de la modernidad/colonialidad, el pensamiento decolonial y sus sentidos, según Mignolo (2007), surgieron en la misma fundación de la modernidad/colonialidad como su respuesta. De modo que la línea argumentativa de Quijano (2000) interpreta la importancia que adquiere América Latina para el desarrollo capitalista y sus comunidades, “en breve, con América (Latina) el capitalismo se hace mundial, eurocentrado y la colonialidad y la modernidad se instalan asociadas como los ejes constitutivos de su específico patrón de poder, hasta hoy” (p. 50). Planteado esto, Aníbal Quijano aporta elementos a lo que posiciona como *la colonialidad*. Resalta asuntos epistemológicos sobre la relación entre el proyecto moderno/colonial con el capitalismo, centrando su análisis en la cuestión del poder:

La colonialidad del poder es uno de los elementos constitutivos del patrón global de poder capitalista. Se funda en la imposición de **una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder**¹⁰, y opera en cada uno de los

¹⁰ La negrilla es mía.

planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas de la existencia cotidiana y a escala social. (Quijano, 2000 p. 342)

Como consecuencia de ello, la cuestión del poder desde la perspectiva decolonial se basa en 'la clasificación social' por carácter de la racialización, unas identidades sociales que, según Quijano (2000), fueron el sustento que legitimaron el carácter eurocentrado del patrón de poder intersubjetivo y material, es decir, en la colonialidad:

La población de todo el mundo fue clasificada, ante todo, en identidades "raciales" y dividida entre los dominantes/superiores "europeos" y los dominados/ inferiores "no-europeos." (2) Las diferencias fenotípicas fueron usadas, definidas, como expresión externa de las diferencias "raciales." En un primer período, principalmente el "color" de la piel y del cabello y la forma y el color de los ojos. Más tarde, en los siglos XIX y XX, también otros rasgos como la forma de la cara, el tamaño del cráneo, la forma y el tamaño de la nariz" [...]. De ese modo, se adjudicó a los dominadores/superiores "europeos el atributo de "raza blanca" y a todos los dominados/inferiores "no-europeos," el atributo de "razas de color. (Quijano, 2000, p. 120)

De modo que el carácter epistemológico que se ha centrado en la colonialidad se ha socavado, especialmente, en 'la clasificación social' de las nuevas identidades coloniales. En desarrollo de ello, para Quijano, estas identidades de la colonialidad son categorías que se configuran desde una hegemonía eurocentrada¹¹,

Que para el carácter de los procesos educativos tiene por lo menos dos consecuencias, por un lado, ha **naturalizado las concepciones de superioridad** y Europa como centro de poder que determina el curso de la historia y, por el otro, **ha perpetuado la idea de comunidades superiores e inferiores**. (Quijano, 2000, p. 18)

En consecuencia, se ha reproducido en el imaginario social la idea de 'la clasificación social' atribuido históricamente como proceso natural. En el caso educativo, esta idea ha sido implícita e imponente: implícita porque se han naturalizado los conocimientos que se consideran válidos desde concepciones epistemológicas eurocéntricas representadas en un grupo dominante; e imponente porque las implicaciones para las identidades culturales han sido el paulatino exterminio de las culturas que se han consideran inferiores y dominadas (por ejemplo, el imaginario de

¹¹ Frente al tema se destaca la siguiente interpretación de Quijano (2000): "El eurocentrismo, por lo tanto, no es la perspectiva cognitiva de los europeos exclusivamente, o sólo de los dominantes del capitalismo mundial, sino del conjunto de los educados bajo su hegemonía. Y aunque implica un componente etnocéntrico, éste no lo explica, ni es su fuente principal de sentido. Se trata de la perspectiva cognitiva producida en el largo tiempo del conjunto del mundo eurocentrado del capitalismo colonial/moderno y que naturaliza la experiencia de las gentes en este patrón de poder. Esto es, las hace percibir como naturales, en consecuencia como dados, no susceptibles de ser cuestionados". (p.40)

pensar que los estudiantes indígenas son brutos, incivilizados y premodernos, entre otras situaciones, por hablar sus idiomas indígenas maternos). Esto ha incidido en las relaciones que se han configurado en la escuela como institución. Así las relaciones entre directivos docentes, maestros, estudiantes mestizos y los y las estudiantes indígenas han estado mediadas, en general, por el patrón de poder impuesto por la estructura de la clasificación social:

La escala de gradación entre el “blanco” de la “raza blanca” y cada uno de los otros “colores” de la piel, fue asumida **como una gradación entre lo superior y lo inferior en la clasificación social “racial”** [...] ¹² “De una parte, la codificación de las diferencias entre conquistadores y conquistados en la idea de raza, es decir, una supuesta diferente estructura biológica que ubicaba a los unos en situación natural de inferioridad respecto de los otros. (Quijano, 1992, p. 9)

Con base en lo anterior, aparte de ‘la colonialidad del poder’ que se basó en las formas como se organizó la sociedad respecto a las relaciones de poder, emergen las perspectivas de ‘la colonialidad de saber’ y ‘colonialidad del ser’. La primera perspectiva está basada en las maneras como se produce y reproduce los conocimientos y la segunda, en la subjetividad en relación con lo ontológico. Es importante señalar que ‘la colonialidad del poder, saber y ser’ están íntimamente relacionadas y su subsecuente desarrollo teórico ha sido parte de las perspectivas decoloniales abordadas desde diferentes perspectivas. Es posible afirmar que en el caso de los pueblos indígenas y de los procesos educativos de las escuelas urbanas, ‘la colonialidad del saber’ ha sido protagonista en el deterioro de la identidad cultural de los y las estudiantes con pertenencia étnica, a través de los conocimientos que se plasman en los currículos oficiales:

la colonialidad del saber, se organiza como dispositivo que organiza la totalidad del espacio y del tiempo de todas las culturas, pueblos y territorios del planeta, en una gran narrativa universal en la cual Europa y EE.UU. son simultáneamente, el centro geográfico y la culminación del movimiento temporal del saber (Vargas, 2009, p. 52).

En el libro *La colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales en América Latina*, Edgardo Lander (2000) plantea como una primera problemática que emerge de la colonialidad del saber, y en la cual precisamente se enmarcan los currículos oficiales, es

¹² La negrilla es mía.

la idea de la 'historia de Europa como historia Universal'. Este precepto concibe y orienta los conocimientos a producirse y enseñarse en las escuelas y se basa en un proceso histórico que parte de imponer la modernidad y su iniciativa de progreso en el desarrollo de los Estados: "la superioridad obliga a desarrollar a los más primitivos, rudos, bárbaros, como exigencia moral" (Dussel, en Lander, 2000, p. 47),

Precisamente por el carácter universal de la experiencia histórica europea, las formas del conocimiento desarrolladas para la comprensión de esa sociedad se convierten en las únicas formas válidas, objetivas, universales del conocimiento. Las categorías, conceptos y perspectivas (economía, Estado, sociedad civil, mercado, clases, etc.) se convierten así no sólo en categorías universales para el análisis de cualquier realidad, sino igualmente en proposiciones normativas que definen el deber ser para todos los pueblos del planeta. Estos saberes se convierten así en los patrones a partir de los cuales se pueden analizar y detectar las carencias, los atrasos, los frenos e impactos perversos que se dan como producto de lo primitivo o lo tradicional en todas las otras sociedades. (Lander, 2000, p. 23)

En este escenario surge una idea que ha tenido implicaciones para los procesos de enseñanza y aprendizaje: determinar qué es 'lo normal' y qué es lo 'anormal'. 'Lo normal' es enmarcar los procesos históricos en el paradigma de la modernidad¹³, del desarrollo, del progreso y de la historia Europea Universal, donde se legitiman unos conocimientos validados por Europa y por una clase social, representada en una "raza superior", por unas epistemologías establecidas. Por su parte, 'lo anormal' tiene que ver con los incivilizados, primitivos:

El carácter universal de los saberes científicos eurocéntricos se ha abordado el estudio de todas las demás culturas y pueblos a partir de la experiencia moderna occidental, contribuyendo de esta manera a ocultar, negar, subordinar o extirpar toda experiencia o expresión cultural que no ha correspondido con este deber ser. (Lander, 2000, p. 30).

¹³ Para conocer a profundidad un planteamiento de lo moderno y la modernidad se sugiere consultar a Enrique Dussel y su vasta obra, "Proponemos una segunda visión de la "Modernidad, en un sentido mundial, y consistiría en definir como determinación fundamental del mundo moderno el hecho de ser (sus Estados, ejércitos, economía, filosofía, etc.) "centro" de la Historia Mundial. Es decir, nunca hubo empíricamente historia Mundial hasta el 1492 (como fecha de iniciación¹¹ del despliegue del "Sistema-mundo"). Anteriormente a esta fecha los imperios o sistemas culturales coexistían entre sí. Sólo con la expansión portuguesa desde el siglo XV, que llega al Extremo Oriente en el siglo XVI, y con el descubrimiento de América hispánica, todo el planeta se torna el "lugar" de "una sola" Historia Mundial (Magallanes-Elcano da la vuelta de circunvalación a la tierra en 1521)... Si se entiende que la "modernidad" de Europa será el despliegue de las posibilidades que se abren desde su "centralidad" en la historia mundial, y la constitución de todas las otras culturas como su "periferia", podrá comprenderse el que, aunque toda cultura es etnocéntrica, el etnocentrismo europeo moderno es el único que puede pretender identificarse con la "universalidad-mundialidad". El "eurocentrismo" de la Modernidad es exactamente el haber confundido la universalidad abstracta con la mundialidad concreta hegemónica por Europa como "centro" (Dussel, en Lander, 2000, p.46).

Así se instaura 'la colonialidad del saber' intrínsecamente como proceso natural relacionado con el poder, en el cual 'los conocimientos otros' son considerados, atrasados, inermes, insuficientes en el ideal civilizatorio. Este proceso se materializa, de maneras específicas, en el escenario de la escuela como institución.

Así mismo, en el caso de los y las estudiantes indígenas que viven en contextos urbanos, es de especial importancia lo que se reconoce como 'la colonialidad del ser'. Maldonado (2007) señala que este concepto fue acuñado, por primera vez, por el lingüista Walter Mignolo como resultado del debate de las implicaciones de 'la colonialidad de poder' en varias esferas sociales. Una primera aproximación parte de la pregunta centrada sobre el ser: "la colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje" (Maldonado, 2007, p. 130). Así lo que se busca reflexionar es sobre los efectos de la colonialidad en la experiencia de vida centrada en el ser como existencia misma. Para desarrollar este último planteamiento, Maldonado retoma, principalmente, la línea de argumentación de Franz Fanón en lo referido a la constitución del sujeto producto de la colonialidad:

La crítica de Fanon a la ontología hegeliana en *Piel negra, máscaras blancas*, no sólo provee la base para una concepción alternativa de la relación entre amo y esclavo, como la describe Hegel, sino que contribuye también a una evaluación más general de la ontología, a la luz de la colonialidad y de la lucha por la descolonización. Si Dussel aclara la dimensión histórica de la colonialidad del ser, Fanon articula las expresiones existenciales de la colonialidad, en relación con la experiencia racial. (Maldonado, 2007, p. 130)

De este modo, la idea central de 'la colonialidad del ser' posiciona el debate sobre la constitución del sujeto como resultado de la colonialidad: "el privilegio del conocimiento en la modernidad y la negación de facultades cognitivas en los sujetos racializados ofrecen la base para la negación ontológica" (Maldonado, 2007, p.145). De esta postura, resulta la importancia de la imposición de la llamada población mayoría sobre la constitución de las subjetividades de los y las niñas indígenas que viven en contextos urbanos: "en el contexto de un paradigma que privilegia el conocimiento, la descalificación epistémica se convierte en un instrumento privilegiado de la negación ontológica o de la sub-alterización, otros no piensan, luego no son (Maldonado, 2007, p. 130).

Este 'Otros no piensan, luego no son', es una situación que se experimenta en las escuelas urbanas que tiene población de pueblos indígenas. Considerar que estos no tienen los mismos atributos de la población "mayoritaria" hace que la constitución de sus

subjetividades esté mediada por experiencias de discriminación étnico racial que lleva a que niños, niñas y jóvenes de los pueblos indígenas no quieran identificarse como parte de una colectividad ancestral en los espacios de socialización urbanos. Es decir, resultan pensando que no es relevante, importante, válido, ni competitivo ser indígena en las ciudades.

Dos elementos sustanciales pueden identificarse al respecto. El primero está relacionado con la religión y el otro, de igual importancia, está relacionado con la lengua. En la constitución de las subjetividades en el marco de la colonialidad tanto la religión, especialmente aquella impulsada por las misiones cristianas, como los idiomas indígenas son señalados como atributos de la barbarie incivilizada.

La negación del ser del otro (negación ontológica) o a su sub-alternización ontológica, fenómeno que conlleva a la idea que los otros no piensan, no conocen y por tanto no son, o a una subvaloración de sus pensamientos, sus conocimientos, sus prácticas y su ser. (Maldonado, 2007, pp. 144-145)

Para el caso de Colombia, y tomando como referente la perspectiva histórica planteada por el profesor Vega (2002), se debe considerar cómo las constituciones de “el salvaje”, “hombre sin alma”, “menor de edad” han calado profundo en la construcción de las identidades. Es, básicamente, la negación del otro en su existencia misma, propósito que pronto asumió la iglesia católica y las misiones que invadieron a los pueblos indígenas:

La iglesia católica como institución tenía una singular visión “del salvaje”, al que consideraba “un niño grande” sin conciencia de la propia responsabilidad, mejor dicho, con la conciencia moral atrofiada. Siendo menores de edad, incivilizados e inconscientes, los indígenas necesitaban la protección de la iglesia que los condujera por el recto camino del bien. Para hacerlo posible los indígenas precisaban del contacto con el blanco “porque en su comunicación aprenden sus usos y costumbre que, por malas que sean son de civilizados y por consiguiente menos repugnantes. (Vega, 2002, p. 27)

Como conclusión, desde este horizonte epistémico, las pedagogías decoloniales retoman los planteamientos de la colonialidad del poder, saber y ser. En ese sentido, se definen por su carácter transformador y ponen en el centro de la intencionalidad pedagógica la fuerza constructiva de las comunidades,

Es a partir de este horizonte histórico de larga duración, que lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural y existencial, como apuestas accionales fuertemente arraigadas a la vida misma y, por ende, a las memorias colectivas

que los pueblos indígenas y afrodescendientes han venido manteniendo como parte de su existencia y ser. Asimismo para los pueblos que han vivido el yugo o lo que el líder histórico kichwa Luis Macas llama la “tara” colonial, la memoria colectiva lleva los recuerdos de las y los ancestros andrógenos, hombres y mujeres, líderes, lideresas, sabios, sabias, guías que con sus enseñanzas, palabras y acciones, dieron rumbo al menester pedagógico de existencia digna, complementaria y relacional de seres vivos y muertos, humanos y otros con y como parte de la Madre Tierra. La memoria colectiva, en este sentido, es la que articula la continuidad de una apuesta decolonial, la que se puede entender como este vivir de luz y libertad en medio de las tinieblas. Por tanto, no es de sorprender la afición de los agentes coloniales de apagar la luz y, a la vez, de imponer y moldear una racionalidad fundada en binarismos dicotómicos hombre/naturaleza, mente/cuerpo, civilizados/bárbaros, etc. y en las ideas de “raza” y “género” como instrumentos de clasificación jerárquica y patrones de poder. (Walsh, 2004, p. 26).

Así, se entienden las pedagogías decoloniales como:

Las estrategias, prácticas y metodologías –pedagogías- de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y africanas secuestrados, emplearon para resistir...para subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo –decolonialmente- a pesar del poder colonial (Di Caudo, 2016, p.33).

Adicionalmente, las pedagogías decoloniales se consolidan como alternativas pedagógicas para resistir, subvertir y pervivir a la imposición histórica colonial, que en el caso del sistema educativo distrital se manifiesta mediante prácticas educativas tradicionales, occidentales, eurocéntricas y homogenizantes. Son, en otras palabras, las apuestas comunitarias de los pueblos por existir dentro y fuera de los sistemas de opresión:

Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial (Walsh, 2009, p. 64).

Por su parte, el recorrido histórico de las perspectivas de las pedagogías críticas permite problematizar los escenarios educativos de la escuela tradicional reconociendo la cultural como escenario de poder. Desde esta perspectiva, Giroux (2003) resalta la importancia de vincular desde los colegios a las comunidades, resaltando que la cultura es un terreno de lucha y poder, y que en las batallas por ella dentro de las escuelas “las diferencias o los diferentes”, generalmente han sido perdedores.

Se destaca, entonces, desde la perspectiva de las pedagogías críticas que la relación que existe entre las Instituciones Educativas y las comunidades es una relación que paulatinamente se ha perdido y que se confina a la entrega de reportes académicos. Por el contrario, desde la perspectiva de las pedagogías críticas, Giroux (2003) plantea que “en primer lugar, es imposible argumentar en favor de las escuelas como esferas democráticas si estas instituciones definen de manera restringida y excluyen a diversos grupos comunitarios de la discusión de los temas educativos” (p.166).

Sobre este tema, el asunto que ha permitido perpetuar ‘la colonialidad del poder, saber y ser’ tiene que ver, también, con que las Instituciones Educativas son ajenas y resistentes a considerar los saberes de las comunidades ancestrales y su participación en la definición de los contenidos de las áreas escolares:

La falta de significación e integración es particularmente aguda para los alumnos desaventajados y los de las minorías, cuyos antecedentes sociales **y culturales no se reflejan, o lo hacen negativamente, en currícula convencionales basados en una tendencia predominante blanca y de clase media y en estructuras elitistas de rendimiento**¹⁴. El aislamiento también niega a las comunidades las capacidades integradoras y habilitantes de la escuela como institución comunitaria¹⁵. (Giroux: 2003, 168)

El asunto, entonces, es comprender que el debate sobre los fines educativos, contenidos, metodologías y didácticas es un proceso de construcción colectiva que le compete a un amplio sector de la sociedad y no exclusivamente a las consideradas como autoridades educativas:

La participación comunitaria en las escuelas puede ayudar a promover las condiciones necesarias para un debate constructivo y permanente sobre las metas, los métodos y los servicios que los establecimientos [...] Por otra parte, es esencial que los docentes tengan un papel **organizativo activo junto con los padres y otros miembros de sus comunidades**, a fin de sacar el poder político de las manos de los grupos e instituciones políticas y económicas que ejercen una influencia inmoderada y a veces nociva sobre la política y el curriculum escolares. (Giroux, 2003, p.168)

Es así como otro argumento sustancial que emerge de los planteamientos de Giroux es la importancia de los y las maestras. De modo que desde las perspectivas de la pedagogía radical y la voz política del docente: “la crítica debe centrarse en el docente del aula que parece insensible a la compleja transmisión de definiciones y expectativas

¹⁴ La negrilla es mía.

¹⁵ La negrilla es mía.

constituidas socialmente que contribuyen a reproducir y legitimar la cultura dominante en el plano de la educación en la clase”¹⁶ (Giroux, 2003, p. 22).

En el caso de los pueblos indígenas, un docente que desconoce la existencia de la identidad cultural en su aula de clase y/o que lo asume como problema, es un eslabón importante que continúa perpetuando el sistema de clasificación social del modelo moderno/colonial. Es así como, desde la EI en contextos urbanos, los docentes como intelectuales transformadores adquieren un papel relevante. A través de sus prácticas se promueven transformaciones pedagógicas para fortalecer el autoreconocimiento de los y las estudiantes indígenas, motivando en estos la conciencia crítica de luchar por su pervivencia física y cultural,

La autoridad emancipatoria también proporciona el andamiaje teórico para que los educadores se definan no simplemente como intelectuales, sino, de una manera más comprometida, como intelectuales transformadores. Con ello se alude a que no están meramente interesados en los modos de capacitación que promueven el rendimiento individual y las formas tradicionales de éxito académico. (Giroux, 2003, p. 155)

Es así como responder a la pregunta ¿quién es el estudiante indígena Embera que está en mi aula de clase? se vuelve fundamental para un docente intelectual que aboga por la transformación, “los alumnos no pueden aprender «útilmente» a menos que los docentes lleguen a comprender las diversas maneras en que las subjetividades se constituyen en los diferentes dominios sociales”. (Giroux, 2001, p.165). Es necesario e importante comprender que, incluso los y las estudiantes indígenas Embera que llegan a Bogotá, son víctimas del conflicto armado y que esta situación, además, del racismo estructural que viven en los contextos urbanos, es la base sobre la cual se construye sus subjetividades y colectividades.

2.2 Comprensiones desde la EI

Para introducir la discusión sobre los sentidos y comprensiones de la EI, se hace oportuno, en primer lugar, señalar que el significado de conceptos como multiculturalidad, pluriculturalidad, e interculturalidad, no son sinónimos, y cada uno tiene intencionalidades diferentes. Esta aclaración es importante, pues en esta investigación se habla de EI

¹⁶ La negrilla es mía.

desde una perspectiva crítica, en contraposición a las vertientes institucionalizadas del multi y pluriculturalismo.¹⁷

Pese a lo que actualmente se considera por algunos y algunas intelectuales, 'la interculturalidad' no nace como respuesta institucional a las necesidades de las comunidades. Por el contrario, ha sido un principio de lucha de las organizaciones sociales que abogan por una transformación de las relaciones sociales basadas en términos de igualdad de condiciones, autonomía y autodeterminación, Godenzzi (citado en López & Küper, 2000), argumenta que

En el caso latinoamericano, en una primera fase, el concepto de interculturalidad se introduce más como un esfuerzo de los pueblos indígenas por conocer y defender su propia cultura y, relacionado con ello, para dirigirse al "otro", para conocerlo y entenderlo mejor, a fin de lograr una convivencia positiva dentro de una sociedad dominada por una lengua y cultura que no son las propias. (p.48)

Es así como el aporte de los movimientos sociales desde la perspectiva de la interculturalidad ha permitido revalidar y cuestionar una estructura que, bajo el mito de la modernidad, pretendía fundar la idea de una única y homogénea identidad cultural. En consecuencia, la interculturalidad como perspectiva surge en América Latina, principalmente, desde las comunidades indígenas. Para Muñoz (2002), citado por Guido (2015):

Las nociones de interculturalidad y educación intercultural aparecen en la educación pública indígena de América Latina en el último cuarto del siglo XX, y han desencadenado conflictos que se originan de la transición de un proyecto monocultural, centralizador, homogenizante y autoritario a un proyecto pluralista. (p. 81)

De igual forma, según Rojas & Castillo (2005), la interculturalidad surge en América Latina como parte del discurso político de organizaciones sociales que denuncian formas de subordinación a las que fueron sometidas, en virtud de la diferencia cultural. (p. 41)

Se debe, entonces, tener en cuenta que la interculturalidad va más allá de la aparente neutralidad del relacionamiento entre culturas, ante ello y para retomar la línea argumentativa de Catherine Walsh, se sugiere considerar por lo menos tres tipos de interculturalidad. Primero, la "interculturalidad relacional, que es la que enfatiza el contacto entre personas, prácticas, géneros distintos, sin ninguna mención al conflicto

¹⁷ Para abordar los conceptos mencionados y conocer los debates profundos, se recomienda tener presente la línea argumentativa de Catherine Walsh (2004) expuesta en el texto *Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad*.

intercultural” (Izquierdo, 2014, p. 27). La segunda concepción tiene que ver con la interculturalidad funcional, que no se distancia del todo de la interculturalidad relacional y guarda coincidencias entre sí: “la intercultural funcional es la que promueve el diálogo y la tolerancia sin preguntarse por las causas de la asimetría social y cultural, es decir, sin cuestionarse el status quo” (Izquierdo, 2014, p. 28). Así, que

Existe una interculturalidad “armónica y oficial”, “apolítica”, desde la mirada de la Integración y cultural, y que “concibe las políticas interculturales como mecanismos asistenciales que contribuyan al proceso de integración subordinada de los grupos tradicionalmente excluidos de las políticas públicas del Estado, entre ellos los indígenas. (Di Caudo: 2016, p. 24)

A pesar de las apuestas implantadas de la interculturalidad funcional y relacional, surge para Walsh, la categoría de ‘interculturalidad crítica’, entendida como aquella que “parte del problema estructural-colonial-racial que apunta y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones radicalmente distintas de estar, pensar, razonar, conocer, sentir, observar y vivir” (Izquierdo, 2014, p. 28).

En los procesos de EI con perspectiva crítica el primer paso está referido a la importancia de la identificación y reconocimiento de las identidades étnico-culturales que confluyen actualmente en las escuelas urbanas desde una lectura decolonial. Este reconocimiento es el primer reto que tiene el sistema educativo formal y pasa por la visibilización efectiva de los pueblos indígenas tanto en términos cualitativos como en datos cuantitativos. Entonces, hablar de EI supone la identificación y reconocimiento de los pueblos indígenas en términos pedagógicos y en los sistemas de información.

Al respecto se debe señalar que en Colombia los sistemas oficiales de información del Estado han sido inadecuados para identificar a los grupos étnicos¹⁸ y, por ende, el diseño, implementación y seguimiento de políticas públicas con enfoque diferencial étnico han partido de un primer vacío: la identificación plena del número y características socioculturales y económicas de los pueblos indígenas en el país. Esto ha implicado que se vigoricen las brechas de inequidad y las posibilidades de acceso a

¹⁸ Para reflexionar sobre la definición de grupos étnicos se puede considerar el siguiente planteamiento: “Max Weber, al referirse a los grupos étnicos, sostiene que es necesario subrayar algunas cuestiones que hacen al propósito de “desnaturalizar” las clasificaciones que se trazan respecto a tales unidades. Considera, en primer lugar, que el grupo étnico es una construcción social cuya existencia es siempre problemática. En segundo lugar, se opone a los abordajes que hacen del aislamiento geográfico y social la base de la diversidad étnica. En tercer lugar, reconoce que la identidad de un grupo étnico se da en la comunicación de las diferencias, de las cuales los individuos se apropian para establecer fronteras étnicas (Bari, 2002, p. 151).

derechos fundamentales en igualdad de condiciones, siendo los pueblos indígenas víctimas del abandono estatal, en general, y del conflicto armado interno, en particular. Así, “en América Latina los pueblos indígenas, afrodescendientes y gitanos suelen caracterizarse por estar en periferia social y económica, con mayores y más generalizados niveles de pobreza y menos reconocimiento para el ejercicio de sus derechos en todos los ámbitos” (Schkolnik, 2009, p. 59).

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) aproximadamente desde la década de los 90 ha planteado como punto esencial en las agendas de los países Latinoamericanos la importancia de “la inclusión del enfoque étnico en los censos de población de América Latina” (Schkolnik, 2009). En efecto este es el punto de partida para monitorear asuntos claves en el diseño de políticas públicas que en el marco de la garantía de derechos constitucionales permita promover ejercicios democráticos y reivindicativos donde los pueblos indígenas participen de la vida social en igualdad de condiciones. En este marco, la CEPAL propone un proceso de inclusión de la variable étnica que incluye cuatro componentes: el autoreconocimiento de la identidad, el origen común, la cultural y la territorialidad.

Así, se asume que estas variables “corresponden a diferentes dimensiones del concepto de etnicidad, considerándose que desde el enfoque de derechos la **dimensión del autoreconocimiento**¹⁹ sería el instrumento adecuado para evaluar la magnitud de los pueblos y población indígena y afrodescendientes” (Schkolnik, 2009, p. 61). Estas variables, además, permiten la diferenciación de las identidades de las comunidades étnicas, facilitando la identificación de las características particulares de los y las estudiantes de los pueblos indígenas.

Paralelo a lo anterior es deber de los procesos efectivos de identificación y reconocimiento en los sistemas oficiales de información la participación de los pueblos indígenas en la definición de los instrumentos que permitan dicho ejercicio. En concordancia con Schkolnik, son los mismos pueblos los que deben definir de manera colaborativa las metodologías acertadas para el ejercicio del autoreconocimiento para que de allí surja información clara, cuantitativa y oportuna.

Se destaca, entonces, que el ejercicio de la inclusión de la variable étnica en los sistemas de información es el primer paso que deben dar las Instituciones oficiales del

¹⁹ La negrilla es mía.

Estado para diseñar, implementar y monitorear políticas públicas y acciones afirmativas que verdaderamente respondan a las necesidades y demandas de las comunidades, permitiendo el diseño de estrategias pedagógicas orientadas por la EI. Como problemas estructurales la falta de información fiable y cuantitativamente clara hace que en Colombia los avances en políticas de atención a pueblos indígenas dependan de planes, programas y proyectos de gobiernos de turno que carecen de trazabilidad a mediano y largo tiempo²⁰

En conclusión, se reconoce que el ejercicio de autodefinirse como perteneciente a un grupo étnico es el objetivo central que debe convocar los esfuerzos institucionales y comunitarios para incidir en el reporte de los sistemas de informaciones oficiales que, a su vez, incidan, como se ha mencionado, en el diseño, implementación y monitoreo de políticas públicas desde el enfoque diferencial.

Ahora bien, de acuerdo con los planteamientos de las pedagogías decoloniales, la EI promueve desde la interculturalidad crítica procesos colectivos que le apuestan a la transformación de los modelos y prácticas educativas que tienden a la homogenización cultural, en tanto es

La interculturalidad cuestiona los sustentos de la academia occidental, que ha sido históricamente construida desde el orden blanco/mestizo, condenando a los indígenas y afrodescendientes, mujeres diversidades sexuales y otras supuestas minorías, a seguir los ideales de la blanquitud masculina y la matriz heteronormativa de relacionamiento sexual" (Di Caudo:2016, p. 56).

De este modo, se reconocen caminos de acción, reflexión y transformación desde la EI que, en el caso de las transformaciones de las relaciones de poder, saber y ser, se caracterizan por:

- Concertar con los pueblos indígenas el establecimiento de sistemas de información fiables que permitan la identificación efectiva de los pueblos indígenas para el seguimiento de políticas públicas que los representen.

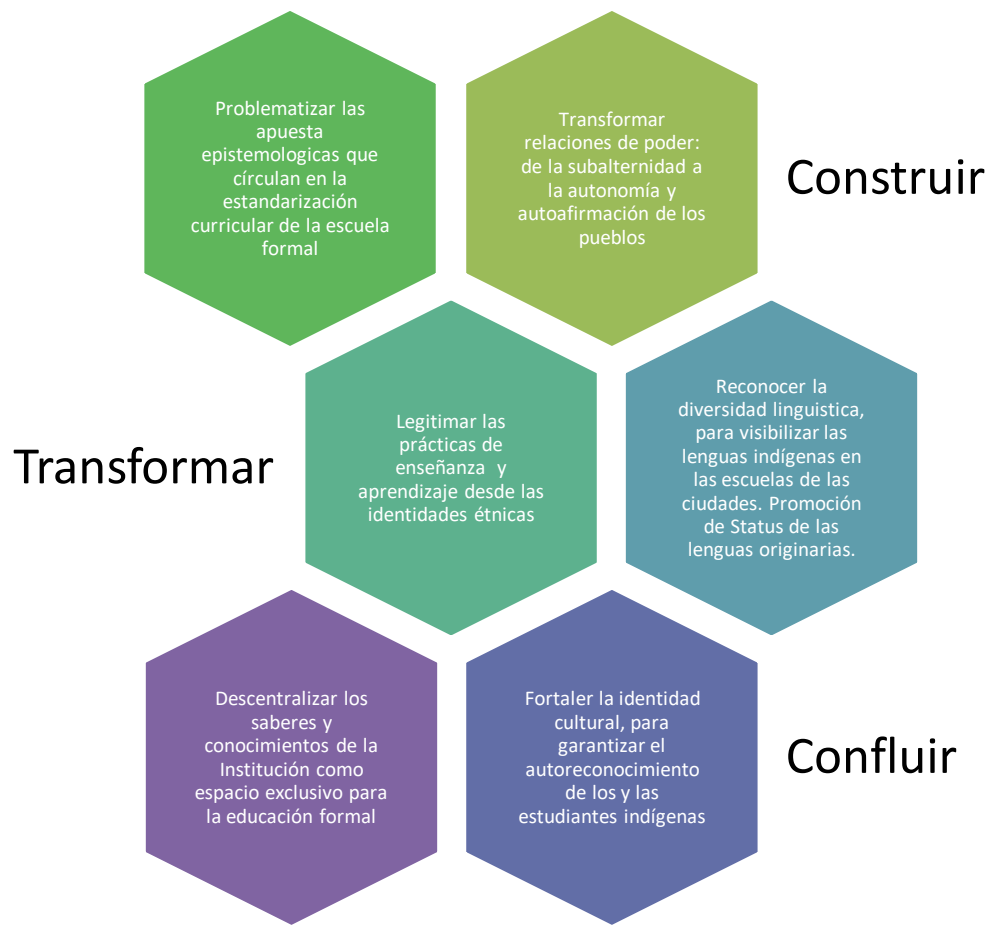
²⁰ En Colombia se encuentra el documento, "Guía para la incorporación de la variable étnica y el enfoque diferencial en la formulación e implementación de planes y políticas a nivel nacional y territorial" (2012). Elaborado por la subdirección de desarrollo y ordenamiento territorial del Departamento Nacional de Planeación. Este insumo aunque apunta como documento de trabajo es un referente para posicionar a nivel institucional la importancia de incorporar la variable étnica en las apuestas de política pública, no obstante, su difusión y uso no logran mayor impacto e incidencia.

- Atender las necesidades y propuestas específicas de los pueblos indígenas con el objetivo de fortalecer la identidad étnica cultural de los y las estudiantes, promoviendo relaciones que transformen las estructurales sociales que históricamente han subalternizado a los pueblos ancestrales en el espacio de la escuela como institución.
- Problematizar las apuestas epistemológicas que circulan en la estandarización de los currículos, pues allí se sitúa gran parte de la invisibilización de los aportes y conocimientos de los pueblos indígenas, “en su evolución los proyectos y programas de EIB [Educación Intercultural Bilingüe] han atravesado diversos momentos hasta situarse en la actual perspectiva de que no basta con adecuar o adaptar el currículo escolar nacional para implementar una modalidad educativa en una lengua diferente y desde otra cultura, sino que es imperativo propiciar la diversificación curricular” (López, 2000, p. 46).
- Reconocer otras formas y horizontes epistemológicos (contenidos no hegemónicos que deben circular en la escuela urbana, desde las comunidades étnicas), los cuales implican la participación de las comunidades indígenas y la facultad de poder decidir e incidir en sus propios procesos de aprendizaje.
- Validar prácticas de enseñanza y aprendizaje desde las identidades étnico-culturales, reconociendo otras formas de aprender y enseñar, y no sesgando los procesos de enseñanza exclusivamente al idioma dominante y al proceso lectoescritor.
- Problematizar las lógicas de subordinación y subalternidad de los pueblos indígenas en los procesos educativos, principalmente porque están mediados por imaginarios y estereotipos que los representan en una posición de inferioridad en la escala de la clasificación social impuesta por el modelo colonial.
- Reconocer la diversidad lingüística, teniendo en cuenta los idiomas propios y promoviendo principalmente el estatus de las lenguas indígenas como vehículos para enseñar y aprender, lo cual permite el posicionamiento de los idiomas indígenas en los contextos urbanos, “Promover un ámbito de aprendizaje en el cual todos los estudiantes puedan expresarse y comunicarse desde su propia identidad y práctica cultural, y enriquecerse mutuamente con las experiencias de unos y otros” (Walsh, 2005, p. 28).
- Reconocer a los pueblos y sus organizaciones propias como espacios y agentes de procesos pedagógicos interculturales que desde sus procesos autónomos y de

autoafirmación buscan la emancipación del modelo de sociedad que histórica y sistemáticamente les ha vulnerado derechos individuales y colectivos, así es objetivo de la EI “fortalecer y legitimar las identidades culturales de todos los estudiantes en la forma que ellos y sus familias la definen” (Walsh, 2005, p. 28).

- Descentralizar los saberes y conocimientos de la institución escolar, reconociendo los actores y espacios de aprendizaje propios de la cultura, reconociendo otros escenarios que no son exclusividad del aula y propiedad intelectual exclusiva de la escuela y sus docentes. Esto permite construir conocimientos colectivos y visibilizar los aportes de los pueblos indígenas a la historia y desarrollo del país.
- Promover otras formas de relacionamiento con los seres y los espíritus de la naturaleza, legitimando con ello el respeto por la madre tierra como un ser vivo, principios de los pueblos indígenas con los cuales se busca la conservación del medio ambiente.

Se presenta en el Esquema 2, un resumen de las características de la EI.



Esquema 2: Características de Educación Intercultural (elaboración propia).

2.2.1 La EI y el fortalecimiento de la identidad cultural de los y las estudiantes indígenas en la escuela urbana.

La EI va mucho más allá de permitir la inclusión de las identidades étnicas en un aula de clase, bajo estructuras y prácticas pedagógicas hegemónicas. Busca re-pensar la escuela como un escenario dinámico que permite garantizar la pervivencia de los pueblos milenarios. Así, es preciso promover “relaciones horizontales inter-étnicas construidas a través de la creación de nuevos ordenamientos sociales” (CRIC, 2004, p. 132). En estas relaciones el niño, la niña, el joven y el abuelo indígena son parte esencial por sus conocimientos y saberes, los cuales son tan válidos como los que predominan en el contexto de la escuela desde la tradición occidental. En esta perspectiva, desde las propuestas pedagógicas de EI se debe aportar al fortalecimiento de la identidad cultural de las comunidades étnicas en el escenario de la escuela. Aunque se ve limitado por las concepciones históricas hacia los grupos étnicos, asunto abordado en los apartados anteriores, este objetivo es una posibilidad para garantizar que los y las niñas indígenas que viven en las ciudades reciban el derecho a la educación con pertinencia cultural.

Al respecto, se tiene en cuenta aquí el documento *La interculturalidad en la educación* de Catherine Walsh (2005) para el Ministerio de Educación Nacional de Perú. Allí la autora enfatiza que uno de los elementos esenciales de la EI bilingüe es la promoción del fortalecimiento de la identidad cultural a través de la decolonialidad del poder, saber y ser, lo cual debe materializarse desde un ejercicio de ajuste curricular y en procesos de evaluaciones flexibles y diferenciadas. Así que el fortalecimiento de la identidad cultural desde lo étnico se constituye en uno de los objetivos primordiales de la EI, por tanto

Un elemento central de la interculturalidad **es fortalecer la identidad cultural**²¹ propia para después establecer relaciones con los “otros”. Eso no quiere decir instalarse en las diferencias, sino considerarlas en el proceso de desarrollar, cultivar, legitimar y dinamizar la cultura propia como garantía de identificación personal y de pervivencia cultural para el grupo. (Walsh, 2009, p. 44)

Sobre dicha iniciativa se debe plantear un debate de raigambre histórico, puesto que, en el caso de Colombia, el proceso de asimilación e integración cultural del cual

²¹ La negrilla es mía.

fueron objeto las comunidades étnicas, trajo consigo la paulatina y sistemática segregación y subalternización de los pueblos indígenas en los procesos de educación formal bajo la consigna de ‘un Estado, una nación, una cultura’, “con ello el supuesto erróneo de que la condición ideal para el buen funcionamiento, la estabilidad y la gobernabilidad de un Estado moderno es la homogeneidad cultural de su población” (Giménez, 2000, P. 6). El profesor Renán Vega Cantor (2002) describe, las implicaciones de la imposición del modelo civilizatorio. Así señala, “se consideraba que la sola existencia de los Indios era un obstáculo en el camino para alcanzar el progreso y la civilización” (Vega, 2002, p. 23).

Hasta aquí se debe anotar que la conceptualización sobre ‘identidad cultural’ ha sido abordada por varias disciplinas en el ejercicio de sus definiciones y alcances - ciencias sociales, antropología, etnografía, sociología, sicología social, estudios culturales-. Por ello, Guido (2015) afirma que;

[Las] Identidades culturales han sido objeto de estudio permanente en el interior de las Ciencias Sociales. Según Arfuch (2002), en el interés por la problemática de la identidad y su despliegue plural –las identidades–, confluyen: primero, los cambios ocurridos en el mapa mundial y, segundo, la crisis de ciertas concepciones universalistas y sus consecuentes replanteos reconstructivos. Existen profundos cambios culturales en nuestro tiempo. Las diferenciaciones y los intentos de preservar las diferencias son otra constante del mundo de hoy” (Arostegui, 2004, p. 341). Los choques culturales reflejan una tensión entre lo universal y lo local, entre homogenización y reivindicación de identidad. (p.36)

Por lo tanto, en este trabajo de investigación se asumen las concepciones de la identidad cultural y la identidad étnica desde las comprensiones de la sociología cultural, para lo cual principalmente se retoman los planteamientos del Doctor Simeón Gilberto Giménez Montiel desde sus contribuciones a la teoría de la identidad cultural.²² El profesor Giménez señala que un primer elemento es considerar la relación univoca entre identidad y cultura; así se puede reflexionar sobre cómo la identidad es definida e interiorizada por concepciones culturales. Para Giménez (2000),

²² El doctor Giménez es docente de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), desde su experiencia académica ha dirigido investigaciones como el proyecto “Identidad étnica e identidad nacional en México” y segundo, el proyecto “Efectos del contacto con la modernidad sobre las culturas y las identidades tradicionales del centro de México” (1998-2000), financiado por CONACYT y realizado con el concurso de la Universidad Iberoamericana, campus Puebla, y de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Para el presente trabajo de investigación se toma principalmente como referencia el capítulo V, “identidades étnicas: Estado de la cuestión” que se encuentra en el libro “Los retos de la etnicidad en los Estado Nación del siglo XXI” (Reina, 2000).

la identidad es el conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos), a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado (Giménez, 2000, p.12)²³.

La mencionada ‘distinción de los demás actores’ se da en relación con los que identificamos como ‘otros’, esos ‘otros’ con los cuales construimos las relaciones sociales. Es decir, las identidades culturales se construyen y se fortalecen en el proceso de las relaciones sociales,

la identidad sólo existe en y para sujetos, en y para actores sociales; y que su lugar propio es la relación social, es decir, la relación entre los grupos sociales. Por lo tanto, no existe identidad en sí ni para sí, sino sólo en relación con “alter”. Con otras palabras, la identidad es el resultado de un proceso de identificación en el seno de una situación relacional ²⁴ (Giménez, 2000, p.11).

Siguiendo los argumentos de Gilberto Giménez, la identidad se construye en marcos y estructuras sociales, que, a su vez, se materializan por relaciones de poder - asunto ampliamente abordado desde la perspectiva decolonial. De este modo:

La identidad es una construcción social que se realiza en el interior de marcos sociales que determinan la posición de los actores y, por lo mismo, orientan sus representaciones y acciones. Por lo tanto, ni está totalmente determinada por supuestos factores objetivos, como pretenden las concepciones objetivistas de la identidad, ni depende de la pura subjetividad de los agentes sociales, como sostienen las concepciones subjetivistas. [...] En efecto, la identidad es un objeto de disputa en las luchas sociales por la “clasificación legítima”, y no todos los grupos tienen el mismo poder de identificación. Porque, como explica Bourdieu en un artículo clásico (1980, 63-72), sólo los que disponen de autoridad legítima, es decir, de la autoridad que confiere el poder, pueden imponer la definición de sí mismos y la de los demás. (Giménez, 2000, p. 13)

Retomando el origen del debate, se plantea que no es posible posicionar una única ‘identidad cultural nacional’. Por el contrario, se construyen identidades que se

²³ Otras definiciones desde las perspectivas filosóficas y psicológicas apuntan a que “La identidad supone un ejercicio de autorreflexión, a través del cual el individuo pondera sus capacidades y potencialidades, tiene conciencia de lo que es como persona; sin embargo, como el individuo no está solo, sino que convive con otros, el autoconocimiento implica reconocerse como miembro de un grupo; lo cual, a su vez, le permite diferenciarse de los miembros de otros grupos. Por ello, el concepto de identidad aparece relacionado con el individuo, siendo las perspectivas filosófica y psicológica las que predominan en los primeros trabajos sobre identidad social”. (Mercado & Hernández, 2010).

²⁴ La negrilla es mía.

definen por las prácticas culturales de sujetos individuales²⁵ y colectividades que se afirman y se reconocen como culturalmente diferentes, asunto importante en los procesos de EI. “[L]a identidad se funda siempre en la construcción de una diferencia, vale decir, se funda en la imaginación de un “otro”, distinto” (Giménez, 2000, p. 30).

Otro elemento de importancia tiene que ver con “la valorización del propio lenguaje, dialecto o sociolecto no sólo como medio de comunicación intragrupal, sino también como archivo vivo de su visión del mundo y símbolo distintivo de su identidad cultural” (Giménez: 2000, p. 20). Este asunto es de trascendencia en la medida que la imposición del idioma hegemónico dominante ha diezmando la pervivencia de las lenguas indígenas, lo cual en contextos urbanos ha sido el resultado de asumir al idioma español como único para la comunicación en los contextos escolares.

2.2.2 La EI y la pervivencia de las lenguas originarias en las escuelas urbanas.

La vitalidad que imprimen las lenguas indígenas a la identidad en Colombia es, tal vez, una de las características diferenciales más importantes para la pervivencia de nuestra diversidad cultural como nación. Sin embargo, dicha pervivencia, actualmente, corre riesgos considerables. Uno de ellos tiene que ver con que el castellano se ha posicionado como idioma dominante en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan al interior de las IEs tanto de áreas urbanas como rurales, siendo las primeras las más alejadas de la riqueza lingüística con la cual cuenta el país.²⁶ De acuerdo con el proceso histórico colombiano, se debe reconocer que, “los primeros estudios sobre lenguas indígenas son llevados a cabo por misioneros” (Ardila, 2004, p. 4) porque algunas lenguas, como el chibcha eran consideradas importantes en el proceso evangelizador y de adoctrinamiento de los diferentes pueblos indígenas.

²⁵ Desde el marco jurídico con los pueblos indígenas y desde el enfoque de derechos con enfoque diferencial se contemplan la reparación integral de los sujetos individuales y los sujetos colectivos, entendiendo en los segundos la representación física y simbólica de las colectividades de las comunidades étnicas.

²⁶ En cuanto a las lenguas indígenas registradas el Atlas en DVD registra 420 lenguas en uso, 103 de las cuales son trasfronterizas, la característica sobresaliente no es la cantidad de lenguas registradas, en África se reportan cerca de 2.000 lenguas, en Asia del sur alrededor de 1.500 lenguas y en nueva guinea al redor de 1.000. Lo que distingue a América Latina es la profusión de Familias lingüísticas y la notoria diversidad genética y tipológica de lenguas que eso implica. Mientras en los lugares mencionado hay entre 10 y 27 familias, en América Latina se registra 99 familias lingüísticas, la más extendida de todas es la familia Arawak que se extiende desde Centro América hasta la amazonia en más de una docena de países (Atlas sociolingüístico: 2019, p.13)

El instituto Caro y Cuervo en el año 2000 publicó un libro titulado *Las lenguas indígenas en Colombia*, el cual registra la importancia de los desarrollos investigativos durante los últimos 20 años con pueblos indígenas. Así mismo, como referencia de importancia, se encuentra el Atlas Sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina promovido por la Agencia Española de Cooperación internacional, UNICEF y FUNPROEIB. Este atlas permite realizar un rastreo de las familias lingüísticas de la región amazónica y de la Orinoquia de nuestro país. Estos insumos son importantes para comprender el estado de las lenguas en Colombia, asunto clave en los procesos de la EI.

Para la reflexión pedagógica sobre la conservación, revitalización y fortalecimiento de las lenguas indígenas en contexto de ciudad desde la perspectiva de la EI se debe tener presente que:

Hasta hace muy poco en términos generales e incluso hasta hoy día en un sin número de países, el indígena ha debido blanquearse, negar su propia lengua y utilizar el castellano en todos los ámbitos de la vida social, para intentar realizarse en la modernidad americana hegemónica. (ATLAS: 2009, p. 86)

Entonces, para comprender la importancia de los idiomas indígenas en Colombia y en especial en contexto de ciudades, se debe realizar un análisis crítico e histórico sobre el estado de las lenguas indígenas actualmente en el escenario de la escuela, sus limitaciones y oportunidades, así como las condiciones en las cuales se pueden generar procesos conservación, revitalización y fortalecimiento. Este análisis permitirá motivar ejercicios teóricos-prácticos que nos permitan transformar aquel imaginario que vincula las lenguas indígenas con procesos obsoletos e incivilizados.

El análisis de la situación de vitalidad y estado de salud de las lenguas nos confronta primero con un hecho ineludible: en mayor o menor grado todas las lenguas indígenas se encuentran en condición de idiomas afectados por la **profunda asimetría que rige su relación con las lenguas hegemónicas europeas**, con las que consecuentemente está en contacto y en conflicto permanente, así como el desprestigio social, la presión religiosa **del sistema educativo oficial**²⁷ y de los medios de comunicación masiva que también responden a una ideología y una práctica de homogenización lingüística. (ATLAS: 2009, p. 88)

En esta asimetría con el idioma dominante, el castellano en Colombia se consolidó como vehículo para materializar la idea de los estados nacionales homogenizantes y

²⁷ La negrilla es mía.

modernos. De allí que este idioma se haya arraigado como la lengua oficial de la escuela: “el instrumento más efectivo al servicio del mestizaje ha sido sin duda alguna la escuela con su modelo homogenizante y disciplinado de educación formal” (ATLAS: 2009, p. 43).

A esta realidad se suma la imposición del inglés como lengua colonizadora en el aprendizaje de una segunda lengua. Ello va de la mano del modelo político y económico mundial que pone a esta lengua en un papel protagónico y globalizar:

Tal es el grado de apuesta al monolingüismo en la lengua de prestigio en procesos de migración, que otra maravillosa facultad humana del bilingüismo y multilingüismo es cuestionada cuando se rompe una segunda tácita convención: si está implicada una lengua indígena, el bilingüismo “resta”, es perjudicial y revela el origen rural. Por el contrario, el bilingüismo “suma” una lengua a otra, y se considera beneficioso si implica el inglés, por ejemplo. (Sichra: 2016, p.14)

En consecuencia, es importante para el fortalecimiento de la identidad cultural la visibilización de los idiomas indígenas maternos. Esto nos lleva a reflexionar sobre su funcionalidad en el contexto de la escuela urbana, pues un requerimiento de una verdadera escuela intercultural es “estimular espacios de uso de las lenguas indígenas en la escuela” (PEIB, 2016). En concordancia con la Ley de Lenguas 1381 del 2010 en la cual “se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes”.

Ahora bien, aparte del estatus social de las lenguas indígenas, otro de los problemas generados en los procesos de enseñanza y aprendizaje del español en los estudiantes indígenas tiene que ver con que han aprendido el español desde un proceso improvisado de contacto, en el cual los y las maestras han generado procesos de alfabetización exclusivamente desde el método silábico. Esto en algunos casos tiene resultados positivos, pero en otros, los estudiantes indígenas adquieren códigos lecto-escritos en español, con pocos o nulos contextos comunicativos significativos. Así el español se enseña desconociendo que hay una primera lengua indígena materna.

El aprendizaje de toda lengua tiene como base el desarrollo oral de la misma, por lo tanto, no se le puede pedir a un niño o una niña que lea ni escriba, ni mucho menos que realice análisis metalingüísticos en una segunda lengua si antes no la comprende y la habla. Sin embargo, este proceso se ha dado por años en las escuelas del país, que atienden a

estudiantes que tiene una lengua originaria y que deben aprender el castellano en la escuela. Es decir, los estudiantes han aprendido el **castellano sin una metodología de segunda lengua**²⁸, de tanto escucharla y pasando a la lectura y escritura sin antes haber desarrollado las habilidades de comprender y hablar oralmente en esta lengua. (Ramos, 2008, p.32)

Esta situación genera bilingüismos sustractivos, donde se termina imponiendo el castellano como lengua dominante, porque no “hay currículos adecuados para situaciones en lenguas de contacto²⁹” (Ramos, 2008, p. 34).

En consecuencia, los procesos de aprendizaje del español como segunda lengua en un proceso de EI deben promover ejercicios de bilingüismo aditivo o de bilingüismo equilibrado. Así se expresa este llamado por parte de la Secretaría de Educación Pública de Ciudad de México (2011).

La expresión “bilingüismo aditivo” consiste en sumarle a la lengua materna una segunda lengua sin que se busque la sustitución de una sobre la otra. El desarrollo continuado de los dos idiomas de los estudiantes bilingües durante la escuela conlleva a consecuencias académicas, lingüísticas y cognitivas positivas. El bilingüismo aditivo —que implica altas competencias comunicativas orales y escritas en ambas lenguas con fines escolares y extraescolares— ofrece mayor flexibilidad mental; capacidad para pensar de manera abstracta e independientemente de las palabras, dando superioridad en la formación de concepto. (Secretaría de Educación Pública, 2011, p.5)

Es por esto que la identificación y visibilización de un idioma indígena en una IE ya no puede asumirse como un problema, pues esto crea barreras actitudinales, políticas y culturales difíciles de superar cuando se han anclado a una cultural escolar homogenizante. Por el contrario, los idiomas indígenas deben asumirse como una potencialidad, posibilidad y una oportunidad para generar pedagogías ‘otras’, que, además, motivan a la autoformación y cualificación docente respecto al aprendizaje del español cuando la lengua materna es indígena. Con una postura de este tipo se comprende que el español no es el único vehículo para la enseñanza y el aprendizaje, y que, también, los y las estudiantes indígenas tienen el derecho de aprender en su lengua indígena materna.

²⁸ La negrilla es mía.

²⁹ “El término Lenguas en contacto hace referencia a las relaciones e influencias que pueden tener dos lenguas en un momento dado, ya sean estas de préstamos, interferencia, transferencia o producción de “A/B, como es el caso del Inglés sanandresano. El hecho que en una misma zona se maneje más de una lengua, permite que dos idiomas entren en contacto. La continua exposición de hablantes, y las relaciones de mercado, permite que se den modalidades mixtas como la falla en algunas zonas fronterizas del Estado Español; el llanito en las proximidades de Gibraltar, o el spanglish puertorriqueño. estas modalidades tienen en común que son usadas por sus hablantes en el entorno coloquial, en barriadas o áreas de concentración del grupo”. (Ramos, 2008, p.40)

2.3 Comprensiones de las ‘prácticas’ desde la Teoría de la Arquitectura de las Prácticas

De acuerdo con los planteamientos ya expuestos y en relación con los procesos educativos con el pueblo Embera que llega a la ciudad, surge en este escenario investigativo educativo la importancia de lograr caracterizar las prácticas educativas que se presentan en los colegios cuando ingresan niños y niñas indígenas hablantes de su propio idioma. Esto es importante toda vez que estas prácticas son, en esencia, el horizonte que nos permite identificar cómo lucen y cómo deberían lucir ‘las prácticas’ para garantizar que estos niños, niñas y jóvenes puedan pervivir como indígenas pese a estar en contextos de ciudad³⁰. En esta línea de investigación, emergen reflexiones cardinales sobre ¿cómo se puede caracterizar una práctica educativa para que no se inscriba exclusivamente en el campo de la enseñanza? ¿Cómo la descripción de una práctica educativa permite rastrear los planteamientos de las pedagogías críticas y decoloniales? ¿Cómo la caracterización de una práctica educativa permite su transformación desde un ejercicio crítico y emancipador?

Con el propósito de aportar respuestas a las preguntas planteadas, ha sido importante tener en cuenta los planteamientos de varios pedagogos de la red internacional ‘Pedagogía, educación y praxis’³¹. En esta red se plantean discusiones, debates y reflexiones sobre la importancia de encontrar significados y sentidos a ‘las prácticas’ en diferentes contextos, considerando que son estas, al tiempo, la fuente de la reproducción de problemas sociales pero también de transformaciones y emancipaciones sociales que reclaman varios sistemas y procesos educativos en el mundo.

³⁰ Para la profesora Valladares (2017), “enmarcado en el trabajo de autores clásicos como Karl Marx, Hannah Arendt, John Dewey, Martin Heidegger, Ludwig Wittgenstein y Paulo Freire, entre otros, para Peters (2015) es posible hablar de un “giro hacia la práctica” en las humanidades y ciencias sociales, caracterizado por la tesis central de que las prácticas, como realizaciones empíricas, son los andamios que se requieren para el avance del conocimiento; en el caso específico de la Pedagogía y el campo educativo, del conocimiento pedagógico y educativo (Kemmis citado por Valladares 2017, p.192).

³¹ “La red Pedagogía, Educación y Praxis (2016) es una colaboración interinstitucional que reúne a investigadores de Australia, Colombia, Finlandia, Noruega, Suecia, el Caribe, los Países Bajos y el Reino Unido. Investigan las tradiciones educativas en estas latitudes y las maneras cómo, desde dichas tradiciones, las prácticas pedagógicas promueven praxis para las transformaciones en diferentes contextos nacionales y diversos (traducción propia). The Pedagogy, Education and Praxis International Collaboration Tomado de: https://ipkl.gu.se/digitalAssets/1738/1738382_action-research-and-practice-theory.pdf

El pedagogo y educador australiano Stephen Kemmis, uno de sus creadores, es reconocido en el escenario educativo por sus aportes a las reflexiones sobre la importancia de comprender la investigación acción participativa crítica como una práctica investigativa que puede transformar prácticas educativas, entre otras. Desde su perspectiva como educador e investigador crítico ha abordado temas tales como el potencial del docente y su práctica, el currículo, la producción del conocimiento en lo colectivo y las complejas relaciones desiguales que se establecen en los procesos de enseñanza. Una de sus líneas de investigación se inscribe en la 'Teoría de la Arquitectura de las Prácticas (TAP)', de la cual es uno de sus proponentes. Para describir y explicar qué es una 'práctica', él y sus colegas investigadores han acudido a una perspectiva interdisciplinar, en la cual confluyen planteamientos en los campos de la sociología y la filosofía. Algunos de los elementos fundantes de la TAP se basan en planteamientos del filósofo, Theodore Schatzki, quien ubica inicial y significativamente cualquier 'práctica' en el lugar social. Ella cobra sentido en la relación del practicante con otros seres humanos.

Basado en los trabajos de Schatzki (2002; 2010; 2012), Kemmis retoma la noción de práctica como sitio de lo social: El sitio de lo social es un contexto humano específico de coexistencia: los lugares donde la vida social ocurre... Teorizar sobre la socialidad a través del concepto de un sitio social es sostener que el carácter y la transformación de la vida social están intrínsecamente enraizados en el sitio donde toma lugar... el sitio-contexto está compuesto de un conjunto de órdenes y de práctica. (Schatzki, 2002: xi, citado por Valladares, 2017, p.193)

Valladares (2017) afirma que Kemmis y sus colegas logran posicionar y conceptualizar una 'práctica' en su esencia intersubjetiva, la cual 'ocurre' en el sitio de lo social, "para Kemmis et al. (2014) las prácticas son inherentemente interactivas y, a diferencia del planteamiento de Lave y Wenger (1991), implican comunidades e individuos que interactúan unos con otros en espacios intersubjetivos" (Valladares, 2017, p.194).

These intersubjective spaces are relational; they lie between people; they are not mysterious; they are palpable; and some are quite tangible. They are the essence of our lives as social beings. Such intersubjective spaces exist, first, in language; second, in space-time in the material world; and third, in social relationships (Edwards-Grove & Kemmis, 2015, p 11)

Desde esta perspectiva, para Valladares (2017), las prácticas de educación son “la confluencia, en un proyecto educativo coherente, de nuevas formas de entender (decires), nuevos modos de acción (haceres) y nuevas maneras en las cuales las personas se relacionan unas con otras (relaciones) en espacios de intersubjetividad” (Valladares, 2017, p.195).

Es así como Kemmis y sus colegas plantean en la TAP que las ‘prácticas’ suceden y se desarrollan en condiciones definidas. Esto es, las palabras, las acciones y las relaciones del practicante ocurren en condiciones particulares en el mundo social. No obstante, aunque las prácticas ocurren en el lugar social, el practicante sigue siendo una persona, es decir, un sujeto político y social. Por esta razón, es importante comprender las condiciones en las que ocurre la práctica del practicante. Comprender esta relación es clave porque, aunque el practicante es una persona con una forma de pensar, de hablar, de hacer y de relacionarse, su práctica ocurre en el sitio social en el que están otras personas que tienen formas de pensar, hablar, hacer y relacionarse particulares.

A niche so understood provides the means of life, the conditions of possibility for an organism or, in the case of a practice, the cultural-discursive, material-economic and social-political arrangements that make it possible – the forms of knowledge and language necessary for the practice to occur, as well as the necessary modes of activity and work, and ways of relating to others and other objects in the world. That is, the theory of practice architectures focuses less on the translation competence of actors involved in the translation process, and more on (identifying, creating and establishing) the practice architectures that form the niches necessary for practices to survive when they move from one setting to another, often sustaining themselves in transformed shapes in the new setting because the practice architectures available are different from those in the earlier setting. (Edwards-Grove & Kemmis, 2015, p 15)

De modo que, “la teoría de las prácticas, afirma Kemmis, ofrece una ontología (y epistemología) social en la que la educación se interpreta como un complejo de prácticas imbricadas unas a otras, esto es, una “ecología de prácticas” (Valladares, 2017, p.195).

En el caso de esta investigación, no es solamente el maestro o maestra que está enseñando a niños y niñas indígenas, sino que sus prácticas están también condicionadas, al tiempo que forman parte de muchas otras prácticas.

Para la comprensión de las prácticas, Kemmis y sus colegas proponen tres tipos de espacios intersubjetivos:

Estos espacios son tangibles y se configuran y conforman a partir de tres clases de arreglos que, según Kemmis y colaboradores, “ya existen en alguna forma” (y que pueden ser transformados) en cualquier situación social. Se trata de tres distintas clases de medios en

los cuales los seres humanos nos encontramos y expresamos nuestra socialidad, y a través de los cuales participamos en sociedad y reproducimos colectivamente el mundo como lo conocemos. (Kemmis et al., 2014; Edwards-Grove y Kemmis, 2015, citado por Valladares, 2017, p.195)

Así, el practicante recurre al lenguaje, en un primer espacio intersubjetivo. En este campo semántico dice cosas (decires). Surge así la primera categoría analítica de sitio social donde ocurren las prácticas: las condiciones cultural-discursivas.

Cultural-discursive arrangements that exist in the dimension of semantic space, and that enable and constrain how we can express ourselves in the social medium of language (and symbols) – for example, a shared language like English or Swedish, or shared specialist discourses such as knowledge of a discipline like physics or a profession like education; (Kemmis, Wilkinson, Edwards-Groves, Hardy, Grootenboer and Bristol (2014) citado por Edwards-Grove & Kemmis, 2015, p 12)

Según Valladares (2017), estos arreglos que se dan en la dimensión del espacio semántico “permiten y limitan —o constriñen— la manera de expresarnos en el medio social del lenguaje (y los símbolos), lo que es relevante decir, el discurso que es apropiado para describir, interpretar y justificar una práctica” (p.195). Así se reconoce que, si bien el practicante tiene unas disposiciones, actitudes, hábitos que lo llevan a decir cosas de su propia práctica, en lo social su práctica ocurre en unas condiciones cultural-discursivas concretas.

Ahora bien, aunque el practicante dice cosas, estas a su vez ocurren en un aquí y un ahora (espacio-tiempo) que condiciona lo que dice y hace.

Material-economic arrangements that exist in the dimension of physical space–time and that enable and constrain how we can do things in the medium of work and activity – for example, a billiard table, a room, a home, a workplace, a town or a local region; (Kemmis, Wilkinson, Edwards-Groves, Hardy, Grootenboer and Bristol (2014) citado por Edwards-Grove & Kemmis, 2015, p 12).

Siguiendo a Valladares (2017), los arreglos material-económicos existen en la dimensión espacio-tiempo y

Permiten y limitan lo que podemos hacer en el medio del trabajo y de la actividad (esto incluye a los recursos materiales que hacen posibles las actividades que tienen lugar en el curso de una práctica, y que constriñen los haceres característicos de la misma) (p.195).

Estas condiciones determinan o no una práctica estableciendo limitaciones o alcances a la práctica del practicante. Finalmente, para Kemmis y sus colegas lo que dice y hace el practicante ocurre en una condiciones socio-políticas específicas.

Social-political arrangements that exist in the dimension of social space, and that enable and constrain how we can connect and contest with one another in the social medium of power and solidarity – for example, the relationships between people in a family, a sports team, a work organization or a political entity like a municipality or nation, or between people and other living and non-living things in an ecosystem or a factory or a digitally-mediated social network. (Kemmis, Wilkinson, Edwards-Groves, Hardy, Grootenboer and Bristol (2014) citado por Edwards-Grove & Kemmis, 2015, p 12)

Las condiciones socio-políticas están determinadas por los roles sociales, así como por el escenario político donde se dan las relaciones de poder. Valladares (2017), afirma que,

Existen en la dimensión del espacio social y que permiten y limitan las relaciones (conexiones, demandas) en el medio social del poder y la solidaridad (esto incluye a los recursos que hacen posible las relaciones entre agentes humanos y no humanos que ocurren y concurren en una práctica y que constriñen las relaciones posibles en la práctica, por, ejemplo, las reglas y roles de una organización, los acuerdos prácticos de una comunidad, los marcos institucionales, entre otros. (p.195)

Estos tres tipos de condiciones deben ser analizadas, según la TAP, para comprender una práctica educativa, toda vez que esta no se limita a lo que piensa/dice, hace o cómo se relaciona un practicante sino cómo su práctica sucede en el sitio social.

[E]l medio social del lenguaje, del trabajo de la actividad, y del poder y la solidaridad [las prácticas] no son sólo espacios donde nos encontramos, sino espacios donde nos encontramos unos a los otros y nos configuramos entre nosotros, los unos a los otros [...]. (Kemmis et al., 2014, Citado por Valladares, 2017, p.196).

En conclusión, caracterizar las prácticas educativas de los y las docentes que tienen a su cargo procesos educativos con estudiantes del pueblo Embera implica identificar la filigrana de lo que pasa cotidianamente en la escuela, así como las posibilidades que su transformación representa para avanzar en soñar y materializar las estrategias pedagógicas que apunten al cambio al que se aspira.

Esto conlleva a que, para transformar las prácticas, hay que configurar nuevas maneras de entender el mundo que sean comprensibles a través de nuevos discursos; nuevas maneras de hacer las cosas y, por tanto, nuevos arreglos materiales y económicos que les den sustento a estas formas de proceder, así como nuevas maneras de relacionarnos unos a

otros, y nosotros con las disposiciones sociomateriales y políticas que nos configuran. (Valladares, 2017, Pág.195)

2.4 ¿Qué tendría una propuesta pedagógica orientada por la EI en contextos urbanos?

Es importante considerar que el concepto de ‘pedagogía’ ha pasado por un largo trasegar de debates relacionados con los enfoques que han surgido en los diferentes momentos históricos de su desarrollo como disciplina y en los diferentes hemisferios. Por esta razón, debe comprenderse el concepto de pedagogía desde su historicidad, para lo cual es necesario tener en cuenta que los desarrollos teóricos planteados desde las ciencias de la educación han germinado de diferentes maneras en Europa, Estados Unidos y América Latina³². En esta última, han tomado fuerza los planteamientos de las pedagogías decoloniales expuestos en esta investigación.

Para Noguera & Marín-Díaz (2019), la pedagogía como campo disciplinar de la educación en Colombia, toma fuerza en la primera década del siglo XXI³³. Según estos autores, los objetos de estudio planteados inicialmente por el campo disciplinar pedagógico fueron la educación, la enseñanza y la formación. Todos ellos estaban referidos a amplios campos de conocimiento que planteaban diferentes, pero relacionados campos de investigación y reflexión. Así en esta investigación se asume que la pedagogía es, en sí misma, un amplio campo disciplinar que plantea acciones, reflexiones, praxis y teorías que permiten comprender las situaciones y fenómenos que se dan en los procesos educativos desde una visión integral. Por tanto, la pedagogía;

³² Para profundizar y conocer sobre el desarrollo desigual de la pedagogía respecto a las tradiciones académicas en diferentes países se sugiere consultar: Noguera Ramírez, C. E., & Marín-Díaz, D. L. (2019). La pedagogía como campo discursivo. *Pedagogía Y Saberes*, (50). <https://doi.org/10.17227/pys.num50-7853>. Así mismo para adentrarse a la “historicidad de la pedagogía” se propone consultar el libro: Historia y pedagogía de Olga Lucia Zuluaga Garcés (1999).

³³ “El análisis de la pedagogías como disciplina designa el estudio histórico de las modificaciones que han dado lugar a los procesos de epistemologización de la pedagogía. Así, la consideración histórica es la que rectifica las perspectivas que restringen propias de la consideración sistemática abstracta, ella libera las formas actuales de la educación del aislamiento consistente en la mera toma de datos y las constituye al contexto operante del pasado y futuro. En los momentos que vive la pedagogía, el trabajo histórico de orientación epistemológica debe ser parte constitutiva de sus conceptualizaciones permitiendo que la vuelta al pasado la coloque en la una apertura hacia nuevas posibilidades. Definir la pedagogía como saber y como disciplina la capacita, la potencia para vivir la crisis en que esta imbuida, porque le da mayor polivalencia y le permite establecer múltiples interdisciplinariedades sin perder mínimos principios de agrupamiento, ni dejar de llevar a cabo, en determinadas regiones nuevas conceptualizaciones. (Zuluaga, 1999, p. 5).

- Va más allá de las acciones que se desarrollan en el aula. Contempla, además, análisis críticos de los contextos y las relaciones que se dan en los mismos. Al respecto vale la pena retomar la línea argumentativa de Vasco (1990), en particular, que, primero, existen 'sujetos de la educación' inmersos en, lo que el autor señala como, 'micro y macro entornos sociales y físicos'. Afirma que "el micro entorno social y físico en el que se mueve el sujeto, o el macro entorno social y físico en el que está inserto el sistema educativo" (Vasco, 1990, p.111). Este sistema está inserto, como se ha planteado, en un sistema moderno/colonial que ha orientado históricamente la imposición de los currículos oficiales donde impera las epistemologías eurocentradas.
- La pedagogía contempla y analiza las constantes 'relaciones' que surgen del proceso educativo. Así, siguiendo a Vasco (1990), la única relación no es la que se da entre el docente y el estudiante, sino también existe aquellas referidas como 'relaciones pedagógicas', en las que se tiene en cuenta "en particular lo que son las relaciones de maestros y alumnos con el microentorno y el macro entorno y muy específicamente las relaciones de todos ellos con el conocimiento" (Vasco, 1990, p. 111). En consecuencia, desde la perspectiva decolonial y crítica, la pedagogía problematiza las relaciones de poder que se dan en los procesos de la educación formal desde las relaciones pedagógicas y con la construcción de conocimiento.
- La pedagogía no solo centra su objeto de estudio en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los cuales ha predominado el análisis desde la enseñanza. "[N]os permite entender que la pedagogía va más allá de la manera de enseñar" (Zuluaga, 1999, p. 22). Según esta autora, la pedagogía no se reduce a un saber instrumental; "es una herramienta para la polémica, cuya intención es criticar la intención que reduce la pedagogía a un método de enseñanza (Zuluaga, 1999, p.5).
- Tiene así mismo la pedagogía un fuerte vínculo entre la teoría y la práctica, Vasco propone que la pedagogía se entienda "no como la práctica pedagógica misma, sino como el saber teórico práctico generado por los pedagogos, a través de su reflexión personal y diálogo sobre su propia práctica pedagógica, especialmente en el proceso de convertirla en praxis pedagógica" (Vasco, 1990, p. 110).

- Lo pedagógico en el marco de las pedagogías decoloniales no es entendido en un sentido exclusivamente instrumental, donde existe una relación unilateral ‘entre el que enseña y el que aprende’, generando una trasmisión de conocimiento mecánica, desde un ejercicio individual. Por el contrario, las pedagogías decoloniales se caracterizan por ser ejercicios colectivos, de construcción de conocimientos que salen necesariamente de la educación institucionalizada, y reconoce otros escenarios de aprendizaje como; los procesos de luchas sociales de las comunidades, las asambleas, las problemáticas, entre otras.
- Planteado por Giroux (2003) lo pedagógico tiene un carácter político, donde el papel del docente es determinante para promover la emancipación de las estructuras que oprimen o limitan la creación de consciencias críticas en los y las estudiantes.

El Esquema 3 resume, de manera gráfica, los aspectos fundamentales de la pedagogía, según lo planteado en este capítulo.



Esquema 3: Características de la pedagogía (elaboración propia).

Finalmente, y teniendo en cuenta todo lo anterior, se entiende aquí una propuesta pedagógica como un conjunto de acciones que persiguen un objetivo y son planteadas desde el micro y macro contexto donde se relacionan los sujetos de aprendizaje. Este conjunto de acciones puede entenderse como una estrategia pedagógica que busca posicionar un planteamiento sobre los conocimientos que circulan en la escuela, analizar las relaciones que se dan en el contexto, posibilitar reflexiones sobre las subjetividades que se producen en las IEs, problematizar las prácticas de la escuela tradicional y consolidar la importancia de las comunidades indígenas en la toma de decisiones que orienten los procesos educativos. En resumen, el fin de la propuesta pedagógica orientada por la EI que se presenta más adelante es contribuir a garantizar la pervivencia de los pueblos indígenas en contextos urbanos desde una perspectiva decolonial, problematizando así las situaciones y relaciones de poder que surgen en el campo educativo, así como contemplando en este campo las comunidades indígenas, las instituciones educativas, el aula, el sistema educativo y las políticas públicas.

3. Diseño metodológico

3.1 Enfoque cualitativo para buscar sentidos

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque de corte cualitativo, el cual busca “comprender los fenómenos, explorándolos desde las perspectivas de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 358). En este sentido se hace fundamental reconocer el contexto social, educativo y económico en el cual viven los y las estudiantes indígenas Embera en Bogotá en condición de víctimas del conflicto armado interno. En este escenario se parte del reconocimiento del contexto y de las prácticas educativas de las personas que interactúan y se relación intersubjetivamente en el lugar social. Por esta razón, se precisa tener presente que “la investigación cualitativa siempre se aborda desde la perspectiva del ser humano” (Hernández et al, 2014, p. 359). Este ser humano, en el caso de los pueblos indígenas, se define como un sujeto que se encuentra en relación con la experiencia comunitaria y colectiva del pueblo al cual pertenece, y que, por el trasegar histórico, se sitúa en asimetrías de poder dadas por la clasificación social, impuesta por el modelo moderno colonial.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación asume el enfoque cualitativo porque:

- Permite que la acción indagatoria sea dinámica “entre los hechos y su interpretación y resulta circular” (Hernández et al, 2014, p. 7), lo cual estimula tener una visión integral de la realidad y de la situación particular.
- En la investigación cualitativa se tiene en cuenta de manera cardinal que “en el caso del proceso cualitativo, la muestra, la recolección y análisis son fases que se realizan prácticamente de manera simultánea”. (Hernández et al, 2014, p. 8). Por ende, no existe una división entre las fases, lo cual permite plantear el análisis de manera sincrónica según se observen e interpreten las situaciones del contexto.

- Utiliza un proceso inductivo, es decir, para “explorar y describir y luego generar perspectivas teóricas” (Hernández et al, 2014, p. 7).
- Es importante resaltar que “durante el proceso de investigación cualitativa el investigador va generando hipótesis, que se afinan paulatinamente conforme se recaban los datos, o las hipótesis son uno de los resultados de los mismos” (Hernández et al, 2014, p. 365). Este asunto cobra sentido en la medida que se hace un reconocimiento del contexto y en el proceso de recolección de la información.
- En el análisis de la información en el enfoque cualitativo es posible realizar una triangulación de datos, es decir, es posible “utilizar diferentes fuentes y métodos de recolección de datos” (Hernández et al, 2014, p.418).

Siguiendo a Hernández et al (2014), en términos generales, el análisis de la información desde el enfoque cualitativo permite explorar datos, describir la experiencia de los y las participantes desde su propia óptica, organizar una estructura de la información a través de categorías, conceptos, temas o patrones que se reiteran y que son comunes (conurrencia de palabras, metacodificación). Para ello es fundamental comprender el contexto donde se circunscriben los datos de modo que “el análisis cualitativo es contextual, y no es un análisis paso a paso, sino que consiste en analizar cada dato en su relación con los demás” (Hernández et al, 2014, p.420).

3.2 Muestreo

En este proceso investigativo se utilizó un muestreo que permitiera seleccionar ambientes y casos o unidades que ayudaran a entender con mayor profundidad el fenómeno de interés y aprender de este, así como “entender detalles, significados, actores e información” (Hernández et al, 2014, p. 386). Además, siguiendo a Hernández et al (2014) “se involucra a unos cuantos porque no pretende necesariamente generalizar” (p.388). Por esta razón, la muestra se conformó teniendo en cuenta “casos individuales, representativos no desde el punto de vista estadístico, sino de cualidades”. (Hernández et al, 2014, p. 12). Como se ha mencionado en esta investigación se

vincularon participantes con características y roles diferentes, pero todos vinculados a los procesos educativos con los y las estudiantes indígenas y con estudiantes Embera, en particular. Así contamos con la participación de:

- **La Coordinadora de la Institución Educativa**, quien permitió conocer prácticas educativas planteadas desde la perspectiva de la coordinación, así como las diferentes situaciones de convivencia escolar que presentaron con los y las estudiantes Embera.
- **La Orientadora de la Institución Educativa**, quien ayudó a identificar situaciones de convivencia escolar que se presentaron con los y las estudiantes indígenas y las acciones emergentes para su atención tales como la articulación con otras Instituciones del Distrito y articulación con líderes Embera.
- **Seis docentes que lideraron el proceso con estudiantes Embera en el aula**, quienes eran maestras de los y las estudiantes Embera en diferentes áreas: dos de educación inicial, una de humanidades, una de ciencias sociales, una de primaria y una de matemáticas. La participación de las maestras contribuyó en dos sentidos: inicialmente, contribuyeron a la caracterización de sus prácticas docentes con los estudiantes Embera. Posteriormente, participaron en la identificación de elementos importantes para la propuesta de EI con pueblos indígenas en contextos urbanos, interés de este estudio.
- **Seis Dinamizadores culturales indígenas de la SED**, quienes son miembros de las comunidades Embera, Wounaan y Eperara y quienes actualmente realizan acompañamiento pedagógico a IEs que cuentan con población indígena. En el caso de la dinamizadora Embera, también es madre de familia de tres estudiantes. A través de la experiencia de cada uno de ellos en diferentes colegios del distrito se logró identificar un conjunto de aportes importantes para la propuesta pedagógica de interés.
- **Cuatro Líderes indígenas**, uno de ellos está vinculado a la Mesa Autónoma Distrital y hace parte del equipo de la línea de EI y grupos étnicos de la Secretaría de Educación del Distrito. Lidera los procesos de diálogo y concertación entre la entidad y las autoridades indígenas de Bogotá. Dos líderes hacen parte de la Comisión de

Educación de la Mesa Autónoma Distrital. Finalmente, un líder indígena de la comunidad Embera, quien estuvo vinculado como apoyo cultural a la IE en la que se hizo esta investigación y que a su vez es padre de familia. Los pensamientos compartidos por los líderes permitieron aportar a la propuesta desde la perspectiva de los pueblos indígenas, elemento esencial en la EI.

- **Un Profesional de la SED con experiencia en procesos de acceso y permanencia**, cuya amplia experiencia en los procesos de asignación y formalización de matrícula de la población Embera permitió hacer un análisis de los procesos de identificación que se dan en el sistema de información educativo y en la formalización de matrícula de la población indígena.
- **Tres Profesionales pedagógicos con amplia experiencia en procesos educativos con pueblos indígenas**. Su participación permitió contar con una visión externa frente a las situaciones y propuestas pedagógicas de EI para contextos urbanos. Estos pedagogos permitieron hilar las reflexiones con respecto a los procesos de educación en el contexto nacional que lideran los pueblos indígenas.
- **Capitalizar la experiencia personal**: mi participación como investigadora esta mediada por la experiencia adquirida en el trabajo de base que he realizado en escenarios educativos y comunitarios con el pueblo Embera desde hace aproximadamente tres años en la ciudad de Bogotá. En el caso del presente estudio se materializa en la descripción y planteamiento del problema de investigación y en la consolidación de la propuesta pedagógica orientada por la EI.

Esta muestra es, así, una muestra de casos tipo, cuyo “objetivo es la riqueza, calidad y profundidad de la información, no la cantidad ni la estandarización” (Hernández et al, 2014, p. 386). También puede entenderse como muestra diversa y de máxima variación ya que es “utilizada cuando se busca mostrar distintas perspectivas y representar la complejidad de un fenómeno estudiado o bien documentar la diversidad para localizar coincidencias, patrones y particularidades” (Hernández et al, 2014, p. 387), lo cual se fundamenta en la pluralidad de los y las participantes.

3.3 Consideraciones éticas de la investigación

En primer lugar, el nombre de la IE no se presenta en este informe como un acuerdo con sus directivas para velar por su buen nombre. Velar por su anonimato permitió desarrollar la investigación con un sentido de confianza y transparencia en el manejo de la información obtenida. Además, al ser un contexto público con estudiantes Embera víctimas del conflicto armado, se consideró pertinente evitar exponer a los miembros de su comunidad educativa a interpretaciones que pudieran ir en detrimento del proceso educativo con estos estudiantes. Es importante decir que la experiencia desarrollada en este colegio permitió describir las prácticas educativas que se presentan con los y las estudiantes indígenas, con sus alcances y limitaciones, en el marco de la elaboración de una propuesta pedagógica de EI para estos estudiantes en contextos urbanos.

En segundo lugar, las personas participantes en esta investigación accedieron a participar mediante consentimiento informado, en el cual se presentó el objetivo general de la investigación y los medios de difusión escritos y orales de sus resultados, tales como el informe de tesis, artículos o presentación de ponencias en eventos académicos (Ver Anexo 1. Formato de Consentimiento informado utilizado).

Igualmente, se procedió a solicitar el consentimiento informado para el uso de fotografías en este informe (Ver Anexo 2. Formato de Consentimiento informado para uso de imágenes). En el caso de algunas fotografías se incluyen planos en los cuales los rostros y participantes no pueden ser identificados.

3.4 La Investigación Acción Educativa (IAE)

Para la investigación se adoptó la Investigación Acción en Educación (IAE). Específicamente, se siguió el modelo de IAE planteado en John Elliott (2011). Se presenta a continuación este modelo, tal como es interpretado James Mckernan (1999). Para ello, se presentan, en primera instancia, las características de la investigación acción (IA) y, luego, las de la IAE, tal como las describe el autor.

3.4.1 Características básicas de la Investigación Acción (IA)

McKernan (1999) sostiene que la IA se ha desarrollado desde, por lo menos, tres diferentes perspectivas: las de tipo 1 que se califican de investigación acción científica; las de tipo 2 de investigación acción práctico-deliberativa y las de tipo 3, investigación acción crítico-emancipadora (McKernan, 1999, p.36). Para efectos de este estudio, se tuvo en cuenta la perspectiva del tipo 2, es decir, la investigación acción práctico-deliberativa. El objetivo de este tipo de IA es “comprender la práctica y resolver los problemas inmediatos”. (McKernan, 1999, p.41). Jhon Elliott aportó significativamente al desarrollo de esta perspectiva:

Para Elliott, la investigación-acción intenta mejorar la calidad de vida en una situación social (Elliott, 1991, pág. 2) [...] es fundamental la idea de que el investigador de la acción desarrolla una comprensión interpretativa personal a partir del trabajo sobre los problemas prácticos, y que la comprensión teórica es constitutiva de la acción y el discurso práctico. (McKernan, 1999, p.43)

La IA de este tipo permite plantear preguntas para resolver problemáticas puntuales de un grupo o una comunidad, de manera que da cuenta de problemas de naturaleza colectiva, los cuales se espera solucionar, transformando contextos y situaciones particulares de manera deliberativa. Busca, de esta manera, involucrar a participantes desde diferentes perspectivas para tomar decisiones que permitan solucionar la problemática identificada. En este sentido, cobra importancia la reflexión colectiva, pues permite generar transformaciones de prácticas con sentido comunitario. Así,

Action research is a form of collective selfreflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of the own social or educational practices, as well as their understanding of these practices and the situations in which these practices are carried out. (Cohen, Manion & Morrison, 2007, p.298)

Varios autores concuerdan que la IA tiene como fin y propósito promover ejercicios emancipatorios que permitan cambios en la educación, “these are summarized by Kemmis and McTaggart (1992: 22–5): Action research is an approach to improving education by changing it and learning from the consequences of changes” (Cohen et al, 2007, p.299).

Tabla 1: Características básicas de la IA (diseñada a partir de Hernández, 2014, p.496)

	Pregunta de investigación	Información que proporciona	Característica	Objeto	Instrumentos
Investigación Acción	Preguntas sobre problemáticas o situaciones de un grupo o comunidad.	Diagnóstico de problemas sociales de naturaleza colectiva	Cuando una problemática de una comunidad necesita resolver y se pretende lograr un cambio.	Problemática de un grupo o comunidad.	Entrevistas, reuniones de grupo.

Otras características importantes a considerar sobre la IA son:

- Tiene en cuenta que “la finalidad de la investigación-acción es comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad, vinculadas a un ambiente o grupos (Hernández et al, 2014, p. 496). En el marco de lo anterior la investigación acción pretende propiciar el cambio social, educativo, económico, entre otros, brindando soluciones útiles y transformadoras a la realidad.
- La IA es “equitativa, las contribuciones de cualquier persona son valoradas y las soluciones incluyen a todo grupo o comunidad”. (Hernández et al, 2014, p. 498). Así, las fases esenciales de la IA son: observar (inmersión en el contexto), pensar (analizar e interpretar) y actuar (resolver problemáticas).
- Finalmente, y siguiendo a McKernan (1999: 52-53), la IA brinda, por lo menos, dieciséis posibilidades en el marco de los procesos investigativos; 1. Aumenta la comprensión humana. 2. Plantea la preocupación por mejorar la calidad de la acción y la práctica humana. 3. Centra el interés en los problemas inmediatos de los profesionales. 4. Mantiene una perspectiva colaborativa, donde todas y todos tienen derecho a plantear soluciones a los problemas identificados. 5. Es realizada In situ “se comprende en el entorno donde se desarrolla el problema” (McKernan, 1999, p. 53). 6. Su naturaleza es participativa. 7. Se enfoca en el caso o en la unidad individual. 8. No se intenta controlar las variables del entorno. 9. El problema, los propósitos y la metodología pueden cambiar a medida que avanza la investigación. 10. Es evaluativa

y reflexiva. 11. Metodológicamente es ecléctica e innovadora. 12. Es científica. 13. Tiene posibilidad de compartir. 14. Tiene una naturaleza basada en el diálogo-discursivo. 15. Es crítica. 16. Es emancipadora.

3.4.2 Investigación Acción en Educación (IAE)

Como se ha mencionado anteriormente en términos específicos de la IA del tipo 2 se toma como referente a Jhon Elliott, quien propuso un modelo a seguir para realizar lo que luego se comenzó a conocer en educación como Investigación Acción Educativa (IAE). Según McKernan (1999), en el modelo de Elliott (2000) se destacan los procesos reflexivos cíclicos que deberían propiciar cambios estructurales en problemáticas identificadas colectivamente. La pregunta central sobre la cual gira el modelo de Elliott es ¿en qué consiste la Investigación-acción en la escuela? Resalta Elliott que el término 'Investigación-acción' fue utilizado por primera vez por Kurt Lewin (1947) para describir una investigación que "mantiene el sentido de comunidad para describir el bien común" (Elliott, 2000, p. 95).

En principio, plantea Elliott (2000, p. 25) que "la investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos experimentados por los profesores". Entiende que estos problemas en sí mismos plantean el carácter ético de toda actividad educativa. De este modo, es de resaltar que la Investigación Acción en Educación, de ahora en adelante (IAE), en esencia "analiza las acciones humanas y las situaciones experimentadas por los profesores como: inaceptables en algunos aspectos: problemáticas. Susceptibles de cambio: contingentes. Que requieren una respuesta práctica: prescriptiva" (Elliott, 2000, p.25). Así, en la IAE se identifican dos terrenos: el de la práctica y el de la reflexión. En el primero emerge un diagnóstico, una decisión y una respuesta. En el segundo emerge una deliberación, una evaluación y propiamente la IA. La práctica y la reflexión están interrelacionados. En el siguiente esquema se plantean los principales planteamientos de la IA propuestos por Elliott.



Figura 1

Esquema 4: Campos de la IA. Tomado de: Elliott, 2000, p.25.

Así, la IAE adopta una postura teórica según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión, asunto que compete a la reflexión sobre la práctica. Elliott (2000) señala que se

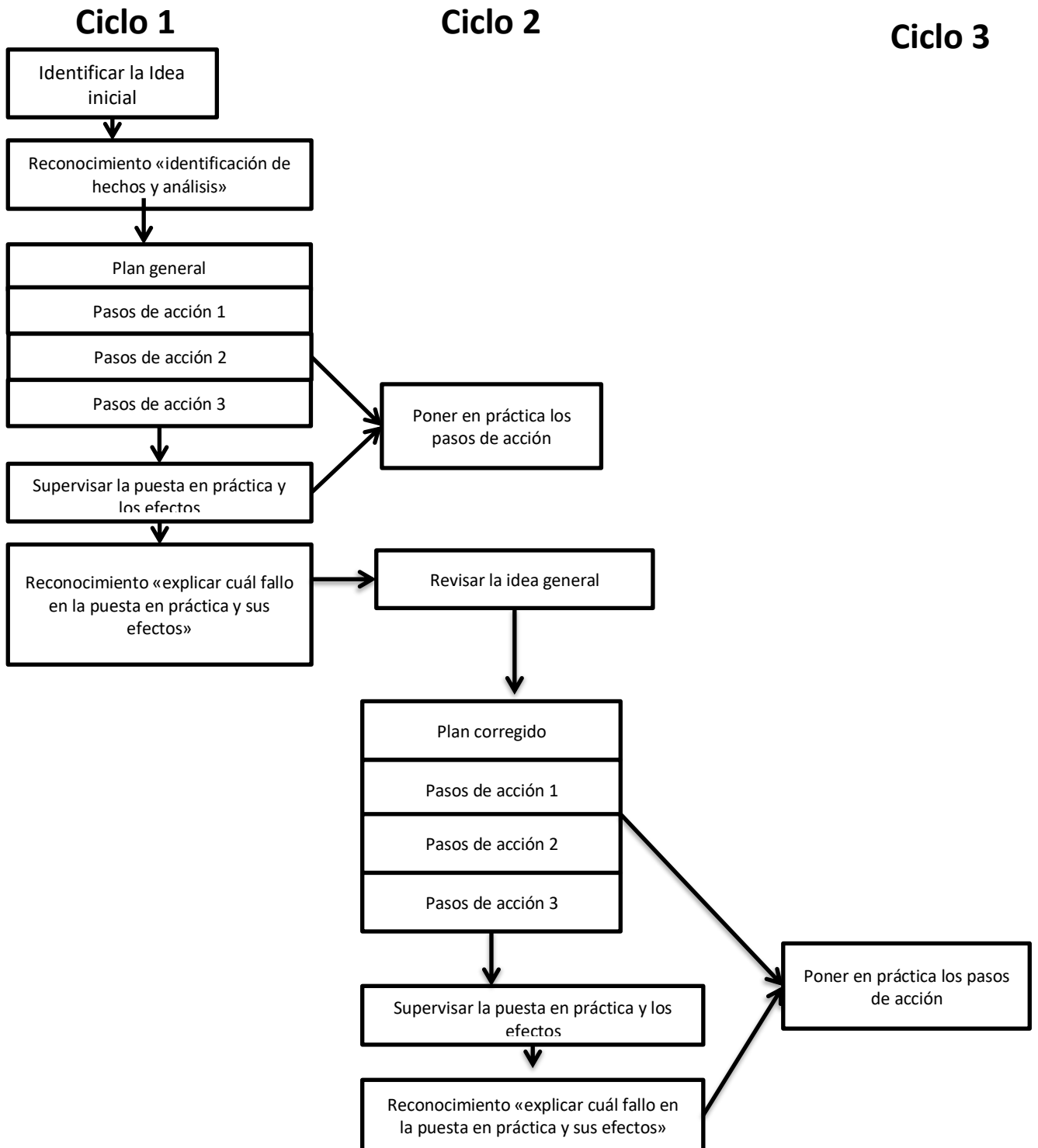
Interpretan como acciones y transacciones humanas, en vez de como procesos naturales sujetos a las ciencias naturales, las acciones se interpretan en relación con las condiciones que ellas postulan, por ejemplo expresiones de: las comprensiones que el sujeto tiene de su comprensión y las creencias que alberga de las mismas; las intenciones y los objetivos del sujeto; sus elecciones y decisiones; el reconocimiento de determinadas normas, principios y valores para diagnosticar, el establecimiento de objetivos, y la selección de cursos de acción. (Elliott 2000: Pág. 25).

De modo que la IAE, interpreta 'lo que ocurre' desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores, alumnos, director, padres y madres Embera, entre otros. Esta característica fue muy importante para esta investigación, pues la pluralidad de participantes de la muestra permitió comprender el problema desde el punto de vista de las y los participantes. Los y las participantes

podieron describir 'lo que sucede' con sus palabras, o sea, con "el lenguaje de sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en la vida diaria". (Elliott 2000, p. 25).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, la IAE se puede definir como "un proceso reflexivo activo que vincula dinámicamente la investigación para la generación de conocimiento, la acción transformadora sobre las prácticas educativas asociadas al currículo y la formación docente y que requiere para su realización de la implicación colectiva de los actores educativos". (Rodríguez, 2005, p. 30).

Además, la IAE centra su actividad en las problemáticas educativas que requieren ser transformadas, todo ello implicando un ejercicio colectivo de reflexión. De manera que el proceso de IAE se concibe desde un ejercicio cíclico, planteando fases paulatinas que permiten valorar el proceso para continuar avanzando. Siguiendo a McKernan(1999), existen, por los menos, en esta IA tipo 2 las siguiente fases: i). Una identificación de la idea inicial; ii). Una Identificación de hechos y análisis; iii) La definición de acciones respecto a los objetivos en cada ciclo; iiiii) La implementación de acciones, evaluación y reflexión. Es propósito de la IAE que se sea un proceso cíclico donde se valoren las fases para identificar fallas que permitan volver a replantear el plan de acción implementado. Estas fases las presenta McKernan como aparece en el Esquema 5.



Esquema 5: Modelo de proceso IA de Elliott. Tomado de: McKernan, 1999, p.44.

3.4.3 Técnicas de recolección en la IAE

Algunas de las técnicas utilizadas en la IAE son, entre otras, las entrevistas personales semi estructuradas, así como los como grupos de enfoque o reconocidos como grupos de discusión dirigida. En esta investigación, se utilizaron las entrevistas semiestructuradas a partir del 'diálogo de saberes'. También, se hizo uso de la elaboración de diarios de campo que aportaron al tejido de las expectativas personales con las perspectivas teóricas, éticas, metodológicas y políticas del tema del presente estudio. Algunas características de la técnica utilizada se encuentran en Tabla 2. Así mismo, se presentan algunas particularidades en de estas entrevistas en la sección 3.4.4.

Tabla 2: Técnicas de recolección de la información en esta IAE.

TÉCNICAS-INSTRUMENTO	CON QUIÉN	PERTINENCIA Y UTILIDAD
<p>Entrevistas personales-semiestructuradas: "se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos" (Hernández et al, 2014, p. 403).</p> <p>"En la entrevista a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y construcción conjunta de significados respecto a un tema" (Hernández et al, 2014, p. 403).</p> <p>"La entrevista trabaja como una guía que predefine temas o tópicos permite cierta flexibilidad que se deriva de la dinámica del diálogo" (Rodríguez, 2005, p. 76).</p>	<p>Docentes de la IED Profesionales SED y directivos docentes. Líderes indígenas.</p>	<p>En los procesos de IAE permite trabajar con diferentes actores respecto a la problemática percibida y de acuerdo con la composición de la muestra</p> <p>Permite obtener propuesta de especialistas y expertos (Rodríguez, 2000, p.76).</p>
<p>Planteamiento en los grupos de enfoque: "Más allá de hacer la misma pregunta a varios participantes, su objetivo es generar y analizar la interacción entre ellos y como se construye grupalmente significados" (Hernández et al, 2014, p. 403).</p> <p>"Tiene su origen en las dinámicas grupales" (Hernández et al, 2014, p. 403).</p>	<p>Para la identificación del problema se realizó un primer círculo de la palabra (año 2018), con la participación de docentes y coordinadores de la Institución Educativa identificada.</p> <p>Diálogo de saberes con dinamizadores culturales indígenas y pedagogas con experiencia en procesos educativos con pueblos indígenas.</p>	<p>Son pertinentes para recoger información relacionada con la subjetividad, puntos de vista, propuesta, sentimientos, estimulación mutua y perspectiva de análisis para proponer (Rodríguez, 2000, p. 76).</p>

<p>Revisión documental, o fuentes de información secundaria.</p>	<p>Documentos de política pública. Análisis de información oficial de la Secretaría de Educación del Distrito y el Ministerio de Educación Nacional.</p>	<p>Rodríguez (2005), afirma que la revisión de fuentes de información secundaria es esencial para revisar los antecedentes del problema de investigación.</p>
<p>Diarios de campo, entendido como “un instrumento de registro de información procesal que se asemeja a una versión particular del cuaderno de notas” (Valverde,1993, p. 309)</p>	<p>En cada uno de los ciclos del proceso investigativo, sobretodo en el primer ciclo del reconocimiento del contexto.</p>	<p>Para Albertín (2007) “El diario refleja elementos conceptuales, cognitivos, emocionales, relacionales, éticos...de orden personal, institucional y sociohistórico, desde la persona que la escribe, y esta se sitúa en su relato junto a los acontecimientos y las personas que configuran la historia que cuenta” (Albertin: 2007,p.15).</p> <p>Con esto en el transcurso del proceso investigativo se logró identificar asuntos esenciales que permitieron hilar los pensamiento y expectativas personales con las perspectivas conceptuales y sociohistóricas.</p>

3.4.4 Análisis de la información en la IAE

Para McKernan (1999), hay múltiples perspectivas para el análisis y tratamiento de datos de la IA. Entre varias posibilidades, el autor propone, por lo menos, cuatro etapas de análisis: “procesar los datos, representar los datos, interpretar los datos, y presentar los resultados” (McKernan, 1999, p.241). A partir de este planteamiento, la presentación de los datos se compone de dos fases: en primer lugar, se debe verificar que todos los datos estén completos, respecto con los propósitos planteados; en segundo lugar “compruebe que está interpretando cada respuesta uniformemente. Es decir, todo elemento se debe tratar con los mismos criterios de interpretación” (McKernan, 1999, p.244). De modo que para efectos de la interpretación, sumergirse en los datos debe ser la acción principal:

La actividad clave es la de “explorar” los datos, es decir, inspeccionar para ver qué es lo que se ha conseguido [...] a menudo surgen temas culturales, pero sólo comienzan a tener un sentido teórico cuando se unen con otras relaciones y temas (McKernan, 1999, p.245).

Sobre la etapa dos, McKernan acude al enunciado de “cartografiar los datos anotando la frecuencia de reaparición de cuestiones, temas y unidades”. En este sentido,

sugiere que conviene articular la triangulación de datos para cotejar frecuencias: “la triangulación (Elliott y Adelman, 1978b) es un procedimiento para organizar diferentes tipos de datos en un marco de referencia o relación más coherentes, de maneja que se puedan comparar y contrastar”. (McKernan, 1999, p.245).

Elliott plantea que es importante en un proceso de triangulación tener varios puntos de vista, distintos entre sí “la determinación de quién obtiene la información, cómo se presentan los relatos y quién los compara depende considerablemente del contexto” (Elliott, 2000, p. 151). De modo que “cada vértice del triángulo se sitúa en una posición epistemológica singular con respecto al acceso a los datos”. (Elliott, 2000, p. 152).

En el análisis de datos, la triangulación debe ser específica y centrar las categorías de análisis en el problema. Para Sagastizabal (2006), “agrupar los datos en categorías significativas para el problema investigado” (p.107). Con todo ello es importante, surtir un proceso de “seleccionar, simplifica, resumir, categorizar (p.108).

Según McKernan, la etapa tres, el tratamiento de datos, implica ir más allá de la descripción: “se intenta hacer alguna afirmación sobre lo que algunas afirmaciones significan, y proponer relaciones entre los datos” (McKernan, 1999, p. 246). En esta etapa se procura reunir las diferentes perspectivas y los distintos indicadores, para tengan relación coherente e integral. Respecto con la etapa cuatro, la investigación plantea la presentación de los datos, cobrando importancia el público donde se quiere llegar. Tener en cuenta el público al cual va dirigida la presentación de los resultados es esencial, toda vez que con ello se contribuye a socializar y democratizar de manera pertinente el conocimiento,

Esto significa también prestar atención al lenguaje empleado al informar. La exposición clara es la regla. Es preciso asegurarse de que las conclusiones son acertadas y se basan en una selección cuidadosa de conceptos e indicadores. La prueba real es construir una explicación adecuada de los resultados y procesos que los generó. (McKernan, 1999, p. 247)

Para finalizar, Mckernan (1999) propone tres consideraciones que se deben tener en cuenta por parte de los y las investigadoras. El primero está referido a la importancia de resumir el problema estudiado y presentarlo de manera sintética en tablas resumen. En segundo lugar, considera que “es importante interpretar lo que esos resultados

significan dentro del contexto” (Mckernan,1999, p.247). Finalmente, el autor plantea que es importante analizar cómo las acciones pueden mejorar o no el problema identificado: “así, el investigador en la acción tiene la responsabilidad moral de comunicar los hechos de la investigación, decir lo que significa el proyecto en función de sus resultados y proponer nuevos caminos para acciones futuras” (McKernan,1999, p.247).

3.4.5 Particularidades de las técnicas usadas en esta IAE

Para la elaboración de la propuesta objeto de esta investigación era muy importante conocer las diferentes situaciones que se presentan en el proceso de identificación de estudiantes indígenas Embera en el sistema de información educativa y aquellas que emergen en los procesos de matrícula que se dan en las IEs con el pueblo Embera. Para ello, se identificaron cuatro tipos de fuentes de información relevantes: i) documentos de política pública para pueblos indígenas; ii) documentos en los que se describen los procesos oficiales de la SED y el MEN; iii) la entrevista de un profesional con experiencia en procesos de acceso al sistema educativo distrital; y iiiii) la entrevista de un líder indígena con experiencia en procesos de educación propia en la Bogotá.

Para analizar la información en estas cuatro fuentes, se establecieron tres categorías de análisis relacionadas con: i) la identificación de los y las estudiantes indígenas en los sistemas de información (incluye la identificación de los procesos de formalización de matrícula); ii) la importancia del autoreconocimiento de la identidad cultural para nutrir los sistemas de información; y iii) la participación de las comunidades indígenas en la definición de los sistemas de información. Estas categorías de análisis surgieron de la perspectiva teórica del estudio respecto a uno de los principios de la EI, el cual tiene que ver con la visibilización e identificación de los pueblos indígenas en términos cuantitativos y cualitativos. Para la triangulación de la información obtenida, se utilizó una matriz (Ver Tabla 3.)

Tabla 3: Matriz de análisis objetivo específico 1.

	Documentos de política pública indígena	Procesos oficiales SED y MEN	Experiencia profesional de Cobertura	Experiencia líder Indígena
Identificación de los y las estudiantes indígenas – formalización de matrícula-				
Importancia del autoreconocimiento				
Participación de los pueblos indígenas				

Para recoger los aportes de las y los dinamizadores indígenas con los cuales se nutrió la propuesta pedagógica orientada por la EI se realizó un diálogo de saberes con: dos dinamizadores culturales Wounaan, un docente etnoeducador Wounaan, una dinamizadora Embera que es madre de familia de dos estudiantes, un dinamizador Eperara, tres pedagogos con experiencia en procesos de educación propia y una profesional de nivel central de la SED. Estas fueron fuentes orales importantes, desde la experiencia de cada uno se logró identificar aspectos relevantes a tener en cuenta en los procesos de educación con los pueblos indígenas que viven en la ciudad.

Para analizar la información resultado del diálogo de saberes se plantearon como categorías de análisis *la colonialidad del poder, saber y ser* abordadas en el capítulo de los referentes teóricos, los cuales están relacionados con la perspectiva de la pedagogía decolonial. Para la triangulación de la información obtenida, se utilizó una matriz que permitió identificar los aportes de los y las compañeras indígenas (Ver Tabla 4). Para guiar el diálogo, previamente se estructuraron preguntas orientadoras relacionadas con las categorías de análisis (Anexo 3: Guía de preguntas diálogo de saberes).

Tabla 4: Matriz de análisis objetivo específico 2

Categorías o procesos de análisis	Diálogo de saberes, participantes: Dos dinamizadores culturales Wounaan, Un docente etnoeducador Wounaan, Un dinamizadora Embera (madre de familia), Un dinamizador Eperara, Tres pedagogos con experiencia en procesos de educación propia, Una profesional del nivel central de la SED.
Colonialidad del Poder	
Colonialidad del Saber	
Colonialidad del ser	

Como uno de los resultados del diálogo de saberes se evidencia que las tres categorías de análisis están interrelacionadas entre sí. Así se encuentra que la colonialidad del poder, relacionada con las relaciones jerárquicas que se establecen en las IED, influye para incidir en los procesos de construcción de los conocimientos que circulan en la escuela (colonialidad del saber), y en prácticas de relacionamiento que siguen perpetuando situaciones de racismo y discriminación étnica en los colegios (colonialidad del ser).

Para el tercer objetivo específico de esta investigación, es decir, describir las prácticas docentes que han tenido experiencia con estudiantes del pueblo Embera, se realizó una entrevista estructurada a seis docentes y una coordinadora con experiencia en procesos educativos con estudiantes Embera (Ver Anexo 4. Protocolo de entrevista a docentes). El análisis de esta información se realizó a partir de categorías de la TAP (ver Tabla 5).

La información para describir las ‘prácticas’ docentes que han tenido experiencia con el pueblo Embera proviene de entrevistas, de modo que el análisis se hace desde ‘los decires’ de las maestras respecto con su experiencia. Por tanto, no se realiza en la investigación afirmaciones sobre lo que ‘hacen’ en sus prácticas las docentes participantes. Así, las categorías de la dimensión individual de las prácticas (los decires, haceres y relaciones) son los que ‘dicen’ (describen) las docentes en las entrevistas.

De modo que, el capítulo de resultados en la sesión de la descripción de las prácticas docentes, refleja lo que las docentes entrevistadas dicen que hacen en sus clases y lo que dicen sobre cómo se relacionan. Estos hallazgos se presentan en los resultados entre comillas sencillas o paréntesis redondos según sea el caso.

Tabla 5: Matriz de análisis objetivo específico 3

Categoría de Análisis	Educadora 1	Educadora 2	Educadora 3	Educadora 4	Educadora 5	Educadora 6	Coordinadora 1
	Decires y relaciones	Decires y relaciones	Decires y relaciones	Decires y relaciones	Decires y relaciones	Decires y relaciones	Decires y relaciones
Condiciones Cultural Discursivas							
Condiciones Material-Económicas							
Condiciones Socio-Políticas							

3.4.6 Algunas características del proceso de esta IAE

Con esta IAE se logró realizar un reconocimiento profundo del contexto pedagógico de interés, el cual corresponde a la etapa más importante del primer ciclo propuesto por Elliott. A partir de este reconocimiento, se pudo diseñar un plan de acción que permitiera elaborar una propuesta pedagógica orientada por la EI pertinente a esta población estudiantil.

El proceso de reconocimiento del contexto pedagógico comenzó a finales del 2017 y está descrito en el capítulo uno de esta investigación. Allí identifiqué diferentes aspectos del macro y micro entorno en dos momentos. En el primero de ellos me interesé en buscar los niños y jóvenes indígenas que se encontraban fuera del sistema educativo distrital, acción que permitió, a su vez, identificar elementos del macro entorno que vive el pueblo Embera como víctima del conflicto armado al llegar a Bogotá.

En un segundo momento identifiqué aspectos del micro entorno, especialmente en lo concerniente a las diferentes situaciones que se presentaron con el ingreso de las y los estudiantes Embera a la IE. Para esto realicé un acompañamiento al colegio durante el primer semestre del 2018. En varias de las visitas programadas experimenté algunas de las situaciones descritas en la parte inicial de este documento.

También, realicé un espacio de diálogo con docentes, orientadores y coordinadores llamado 'diálogo en espiral'. El resultado de este espacio fue la

identificación de las situaciones que se presentaron con el ingreso de los y las estudiantes Embera a la IE. Para orientar el diálogo escogí el símbolo de la espiral porque a través de este símbolo es posible reflexionar sobre el avance y los retrocesos de los procesos desde la perspectiva del tiempo para los pueblos indígenas. Como producto de este espacio de diálogo están las respectivas espirales realizadas por cada grupo de trabajo.

Para el segundo semestre del 2018 realicé un análisis de la información resultado del reconocimiento del contexto pedagógico y estructuré un plan general para establecer acciones que me permitieron identificar elementos esenciales de una propuesta pedagógica orientada por la EI.

En la estructuración del plan general de la investigación fue fundamental garantizar acciones que evidenciarán la participación de personas de las comunidades indígenas en coherencia con las apuestas de la perspectiva decolonial. Además, conté con la fortuna de trabajar con un compañero Nasa quien aportó siempre a mis reflexiones desde su saber ancestral.

Las principales acciones planteadas en el plan general se relacionaron con los objetivos específicos de la investigación y consistieron en la: 1) Identificación de las principales situaciones que se presentan con los y las estudiantes Embera en la IED a través de las y los docentes, directivos docentes, orientadoras y líderes de la comunidad Embera. 2) Identificación del proceso de acceso que lleva a cabo la SED para la matrícula de los y las estudiantes Embera en el sistema educativo Distrital. 3) Conocimiento de la experiencia de un padre o madre de familia sobre el proceso de acceso a las IED del distrito, 4) Identificación de las prácticas pedagógicas de seis docentes que lideraron el proceso con los y las estudiantes Embera en la IED. 5) Identificación de aportes de dinamizadores culturales, profesionales con experiencia en procesos de educación con estudiantes indígenas y 6) Identificación de aportes de líderes indígenas de la Mesa Autónoma distrital que permitan diseñar una propuesta EI para Bogotá.

Durante el 2019 llevé a cabo el plan de acción y mediante la implementación de técnicas de la IAE recogí insumos que posteriormente triangulé identificando fuentes

claves que me permitieron constituir una muestra diversa. Cada una de las fuentes fue cruzada con los planteamientos de la perspectiva teórica.

El plan general ejecutado permitió recoger insumos para el diseño de la propuesta pedagógica orientada por la EI, la cual presentó en el capítulo cinco como resultado de esta investigación.

Una de las limitaciones que identifiqué en la implementación del plan de acción tuvo que ver con dificultades para coordinar los espacios de diálogo con los y las participantes. Además, en el caso de los y las personas Embera se debía garantizar el acompañamiento de una persona que manejara equilibradamente el idioma español y el Embera, pues se debe recordar que la población Embera que llega a Bogotá habla su idioma indígena materno. Para coordinar los tiempos de los y las participantes influyó que algunos cambiaron de ambientes laborales, lo cual logró limitar su participación en las actividades planeadas.

Por otra parte, en la implementación del plan general de la investigación identifiqué por lo menos tres retos: el primero referido a la importancia de generar espacios de confianza con los y las compañeras indígenas para que pudieran expresar abiertamente sus experiencias y reflexiones. El segundo reto tuvo que ver con que es importante generar espacios de diálogo propios de los pueblos indígenas, como por ejemplo, la vinculación de la simbología indígena y el diálogo de saberes para generar las reflexiones desde los saberes y conocimientos ancestrales. Finalmente, un reto importante fue comprender que, aunque las propuestas parezcan utópicas, deben plantearse porque es el primer camino para avanzar en procesos que empiezan a germinar desde la perspectiva decolonial de América Latina.

Una de las circunstancias favorables que me permitió avanzar en el reconocimiento del contexto pedagógico y en la implementación del plan general fue el relacionamiento previo que tenía con algunas autoridades indígenas de Bogotá gracias al trabajo realizado desde la SED. También fueron muy importantes los lazos de confianza y apoyo que logré establecer con las docentes que lideraron el proceso Embera en la Institución Educativa y dinamizadores culturales indígenas de la SED.

El alcance de esta investigación es el diseño de la propuesta pedagógica. Sin embargo, la implementación de la misma, esto es, la siguiente etapa del ciclo 1 del

modelo de IAE de Elliott debe darse desde una perspectiva a mediano y largo plazo. Por otro lado, uno de los resultados de esta investigación fue el fortalecimiento de la conciencia crítica que logré gracias al caminar con los y las compañeras Embera.

Finalmente, desde el modelo de la IAE planteado por John Elliott y la perspectiva teórica de la TAP, se identifican por lo menos tres puntos de articulación que permiten hilar la información recogida en el presente estudio.

El primero de ellos es que la IAE y la perspectiva teórica de la TAP identifican que las “prácticas” son un escenario propicio para plantear reflexiones que permitan la transformación educativa, de allí la importancia de informar la descripción de las mismas desde diferentes dimensiones y no únicamente desde la individual, adquiriendo entonces relevancia el lugar social donde toman sentido las prácticas desde la perspectiva de la TAP.

Para el caso del presente estudio se centra el interés en las “prácticas” que se desarrollan en los contextos escolares donde los y las docentes interactúan y se relacionan desde las condiciones: cultural discursiva, material-económicas, y Socio-Políticas.

El segundo punto de articulación es que el estudio, análisis y reflexión de las “prácticas” desde la IAE y la perspectiva teórica de la TAP, debe propiciar soluciones a problemáticas identificadas colectivamente para promover transformaciones estructurales en la educación, transformación que pasa por el ser individual pero que se materializa en acciones colectivas.

El tercer punto de articulación es que todo lo anterior se debe asumir como un proceso, gradual y progresivo en esencia crítico, emancipador y reflexivo, proceso que permite informar las “prácticas” desde un carácter político para la transformación social y educativa.

4. Abriendo caminos

4.1 Situaciones en la identificación y formalización de la matrícula de las y los estudiantes Embera

Una vez analizada la información en los documentos de política pública relevantes para este estudio y en las entrevistas a los participantes con experiencia en los procesos de identificación de las y los estudiantes Embera en los sistemas de información, y en sus procesos de acceso y formalización de matrícula en las IEs del Distrito, se presentan a continuación las situaciones identificadas.

Se debe tener presente que las situaciones identificadas se articulan entre sí, por tanto varios argumentos sustentan dos o más de las afirmaciones planteadas.

Situación 1:

Desde la política pública distrital con pueblos indígenas se insta a los diferentes sectores a adecuar los sistemas de información de tal modo que permitan establecer indicadores para el seguimiento de los planes, programas y proyectos con pueblos indígenas. En ese sentido Ministerio de Educación Nacional (MEN) como la Secretaría de Educación del Distrito (SED) avanzaron en la inclusión de la variable étnica en el Sistema de Información Integrado (SIMAT). Sin embargo, aunque en estas entidades se afirme que llenar esta variable es de obligatorio cumplimiento, se encuentra que en la práctica esto queda a discreción y voluntad del funcionario público que hace el primer filtro de matrícula. Es decir que en la mayoría de los casos, no se formula la pregunta por el autoreconocimiento étnico y se llena el espacio con la opción “no aplica”. Esta situación, en particular, incide en el caso del pueblo Embera en dos sentidos: primero, no se realiza la marcación adecuada en el sistema de información que además, no discrimina, si es Chami, Katio o Dobida. En segundo lugar, esta marcación no se hace porque no se tiene en cuenta la situación lingüística del pueblo Embera, es decir, las familias no hablan fluidamente el español, ante lo cual es difícil que surtan el proceso, las preguntas y requisitos que surgen en el mismo.

Además, el cruce de todas las fuentes e instrumentos implementados permiten afirmar que en efecto la identificación efectiva en los sistemas de información es el primer paso que se debe dar para el seguimiento de políticas públicas con los pueblos indígenas.

Veamos en detalle algunos datos que sustentan esta afirmación.

La política pública para pueblos indígenas en Colombia en la última década se ha fundamentado, principalmente, en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) de 1969, el cual se reglamentó en Colombia en la Ley 21 de 1991, y la Constitución Política de Colombia de 1991. En estos documentos se concretan los derechos de los pueblos indígenas en los artículos 7, 10, 63, 68, 72, 96, y 246:

El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación Colombiana (Artículo 7) y es obligación del Estado proteger las riquezas culturales (artículo 8).

Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios, y en las comunidades con tradición lingüística propia la educación será bilingüe. (Artículo 10).

Las tierras comunales de grupos étnicos y las tierras de resguardo son inalienables, imprescriptibles e inembargables (Artículo 63).

Su formación deberá respetar y desarrollar su identidad cultural (artículo 68).

Se reconoce que los grupos étnicos asentados en territorios de riqueza arqueológica tienen derechos especiales sobre esos patrimonios culturales, que deben ser reglamentados por ley (Artículo 72).

Reconoce como nacionales colombianos a los indígenas que compartieron territorios fronterizos, a condición de reciprocidad (Artículo 96).

Establece que las autoridades de los pueblos indígenas podrán ejercer funciones jurisdiccionales dentro de su ámbito territorial, de conformidad con sus propias normas y procedimientos, siempre que no sean contrarios a la Constitución y leyes (Artículo 246).

De otro lado, en el capítulo 3 de la Ley General de Educación 115 de 1994, se abordan todos los temas referidos a la educación con grupos étnicos. Así en el artículo 54 plantea que “la educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la presente ley y tendrá en cuenta,

además, los criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad”.

Aunque este marco jurídico no aborda concretamente la importancia de la identificación de los pueblos indígenas en los sistemas de información, abre un camino en términos de una garantía de derechos para la pervivencia física, simbólica y cultural de las comunidades ancestrales en el país.

Respecto a documentos relevantes en Bogotá, se identificaron dos referentes de política pública para pueblos indígenas. En el primero de ellos, el Acuerdo 359 del 2009 “se adopta la Política Pública para los Pueblos Indígenas en Bogotá, D.C.” En este referente se aborda puntualmente el tema de los sistemas de información:

Como parte de la política pública para los indígenas en Bogotá, D.C., se implementará un sistema de medición y seguimiento de cada uno de los componentes de la misma, mediante indicadores que permitan monitorear los avances. Esta adecuación debe incluir **ajustes de los sistemas de información sectoriales, institucionales y distritales** de manera que permitan **registrar la información concerniente a la atención en servicios sociales, programas y proyectos a los indígenas (inclusión de la variable étnica)**³⁴, construcción de indicadores, registro efectivo de esa información y diseño de mecanismos e instrumentos para integrarla y ponerla al servicio de la ciudadanía. (Artículo 7, Acuerdo 359 del 2009).

Por su parte, el Decreto 543 del 2011 plantea:

Con respecto al proceso de adecuación institucional, se deben garantizar acciones de transformación al interior de los diferentes sectores de la administración, con incidencia en la dinámica de la ciudad...**ajustes en el sistema de información, la definición de variables indígenas, la formulación de indicadores**³⁵ **de seguimiento y la revisión de los criterios de asignación y permanencia en los diferentes programas y proyectos implementados por el Distrito, entre otras”.**

Así pues, en el escenario de las políticas públicas con pueblos indígenas en Bogotá se establece la importancia de un sistema de información que registre la variable étnica y que permita hacer seguimiento y monitorear los planes, programas y proyectos que se llevan a cabo con las comunidades originarias residentes en la ciudad en el marco de la garantía de sus derechos.

³⁴ La negrilla es mía.

³⁵ La negrilla es mía.

Sobre el tema puntual tanto el MEN y la SED afirman que el Sistema Integrado de Matricula (SIMAT) cuenta con la variable de pertenencia étnica.

El MEN incluyó en el sistema de información educativo las variables que permiten identificar esta población. Actualmente, el SIMAT incluye la totalidad de 103 pueblos **y 750 resguardos** reconocidos por el Ministerio del Interior. [Esta] entidad [está] encargada de reconocer, registrar y certificar las comunidades, autoridades y asociaciones indígenas en Colombia, las cuales se actualizan y recodifican en el sistema de acuerdo a las directrices de esa cartera. Estas variables son de obligatorio cumplimiento para los rectores, es decir, en el momento en que el estudiante se inscribe como nuevo o presenta alguna novedad **en sus datos se registra la información o se escoge la opción no aplica**". (O1: 49-54)³⁶

Por su parte, la SED, al ser un ente territorial reconocido por el MEN, utiliza el SIMAT. De modo que la Dirección de Cobertura de la SED afirma:

El proceso para identificación de los estudiantes indígenas en el SIMAT se da a través de la variable "etnia", la cual tiene una codificación entregada por el MEN y se da **por autoreconocimiento**"(O2, 14-17).

Se reconoce, entonces, que el sistema de información educativo del país cuenta con la 'variable étnica' que permite la identificación de las poblaciones indígenas. Sin embargo, sobre la especificidad, de "actualmente el SIMAT incluye la totalidad de 103 pueblos, **y 750 resguardos**³⁷, reconocidos por el Ministerio del Interior", surge la inquietud respecto a los pueblos indígenas que se encuentran en las ciudades, algunos de los cuales tienen cabildos, pero no resguardos reconocidos por el Ministerio del Interior.

Para analizar el tema de la identificación en el sistema de información y el proceso de matrícula en las IEs de las y los niños indígenas, también se realizó una entrevista semi-estructurada a una profesional con amplia experiencia en procesos de acceso al sistema educativo distrital. El ejercicio laboral de esta profesional, en la Dirección de Cobertura de la SED, le ha permitido conocer las dinámicas sobre la

³⁶ Durante la investigación se envió un oficio al Ministerio de Educación Nacional y a la Secretaría de Educación del Distrito solicitando información sobre la identificación y matrícula de la población indígena en el sistema de información educativo, ya que ningún documento que circule oficialmente aborda el tema. La respuesta de las entidades se analizan en este capítulo con los siguientes códigos: O1: Oficio respuesta MEN y O2: Oficio respuesta SED.

³⁷ La negrilla es mía.

identificación en el sistema de información educativo y en las situaciones que se presentan en el proceso de formalización de matrícula en las IED con los y las estudiantes indígenas, especialmente del pueblo Embera.

Frente a la identificación de los y las estudiantes indígenas en el sistema de información, esta profesional afirma:

Sobre la identificación de los y las estudiantes indígenas en el sistema educativo es absolutamente necesario y debería ser **de carácter obligatorio**, además, no solamente por la necesidad de tener unos sistemas de información confiables que nos permitan hablar estadísticamente de una población que vive en el distrito capital sino, además, porque creo que a partir de eso es que **podemos realizar todo el tema de la generación de políticas públicas confiables y otro tipo de estrategias, hablando de educación y el tema de acceso y permanencia**³⁸. (P1, 14-20)

Al indagar sobre la “obligatoriedad” de registrar la variable étnica, asunto también señalado por el MEN, la profesional afirmó:

Actualmente, digamos, que tiene un carácter obligatorio en el sentido en que se debe registrar algún tipo de información, **más la información precisa no es obligatoria** [...] porque simplemente no se obliga a la persona a hacer la pregunta **del reconocimiento o auto reconocimiento**, porque simplemente puedes pasar un sistema de información, marcándole la opción “no aplica”. **Puede que esto disminuya el carácter obligatorio de un sistema de información**³⁹. (P1, 27-35)

Para ampliar la perspectiva de análisis sobre el tema de la identificación de los y las niñas en el sistema de información de la SED, también se invitó a participar de esta investigación a un líder indígena Nasa que hace parte de la Mesa Autónoma de Bogotá, sobre el tema este afirmó:

Por más que existen políticas, la identificación de los niños indígenas sigue siendo un problema para nosotros, la SED nunca ha podido dar cuenta de cuántos son en realidad, es como un desorden interno, a veces también es un desinterés. (L1, 23-27)

³⁸ La negrilla es mía.

³⁹ La negrilla es mía.

Situación 2:

La mayoría de las IEs no incluyen la pregunta por la pertenencia étnica en los respectivos formatos de formalización de matrícula. Esta situación dificulta la identificación efectiva de los y las estudiantes indígenas en el sistema de información educativo y en las IE. Algunos datos que sustentan esta afirmación son los siguientes:

El MEN argumenta que, por efectos de la descentralización, son las entidades territoriales certificadas quienes tienen autonomía para promover sus propios procesos de matrícula.

En el marco de la descentralización administrativa señalada en la Ley 715 de 2001, las entidades territoriales certificadas en educación son las responsables de suministrar la información sobre la población que atienden en el sector educativo y garantizar que el reporte en el SIMAT sea veraz y cumpla con los principios de calidad y oportunidad, por tanto compete a esas entidades establecer mecanismos y aplicar instrumentos para registrar adecuadamente a la población indígena, garantizando así de manera efectiva su acceso a políticas que reconocen y protegen su identidad y diversidad cultural. (O2, 70-78)

Respecto del proceso de matrícula, la SED comparte que:

En el momento de formalizar la matrícula el padre de familia debe registrar la información dando cumplimiento a la resolución de matrículas 1629 del 2018, "artículo 12, responsabilidad de padres de familia o acudientes, literal b, proporcionar la información y documentación que se requiera para la inscripción y matricula de los **estudiantes la cual deberá ser veraz y completa**⁴⁰. (O2, 45-50)

Así, el proceso de acceso al sistema educativo de la ciudad contempla: i) inscripción en el SIMAT, el cual ya tiene la variable étnica; ii) asignación del cupo en colegio; iii) formalización de matrícula en las IEs. Este último proceso implica llenar un formulario de matrícula en cada colegio y se diseña de manera autónoma en cada IE. Finalmente, se debe cumplir con varios requisitos y papeles que debe entregar el estudiante. Estos son: registro civil o tarjeta de identidad, carné de vacunas, certificado de afiliación a EPS, recibo de servicio público, fotocopia de la cédula de los padres, certificados originales de estudio y último reporte de notas.

⁴⁰ La negrilla es mía.

También, la SED cuenta con una ruta de acceso y permanencia llamada *Francisca: la navegante de estrellas*,⁴¹ en la cual se encuentran orientaciones generales sobre los procesos de acceso al sistema educativo distrital. Sin embargo, al revisar el documento de la ruta se encuentra que no hay referencia a los procesos de formalización de matrícula en las IED, especialmente cuando un estudiante es indígena, víctima del conflicto armado y su núcleo familiar no habla el español o no cuenta con las documentación y requisitos solicitados por los colegios.

Al indagar con la profesional sobre la manera cómo los colegios identifican a los y las estudiantes indígenas en el SIMAT, ella afirma que:

En el sistema de información se llena la variable cuando se hace la pregunta, pero, es muy difícil asegurar que cuando los estudiantes llegan al colegio, allí les hagan la pregunta. Tampoco es posible decir que en todas las hojas de matrícula existe la pregunta por la identificación étnica, son más bien pocos los colegios que la tienen, digamos que la SED no ha avanzado en el tema, pero, si hemos hecho procesos de formación con algunas secretarías académicas. (P1, 37-42)

Se encuentra que sobre el tema de la formalización de matrícula tenemos algunas dificultades para el caso pueblo Embera. Una vez se llena el formulario electrónico se hace la formalización de matrícula, un formato que se llena en los colegios, **es la hoja de matrícula del estudiante**, y digamos hay que entrar a revisar, porque si bien hay una estructura, **no todos tienen la posibilidad de variable étnica**, por ejemplo, algunos formularios lo tienen simplemente en los grupos étnicos conocidos, entonces se puede marcar si es, afro, indígena, gitano, palanquera raizal, pero no sabemos por ejemplo, a que etnia indígena pertenecen, concretamente a qué pueblo pertenece. (P1, 64-72)

Desde la Mesa Autónoma Indígena de Bogotá, el líder indígena participante en esta investigación, afirma que:

Las rutas que tienen la SED no están adecuadas a las poblaciones indígenas, usted puede ir a preguntar a un colegio y va a encontrar que no le preguntan si es o no indígena. Tampoco está la información en el formulario, entonces, yo me pregunto: ¿cómo hace el colegio para saber si tiene o no estudiantes indígenas?”. (L1, 30)

Añade:

⁴¹ Para conocer la ruta 'francisca la navegante de estrellas' se puede acceder al siguientes link https://issuu.com/secretariadeeducacionbogota/docs/francisca_la_navegante_isbn_2018_ma

Es complejo que asignen los cupos donde se solicitan, o que dispongan de transporte o apoyos económicos para que los estudiantes asistan al colegio [...] casi todos los cupos que solicitan los pueblos son negados y la SED termina asignando a los niños lejos de sus hogares de residencia y dispersos por muchos colegios, ese es otro problema viejo. (L1, 45)⁴²

Situación 3:

Aunque la política pública para pueblos indígenas lleva diez años de implementación en Bogotá, y el SIMAT cuente con la variable étnica, la comisión pedagógica de la Mesa Autónoma del Distrito afirma que hasta el 2018 el sistema de la SED tenía un sub registro importante de la población indígena. Esta situación solo se remedió porque las y los gobernadores de los cabildos indígenas urbanos facilitaron los censos de sus comunidades para hacer el respectivo cruce de información y generar la marcación correcta. Sin embargo, el pueblo Embera en Bogotá no tiene cabildo, ni tiene censo poblacional, por lo cual se presume, que aún se esté presentando subregistro.

Veamos en detalle algunos datos que sustentan esta afirmación.

Respecto a los sistemas de información en educación, el líder indígena Nasa que abandera los procesos educativos de los pueblos indígenas en la ciudad y hace parte de la comisión educativa de la Mesa Autónoma indígena de Bogotá, afirmó:

Desde antes del 2018 la SED tenía un sub registro muy grande de los estudiantes indígenas que estaban en los colegios, eso lo dijimos siempre porque de eso dependen que nos escuchen. Solo en el 2018 logramos que los gobernadores compartieran sus censos con la SED para poder hacer el respectivo cruce y así hacer la marcación en el sistema, sino es así, actualmente la SED no sabría cómo dar cuenta de cuántos estudiantes indígenas tiene en el sistema educativo, eso es terrible [...] En el caso del pueblo Embera, no tiene cabildo en Bogotá, por tanto, no hay censo con el cual se pueda hacer el cruce de información. (L1, 11-15)

Al indagar sobre la situación, el compañero indígena argumenta que una de las situaciones es que en los colegios no se hace la pregunta por el “autoreconocimiento”. Además,

⁴² La información de las y los líderes indígenas se presentará con los siguientes códigos: L1: Líder uno Nasa. L2: Líder dos Nasa. L3: Líder tres Yanacóna. L4: Líder cuatro Embera.

Muchas familias y sus hijos les da pena identificarse como indígenas por el miedo al rechazo, esto es comprensible en una escuela que siempre nos ha intentado acabar, por eso no exigen tampoco que se haga la marcación en el tal sistema, por eso es que los pueblos queremos nuestras propias escuelas. (L1, 15-16)

Sobre el tema señalado el comunicado oficial de la SED confirmó que,

La SED realiza cruce de datos con los censos de los cabildos indígenas reconocidos en Bogotá y los caracteriza en el SIMAT proceso que empezó en el 2018” (O2, 70-75).

Frente al tema con la comunidad Embera, según este líder, se deben tener presente tres situaciones. Primero, no tiene cabildo en Bogotá y su constitución no parece fácil porque agrupan tres familias: Embera Chami, Katio y Dovidá, las cuales proceden de diferentes resguardos de los Departamentos del Chocó y Risaralda.

Recuerde que el pueblo Embera está dividido en tres: Chami, Katio y Dovidá, eso hace que sea difícil que escojan un solo líder. Pero, lo que he visto es que tienen divisiones internas, no sé realmente por qué. (L1, 80-82)

Las otras dos situaciones son, según este líder:

Los líderes que surgen no son constantes, pues en ocasiones retornan o se van para otros departamentos sin avisar. Tercero, aún falta por conocer las entrañas del pueblo, es decir, se conocen cosas muy superficiales de su cultura y por tanto de su organización política. (L1:83-85)

Sobre el pueblo Embera, la gobernadora del pueblo Yanacona de Bogotá, señala:

Los Embera son el 100 % culturales, sus raíces no se les ha perdido nada, y ellos son los que la han hecho proteger, porque ellos tienen idioma, tienen vestuario y se visten tal como son en territorio, para ellos es muy importante, lo de ellos, acá hemos hecho talleres y lo de ellos lo amasan como lo único, ¿si me entiende?, entonces, es muy jodido entrar al mundo de ellos, porque siempre se va chocar, entonces como no pueden, como no saben cómo domar, entonces, llega la discriminación y es mejor apartarlos, que atraerlos, porque ellos no entienden como nosotros, porque ellos hablan cero el español, y las mujeres hablan cero español, son muy poquitos lo que hablan español. (L2, 27-35)

Situación 4:

Frente al acompañamiento en la formalización de matrícula que se realiza al pueblo Embera para que pueda ingresar al sistema educativo, se evidencia un avance desde la Dirección de Cobertura del nivel central. Pero, las Direcciones Locales de Educación

(DILE) y las IEs aún ven limitada su formación y sensibilización sobre el tema. Así, si una madre Embera que no habla el español llega sola a una DILE o a la IED a solicitar el cupo, no recibe el acompañamiento que requiere (por ejemplo, en los colegios le exigen la documentación completa, asunto estipulado por la SED en la resolución 1629 del 2018).

Se debe tener presente que, tal como se señaló anteriormente, según el MEN los procesos de formación de matrícula son responsabilidad de cada ente territorial, el cual define cómo acompaña a las diferentes poblaciones.

Estos son algunos datos que sustentan esta afirmación de acuerdo con la experiencia de la profesional de la Dirección de Cobertura.

En las Direcciones Locales de Educación (DILE) normalmente se encuentra que hay profesionales de sistema de información que son los encargados de dar como las líneas frente a todo el proceso de matrículas, se les conoce como PCI, **tampoco tienen mucho conocimiento respecto al tema de grupos étnicos**⁴³ y si no tienen esa generalidad, mucho menos las particularidades que se requieren, especialmente a los Embera, entonces digamos, que parte de un tema de formación del personal que esta frente a este tema. (P1, 83-90)

Se ha avanzado en el acompañamiento a la población Embera para formalizar los procesos de matrícula en los colegios donde son asignados, especialmente desde la Estrategia de Búsqueda Activa, pero, no siempre se llega a toda la población [...] el acompañamiento se centraliza en el nivel central, y las Direcciones Locales de Educación y las Instituciones Educativas no avanzan para mejorar la atención a la población indígena. (P1, 65-76)

A ello se suma, según la fuente consultada, que es importante ir hasta los colegios, acompañar el proceso de matrícula sobre todo en los requisitos y documentación requerida. Por ejemplo, ser víctima del conflicto armado hace que estos niños y niñas no tengan papeles y certificados de estudios originales. La circular 1629 del 2018 establece que las familias deben tener información “veraz y completa” para el proceso de matrícula.

⁴³ La negrilla es mía.

Situación 5:

Una barrera que surge en el proceso de formalización de matrícula tiene que ver con que la población Embera carece de la documentación completa que se solicita en las IEs, sobre todo en lo que se refiere a documentos de identidad, certificados de estudios y recibos de servicios públicos. Esto se debe a que, como se ha dicho, esta población como víctima del conflicto armado, sale expulsada de sus territorios sin la debida planeación de migración y al llegar a la ciudad llegan a vivir en 'pagadarios'. Esta situación ya se ha descrito anteriormente.

Veamos en detalle algunos datos que sustentan esta afirmación planteados por la profesional de la Dirección de Cobertura y el líder indígena Nasa.

Para el líder indígena participante, se debe tener presente que el caso del pueblo Embera es particular en la ciudad, pues esencialmente es un pueblo indígena víctima del conflicto armado, que llega a la ciudad sin hablar el español y además en situaciones extremas de pobreza, sin embargo, recuerda el compañero indígena que

Son de los pueblos que más tienen conservada su cultura (L1, 16).

Desde la experiencia en la SED, el líder ha comprobado que, definitivamente, si no se hace un trabajo de acompañamiento profundo a la población, es posible que esta nunca ingrese al sistema educativo distrital. Afirma

Nos hemos dado cuenta que no conocen cómo poder matricularse en un colegio, pero además, cuando se acercan allí solos muchas veces no los reciben, algunos rectores los rechazan, y en general dicen que es un problema que no hablen el español. Cuando logran ingresar les ponen problemas porque no cuentan con la documentación que piden en los colegios". (L1, 18-21)

Afirma este líder que, por lo general, la población Embera que recién llega a Bogotá no cuenta con documentación.

Ni mucho menos con los certificados y papeles que solicitan en los colegios para poder ingresar, los colegios les niegan el cupo, así de sencillo. (L1, 23)

Por su parte, la profesional con experiencia en procesos de acceso con la población Embera ha logrado identificar a partir del acompañamiento que ha podido realizar, que:

Hay una dificultad más allá de la información y es que en el nivel central de la SED no se tiene contacto directo con la población. (P1, 76-78)

Esto hace que la identificación de un niño, niña indígena, entre estos Embera, se quede en un dato, sin la posibilidad de analizar cómo se avanza en el fortalecimiento del acceso de la población Embera.

Entonces no es solamente ir a generar una búsqueda en los paga diarios un día cada 6 meses, sino es generar procesos mucho más permanentes o constantes, por ejemplo, una vez al mes pudiéramos ir a los sectores paga diarios de alojamientos para hacer seguimiento". (P1, 153-158)

La profesional de la Dirección de Cobertura confirma que, en efecto, una de las principales barreras es que la población Embera carece de documentación.

No tienen certificados de los grados que cursaron en territorio, incluso ni un documento de identidad, esto hace muy difícil el proceso de formalización de matrícula en los colegios, más para que las secretarías académicas entiendan que esto no debe ser una barrera. (P1, 162-164)

Situación 6:

Retroalimentar un sistema de información que permita hacer seguimiento efectivo a las políticas públicas con pueblos indígenas va más allá de la inclusión cuantitativa de la variable étnica. Por este motivo los 'procesos de fortalecimiento del autoreconocimiento' se vuelven trascendentales para nutrir los sistemas de información.

Influye bastante en el ejercicio de autoreconocimiento de los pueblos indígenas, las situaciones de discriminación étnico racial que los y las estudiantes viven en los colegios. Así, se presenta la siguiente dinámica: entre mayor discriminación, menor será el autoreconocimiento; por ende, se genera un debilitamiento en el sistema de información.

Veamos en detalle algunos datos que sustentan estas afirmaciones planteadas.

El MEN afirma que el sistema de información educativo es una herramienta.

El SIMAT es una herramienta para diseñar y controlar el proceso de matrícula en todas sus etapas, si bien permite recolectar información sobre las características particulares de las poblaciones, este sistema no está estructurado **para la identificación, visibilización y/o reconocimiento de la población atendida en el sector educativo**⁴⁴. (O1, 154-155)

En el análisis de los comunicados oficiales del MEN y SED, surge la pregunta: ¿cómo se nutre el sistema de información de la SED con respecto a la población indígena?

En el marco jurídico ya expuesto, especialmente en el Convenio 169 de la OIT y el Decreto 543 del 2011, se aborda la importancia de generar procesos desde diferentes ámbitos para el fortalecimiento de la autonomía y de la identidad cultural⁴⁵. Esto supone el fortalecimiento de los procesos de autoreconocimiento de los pueblos indígenas.

Frente al tema, ya se ha mencionado como para la CEPAL los procesos de 'autoreconocimiento' son trascendentales para mejorar los reportes en los distintos sistemas de información. Así se entiende que el autoreconocimiento tiene que ver con un origen común, una cultura ancestral y una territorialidad ejercida (Schkolnik, 2009). Por ende, la identificación en los sistemas de información va más allá de la inclusión de la variable étnica. Tiene que ver con los procesos de fortalecimiento del autoreconocimiento que se generan tanto por las instituciones del Estado como por las mismas comunidades.

Aunque las políticas públicas sobre pueblos indígenas en la ciudad no abordan concretamente el tema del autoreconocimiento, sí le apuntan a:

La implementación de acciones que promuevan, visibilicen y fortalezcan la identidad cultural, espiritual, la producción simbólica de las culturas indígenas, las formas de vida, los usos y costumbres y las tradiciones de los pueblos indígenas en la ciudad. (Decreto 543 del 2011, Art. 7)

⁴⁴ La negrilla es mía.

⁴⁵ En el capítulo de marco teórico se aborda las comprensiones desde las cuales se asume la identidad cultural en la presente investigación.

Con ello, se espera que los pueblos avancen en el ejercicio del autoreconocimiento y filiación a los pueblos ancestrales para garantizar la pervivencia como colectivo.

Respecto al tema del autoreconocimiento, el MEN agrega:

Es un criterio subjetivo mediante el cual un individuo se reconoce con características diferenciales no occidentales. En ese sentido si bien los estudiantes pueden certificar su pertenencia a un cabildo mediante un documento expedido por sus autoridades, esto no es un instrumento definitivo para establecer la titularidad de su derechos al reconocimiento y respeto por su diversidad étnica y cultural, así cuando un estudiante o su acudiente manifiesta de forma voluntaria su deseo de ser caracterizado como perteneciente a una étnia la información se registra en el SIMAT ciñéndose a los postulados de buena fe la cual se presume en todas las actuaciones de los particulares y las autoridades públicas. (O1, 59-68)

Sobre este tema la SED señala que:

El autoreconocimiento es la categoría que permite “el proceso para identificación de los estudiantes indígenas en el SIMAT, que se da a través de la variable "etnia", la cual tiene una codificación entregada por el Ministerio de Educación Nacional y se da por **autoreconocimiento**. (O2, 63-60)

En el caso del sistema de información del sector educativo, el ‘autoreconocimiento’, se limita a la pregunta por pertenencia étnica que es formulada por la o el funcionario público que atiende la solicitud de matrícula. Este funcionario público puede ser un funcionario del nivel central, un funcionario de la DILE o una secretaria académica de la IE.

Así, surge, como un hallazgo importante, que, a pesar de que el sistema de información educativo cuente con la variable étnica, y sea obligatoria su marcación, hacer la pregunta “por el autoreconocimiento” queda a discreción del funcionario público de turno en los diferentes niveles (nivel central, DILE, IE) del sistema.

Cuando no se realiza la debida pregunta a las familias, se llena el formulario con la opción “no aplica”, y así avanza el aplicativo, son pocas las veces que ha conciencia se hace la pregunta por el autoreconocimiento. (P1, 42-44)

A pesar de que el sistema de información educativo se base en la categoría del “autoreconocimiento”, se reitera que:

En las diferentes estancias es difícil que se haga la marcación correcta. (P1, 43)

Esto limita el alcance del sistema de información frente al registro de la información y le resta importancia a los procesos que deben generar las instituciones del Estado para fortalecer el autoreconocimiento de los pueblos indígenas.

Según las apreciaciones del líder indígena participante de esta investigación, aunque el concepto de “autoreconocimiento” no circula regularmente en los espacios comunitarios, se sabe que es importante reconocerse como parte de un pueblo.

Así desde los espacios políticos hablamos de fortalecer nuestra cultura, nuestra lengua, nuestras lenguas, porque son muchas, nuestra autonomía, caminamos hacia allá para poder exigirle al Estado y a la SED nuestros derechos y nuestras escuelas. (L1, 45-48)

Afirma el líder Nasa que las y los líderes indígenas representados en los gobernadores de los catorce cabildos urbanos que están organizados en la Mesa Autónoma Distrital: Muisca de Suba, Muisca de Bosa, Ambiká Pijao, Kichwa, Inga, Los Pastos, Uitoto y Nasa, Yanacona, Misak, Eperara Siapidara, Camentsá, Tubú y Wounnan Nonam) reconocen que hay un debilitamiento profundo en la identidad cultural de los niños, niñas y jóvenes indígenas que nacieron o llevan mucho tiempo en la ciudad.

La SED tienen un estudio importante resultado de la primera fase del diseño de la propuesta de educación propia que ejecutó el cabildo Pijao donde se describe todas las discriminaciones que vive un estudiante indígena en los colegios de Bogotá, ¿quién quiere ser indígena sí solo recibe rechazo? (L1, 52-56)

Esto claramente incide para que un estudiante no se quiera reconocer como parte de los pueblos indígenas y genera un debilitamiento en los procesos de autoreconocimiento. A su vez, esta situación impacta, en gran medida, la marcación por pertenencia étnica en el sistema de información educativo.

Situación 7:

No hay claridad aún de cómo los pueblos indígenas pueden participar en la definición de las variables que los identifique en los sistemas de información de las Entidades del Estado. No obstante, Colombia avanzó con las principales organizaciones indígenas del

nivel nacional, las cuales participaron en la definición de contenidos, metodologías y ejecución de recursos en el censo nacional del 2018. En lo que respecta al pueblo Embera, su participación se ve aún muy limitada porque no cuentan con un proceso político organizativo sólido que permita interlocutar y concertar, de manera constante, en el contexto de Bogotá.

Estos son algunos de los hallazgos que sustentan la anterior afirmación.

Como se expuso en el capítulo de la perspectiva teórica, la CEPAL considera determinante que para mejorar la identificación de los pueblos indígenas en los sistemas de información estos deben participar en su definición. No solo en un sentido instrumental sino desde la definición de contenidos y metodologías.

En relación con el tema de la participación de los pueblos indígenas, el Convenio 169 de la OIT señala:

La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y **su participación en la formulación y ejecución de programas de educación**, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar. Además, los **gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación**⁴⁶, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin. (Convenio 169 de la OIT)

Una experiencia en el país que avanzó significativamente en este proceso fue la adelantada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). Así, en el censo del 2018 se vinculó a las organizaciones nacionales indígenas para participar en dos sentidos: primero, definiendo las preguntas, ejes y contenidos a implementar y, segundo, ejecutando los recursos para vincular a las personas de las propias comunidades, las cuales, entre otras características, debían hablar sus propias lenguas maternas. El resultado, según el DANE, permitió mejorar un 36,8 % respecto con el Censo implementado en el 2005.

⁴⁶ La negrilla es mía.

CUESTIONARIO CENSAL

Autoidentificación:
¿Cuántos somos y a qué pueblos pertenecemos?

Territorio:
¿Dónde están nuestros territorios ancestrales?



MISAK



WAYÚU

Lengua nativa:
¿Cuántas lenguas son y cómo es su nivel de dominio?



COFÁN

Medicina tradicional:
¿Se fortalecen sus prácticas?



PASTO

Hogar:
Nuestro hogar es la familia



ARHUACO

PREGUNTAS DIFERENCIALES

Fecundidad, mortalidad:
¿Cómo nuestros pueblos perviven en el tiempo?



NUKAK

Migración:
¿Cuál es la dinámica de la población indígena?



KANKUAMO

¿CÓMO RESPONDER EL CUESTIONARIO CENSAL?

Para que el Censo 2018 sea exitoso es importante que sigamos los siguientes pasos:

- Respondamos de forma completa y de manera sincera cada una de las preguntas que el censista indígena realiza.
- Entreguemos una información real para que todos los datos sean confiables.
- Recordemos que esta información contribuirá con la pervivencia de nuestros pueblos y con la permanencia de nuestros territorios.

Esquema 6: Preguntas diseñadas por las Organizaciones Indígenas de Nivel Nacional Implementadas en el censo nacional del 2018. (Tomado de: Cartilla DANE, 2018, p. 9.)

En lo concerniente a lo que las políticas públicas en Bogotá plantean sobre la participación de los pueblos indígenas, el Artículo 5 del Decreto 543 del 2011 señala como principio:

La aplicación del derecho fundamental y colectivo de los pueblos indígenas a la consulta previa, libre e informada; y a la concertación, a través de sus autoridades tradicionales y organizaciones, en relación con las medidas y decisiones administrativas y normativas susceptibles de afectarlos directamente, así como en la formulación de planes, programas y proyectos de orden social, cultural y económico que las afecten (Artículo 5, Decreto 543 del 2011).

Aunque no es explícito que las comunidades indígenas deban participar en la manera como ellos deben ser identificados en los sistemas de información, si insta al Distrito Capital a generar procesos de concertación en todos los temas susceptible a afectarlos directamente.

En lo que tiene que ver con la participación de las comunidades indígenas, el MEN actualmente lleva a cabo un importante proceso de concertación con los pueblos Indígenas a nivel nacional en el marco del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). Sin embargo, por ahora, no se identifican avances en lo que se refiere a la participación de las comunidades indígenas para definir la identificación y su reconocimiento en el sistema de información educativo

De igual forma pasa con la SED. Aunque durante el 2018 se avanzó en el diálogo con los cabildos urbanos, el tema no se enfocó propiamente en la participación de las comunidades para definir la identificación y su reconocimiento en el sistema de información educativo, sino en la necesidad de mejorar la identificación de los y las estudiantes indígenas, a través del cruce de la información de los censos que manejan los cabildos con el SIMAT.

Finalmente, desde el ejercicio del acompañamiento al pueblo Embera en sus procesos de acceso al sistema educativo distrital, no se ha identificado como necesidad que estos participen de la definición y los parámetros para ser identificados en el sistema de información. Sin embargo, surge un tema de relevancia sobre la participación y organización política de esta comunidad que, si bien no se relaciona directamente con la categoría planteada, sí incide en los procesos de acceso y permanencia que se dan en las Instituciones Educativas:

Con el pueblo Embera digamos que creo que también está el tema de que normalmente o por lo menos en Bogotá, y de lo que ha sido mi experiencia no hay una estructura del pueblo como tal, **al no haber una estructura del pueblo organizado de cabildo**, se hace difícil la interlocución...Por ejemplo partiendo en su dominio del idioma español, pues entonces muchas veces llegamos a identificar a una familia y nos quedamos con la información que nos pueda dar el papá que es medianamente quien puede hablar español, en esa discusión es bastante complejo una identificación positiva, no hay líderes ni estructura con quien interlocutar. (P1, 104-109)

Por tanto, la participación del pueblo Embera en los diferentes procesos de la SED, se ha visto limitada porque aún no se identifica un proceso político organizativo claro. Sin embargo, desde la SED, se ha fortalecido los espacios de diálogo para avanzar en las necesidades que los líderes Embera provenientes de las diferentes zonas del país han empezado a expresar, los cuales, por ahora, no priorizan lo referido a la participación para definir la identificación en los sistemas de información.

Para el líder indígena que participó en este proceso, la administración distrital ha avanzado en términos de consulta y participación con las comunidades indígenas. Sin embargo, aún no se ha avanzado lo suficiente como para proyectar la participación de las comunidades en la definición de los sistemas de información, no sólo de la SED, sino de las diferentes entidades del Distrito. De hecho, aunque existe el espacio del Consejo Consultivo indígena regulado por el decreto 612 del 2015, este se ve cooptado, según sus afirmaciones, por los funcionarios públicos de cada entidad que regularmente son insensibles al tema indígena.

Como pueblos hemos avanzado mucho con las diferentes entidades, esto se ha concretado en los planes de acciones afirmativas, pero las entidades tampoco les interesa en invertir para que las acciones se lleven a cabo. Pero, de todas formas, en esta administración en algo avanzamos. (L1: 96-199)

De acuerdo con su experiencia en la última administración se logró establecer un plan integral de acciones afirmativas que ha fortalecido, así sea de manera mínima, la autonomía de los pueblos. Se refiere a dos fases ejecutadas por cabildos urbanos para diseñar los procesos de educación propia con la SED.

4.2 Aportes de los dinamizadores culturales indígenas de la SED a la propuesta pedagógica de EI

Compartir de lo que estamos haciendo es el buen vivir
Líder Wounaan de Ciudad Bolívar

*En el contexto de ciudad para los pueblos indígenas no es fácil.
Vivir es muy complicado. Solo unidos lo podemos lograr.*
Líder y estudiante de educación comunitaria Wounaan

Los dinamizadores culturales de la SED son personas de diferentes pueblos indígenas que son contratadas por la entidad para acompañar las IEs que cuentan con población indígena. Una de sus funciones principales es propiciar espacios pedagógicos en las IEs para el fortalecimiento cultural de su etnia, lo cual incluye la visibilización y uso de las lenguas indígenas en los contextos escolares. Todos los dinamizadores culturales indígenas participantes en el estudio hablan sus idiomas indígenas maternos.

Para promover un ejercicio participativo desde la EI, se desarrolló un diálogo de saberes que partió, precisamente, desde la experiencia de cada uno de las y los participantes. Así la palabra compartida se dio a través de: un docente etnoeducador del pueblo Wounaan que está vinculado en comisión de estudios en un colegio del distrito, dos líderes indígenas de la comunidad Wounaan, un estudiante de licenciatura en etnoeducación del Pueblo Eperara y una lideresa del pueblo Embera, esta dinamizadora indígena es además, madre de familia de tres estudiantes que han estado vinculadas en por los menos cuatro IED, de allí que sus aportes sean fundamentales en el presente estudio. El equipo de dinamizadores indígenas está vinculado a IEs que cuentan con estudiantes Indígenas pertenecientes a diferentes pueblos.

Para nutrir las reflexiones, el espacio pedagógico contó con la participación de tres pedagogos con amplia experiencia en procesos de educación propia con pueblos indígenas. A ellos se sumó una profesional con amplia experiencia en liderar procesos educativos desde el nivel central de la SED. Si bien esta circunstancia establece de entrada la existencia de algunas relaciones de poder entre los roles que se desempeñan desde la institucionalidad, permite consolidar la esencia del diálogo de saberes, la cual es la confluencia de varias perspectivas con sentido de construcción colectiva. El diálogo

fluyó de acuerdo con la experiencia de cada participante. Sin embargo, fueron tenidas en cuenta tres categorías desarrolladas en apartado teórico: colonialidad del poder - manifiesta en las relaciones que se dan en las escuelas-, colonialidad del saber que versa sobre los contenidos que circulan en las IEs y la colonialidad del ser, que en este caso se manifiesta en cómo se constituyen las identidades en la escuela, en relación con esos que son asumidos como 'otros'

Como punto de partida para identificar los pensamientos que podrían nutrir una propuesta pedagógica orientada por la EI en contextos urbanos, las y los dinamizadores culturales le apuestan como objetivo político a tener sus propias escuelas indígenas en Bogotá. Asumen que no es una apuesta desacertada y que surge como resultado de experimentar, por más de cien años, una institución que lo que ha buscado es el exterminio simbólico, espiritual y cultural de los pueblos, asunto que ellos han vivido desde su trabajo en las IEs. Así que no solo son las relaciones, ni los contenidos que se imparten en la escuela; son los propósitos históricos de la 'única identidad nacional' que se resiste a resaltar a los pueblos indígenas como parte trascendente de la constitución de la Nación. Esta perspectiva ha limitado con la autonomía y autogobierno de los pueblos, incluyéndolos en escuelas que buscan la homogenización y el exterminio de su cultura milenaria.

Este sentir de las y los dinamizadores culturales se fundamenta y expresa, también, en dos antecedentes importantes en la ciudad. Por un lado, la experiencia de la Secretaría de Integración Social (SDIS) que ya cuenta con jardines reconocidos como Casas de Pensamiento Intercultural Indígenas (abordado en el capítulo de antecedentes), así como el resultado de dos procesos de consulta que realizó la SED con los catorce pueblos indígenas que conforman la Mesa Autónoma de Bogotá. En esta Mesa se expresa contundentemente que es una necesidad contar en la ciudad con escuelas de educación propia (escuelas indígenas) que respondan a las necesidades y propósitos de las comunidades y que, sobretodo, garanticen su pervivencia física y cultural. Se resalta que estos procesos fueron ejecutados en dos fases: uno por el cabildo Ambika Pijao y el otro, por parte del cabildo Inga. Los documentos que resultaron de este proceso aún no han sido publicados por la SED. Por tanto, el acceso a la información por ahora es restringida. Pese a ello, y motivados por el ejercicio de

construcción colectiva, se avanzó, a través del compartir de la palabra, en aportar lo que podrían ser elementos constitutivos de una propuesta pedagógica de EI para contextos urbanos.

4.2.1 Aportes para transformar la colonialidad del poder

En el diálogo de saberes hubo un pensamiento de telón de fondo que estuvo presente y acompañó el espacio pedagógico. Este pensamiento tiene que ver con la manera como son asumidos los dinamizadores culturales en las IEs y el impacto que generan en los diferentes espacios de aprendizaje. Así, las experiencias en todos los casos están marcadas por situaciones de discriminación motivadas por lo que implica 'pensar una escuela donde la identidad étnica hace presencia'. Así lo expresó el etnoeducador Wounaan,

Entrar en un salón donde está un profe titular es impresionante. Me pasó como decía el profe Jhon, que sentía un vacío totalmente, a pesar de tener toda la capacidad y formación académica, no entendía la palabra **apoyo**⁴⁷ y eso me incomodaba. Llegaba muchas veces pensando en renunciar a este proceso, pero agradezco al pueblo Wounaan que me cobijó. (D1, 102-107)⁴⁸

Una situación que surge al respecto es que las y los dinamizadores indígenas llegan a establecer sus relaciones en el marco de una estructura de poder, ya mediada por la 'clasificación social'. Incluso varios han experimentado situaciones tales como:

Las docentes llegaban al aula y ni siquiera nos saludaban algunas veces preguntan que si no tenemos formación en licenciatura para qué nos contratan. (D5, 107)

⁴⁷ El equipo que aquí se identifica como 'dinamizadores culturales' está contractualmente vinculado a la SED como 'apoyos culturales' solo que en los ejercicios de diálogo interno este equipo ha considerado que el nombre de 'apoyos culturales', no representa lo que realmente hacen con su acompañamiento en las IEs.

⁴⁸ La presentación de la información de este apartado se presentará con los siguientes códigos: D1: Dinamizador-docente etnoeducador Wounaan. D2: Dinamizador Eperara. D3: Dinamizador Wounaan. D4: Dinamizadora Wounaan. D5: Dinamizadora Embera. D6: Pedagoga con experiencia en procesos educativos con pueblos indígenas Bogotá. D7: Pedagoga con experiencia en procesos de educación propia. D8: Pedagogo con experiencia en educación propia.

Por supuesto, no se tiene en cuenta que, en principio, los y las dinamizadores tienen el saber del manejo de su idioma propio, además de toda su herencia ancestral.

Las marcadas relaciones asimétricas de poder que se presentan en la escuela, se manifiestan de diferentes maneras. Sin embargo, en su mayoría están mediadas por la concepción que se tiene sobre quién es el 'indígena'. Así lo expresa el dinamizador Eperara:

Esto no es fácil, ya que en los planteles hay estudiantes de diferentes culturas y llegan al punto de la discriminación por conceptos étnicos. **Pero el punto importante es que uno pueda transmitir un mensaje** y eso se vuelve un orgullo para uno. Y eso para mí es un privilegio que logren tener otro concepto de las comunidades indígenas, que existen y deben tener un valor como una persona de la sociedad **normal. No por ser diferentes a ellos debemos ser menos**⁴⁹, y así manejar una igualdad y equidad de esa manera crear un respeto mutuo. (D2, 15-22).

Sumado a esta situación, las y los dinamizadores coinciden en que la diferencia cultural es asumida en las IEs del Distrito, casi siempre, como un problema. Así en el diálogo de saberes, se afirmó,

Hay una disposición por parte del colegio de trabajar lo intercultural, pero, ¿qué tanto los maestros lo están recibiendo desde el querer hacer y no como un problema más que viene al colegio? (D2, 511-517).

Agrega una de las pedagogas que ha sido participante del proceso,

El problema era que nadie les había preguntado si entendían el español, pero, como los veían como un problema. En ese tiempo fue duro, pero ya estamos aquí aportando (D7, 267-271).

Así que una de las consecuencias de estas relaciones de poder establecidas en los contextos escolares, es según, el líder Wounaan:

Que no le dan el valor al trabajo que se realiza porque ellos dicen que necesitan docentes académicos. Entonces, uno siente que nuestra identidad cultural no es importante. (D3, 78-82).

⁴⁹ La negrilla es mía.

Restarle importancia al acompañamiento que realizan los dinamizadores culturales hace que el ejercicio de fortalecer la cultura en los espacios formales de educación (a donde ingresan los y las estudiantes indígenas) se vea muy limitado por voluntades de algunos profesores y no como apuesta institucional. De tal modo,

Por la situación tan complicada en la ciudad no solo luchan contra la discriminación sino también contra el conflicto el desplazamiento la violencia que son cosas muy difíciles. (D8, 205-207)

En consecuencia, surge como aporte que un elemento insustituible en los procesos de EI con pueblos indígenas sea la vinculación de personas de las comunidades indígenas que incidan cada vez más y desde relaciones simétricas de poder en la vida misma de las IEs del Distrito. Por tanto,

Yo si sueño que la Secretaría de Educación del Distrito, tenga una planta con maestros indígenas con características interculturales y que hablen sus idiomas (D7, 399-402).

Ante esto añade la dinamizadora Embera,

El sueño más grande es que tengan una profe de planta que sea indígena porque debido a eso ellos son discriminados porque dicen **que no están avanzando o que no tienen forma para trabajar con los niños.**⁵⁰ Yo sueño eso que algún día la comunidad Emberá se transforme y cambien de vida. (D5, 490-495)

Otro asunto que reviste de suma importancia y que emergió gracias a la dinamizadora Embera es que, en términos de las relaciones de poder que se establecen, no solo están aquellas dentro de las IEs con los dinamizadores, sino aquellas que se establecen desde las comunidades con los colegios. Así, por ejemplo, una importante necesidad para esta líder indígena es,

Primero, sueño con organizar a mi pueblo porque si no lo hacemos no alcanzamos ese objetivo que quisiera para ellos. Por ello, el pueblo esta desordenado. Falta una persona como de liderazgo. En el colegio falta acompañamiento de líderes, ni los padres ayudan ya que los niños se encuentran muy solos haya. (D5, 490-495)

⁵⁰ La negrilla es mía.

De ahí que se debe proyectar una transformación de relaciones de poder, no solo internamente en las IEs sino, también, desde las comunidades con otros niveles de la institucionalidad. Es importante comprender que deben participar activamente de los procesos y desde sus formas de organización propia exigir su autonomía y auto gobernabilidad desde ejercicios de corresponsabilidad.

4.2.2 Aportes para transformar la colonialidad del saber

Como se ha mencionado antes, las relaciones instituidas desde la colonialidad del poder inciden y tienen impacto en la perpetuación de ciertos contenidos en las áreas del saber escolar, el cual como se ha reflejado en el apartado del marco teórico, tienden a invisibilizar los aportes de las comunidades étnicas y a imponer un patrón de construcción de conocimiento a nivel mundial, único e incuestionable.

Este asunto no es ajeno a la experiencia de los y las dinamizadoras culturales indígenas. El docente etnoeducador comparte la siguiente experiencia:

Hay docentes que dicen: “yo no quiero”, “a mí no me sirve”. El caso del colegio que hay un profe de matemáticas que dice: “yo cumplo con los estándares del MEN y la SED”. Yo no puedo salirme de esos estándares. Debido a eso hubo una discusión en la cual nos llamó el coordinador [...] en la sala de profesores peleando como perros y gatos, yo defendiendo la niña y el profe de matemáticas diciendo que cumple con su pensum como dice la normativa. (D1, 453-458).

El asunto de los conocimientos que se han oficializado en el currículo y que se arraigan como válidos en la cultura escolar, limita, como se ha mencionado, el rol y función de los dinamizadores culturales. Para el compañero Eperara, solo se logra impactar a una parte de los y las docentes, quienes se motivan a articular los saberes de las comunidades ancestrales a sus prácticas. Pero, el resto de los docentes

Solo manejan un currículo. Es complicado hacer una educación intercultural en un colegio distrital. Por tal razón, es que las comunidades indígenas acá en la ciudad decimos tener una educación propia. (D2, 513-518).

Encontrar la puerta cerrada para lograr que los conocimientos de los pueblos circulen en las IEs como algo válido y útil en los procesos de enseñanza y aprendizaje de

los y las estudiantes indígenas y no indígenas, es un motivo desalentador para las y los dinamizadores culturales que hacen el acompañamiento en los colegios de Bogotá. Para los dinamizadores Wounaan, los conocimientos de los pueblos indígenas deberían ser transversales a los diferentes proyectos que ya adelantan los colegios, como por ejemplo el proyecto de la Huerta Escolar que en varias IEs está articulado a los PRAE (Proyectos Ambientales Escolares). Añaden que, en los contextos escolares, para realizar prácticas de educación propia, se deben tener

Huertas medicinales, de agricultura, piscinas para natación, árboles para tiro al blanco (D3, 538-540)

Así que otro elemento que se menciona como importante está relacionado con los espacios en los cuales se generan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para el equipo de dinamizadores culturales, estos espacios deben ser abiertos y propiciar dinámicas diferentes al aula de clase. De allí que las piscinas, los árboles, las huertas escolares estén presentes como propuestas. Al respecto el dinamizador Eperara añade:

Los procesos de educación con pueblos indígenas deben darse en un colegio gigante donde el consejo directivo fuera de docentes indígenas, fuera abierto, con palmas, en un espacio abierto para hacer sus actividades, y que no sea un colegio encerrado [...] Eso serviría para ver el sol, conocer la hora por medio del sol, su caminar, que tuviéramos esa libertad. Yo sueño con ese colegio hacer ese proceso intercultural no solo de las comunidades indígenas sino en general. (D2, 528-531)

El reto, entonces, para las IEs es comprender cómo se empieza a transitar hacia estos espacios de construcción colectiva que permitan posibilitar otros conocimientos, y no como hasta el momento se ha acostumbrado, donde las aulas encerradas han sido los espacios por excelencia del predominio de los conocimientos eurocéntricos.

Aunque para el equipo de dinamizadores culturales estos espacios son importantes, el docente etnoeducador pone en el diálogo de saberes una propuesta de interés. Esta tiene que ver con generar en las IEs espacios particulares para enseñar los conocimientos propios. En sus palabras, es adelantar en todos los colegios, 'cátedras por pueblo', que sean liderados por personas de las propias comunidades,

Yo diría que como estrategia ir hablando con el consejo académico y las partes directivas para hacer un cronograma donde se pueda **colocar una hora específica** donde se pueda volver calificable como cualquier asignatura, o materia que este dentro del PEI de la institución [...] Lo que sucede es que hay materias **como cosmovisión o lenguas indígenas** que no son calificables no le colocan el tiempo, ni la atención adecuada. Sería desde la SED empezar a designar una hora con **los dinamizadores empiecen a decir todo sobre la parte cultural y que eso sea validado en el boletín de calificaciones**⁵¹ para de ese modo ir transformando el PEI. Por ejemplo, hablar de la Cátedra Nasa para que los mismos docentes empiecen a conocer y dar la importancia, porque hay docentes que dicen: “yo no quiero; a mí no me sirve”. (D1, 437-444).

Surge de este pensamiento otros dos elementos. El primero referido a que, según el docente indígena, los conocimientos de los pueblos ancestrales adquirirían importancia en la escuela tradicional si estos se dotan de una ‘calificación cuantitativa’. Al respecto las reflexiones giraron así,

Por ahora es lo único que podemos hacer. Incluso cuando los padres de familia ven que en boletín esta lo de la lengua, se ponen contentos. (D1, 443-444).

Puede que la ‘calificación’ de los conocimientos ancestrales y la disposición de una hora de ‘cátedra indígena’ en los colegios no resuelvan, a corto y mediano plazo, los problemas estructurales del sistema educativo y sus prácticas pedagógicas con relación a los pueblos indígenas. Pero, por ahora, es un camino que quieren emprender los pueblos que viven en contextos urbanos. Así, desde las propias dinámicas que la escuela de tradición occidental impone, intentar posicionar la importancia de sus conocimientos,

De ese modo me nace la idea de crear la cátedra indígena para que poco a poco se transforme el proceso educativo, y cambiar eso que **dicen los rectores que no se puede cambiar en el PEI**. (D1, 444).⁵²

Sobre la reflexión de los PEI, se añade,

Con la transformación o articulación en el reajuste del PEI, se puede construir interculturalidad y se pueda visualizar en el colegio a los y las estudiantes indígenas”. (D3, 430-433).

⁵¹ La negrilla es mía.

⁵² La negrilla es mía.

Sobre el asunto del PEI, la SED, a través de la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones, cuenta con un documento interno, sobre la 'estrategia de acompañamiento pedagógico a colegios que cuentan con población indígena'. Al ser diseñado por el equipo de la Dirección, aún es un documento de circulación restringida. Sin embargo, allí se abordan lineamientos muy generales de cómo las IEs pueden revisar los PEI desde los procesos de educación intercultural. Este documento se construyó desde la visión del 'equipo profesional' del nivel central; por tanto, los y las dinamizadores culturales aún no tienen apropiado su contenido y propuestas.

Así que, para transformar las relaciones en el marco de la colonialidad del saber que viven los dinamizadores culturales en los colegios, se considera importante empezar a generar espacios autónomos de trabajo, por ahora, dentro de las propias IEs, esto es, trabajar no solo con los y las estudiantes indígenas sino con toda la comunidad educativa, en estos espacios propios, fortalecer la lengua propia y posicionar la importancia política de conservarla pese a esta en contextos urbanos. Una de las pedagogas argumentó con respecto a los espacios autónomos de trabajo pedagógico con los pueblos indígenas que,

Yo pensaba en esto de la curricularización. Los niños deberían tener su aula diferencial, por ejemplo, hasta tercer grado y ya en cuarto grado pasar a un aula regular, mal llamada aula regular porque considero que hay una apuesta epistemológica, didáctica y pedagógica que hay que construir.

Pensar en escenario didáctico y pedagógico intercultural desde el fortalecimiento del idioma como elemento fundamental para la identidad que los niños y las niñas puedan aprender su idioma y lo expresen, por lo menos fortalecimiento del idioma porque vemos el caso del colegio de Ciudad Bolívar, que nos dan palo porque los niños no aprenden el español, pero, nos damos cuenta de que nunca han tenido un proceso de fortalecimiento en su idioma.

De esa manera a veces sentimos que no estamos haciendo nada con los niños y en ese afán de responder si estamos dejando de lado muchas cosas, y estamos respondiendo a lo que nos está llamando el contexto. Debido a eso hay escenarios como el del colegio que tiene los estudiantes Embera, que íbamos era a apagar incendios y solucionar los distintos problemas con los niños que se saltaban la barda o se metían a los tanques. Pensar en ese caso que la educación en Bogotá, no solo pasa por decir hagamos un aula, pasa por transformar la educación, transformar los valores de convivencia, eso sirve para identificar quien quiera estar con los niños. No es el que le toque si no el que le guste. **Yo si sueño que la SED tenga una planta con maestros de características interculturales.** (D6: 378-402)

Las 'aulas diferenciales' de estudiantes indígenas es una estrategia que la SED ya viene implementando desde aproximadamente el 2016. Estas son aulas que usualmente

funcionan en el marco del programa *Volver a la Escuela*. Uno de sus objetivos es propiciar habilidades comunicativas en estudiantes indígenas para que ingresen paulatinamente a los grados regulares. Así se han experimentado aulas diferenciales de estudiantes Embera y Wounaan y, más recientemente, un aula de estudiantes Uitoto. La entidad cuenta con un documento interno sobre las aulas diferenciales, pero su circulación también es restringida y no ha sido publicada por la SED. Precisamente, la experiencia pedagógica que se retoma en este proceso investigativo, fundamentalmente, describe las prácticas pedagógicas que se dan en dos de estas aulas diferenciales de estudiantes Embera.

Finalmente, se debe hacer la observación que la SED tiene documentos importantes sobre los temas abordados, que bien podrían servir para ampliar el debate y construir otras posibilidades. Sin embargo, no han sido publicados y su circulación por tanto es restringida.

4.2.3 Aportes para transformar la colonialidad del ser

Desde el marco teórico se ha hilado un elemento fundamental: las situaciones de discriminación étnica y racismo que viven los y las niñas indígenas en los contextos escolares. Estas situaciones inciden en los procesos de autoidentificación y reconocimiento de pertenencia étnica a un pueblo indígena, asunto que se desarrolló en el apartado anterior.

Según el líder indígena Nasa participante en esta investigación, la SED cuenta con amplia información sobre las situaciones que se presentan en los colegios. Para ello tiene dos fuentes: una es el 'proyecto fase uno y dos', ejecutado con la Mesa Autónoma de Bogotá, la cual arrojó nutrida información sobre todo lo que viven los niños y niñas indígenas en los colegios. El segundo tiene que ver con el proceso que ejecutó la Organización Indígena Nacional Autoridades Tradicionales Gobierno Mayor en alianza con la SED, donde uno de los productos se refiere a las afectaciones psicosociales que generan el racismo y la discriminación étnico racial de los y las estudiantes indígenas en el sistema educativo distrital. Estos documentos no están publicados y su circulación también es restringida.

Preguntarse, entonces, ¿cómo se construye una identidad indígena en contextos urbanos? es importante, así como lograr dilucidar algunas respuestas. Según el dinamizador Eperara, antes de su vinculación a la IE

Llevar una manilla o un collar ya era punto de señalización hacia nosotros, hasta la forma de hablar se cuestionaba, teniendo en cuenta que, al ser minoritarios en el aula, se creaba esa discriminación. (D2, 44-49).

En estos ambientes los y las niñas indígenas empiezan a ‘ser’ y ‘constituirse’ como pertenecientes a una comunidad ancestral en Bogotá, lo cual, si bien es cierto, no es tarea fácil, tampoco es imposible. Además, un niño, niña o joven ‘indígena’ en Bogotá debe, según los y las dinamizadores, sentir que son importantes.

Que no se sientan rechazados, porque cuando esto pasa, ellos ya no quieren ser, ni decir que son indígenas, sino que quieren ser como los demás. (D3, 520).

Propiciar ambiente para que los y las estudiantes de los diferentes pueblos indígenas que viven en la ciudad se sientan orgullosos de hacer parte de una comunidad ancestral, sigue siendo una tarea difícil. Sin embargo, poco a poco se ha logrado involucrar a docentes que desde sus aulas van visibilizando la pertenencia étnica como algo que fortalece sus prácticas. Para los y las dinamizadoras indígenas, la escuela debe ser un espacio que permita que los estudiantes puedan fortalecer su cultura y, con ello, su esencia ancestral desde su ‘ser’, su existencia marcada por un significado colectivo, que porta de conocimientos propios lo que es la vida y sus manifestaciones.

Sin embargo, surgen por lo menos tres elementos a considerar en el diálogo de saberes. Siguen primando estereotipos que responden al modelo de clasificación social: primero, las lenguas indígenas son consideradas inferiores y poco útiles en los contextos urbanos; segundo, las cosmovisiones de los pueblos no dejan de ser ‘creencias sin sentido’, que se fundamentan en mitos inventados o se relacionan con brujería; y tercero, se sigue pensando que los pueblos indígenas no han aportado a la construcción de nación y, en el presente inmediato, no aportan nada al desarrollo de la sociedad. En el caso del pueblo Embera, se asume que solo vienen a la ciudad a ejercer la mendicidad.

Por consiguiente, la propuesta para fortalecer el 'ser indígena' que surge de la propia experiencia de los dinamizadores culturales, debe, por lo menos, contemplar dos asuntos. En primer lugar, visibilizar y potencializar la participación de los y las estudiantes indígenas en todas las instancias del proceso, y la segunda, promover en las IEs la conformación de cabildos escolares,

En el colegio ha sido difícil, pero ya tenemos el cabildo escolar (D1, 567)

Es importante que puedan replicar la experiencia político-organizativa de los pueblos, de tal suerte que sean espacios donde la identidad cultural sea asumida como algo que fortalece todos los espacios de las escuelas tradicionales y no solo a los pueblos indígenas.

4.2.4 Aportes para darle estatus a las lenguas indígenas en las escuelas urbanas

Como se ha descrito en el capítulo con los recursos teóricos, Colombia tiene significativa diversidad lingüística. Esta característica, también, es propia del sistema educativo distrital, el cual identifica, por lo menos, diez lenguas indígenas de los pueblos Embera, Eperara, Uitoto, Nasa, Misak, Wounaan, Inga, Kichwa, Pasto, y Tubú, entre otras. La visibilización de las lenguas indígenas es un reto de la SED. Ello contribuye a que las comunidades educativas sean conscientes y reflexionen sobre las implicaciones pedagógicas de contar con una lengua indígena dentro del aula y en los demás espacios educativos escolares. Sin embargo, para los dinamizadores culturales, las lenguas indígenas son asumidas como una barrera para las IEs

Al llegar al colegio nos preguntaban por qué no hablamos el español y luego nos dijeron: "es urgente que aprendan a hablarlo". (D3, 467)

Claramente, aprender el español es una necesidad en el contexto de Bogotá. Sin embargo, para el líder indígena Nasa que ha participado de este proceso,

Una lengua es un pensamiento y por tanto una cultura. (L1, 119)

Por esta razón, la pervivencia de las lenguas indígenas es una de las banderas políticas más importantes del movimiento indígena en el país.

Así las cosas, los niños y niñas indígenas que llegan del territorio hablan y usan en los contextos familiares sus idiomas indígenas. En el caso del pueblo Embera, la dinamizadora de este pueblo afirma,

Todos nuestros estudiantes hablan el idioma propio, y así nos señalen por esto es algo que no vamos a dejar. Yo llevo quince años en Bogotá y no he dejado de hablarlo. Mi hija menor nació en la ciudad y también lo habla (D5, 568).

La lealtad a la lengua del pueblo Embera es cardinal, aunque por esta característica lingüística se hayan presentado diferentes situaciones en los colegios. Este asunto fue descrito en el capítulo del reconocimiento del contexto y sobre el cual se volverá en el siguiente apartado.

Sobre el estado de las demás lenguas, se debe señalar que no hay un estudio riguroso que permita señalar si están en proceso de revitalización, conservación o fortalecimiento. Sin embargo, desde la experiencia comunitaria y de acompañamiento de los y las dinamizadores, se identificó que el pueblo Wounaan, también, es altamente leal a su lengua y todos sus niños, niñas y jóvenes entiende, hablan y algunos escriben su idioma. En el caso del pueblo Eperara, se identifica la misma situación, aunque cuantitativamente son menos que el pueblo Wounaan. Aunque en el diálogo de saberes no participaron los dinamizadores del pueblo Misak, Kichwa, Inga y Uitoto. Estos han compartido en otros espacios de trabajo que los y las estudiantes indígenas entienden, pero ya poco hablan las lenguas propias, especialmente en los contextos escolares.

El pedagogo presente en el diálogo de saberes, que actualmente trabaja con pueblos indígenas de la Amazonia Colombiana, afirma que,

El primer ejercicio es que los y las docentes aprendan a identificar cuando tienen un estudiante indígena que no habla el español o que habla su idioma indígena materno. Luego debe explorar cómo puede hacer para enseñarle una segunda lengua. (D8, 96)

De los pensamientos hasta ahora expuestos, surgen, por lo menos, tres propuestas significativas: primero, reconocer que las lenguas indígenas están presentes

en los contextos escolares, por tanto, esto implica transformarse; segundo, asumir que la enseñanza del español debe darse como una segunda lengua.; tercero promover didácticas para enseñar desde todas las áreas, cuando un estudiante es hablante de una lengua indígena. Sobre este último asunto, es importante plantear cómo la existencia de las lenguas indígenas debe ser un 'tema reflexionado' no solo por los y las docentes de español sino por toda la comunidad educativa. El dinamizador Wounaan afirma

Vemos que para ellos nuestro idioma, nuestra cultura no es importante y esa posición es la que me hace sentir como aburrido, sin ánimo. (D3, 86-87)

Sin embargo, los avances en términos de la visibilización de las lenguas indígenas en el sistema educativo distrital, también, son importantes, pues al 2019, la SED cuentan con 13 dinamizadores culturales de diferentes pueblos que hablan sus lenguas propias y promueven el uso de estas en los contextos escolares. Además, en el mes de agosto la entidad realizó un evento con 250 estudiantes llamado *El espiral de las lenguas indígenas en la escuela: una posibilidad para vivir el pensamiento propio*. Estos son pequeños pasos que, aunque no resuelven los problemas estructurales, permiten avanzar en las posibilidades para transformarlos.

4.3 ¿Cómo lucen las prácticas docentes con estudiantes Embera?

Para que una propuesta pedagógica orientada por la EI permita la transformación de las prácticas educativas en contextos urbanos, se hace preciso comprender, primero, cómo lucen estas prácticas actualmente. Para el caso que interesa, es importante describir las prácticas docentes de los participantes en el estudio. Para lograrlo, se invitó a las docentes a compartir sus experiencias con el pueblo Embera.

4.3.1 Condiciones cultural-discursivas de las prácticas docentes

Como se ha mencionado antes, las prácticas ocurren en lugares sociales con condiciones particulares. Las prácticas docentes con los y las estudiantes Embera de

este grupo de participantes, por ejemplo, suceden en un mundo cultural y discursivo concreto. A continuación, se presentan algunas de las condiciones cultural-discursivas identificadas en las experiencias narradas por los docentes participantes en las entrevistas realizadas.

El ‘choque cultural’ y las lenguas indígenas maternas.

En principio, es importante señalar que todas las docentes que participaron en esta investigación manifestaron que, aunque este fue un camino difícil, el proceso vivido generó, finalmente, un aprendizaje positivo para la comunidad educativa. En ‘lo que dicen’ reconocen dos etapas del proceso: aquella referida a las dificultades que se presentaron al comenzar el proceso de recepción de la población estudiantil Embera y una segunda etapa referida a los aprendizajes logrados sobre la acción misma.

Inicialmente, las docentes participantes identificaron un ‘choque cultural’⁵³ con la población Embera.

‘Yo llegue nueva al colegio. No tenía ninguna experiencia en el tema y fue un poco de **choque cultural** [...], pues no tenía experiencia con los niños [...]. La **primera parte fue traumática**⁵⁴ tanto para los niños como para las mamás de los niños Embera, para los docentes, los coordinadores que ni siquiera estaban enterados que venían los niños. Fue muy fuerte esa parte, sí, debió hacerse un protocolo más especial porque no eran 5 niños, no eran 10 niños, eran 70 estudiantes matriculados.’ (C1, 70-74)

Ante esta situación y sus implicaciones, otra docente agrega:

‘**El choque cultural** ocurrió porque entre ellos se dividían en cuatro grupos: los mestizos, los afro, los indígenas y los extranjeros. Entonces, la adaptación y el trabajo que tuvimos que hacer fue muy duro para que ellos se adaptarán a las normas del colegio, los hábitos, los horarios, los horarios del comedor, los hábitos de alimentación, enseñarles a ir al baño. Ellos les daba chichi y se bajaban los pantalones y hacían chichi donde fuera. Entonces, ¡imagínate! Yo en un salón de estos tan pequeño con 50 estudiantes indígenas, los olores [...] Siempre fue un poquito complicado, pero se logró. Se logró porque ya después,

⁵³ Este concepto es acuñado por las propias docentes y es constante en su ejercicio de análisis.

⁵⁴ La negrilla es mía.

entonces, llegaron otros dos docentes, y ya hay nos acomodamos. Y como todos somos del mismo programa nos acomodamos muy bien'. (E5, 53-56)

Como se evidencia en este testimonio, las docentes asumieron que todo estudiante indígena, en este caso los Embera, no tenían los comportamientos habituales asociados a la escuela. Estas ideas fueron cambiando con el tiempo. Así, las docentes reconocen que el proceso en las dos sedes fue diferente, pues la experiencia en la sede A permitió corregir las dificultades que se presentaron al comenzar el proceso de recepción.

'En el caso de primera infancia la cosa fue un poquito más tranquila. Ya teníamos la experiencia de la sede A. En primera infancia sí tuvimos el protocolo. Allí sí ya las maestras estaban preparadas para recibir esa población'. (E2, 76-79)

Esta comprensión de las diferentes formas de pensar en las y los estudiantes Embera permitió informar una serie de 'haceres' tales como, por ejemplo, preparar a la comunidad educativa. Esta preparación consistió, en primer lugar, en socializar, de manera pertinente, a las docentes información sobre el ingreso de los y las estudiantes Embera. Posteriormente, tomaba lugar una armoniosa bienvenida, la cual permitió disminuir el impacto por causa de desconocimiento del ingreso de la población. Resultado de la reflexión sobre estas diferentes ideas y costumbres entre estudiantes y docentes, y las subsecuentes acciones, se identificó un elemento fundamental para la propuesta pedagógica objeto de estudio: la necesidad de una comunicación efectiva con y entre las personas que participan en el proceso. Esta comunicación permitió unas 'relaciones' más adecuadas entre diferentes actores educativos.

Este 'choque cultural' tuvo, además, una característica central asociada a la lengua indígena de los y las estudiantes Embera. Para las docentes, es recurrente plantear en sus relatos el asunto de las dificultades en la comunicación con el pueblo Embera. El tema de las lenguas indígenas maternas es objeto de reflexión también en el apartado sobre las condiciones socio políticas en las que estas prácticas docentes ocurren, el cual se presenta más adelante. Por ahora, se centra la atención en las condiciones del mundo intersubjetivo cuando la lengua materna de los estudiantes es una y la lengua materna de los docentes es otra. Dice una de las maestras.

‘Yo llevo en el colegio 19 años y siempre ha existido población indígena en el colegio, pero la diferencia con los niños Embera que llegaron es que los demás pueblos indígenas han vivido en Bogotá por muchísimo tiempo y, entonces, no teníamos la principal **barrera que es la comunicación**. Eso fue completamente **diferente; arrasó con todo**’.⁵⁵ (E2, 9-14)

Las dificultades en ‘la comunicación’ con los estudiantes Embera, según las docentes, agudizó el ‘choque cultural’. A ello se suma el imaginario nacional sobre el manejo del ‘idioma oficial de Colombia’ y el desconocimiento sobre las lenguas indígenas en el país.

‘En la primera experiencia con el pueblo Misak yo tenía una serie de imaginarios frente a ellos. Pensé que ya sabían hablar español y creí que podía llegar fácilmente. [...] Esto me sirvió para mi segunda experiencia con el pueblo Embera’. (E1, 0-14)

Sobre la lengua indígena materna de los y las estudiantes Embera, las otras docentes afirman:

‘La barrera del idioma, eso es algo que realmente le impide a uno poder acercarse de manera mucho más asertiva a los niños. Sin embargo, pues, como la situación de ellos era de tanta afectividad, hubo otras maneras de comunicarnos que nos ayudaron’. (E2, 17-21)
‘La parte de la lengua que fue muy difícil y ha sido **un choque muy complejo**⁵⁶ con ellos porque como el español siempre les había costado mucha dificultad y con el apoyo intercultural, pues como que se llevó a cabo el desarrollo de las actividades’. (E3, 16-20)

Como puede evidenciarse una de las primeras apreciaciones sobre el idioma indígena es como barrera para la comunicación y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta situación genera, como se ha mencionado, gran parte del problema del ‘choque cultural’. Este choque se da entre dos culturas, una milenaria y ancestral que lucha por resistir y otra hegemónica que se ha impuesto históricamente.

No obstante, y luego de casi siete meses de experiencia con los y las estudiantes indígenas, la coordinadora y una de las lideresas del proceso en el colegio concluye que la conservación de las lenguas indígenas en la ciudad es fundamental. Sobre el tema, ella comparte:

⁵⁵ La negrilla es mía.

⁵⁶ La negrilla es mía.

‘En mi opinión, deben aprender a usar su lengua. Eso es una cosa que no debemos perder. Entonces, el apoyo cultural debe estar ahí para que les refuerce su lengua y **esa lengua no se pierda en esta inmensa ciudad**’.⁵⁷ (C1, 305-311)

Uno de los ‘haceres’ que luego caracterizaría las prácticas docentes de las docentes para superar, sobre la marcha, este ‘choque cultural’ fue el diseño e implementación de estrategias de aula. Las maestras afirman:

‘Más adelante empecé un acercamiento con los niños. Ellos generaron esa confianza hacia mí y decidí hacer juegos y ser precavida para que no me pasara lo anterior con los Misak que no me comuniqué asertivamente. Detecté **quiénes manejaban algo de español; le explicaba a ellos la actividad y así fui empezando ese proceso entre ellos y las familias para facilitar las cosas**’.⁵⁸ (E1, 78-83)

Los apoyamos, entonces, ya veíamos como amigos a los Embera. Con los mestizos y los profesores ya podían hablar con los padres de familias; no muy fluido porque su **lenguaje sigue siendo la barrera**, pero ya había un proceso de comunicación diferente. Fue fuerte; pero, al mismo tiempo, sé que fue muy productivo para la institución haber pasado por ese proceso. (E2, 178-184)

Este fue un proceso de aprendizaje y crecimiento colectivo de cada una de las docentes, pero también de la comunidad educativa.

Aprendizajes colectivos de la enseñanza sobre la marcha

En la IE se dio apertura a tres aulas diferenciales de estudiantes Embera. Dos de estas estaban en el marco del Programa *Volver a la Escuela* y la otra, en grado transición. Se establecieron con el fin de focalizar las redes de apoyo de los y las estudiantes indígenas, así como los acompañamientos de los dinamizadores culturales Embera contratados por la SED. En estos espacios se propiciaba el uso de su lengua indígena materna en el contexto escolar. Además, en estas aulas se buscaba fortalecer las habilidades comunicativas en español para que los y las niñas pudieran transitar a las diferentes aulas regulares. Así lo recuerda una de las docentes:

‘Se dio apertura a aulas diferenciales donde ellos tenían su salón. Entonces, eran niños muy curiosos [...] Eran niños que siempre estaban, pues, extrañando su territorio, como

⁵⁷ La negrilla es mía.

⁵⁸ La negrilla es mía.

adecuando todo en la ciudad y fue, pues, un poco complejo para los demás profesores. Pero uno se daba cuenta que ellos, en su nivel exploratorio de infancia, ellos estaban era inmersos en su cultura entre ellos'. (E3, 11-15)

Se evidencia, entonces, como las aulas diferenciales permitieron desarrollar actividades relacionadas con la identidad cultural de los y las estudiantes, con el acompañamiento fundamental del dinamizador cultural Embera. Así era posible

'Diseñar actividades que se ajustaran a las necesidades propias de ellos. Entonces, iniciaron con el tejido y allí exploramos la parte lógica matemática. La parte de la lengua que fue muy difícil y ha sido un choque muy complejo con ellos porque como el español siempre les había costado mucha dificultad y con el apoyo intercultural pues como que se llevó a cabo el desarrollo de las actividades'. (E3, 16-20)

Así, las exploraciones didácticas resultaron de los esfuerzos de las docentes por comprender las prácticas culturales de los y las estudiantes Embera. Su convicción (pensar/decires) de la importancia de traer el mundo cultural de los estudiantes Embera al aula de clase resultó en 'haceres' en sus prácticas docentes que enriquecieron el aula intercultural. Las docentes compartieron:

'Los niños mestizos tenían mucha curiosidad por saber cómo se hacían los tejidos. Entonces, ellos no se imaginaban "incluso ni yo", que los tejidos se hacían con los telares en esa forma, ellos nos enseñaban a nosotros'. (E5, 42-45)
'Ellos les encantaba lo que era la manualidad, los colores, que ellos mismos crearan sus materiales para ellos era muy enriquecedor'. (E4, 36-37)

Se confirma, de esta manera, la importancia del acompañamiento de los dinamizadores culturales indígenas en dos sentidos: 1) por el manejo y uso de la lengua indígena materna, 2) porque se diseñaban e implementaban actividades de aula que articulaban el saber ancestral con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, las maestras expresan:

'Yo me apoyaba mucho en el apoyo cultural. Él nos apoyaba muchísimo con lo que era adaptación de actividades y ahí también yo aprendía. Entonces, yo me acuerdo mucho de una actividad del cuerpo que hicimos. Dibujábamos un cuerpo de un niño. Hicimos las partes en Embera. Entonces ellos tenían que ir pegando las partesitas del cuerpo en una cartelera y esas partes del cuerpo tenían el idioma Embera y el español'. (E4, 28-34)

'Con el apoyo cultural se trataba de sensibilizar a los estudiantes que no le daban aceptación a las comunidades indígenas, especialmente a los niños Embera. El colegio

apoyó para que se gestionaran recursos, pero, pues, con lo poco que se podía entregar, pues como que se atendían esas necesidades para que ellos pudieran asear sus cuerpos, para que pudieran venir en unas condiciones óptimas'. (E3, 113-119)

Por lo anterior, el dinamizador cultural indígena no solo es asumido como traductor de los contenidos de las diferentes áreas sino como sabedor de su cultura, lo cual permite avanzar en varios frentes.

Otro tema relevante en 'lo que dicen' las maestras sobre el proceso con los y las estudiantes Embera está relacionado con las acciones inmediatas que se generaron desde el aula. Así se identificaron varias experiencias significativas, que se resaltan por su flexibilización y por adecuarse a las características de los y las estudiantes. Aunque el punto de partida, según las maestras, ocasionó un fuerte impacto, esto permitió en varios casos explorar alternativas diferentes a lo que usualmente se trabaja en la escuela tradicional. Así lo recuerdan las docentes,

'Entonces como que se trató de diseñar actividades que se ajustaran a las necesidades propias de ellos. Entonces, inició con el tejido y allí exploramos la parte lógica matemática'. (E3, 16-20).

'Fue un impacto el primer día que ingresé. Yo ya estaba más o menos preparada porque yo había recibido idea de lo que iba a ser más o menos el aula. Sin embargo, pues el primer día hasta que uno no tiene ese contacto con los estudiantes, pues no se da cuenta realmente de lo que está sucediendo. Fue un impacto, claro, muy fuerte con ellos y yo creo que lo que más me ayudó fue **la relación interpersonal con los estudiantes y poder afianzar conceptos que a ellos les gustaban**, pues a nosotros también fue **como concretar lograr intereses conjuntos**⁵⁹, fue lo que más me ayudó a mí en el proceso'. (E4, 22-25)

Este tipo de formas de pensar y actuar hicieron que los procesos académicos, según lo relatan las maestras, quedaran rezagados. Por el contrario, las acciones se encaminaron a generar espacios de bienestar armónicos y de convivencia para los y las estudiantes Embera, con lo cual se esperaba mitigar los efectos de las situaciones complejas que vivían.

'Ya el colegio ha tenido entendimiento de que las comunidades indígenas prevalecen sobre el ámbito de lo académico, que no solamente es desarrollar unas actividades por entregar

⁵⁹ La negrilla es mía.

unos resultados, sino que, también, hace parte lo humano y sus historias de vida'. (D3, 124-127)

Así que, en el caminar, según lo dicen las docentes, también se reflexionó sobre situaciones que están condicionadas por la concepción que se tiene respecto a los pueblos indígenas. Esta concepción paulatinamente se transforma, lo cual ocurre solamente conviviendo, caminado y creciendo con el otro. Estas transformaciones se manifiestan en discursos y acciones pedagógicas. Así lo detallan dos maestras.

'No deben aprender inglés, jamás les dicten inglés a los niños porque ellos ya son bilingües [...] y le dije a mi compañera de inglés: "no les enseñe inglés. Ayúdeles con el español y aprenda sumercé también de ellos". Yo también pensaría y diría que debemos aprender nosotros los maestros de ellos y yo pensaría que debemos aprender de ellos, su sensibilidad'. (E2, 312-316)

'Surge una idea de los docentes de jornada única, de artes, y de deportes. Ellos, pues, veían y observaron durante algún tiempo que a los **niños les gustaba mojarse y los niños entraban al baño y de manera natural se desnudaban** porque eso es algo de la población. Entonces, quisimos involucrar a toda la comunidad, a todos los niños de la primera infancia y empezaron a conocer: primero una minga, hicimos un desayuno, luego una carrera de observación donde había una maloca y allí vivían toda una experiencia de maloca y en el otro salón había una parte de literatura, en otro salón había los juegos indígenas [...] La finalización era con una carrera de jabón donde los niños y los maestros construyeron una pirámide con plásticos y con bastantes colchonetas para evitar que los niños se golpearan. Sí, es verdad, allí hasta los coordinadores, los maestros todos resultamos lavados y enjabonados porque los niños indígenas no querían salir de ahí. Eso fue una de las **experiencias más hermosas que vivimos en el colegio y ahí está en la memoria y en el chip de cada uno de nosotros**'. (E2, 372-378)

'Esa experiencia fue maravillosa para el colegio porque ahí fue donde el colegio articuló la cultura como una experiencia más que no se había vivido y que no lo había logrado realizar, **porque siempre se excluye esa diferencia, siempre se tiene en cuenta únicamente la comunidad mestiza como algo normal y lo demás lo determinan como algo anormal**, como algo diferente, **como algo problemático**⁶⁰ y se dieron cuenta que no era así porque fue un logro para el colegio, para toda una comunidad'. ⁶¹ E3, 65-68)

Relacionado con lo anterior, el ejercicio del aprendizaje con los y las estudiantes Embera representó pensar didácticas de aula que exploraron principalmente las habilidades de los y las estudiantes Embera. Además de lo ya expuesto, otra docente agrega:

⁶⁰ La negrilla es mía.

⁶¹ La negrilla es mía.

‘Para ellos de cierta manera el cuerpo es su territorio, entonces, a veces interpretaban de otra forma su manera de pensar y les interesaba más como la parte **de la oralidad y no centrarse en una hoja a hacer una actividad** que no iban a entender. Entonces uno también tenía que comprender que ellos están interpretando de forma diferente una clase; que no era estar ahí quietos en un pupitre sino estar hablando con **el otro en su lengua, en su cultura**’. (E3, 38-43)

‘Nos tocó controlar mucho las evasiones porque ellos no tenían como esas rutinas, como de estar tanto tiempo en un salón o que las actividades que se hicieran fueran tan catedráticas por decirlo así. **Entonces con ellos toco mucha flexibilidad, muchas dinámicas diferentes**⁶² y didácticas para que estuvieran siempre como muy motivados para estar en las clases’. (E1, 87-90)

Fue determinante para el equipo de docentes propiciar espacios de aprendizaje diferentes al aula escolar. De modo que otra experiencia significativa de trabajo pedagógico es la relacionada con la asistencia de los y las estudiantes a piscina. La coordinadora gestionó la articulación con una caja de compensación para poder llevar a los y las estudiantes Embera a practicar natación dos veces a la semana. Esto generó cambios muy positivos. Por ejemplo, mejoró la asistencia escolar de los y las estudiantes. Así lo relata la coordinadora.

‘Claro, en ese momento para ellos la piscina es un río. No se compara con el tema de una piscina no sabemos ni siquiera si ellos tenían la experiencia de ir a una piscina, que es un agua confinada y no corre como corre el río, que tuvieron que hacer un proceso de entrar de utilizar una vestimenta porque me imagino que ellos lo hacen haya sin ropa. Pero, nosotros tuvimos que adecuarlos acá para que ellos usaran un vestido de baño, un gorro jamás en su vida se habían puesto un gorro y nunca les habían exigido verlos vestidos así. Fue muy emocionante y fue una de las experiencias más enriquecedora’. (C1, 412-419)

‘Esa población fue muy constante a diferencia de nosotros los mestizos. Y otra cosa la emoción de verlos después todo el tiempo. Ya llegaban bañados porque sabían que iban ese día especial a piscina. Era muy bonito. Ese día era el día feliz de ellos. Esa experiencia fue muy bonita y unía a muchos maestros. Yo rescato de ahí el compromiso porque no solo había que llevarlos sino recogerles el traje y lavarlos para la próxima clase, compromiso que asumimos todos los docentes’. (C1, 429-433)

En cuanto al sentido de lo humano

Una última característica de las de las condiciones cultural-discursivas, en las cuales ocurren las prácticas docentes de los participantes, está referida a las transformaciones

⁶² La negrilla es mía.

subjetivas condicionadas por las experiencias y aprendizajes personales desde una perspectiva totalmente humanista.

Comúnmente, los procesos de escolaridad tienden a invisibilizar la herencia ancestral de nuestra identidad como Nación. De allí que el aprendizaje que, según la coordinadora, fue el más significativo del proceso, sobre importancia, pues abre las posibilidades para encaminar prácticas educativas que giran sobre la reflexión del ser indígena en la Escuela.

‘Siempre hubo cosas que le llamaban a uno la atención, por ejemplo, la alimentación. Hubo cosas graciosas como el día que la profesora les dice que deben traer papas fosforito para hacer un compartir, y los niños trajeron papas y fósforos. Pues para uno es una experiencia [...] vienen de otro mundo, de otra cultura y ahí empieza uno a entender cosas que uno desconocía totalmente’. (C1, 43-48)

Sobre esta situación, la maestra del aula diferencial sensibilizó a la comunidad educativa respecto al significado de ‘compartir en minga’ para los pueblos indígenas. Esto significa, entre otras cosas, hacer una olla comunitaria para todos, razón por la cual los y las estudiantes habían llevado alimentos para cocinar.

‘Si usted le dice a un indígena “compartir” ellos lo toman que vamos a cocinar para todos. Decidimos trabajar realmente en la Minga explicándoles que eso significa tener un encuentro en la comunidad’. (E1, 178-185)

De este aprendizaje, la coordinadora invitó posteriormente a líderes Embera para que compartieran, con toda la comunidad educativa, qué significaba realmente una minga, por lo cual en la sede B se realizó una ‘marranada’ en este espacio.

‘Fue genial. Los padres de familia participaron. Hicimos una marranada también. O sea, fueron muchas cosas reviviendo las creencias y las costumbres indígenas que hicieron que toda la población conociera muchas cosas de ellos. Y ¿qué es una marranada? Es que matan un marrano los mismos papás de los niños indígenas, lo despresaron, hicieron un sancocho, lo asaron. Bueno, eso fue. Participó la Secretaría de Integración Social, Personería, la Policía de Infancia y Adolescencia y la Personería dio el marrano, los padres de familia, los líderes indígenas aceptaron. El colegio ese día fue totalmente de población Embera. Ellos fueron los protagonistas en varias cosas de la experiencia pedagógica’. (E2, 379-388)

Por esta razón, el reconocimiento de 'cómo piensan y se relacionan los y las estudiantes indígenas' en las manifestaciones diarias y cotidianas, fue el que permitió tejer en la práctica, pues usualmente se asume como 'natural y común' situaciones en las que todas las personas reaccionan aparentemente de la misma forma.

'Me acuerdo de una chica grandecita me dijo: "Pero ¿por qué tengo que comer con cuchara?, si es que yo no le tengo asco a la comida, es mi comida", decía ella. Para mí eso fue muy fuerte. Cuando yo le escuché, decía: "sí, eso es cierto, ellos tienen un contacto directo con su alimentación, con sus comidas y yo venir a decirle: "no tienes que utilizarlo así". Entonces, digamos que llegábamos a acuerdos donde ellos y nosotros nos encontraríamos'. (E5, 99-103)

Propiciar una escuela que se transforma, que acoge, que los sitúa desde sus condiciones y necesidades, que parte del reconocimiento de su experiencia de vida para hacer de los ambientes de aprendizaje, ambientes para la vida misma, es para varias docentes el aprendizaje fundamental del proceso.

'Entonces, el chico me llegaba con los zapatos rotos o, a veces, casi descalzo. Me acuerdo que una vez los estudiantes grandes Embera le botaron los zapatos a la calle y cuando fuimos a mirar ya no había nada. Entonces, el niño se me quedó descalzo. Yo salí y me fui a una tienda, dije: "le voy a comprar unos zapatos"; con lo que yo tenía. Cuando el niño vio que le compré los zapatos lloraba de la emoción. Me decía que muchas gracias. Pues ¡imagínate! Para mí eso fue también muy bonito con ellos. Compartir esas experiencias, pero yo creo que el agradecimiento que tenían hacia nosotros eran todo lo que podíamos hacer con ellos a través de la escuela'. (E4, 189-164)

El sentido de 'encontrarnos' implica, entonces, reflexionar sobre la posición y disposición que tenemos en este mundo. Preguntarnos qué tanto avanzamos para encontrarnos con ese que es 'otro' que reconocemos como diferente y distinto, 'otro' que siente, piensa, se relaciona y hace las cosas diferentes, pero no inferiores.

Para concluir este apartado, según lo que dicen las docentes, emergió otra situación que generó transformaciones personales. Está relacionada con la comprensión directa del conflicto armado en Colombia y las implicaciones de ello en el sistema educativo distrital.

'Algo que me marco y me marcará de aquí en adelante es reconocer que ellos son víctimas de un conflicto, o sea que están aquí en la ciudad es porque son víctimas, no porque ellos se quisieron venir a pasarla chévere acá, sino que los desplazaron y tuvieron que llegar a la ciudad, yo antes no lo reconocía'. (C1, 125-129)

‘Entonces, ya viene esa parte humana de comunicar al ser humano y decirle: “vea esta persona no está aquí por su gusto sino por unas condiciones que la misma sociedad o la misma situación política o la corrupción, o los grupos armados, o por los enfrentamientos; están ahí, entonces, por eso están ahí: por esa situación. Pero, son seres humanos y con los mismos derechos que tenemos todos los seres humanos incluso a la misma vida, al respeto a otro. Y así fuimos todos como entendiendo. Pero, sí, fue un proceso dentro de lo traumático’. (C1, 341-344)

Todas estas situaciones personales implicaron que las docentes que lideraron el proceso se ubicaran en el ejercicio ‘pensar en el otro’, reconociendo que, en efecto, la cultura es un escenario de poder desde el cual debemos pensar cómo se puede aportar desde la escuela para mitigar el impacto no solo de la guerra sino de la pobreza que vive el pueblo Embera en la ciudad.

‘Yo creo que el conocimiento que empecé a tener es de nuestros ancestros: reconocer que nosotros no le estamos haciendo a esa población un favor sino que le estamos devolviendo todo lo que ellos hicieron por nosotros en algún momento [...]. Eso es lo más gratificante ver los niños sonreír, ver las mamás acercarse a nosotros con gratitud, poder acercarme a los pagadarios y conocer sus condiciones de vida. Eso fue’. (C1, 21-25)

4.3.2 Condiciones material-económicas de las prácticas docentes

Cuando se analizan las condiciones material económicas en las que ocurren las prácticas docentes, nutrida es la información de las maestras. De ahí que sus afirmaciones estén motivadas, en un primer plano, por su lectura estructural de la situación que vive el pueblo Embera en la ciudad. Esta lectura incide en el alcance de los ejercicios didácticos y en la constante reflexión sobre el sentido y fin de los procesos de la educación formal para los pueblos indígenas en la ciudad. Este alcance excede a los objetivos netamente académicos, los cuales usualmente imponen la visión de una escuela tradicional. Desde esta perspectiva, se identifican dos características de las condiciones material-económicas en las que ocurren las prácticas docentes con los estudiantes Embera participantes en esta investigación.

Las situaciones estructurales del pueblo indígena en la ciudad.

Como se ha mencionado a lo largo del documento, el pueblo Embera llega a la ciudad como víctima del conflicto armado interno. Además, mayoritariamente llega a ubicarse en

zonas llamadas como 'pagadiarios'. Estos lugares propician dinámicas asociadas a problemas como la prostitución, la instrumentalización de menores de edad, el consumo de sustancias psicoactivas en todas las edades, entre otras situaciones. Así lo recuerdan y relatan las docentes:

'Cuando yo no podía estar en el colegio se presentaron problemas con otros profesores y comentarios. Pero, no se daban **cuenta la zona en la que vivían**.⁶³ Ser indígenas acá en esta ciudad en muy verraco [...] y decir que los niños Embera son los que no respetan, tienen malos olores, sin saber que ellos llegaban sin comer, y me decían que ¡cómo me aguantaba eso todo el día!'. (E1, 88-93)

Aseguran las docentes que las situaciones de los y las estudiantes Embera eran el resultado de asuntos estructurales que experimentaban en los lugares donde estos vivían. Era comprensible que se presentara resistencia por parte de otros docentes de la comunidad educativa, quienes, sencillamente, desconocían las evidentes situaciones de vulneración por la que pasaban no solo los niños, niñas y jóvenes del pueblo Embera sino la comunidad en su conjunto.

'Fue muy triste conocer sus necesidades y saber **que algunos profesores no veían eso como un problema**.⁶⁴ Y no entendían que ellos no podían dormir o simplemente no tenían como tener una comida diaria o una condición adecuada para estar en el colegio [...] Con ellos viví cosas duras en los pagadiarios, donde un baño se constituía para 80 personas'. (E1, 117-123)

Incluso, las situaciones que vivían los y las estudiantes Embera en los lugares de residencia generaron varias tensiones con algunas normas de la IE, por ejemplo, el horario de entrada al colegio y los horarios para acceder al restaurante escolar.

'Entonces, en una reunión yo les dije: lo que pasa es que ustedes tienen niños que tienen unas condiciones de vida económica mucho mejor que la de los niños indígenas; para ellos está bien cualquier cosa que les den acá o en donde les arrienden porque no en todos lados los reciben. Ellos no tienen la culpa [...] y un baño como para 50 personas porque son 3, 4 habitaciones; diga usted que vivan 15 personas en cada habitación. **Les dije eso porque claro que empezamos a tener discriminación y problemas**⁶⁵ Yo salí con una profe de bachillerato peleada porque los niños llegaban tarde. Ya después entendí que ellos, en el afán de tratar de venir bien presentados, pues llegaban tarde. Y, entonces, esa profesora les decía: "a ustedes no les damos desayuno por llegar tarde". Entonces, yo les

⁶³ La negrilla es mía.

⁶⁴ La negrilla es mía.

⁶⁵ La negrilla es mía.

decía: “pero, ¿por qué? si mandan el desayuno para todo el mundo”. Ella contestaba: “no, pues tienen que llegar temprano”. (E5, 137-141)

A causa de esto y por muchas otras situaciones, el dilema que se presentaba era: o llegaban sin bañar al colegio y tenían olores poco agradables para la convivencia escolar, o llegaban tarde porque se bañaban, pero perdían el desayuno del colegio. Estos y otros dilemas, como el uso de los baños en el colegio, se fueron mediando, conforme avanzó el proceso. Dice una maestra,

‘Los docentes se fueron solidarizando un poquito con los niños, pero la discriminación fue dura porque no llegaban temprano a comer. Los niños no tenían esos hábitos alimenticios de llegar a una hora a comerse todo, votaban lo que no les gustaba pues es lógico porque ellos no estaban acostumbrados a ciertos alimentos’. (E5, 149-151)

Así que para las docentes la experiencia con el pueblo Embera estuvo fuertemente marcada por las situaciones económicas que vivían los estudiantes, las cuales, a su vez, se relacionaban con sus prácticas de vida en la ciudad.

‘Ellos tenían que vivir hacinados; tenían que estar como en la búsqueda de su diario vivir. Tenían que llegar hasta el punto de ejercer la mendicidad, de estar siempre en condiciones muy vulnerables’. (E3, 101-104)

Entonces, estas situaciones que vivían fuera de la escuela propiciaban que los y las estudiantes Embera no asistieran con regularidad al colegio y que no tuvieran tiempo para hacer tareas extraescolares (esto incluía que, en ocasiones, no tuvieran tampoco dinero o no entenderán bien el español para adelantar solos sus tareas). Algunas veces llegaban muy agotados a la jornada escolar. Así lo relata la docente del aula diferencial:

‘Digamos que lo que los chicos aprendían era lo que se les daba en la escuela, ellos actividades en el hogar no las realizaban por tiempos, por dinámicas laborales, porque ellos tenían por ejemplo, los más grandecitos, incluso que tenían 10, 12 años, ellos salían de acá y tenían que ir a acompañar a los papas a vender los tejidos, o ellos me decían: “es que nosotros vamos por los buses y pedimos monedas”. Todas esas cuestiones y, entonces, era eso **el único refuerzo que ellos tenían era lo que uno les daba**’.⁶⁶ (E5, 163-166)

⁶⁶ La negrilla es mía.

Cada una de las maestras que participó con su testimonio da cuenta de su práctica docente como condicionada por factores económicos no favorables para los y las estudiantes Embera. Tales condiciones, inicialmente, generaron frustración porque se evidencia, según las maestras, que la mayoría de los y las docentes se mostraron indiferentes antes las muchas necesidades que evidenciaban la vulnerabilidad latente a la cual estaban expuestos los y las niñas indígenas. En otras palabras, estas condiciones material-económicas generaron una doble victimización de los estudiantes Embera: por un lado, han tenido que dejar sus territorios como víctimas del conflicto armado y, por el otro, son víctimas de la condición socio económica a la que llegan a habitar en la ciudad, lo cual genera otro tipo de victimización en la escuela por aquellos actores educativos que no logran comprender su vulnerabilidad a este nivel.

La incidencia de la precaria situación económica de los y las estudiantes Embera en los procesos de enseñanza.

En la sección 4.1 se describió una situación generada en la IE, al cual estaba asociada a que no todos los integrantes de la comunidad educativa sabían de la llegada de los 70 estudiantes Embera. Este desconocimiento propició que no se tuvieran las condiciones mínimas para su recibimiento. Así lo comparten dos profesoras del aula diferencial:

‘Finalmente, recibo el curso, pero no se hace una gestión adecuada para mostrarles las instalaciones y las dinámicas de la institución; solo que ellos llegan y que yo debería mirar como iniciar. Viendo que el colegio no tenía las condiciones ni físicas, ni humanas para tener a los niños Embera, al segundo día de estar se presentó que no teníamos un salón de clase y fue muy indignante que nos enviaran a la ludoteca, sin sillas ni mesas para empezar’. (E1, 60-63)

‘El colegio contaba únicamente con recursos adaptada a la comunidad mestiza y no contaba con que llegara tanta población indígena a ser parte de toda la comunidad, que tenían que darle apertura a aulas diferenciales y que tenían que dinamizar el currículo, los lineamientos, toda la estructura del PEI’. (E3, 85-87)

Claramente esta falta de condiciones materiales (falta de instalaciones adecuadas, mobiliario, entre otros) llevó a improvisar ciertas acciones tales como la adecuación de espacios para los y las estudiantes Embera. Esto afectó el componente académico.

‘Básicamente los contenidos institucionales terminaron siendo lo menos importantes.⁶⁷ Lograron entender que no eran necesarios y los niños Emberá tenían disciplina y no eran problema para nadie [...] Con ellos sí en el colegio eran obligados que manejaran otro espacio y quisieran el colegio porque la zona es muy complicada por temas como consumo de drogas, violaciones por eso era de suma importancia que ellos estuvieran en otro espacio’. (E 210-212)

Las condiciones económicas no permitieron que se pudiera avanzar más porque, pues tú ya sabes, toda esa dificultad que hubo tan terrible con los grandes capos del micro tráfico hay en ese barrio [...] Uno va y visita los sitios y, pues, unas condiciones higiénicas terribles, un hacinamiento terrible, donde se propagan muchos virus en cualquier cantidad, el tema de animales, ratas, pues eso afecta bastante e impidió **que se avanzara en el otro proceso.**⁶⁸ (C1, 243-246)

Los recuerdos de las difíciles situaciones que vivieron los y las estudiantes Embera que tenían las maestras propiciaron reflexiones importantes sobre la manera como ajustaron varios asuntos de la vida escolar a condiciones que claramente afectaban la vida de los y las estudiantes.

‘El cuidado del cuerpo era difícil de trabajar. Ellos no tenían donde recibir una alimentación sana; ellos no tenían donde bañarse, ellos no tenían donde cambiarse de ropa porque no les permitían esos espacios. Llegaban con la misma ropa todos los días en unas condiciones bien difíciles. **Entonces, a veces, los niños llegaban a bañarse al colegio.**⁶⁹ (E3, 105-109)

Así, inicialmente se estableció un espacio para adelantar algunas actividades de aseo con los y las estudiantes Embera. Se organizaron jornadas de baño diarias en el colegio; de esta manera, los y las estudiantes no llegaban tarde a tomar el desayuno. Las docentes auto gestionaron kits de aseo con elementos básicos como talcos, jabón, entre otros.

‘Ellos digamos, por cuestiones económicas, en ocasiones no contaban con agua para bañarse. Y ¿ellos qué hacían? Venían y hablaban con las profes: “¿profe será qué podemos bañarnos aquí en el colegio?” Entonces, nosotros compramos los jabones; compramos los talcos, lo que fuera necesario para que ellos pudieran hacerlo. Les decíamos que trajeran toalla y nos decían que no tenían. Entonces, se secaban con las camisetas y se ponían al sol para que se secaran. Eso pasaba. Cuando hacía mucho

⁶⁷ La negrilla es mía.

⁶⁸ La negrilla es mía.

⁶⁹ La negrilla es mía.

calor, les encantaba meterse a bañar y nosotras aprendimos a identificar esto'. (E4, 181-184)

Otras actividades fueron surgiendo como parte del avance del proceso, por ejemplo, en las aulas diferenciales, aparte de propiciar un espacio para el baño en el colegio, se acordó un tiempo para descansar en el aula, y que posteriormente tuvieran mejor disposición en los procesos académicos.

'Igual había chicos que no podían dormir bien. Entonces, todo se evidenciaba aquí en el colegio [...] Nosotros teníamos espacios con ellos donde llegábamos a un acuerdo. "¡Listo!", decíamos. Entonces: "¡vamos a hacer una actividad, pero primero tomamos media hora de sueño!". Todos se recostaban encima de la mesa y quedaban hay un buen tiempo. Entonces, digamos que eso también les ayudó mucho a ellos porque estos niños por la actividad de los padres que trasnochan, trabajan vendiendo sus tejidos hasta tarde, pues los niños también trasnochan. Y, **a veces, los otros profes no entienden eso; igual pasaba con la cuestión del aseo**'.⁷⁰ (E4, 173-176)

También se presentó la situación que para algunas clases los estudiantes no contaban con los elementos básicos para desarrollar las actividades. Esto impedía que los niños y niñas indígenas se vincularan a estas actividades. Así que fue importante concientizar a los demás docentes que con la población Embera se debía ser cauteloso en el momento de solicitar elementos con los cuales no contaban.

'Ellos mismos se sentían discriminados cuando no tenían sus uniformes, cuando no tienen sus implementos. Por ejemplo, en el tema de deportes, ellos ingresaron a formar parte del programa de extensión de la jornada con la entidad aliada del Instituto Distrital de Recreación y Deportes. Entonces, ellos iban al fútbol, a veces, los implementos no eran los adecuados y pedirle a un papá o a una mamá de una condición como la de las familias Embera, que llegaron a Bogotá, sin trabajo [...] pero "¡Cómo le voy a pedir unos tenis; yo que le voy a pedir una pantaloneta para hacer actividad física!, pues, no la van a tener y van a sentirse afectados por no poder desarrollar actividades con lo mínimo que es una implementación deportiva o en el tema de artes no tenía todos los recursos'. (C1, 250-254)

De la misma forma en todo el proceso fue clave salir del colegio, esto es, ir con los y las estudiantes donde ellos y sus familias vivían. Esto lo hicieron todas las docentes que vivieron la experiencia del aula diferencial. Aunque ellas representan una mínima parte del cuerpo profesoral del colegio, son maestras claves para pensarse cómo debe ser una propuesta pedagógica pensaba para los y las niñas indígenas. A saber, las

⁷⁰ La negrilla es mía.

maestras acompañaron a la comunidad en momentos difíciles que generaban inasistencias masivas de los y las estudiantes como por ejemplo, cuando se incendió un pagadiario y ningún estudiante llegó a clase. Las maestras se organizaron y fueron a estos lugares para conocer por qué no habían asistido al colegio; de paso llevaron cobijas u otros elementos que les pudieran servir. En otra oportunidad, mataron a una persona de la comunidad Embera en la zona, así que las profesoras se acercaron al barrio y les dijeron a los padres y madres que no se preocuparan por ir al colegio que luego se ajustarían las clases. De estas situaciones aprendieron que cuando algo le pasa a una familia o a un estudiante, esto afecta a toda la comunidad, es decir, ningún estudiante asiste al colegio; es una manifestación de un pensamiento colectivo.

Finalmente, otra de las situaciones que también afectó el proceso fueron las enfermedades que constantemente se presentaron con los y las estudiantes. Se identificó, en efecto, que la comunidad educativa desconocía cómo atender una necesidad en términos de salud cuando involucraba un niño o niña de la comunidad Embera.

‘A veces afectaba el tema de salud de los niños. Ellos, aun cuando son muy resistentes, obviamente se enfermaban y todo eso afecta el desarrollo, **pues tú con un niño enfermo en clase, tú te desesperas no sabes qué hacer** y esa fue otras situaciones que también tuvimos que pasar los docentes’. (C1, 205-289)

Las enfermedades, por ejemplo, el brote de tuberculosis que tuvo la comunidad a mediados del año 2018 afectó el proceso académico de los estudiantes del pueblo Embera. Las situaciones se tenían que atender y solucionar sobre la marcha, la coordinadora recuerda:

El día en que una niña se rompió la cabeza, no supimos qué hacer porque el número que reportaba en la hoja de matrícula de la estudiante era el teléfono del líder que ya no se encontraba en la ciudad. Ahí era donde nuestro único aliado era el apoyo cultural. (C1, 299)

Frente a las situaciones de salud con los y las estudiantes, también, se destaca que en el fondo lo que existe es un desconocimiento de doble vía de las culturas que entran a convivir en un escenario como la escuela. De un lado, la existencia de dinámicas indígenas propias incompresibles para la llamada población mayoritaria y, de

otro, de dinámicas impuestas a poblaciones con un sentido de vida basado en cosmovisiones diversas.

Entonces, uno les tiene que dar un refrigerio que viene en un paquete. Ellos ni siquiera conocen que es un paquete, así tenga todo lo que dice la Secretaría de Educación o la interventoría, que dicen que tiene todos los nutrientes. Pues no es lo mismo. Sus estómagos no están acostumbrados. Muchas veces tuvimos, digamos, que el niño está con malestar de estómago y uno se siente más impotente porque un niño de ciudad, pues uno sabe la generalidad de qué es lo que le pasa, pero un niño que viene de esa cultura aún no sabe qué le está pasando en el estómago. (C1. 270-274)

Ellos no tienen muchas creencias en el tema médico, entonces, ellos se van por el tema de la brujería, y **ahí uno no cree en brujería**. por ejemplo, lo que pasa con el kumis. Ellos no están acostumbrados a la leche y, cuando se enferman, dicen que es brujería y para nosotros es que le hizo daño el refrigerio. Entonces, en ese choque uno se sentía como impotente, y eso tiene que ver mucho con el factor económico porque no conocían o porque nosotros mismos no sabíamos el tema de cómo iba a ser la atención médica de ellos. (C1 279-281)

Comprender que la escuela no solo está allí para transmitir conocimientos académicos sino que es un espacio protector para los y las niñas Embera, es, tal vez, según las docentes, el mayor aprendizaje de este proceso. Generar ambientes acogedores a los y las estudiantes indígenas fue un proceso que pasó por la experiencia de vida de las maestras. Ellas en sus prácticas docentes establecieron espacios para el aseo personal de los y las estudiantes y dispusieron momentos para descansar como rutina diaria. Esto se convierte en motivo para plantear nuevamente cuestionamientos sobre el papel que cumple la escuela en la ciudad para los y las estudiantes indígenas que llegan como víctimas del conflicto armado.

4.3.3 Condiciones socio-políticas de las prácticas docentes

Como hasta el momento se ha relatado, la experiencia con el pueblo Embera en el colegio generó varias reacciones por parte de la comunidad Educativa. Algunas de estas reacciones se dieron a causa de normas establecidas al interior de la institución como el uso de los baños o los horarios para recibir la alimentación escolar. También, fue evidente la resistencia por parte de algunos docentes con el proceso Embera y su inclusión en el colegio. De modo que las prácticas de las docentes que estuvieron a cargo de las aulas diferenciales de estudiantes Embera también ocurrieron en

condiciones socio-políticas marcadas por relaciones de poder. En este sentido, dos situaciones problemáticas fueron claramente identificadas. La primera estaba asociada a un escenario de poder en el que se impone la clasificación social del modelo moderno colonial. En este escenario se ubica al 'indígena' en un lugar específico y desempeña un rol particular. La segunda estaba relacionada con la imposición del modelo de escuela tradicional, en el cual priman los conocimientos occidentales acogidos por la llamada población mayoritaria.

Poder que impone la clasificación social del modelo colonial.

La primera reacción que se da por parte de un número importante de la comunidad educativa es de rechazo. Lo que 'son y representaban' los y las niñas Embera para varios docentes era desorden, suciedad, caos. A propósito de esto, la coordinadora y una docente expresan:

'Fue **una resistencia total al principio**. La resistencia de los docentes, los estudiantes, los mismos padres de familia de los niños mestizos, los mismos señores de servicios generales, el grupo de vigilancia fue una resistencia total porque para ellos era **como si fuera una tragedia**⁷¹ que los niños hubieran llegado. Entonces, cualquier cosa mala que pasaba eran los Embera [...] Se convirtió para ellos en un proceso de discriminación en vez de ser un proceso de adaptación progresivo [...] Ya después con las capacitaciones, las charlas y, de pronto, que los profesores fueran conociendo a los niños'. (C1, 155-160)
'Los niños tuvieron una experiencia muy fea. Los encerraron y les gritaban cosas como: "¡fuera! ¡Indios cochinos!" Debido a eso el colegio creó espacios diferentes protegiéndolos como el salir a descanso a otras horas diferentes. De hecho, los niños que un tiempo atrás se burlaban y los hacían sentir mal resultaron cuidándolos en las actividades ya que ellos eran problemáticos en sus salones. Los enviaban a donde estábamos nosotros'. (E1, 160-163)

Esta reacción de rechazo inicial, por supuesto, generó implicaciones en las 'relaciones' entre los y las estudiantes Embera con los estudiantes, los docentes, los directivos docentes e incluso los padres y madres de familia de estudiantes no indígenas. Dichas relaciones se situaron en escenarios de poder, en donde se evidenciaba el imaginario social respecto a lo que significa ser parte de un pueblo indígena. Así comparten dos docentes su experiencia.

⁷¹ La negrilla es mía.

‘La verdad fue algo muy duro con todos, tanto con los profesores, con los padres, y entre ellos. Los profes porque decían: “nosotros no somos bilingües, nosotros no sabemos hablar Embera”. Y los niños mestizos también decían: “nosotros no hablamos indio”. Había mucha discriminación, tanto de los docentes como de los mismos niños. Y eso fue duro porque yo decía: “yo tampoco sé, pero, a mí me pagan para enseñar”. Yo siempre me puse en esa posición’. (E5, 63-66)

‘Un hermetismo, una resistencia, una negación al otro, una negación a las necesidades del otro [...] a sentir que hay una prioridad en las comunidades indígenas. Entonces, siempre como que se habló y se trató de brindar esas experiencias para que el otro entendiera la necesidad de que los pueblos indígenas **sí son importantes** en este colegio. Entonces, **los profesores siempre han puesto como una práctica de resistencia frente a las culturas indígenas**’⁷² (E3, 140-142)

Cuando se tiene un imaginario social frente a lo que significa ‘ser indígena’ y sus identidades, usos y costumbres, se asumen posiciones de privilegio en la interacción social por parte de los docentes. La resistencia manifiesta se identificó, también, en la indisposición para recibirlos en sus aulas de clase. Al respecto, una docente afirma:

‘**Los otros profesores no los recibían**’⁷³ porque debían cambiar su plan de estudio y utilizaban muchas excusas para no ayudarlos. Y discutíamos mucho eso porque nosotros no deberíamos decidir quién entraba y quién, no. Desde mi punto de vista, les compartí que entonces no deberíamos ser docentes, pero el problema radicaba realmente en el idioma, era una de las principales barreras al aceptarlos’. (E1, 110-113)

Sobre el tema, el apoyo cultural Embera contratado por la SED comparte sus recuerdos:

‘Hasta los ofendían. Decían: “es que ustedes son Embera; ustedes a qué vinieron. Son desplazados de grupos armados, si no era eso a qué vienen acá”. Entonces yo les decía: “cálmense, más bien” y los retiraba a un lado y los ponía a jugar, y les contaba historias y así quedaban como ya separados y así quedaba todo eso’ (L4, 34-37)

Por lo tanto, las aulas diferenciales de estudiantes Embera se convirtieron en el lugar exclusivo donde se recibían los niños y niñas de la comunidad. Así cuando ingresaba un estudiante a un aula regular, esto generaba más oposición por parte de los

⁷² La negrilla es mía.

⁷³ La negrilla es mía.

docentes, quienes afirmaban que no tenían las herramientas para ‘aceptar’ que un niño indígena se incluyera en sus salones de clase.

‘Fue muy duro. Hasta nos decían: “¡allá van las profesoras de los indios!” Así nos catalogaban [...] Por rumores de los profesores se sabía y decían que nadie más se los aguantaba y nadie más los iba a recibir. Nos preguntaban “¿Por qué tenían ellos que recibir esa población?” [...] Aseguraban que los problemas institucionales eran por culpa de los niños indígenas que llegaron’. (E5, 75-77)

‘Inclusive en algún momento de las reuniones con los profes de aula regular y de primaria, decían que definitivamente eso **no iba porque no estábamos capacitados**.⁷⁴ Entonces, yo les decía: “es que no necesariamente uno tiene que estar capacitado; toca sacar el recurso humano”. Entonces, un día en una reunión yo dije ¡porque es que uno hasta que no está en eso y no trabaja con estos niños, uno no entiende!’ (E5, 116-118)

De estos testimonios surge una reflexión importante sobre el asunto de la lengua materna de los y las estudiantes Embera: ‘la lengua’ de los y las niñas indígenas, en el escenario de la escuela urbana, es asumida definitivamente como un obstáculo. De esta apreciación se desencadenan múltiples situaciones. Así lo comparte la docente del aula diferencial:

‘Cuando llegué al colegio lo primero que me preguntaron fue que si yo sabía hablar el idioma Emberá. Yo dije que, pero ¿eso que tenía que ver? Entonces, me explicaron que era un curso que se iniciaba con 45 niños y niñas Emberá. Sobre la comunicación yo dije que no era dificultad porque yo asumía el reto y aprendía el idioma y me dijeron que no, que ellos debían aprender el idioma español’ (E1, 54-58)

La imposición del español como único vehículo para el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación formal problematiza las apuestas de una educación intercultural bilingüe que le apuesta al fortalecimiento y conservación de las lenguas originarias en contextos urbanos y rurales.

Ahora bien, el asunto de la lengua indígena materna hace evidente el estatus de las lenguas indígenas frente a las lenguas hegemónicas, no solo el español, sino el predominio del inglés cuando se imparte una segunda lengua. Esto incide en las iniciativas que se quieran emprender, pues otra de las preguntas reflexivas emergentes es ¿para qué mantener una lengua indígena en un contexto comunicativo como el de la ciudad donde predomina el español? Así, el asunto del fortalecimiento de las lenguas

⁷⁴ La negrilla es mía.

indígenas propias se convierte en una bandera de lucha por los derechos de los pueblos. Una de las docentes del proceso afirma:

‘Si me obligarían (sic) a imponer el inglés tenía una justificación, por la ley de lenguas que protege que ellos estén hablando su idioma en cualquier espacio’ (E1, 134-136)

Sobre las ‘relaciones’ entre estudiantes indígenas y no indígenas, se identifica que hubo momentos complicados marcados por situaciones de discriminación étnica que, nuevamente, está fundamentada en el modelo de clasificación racial tan estratégicamente naturalizado en el sistema educativo.

‘Complicadas las situaciones en los descansos. Por ejemplo, de ahí era como la fama de los chicos [...] Se volvieron territoriales, entonces, ya nadie se metía con ellos, y ellos eran en **su salón aparte**. Y recuerdo muy bien que en los descansos cuando se metían con uno, les decían: “¡indio!” Ellos se molestaban y se formaban batallas campales en el patio. Nos tocaba cerrar la puerta del patio y quedarnos con los chicos porque los otros profes que tenían vigilancia decían, **¡no, esos indígenas son terribles!**’.⁷⁵ (E5, 106-110)

El poder del currículo formal centrado en los conocimientos académicos

En el capítulo sobre la perspectiva teórica en esta investigación se planteó un debate importante respecto a la ‘colonialidad del saber’ y cómo esta ópera, también, en la materialización de currículos ajustados a conocimientos eurocéntricos. Esto en el caso de la experiencia con el pueblo Embera representó, por supuesto, una relación de poder en la cual la reflexión de fondo es ¿qué deben aprender y por qué, los y las estudiantes Embera que llegan a Bogotá? Así lo recuerda la docente del aula diferencial:

Tratamos de mediar esa parte para responder lo que me pedía el colegio, las mallas curriculares, por ejemplo. No podía sacarlos cuando quisiera del aula, ni pintar las paredes, para ello necesitaba permisos [...] Desde ese momento vi que una de las cosas para poder empezar a trabajar era posicionar a la comunidad Embera en el colegio, sin dejar a un lado las mallas curriculares. Pero, hablando con las directivas para que estableciéramos otra forma de evaluación, para revisar los contenidos, no fue tan sencillo [...] Teniendo en cuenta que yo sabía que existiría un cuestionamiento debido a que no seguiría con la malla curricular establecida. (E1, 85-87)

⁷⁵ La negrilla es mía.

Aunque ya se ha planteado que el proceso académico en el caso de la experiencia con el pueblo Embera no fue la prioridad, sigue predominando en la cultura escolar lo que deben aprender masivamente todos los y las estudiantes en el país sin distinción étnica cultural. De allí que se deslegitimen los procesos cuando no se centran en el componente académico. Surge en el escenario el tema de ‘la presión’ que sienten las docentes frente a los resultados que, se suponen, se ‘deben alcanzar’ desde el proceso académico. Así lo comparten dos docentes.

‘Los profes siempre tienen un modelo occidental a seguir con los estudiantes. Entonces, para ellos era muy complejo que los niños interpretarán de diferentes maneras lo que se les impartía.’⁷⁶ Entonces, los niños tienen diferentes niveles de concentración, pues les costaba mucho estar dentro de un aula. Ellos querían estar explorando, subirse a los árboles del colegio, subirse al tanque a bañarse porque lo sentían como un río. Entonces, para los profes eso era un caos, pero uno entendía que era su selva, que era su mundo, que era su territorio’. (E3, 22-26)

‘Obviamente, la metodología no puede ser la misma cuando tú tienes unas culturas ahí cruzadas [...] más el tema de que están en extraedad, más el tema que te están presionando porque tienes que entregar un producto al final.’⁷⁷ (C1, 218-221)

Las variables que presionan el ejercicio de aula de las docentes permitieron reflexionar sobre la importancia de encontrar equilibrio entre lo que ‘piden’ las instituciones y la ‘realidad y necesidades’ de los y las estudiantes Embera. Sobre el ejercicio curricular, la maestra del aula diferencial expresa:

‘Yo creo que la investigación es básica en el proceso de los chicos y no es enseñar conceptos que se desarrollen tanto en una escuela que se ve normalmente. Yo puedo enseñar lenguaje con el tema de la siembra; yo puedo enseñar matemáticas con granja; yo puedo enseñar diferentes áreas, pero sabiendo con qué didáctica y relacionando esto con las necesidades de la población’. (E4, 221-224)

‘Yo dije: yo como docente tengo que ser recursiva y a mí me pagan para enseñar español, inglés y unas normas acá dentro del colegio. Eso es lo que yo voy hacer: sociales para todos los niños era sociales, ciencias era ciencias para todos, porque yo creo que el cuerpo humano no cambio a mí no me están pagando para que yo aprenda Embera o para que yo les enseñe a hablar Embera, a mí me están pagando es para que yo enseñe mi cátedra y buscar negociar con ellos’. (E5, 68-74)

Por lo tanto, para transformar las tensiones y relaciones de poder que se presentan en los prácticas docentes y en los procesos curriculares es básico que el docente se

⁷⁶ La negrilla es mía.

⁷⁷ La negrilla es mía.

asuma como investigador, y, como lo plantea Giroux, sea en el ejercicio de la práctica un docente intelectual que espera generar una transformación social y educativa.

4.4 Aportes de los líderes indígenas

En el proceso de recolectar la información de las líderes y lideresas indígenas participantes que aporte a la elaboración de la propuesta pedagógica orientada por la EI para la transformación de las prácticas educativas que se presentan en los colegios de la ciudad, se hizo imprescindible invitar a esta iniciativa a importantes autoridades que hacen parte de la Mesa Autónoma Indígena de Bogotá. Así, merece especial mención la participación del consejero Nasa, el líder de la comisión de educación Nasa, la gobernadora del pueblo Yanacona y un líder indígena Embera, que vive en la ciudad hace seis años, el cual además, es padre de familia de dos estudiantes de la IED en la cual se desarrolló el presente estudio, de allí que sus aportes sean fundamentales respecto con la experiencia vivida en el colegio. Todos ellos, desde el sentido político de sus luchas, compartieron pensamientos importantes sobre el proceso que se gesta en Bogotá y sus proyecciones.

De modo, los cuatro líderes manifiestan que la ciudad debe caminar hacia la articulación con el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), proceso que llevará años, pero que implicará un giro en la manera como históricamente se han asumido los procesos desde la SED. Por ende, los pueblos indígenas sueñan con tener escuelas indígenas donde según la gobernadora Yanacona:

Se busca la protección de la identidad de los pueblos. (L2, 26)

Así lo expresa el compañero Embera. Para él, lo esencial es tener un espacio exclusivo solo para los pueblos indígenas.

Los niños Embera que yo tengo no van a asistir a colegios. No, esa parte no. ¿Por qué no? esa parte viene dificultad, viene exclusión, vienen problemas. Ahí ya hablamos con los resguardos y dijo que el resguardo les organizara acá, solo propio como Embera acá en Bogotá, de resto con los otros no, porque ahí vienen con problemas. (L4, 90-93)

Teniendo en cuenta esta apuesta de los pueblos indígenas, son varios e importantes los pensamientos y aportes que comparten estos cuatro líderes; todos estos

pensamientos están centrados en avanzar desde las IEs para garantizar la pervivencia de los pueblos indígenas en la ciudad. La orientación de este diálogo estuvo dada por escuchar sus comprensiones respecto a las múltiples posibilidades que encuentran en términos de la garantía de sus derechos como pueblos.

4.4.1 Posicionamientos de las autoridades indígenas de la ciudad

En términos del marco jurídico que cubre los derechos de los pueblos indígenas en el país, se puede afirmar que Colombia reporta significativos avances. Sin embargo, hay una brecha considerable entre lo que hay en el papel y lo que pasa en la realidad. Así lo afirma el consejero Nasa:

Son derechos que están contemplados en la Constitución, en las sentencias, en las resoluciones y en los decretos, o sea, dentro de la normatividad, incluso dentro de la misma Constitución. Pero, hay un desconocimiento en algunos, otros tienen el conocimiento pero, no les importa. Yo pienso que lo importante es reconocer que hay pueblos indígenas y hay que reconocer que cada pueblo indígena tiene sus diferencias, costumbres, tradiciones. Entonces, mientras estos compañeros no reconozcan esto, va ser difícil, sobre todo acatar la norma, los derechos que tienen los pueblos indígenas. (L3, 3-9)

Por este motivo el consejero Nasa es insistente cuando afirma que el primer paso que se debe dar es reconocer la legitimidad de las autoridades indígenas en la toma de decisiones y en los procesos de concertación. Estos diálogos con los pueblos indígenas se deben dar en condiciones simétricas de poder, en las cuales se fortalezca la autonomía de los pueblos y su derecho a la autodeterminación.

Hay discriminación, la segregación, el racismo; todo esto. Los maestros, los rectores tendrán que empezar a reconocer lo que venimos hablando, pero sí un tema muy diferencial para los pueblos indígenas y no se generalice como grupos étnicos. (L3, 20-22)

En el caso de Bogotá se ha avanzado en un importante proceso político organizativo desde hace algo más de diez años, donde se ha logrado consolidar la Mesa Autónoma Indígena que agrupa como se ha mencionado a catorce cabildos urbanos. Este es, ante todo, un espacio político que cuenta con una comisión pedagógica donde se reflexiona sobre las necesidades, proyecciones y sueños de los pueblos indígenas respecto al proceso educativo que, por supuesto, está articulado a lo comunitario.

Posicionar las autoridades indígenas como centro del proceso implica transformar las relaciones instauradas por la 'colonialidad del poder'. Desde la mirada de la pedagogía crítica, es una tendencia de las instituciones del Estado, usualmente representadas por funcionarios públicos que no son de las comunidades étnicas, tomar las decisiones que determinan el curso de los pueblos. Es así como concientizar a las IEs sobre las formas de organización propia de los pueblos indígenas y cómo estas pueden participar de los diferentes espacios, articulados a los ya existentes, por ejemplo, en los consejos académicos, comités directivos o comités de convivencia. Esta es una tarea importante para generar procesos de EI en la ciudad.

4.4.2 Promoción de principios de relacionamiento desde los pueblos indígenas

Los líderes indígenas que han sido protagonistas de los procesos políticos en la ciudad son conscientes que estos son de largo alcance y avanzar implica generar todas las condiciones sociales para el cambio. Así, proponen, vehementemente, que unas de las maneras de aprender de los pueblos indígenas es promover en las IEs principios propios de las comunidades ancestrales. Así lo expone el consejero Nasa:

Por ejemplo, la solidaridad en la educación que hemos recibido, la solidaridad no existe. 'no, yo me voy adelante y el que se quedó no importa. Yo tengo mi plata me defiende, si no tiene él verá cómo se defiende'. (L3, 160-162)

La solidaridad, entonces, se debe tejer desde lo colectivo, un llamado a la unidad que siempre reivindican los pueblos y cobra sentido en el reclamo de su pervivencia 'como comunidades'. Así lo afirma un líder.

Para llegar a tener las cosas y tener lo que uno quiere solo se necesita de la unidad [...] la colectividad [...] o sea, esos principios donde no se tenga esos principios, créame, que así tengamos el mejor colegio no podremos avanzar. (L3, 168)

La colectividad para los pueblos indígenas, también, está ligada al sentido de 'comunidad', la cual crece pensando en la relación con los otros. Así es que adquieren sentido las acciones. Sobre el particular, uno de los líderes Nasa afirma:

Trabajar mucho el tema de la comunitariedad en los pueblos indígenas se está perdiendo la comunitariedad, la solidaridad, la reciprocidad, o sea, no es en que yo te doy o yo te vendo, pero quiero hacer un negocio, pero te voy a tumbar. (L3, 169-170)
Que si estábamos bien en comunidad estábamos bien; eso era lo que le enseñaban a uno. Entonces, uno que hacía, cuando ya medio tenía uso de razón. [...] por eso yo digo que la educación es oír y escuchar a la comunidad. (L2, 196-197)

Igualmente, emerge para las autoridades indígenas un tema relacionado con la manera de interpretar el mundo. Los líderes comparten que en las IEs se debe, ante todo, enseñar la relación con los seres y espíritus de la naturaleza. Por ejemplo, el respeto por la madre tierra, ese respeto en un sentido espiritual, implicaría que desde los colegios se repensara la manera como tradicionalmente se ha asumido y relacionado con 'la tierra', no como un ser vivo sino desde un sentido instrumental. Al respecto,

El tema del respeto a la madre tierra, las leyes de la madre tierra que nosotros tenemos que cuidar. La madre tierra tiene leyes, tiene normas propias. La obediencia a esas normas, a esas leyes propias. Si nosotros no tenemos una obediencia a la madre tierra, por eso es que vivimos desarmonizados, vivimos en problemas. Por eso es que nos enfermamos, porque no hay una relación, no obedecemos las normas, la cosmovisión. (L3, 175-178)

De estas apreciaciones se identifican, por lo menos, tres principios de los pueblos indígenas que, según los líderes, deberían estar articulados a los procesos de las comunidades educativas para empezar a generar proceso de EI: solidaridad, unidad y colectividad.

4.4.3 Vinculación de profesores de los pueblos indígenas

El líder indígena Embera es claro al afirmar que, definitivamente, los encargados de fortalecer la cultura, y con ello las lenguas originarias, son las mismas personas de la comunidad. Por tanto, debe ser prioridad que en todo el proceso se vinculen personas de las comunidades que hablen sus lenguas indígenas maternas,

Son nuestros principios; es nuestra lengua. No podemos perderla acá en Bogotá. Tenemos que avanzar más, aprender más, **con los propios indígenas**. Si nosotros no nombramos un Embera propio, un maestro y dejamos eso a otro, entonces, ya los niños van a perder todo eso. (L4, 133-135)

Así también lo afirman los líderes indígenas Nasa y la gobernadora Yanacona, quienes consideran que, en esencia, son las propias comunidades en cabeza de sus profesores indígenas los llamados a luchar por la pervivencia de los pueblos.

Es un hecho que debemos conseguirnos nuestros propios docentes, porque las casitas de pensamientos donde ha vivido gente occidental, la casa no funciona y lo he visto con mis propios ojos [...] Entonces, por eso yo pienso, y así el coordinador indígena no haga mucho, poquitico, pero le pone el alma y el corazón. (L2, 59-63)

La vinculación de las personas de las comunidades indígenas, por supuesto, implicará que, incluso, al interior de dichas comunidades se piense el tema de la formación profesional de los encargados de guiar el proceso educativo. Las autoridades indígenas expresan que deben ser personas con un perfil integral, que, en el caso de Bogotá, permitan el fortalecimiento de la identidad cultural de los y las estudiantes paralelo a la enseñanza de los conocimientos reconocidos como 'occidentales'. Al respecto expresa la lideresa Yanacona:

Ese educador debe ser funcional, que sea indígena y que sepa de todo un poquitico, para poder anclar el proceso. Queremos que los profesores sean multifuncionales académicamente, así como en territorio, territorio les dan matemáticas, sociales, etc., pero hay otros profesores que les enfocan en la madre tierra en sembrar, en la medicina. (L2, 28-33)

En resumen, uno de los temas importantes a considerar en una propuesta pedagógica orientada por la EI para estudiantes indígenas en contextos urbanos es la necesidad de vincular personas indígenas al proceso de educación. Esta necesidad está relacionada con la importancia de preservar, conservar y fortalecer las lenguas indígenas como forma de pervivir desde el pensamiento y la cultura.

4.4.4 Espacios pedagógicos de conocimientos propios y el currículo formal

Finalmente, se identifican dos aportes relevantes que, acertadamente, se deben contemplar en la elaboración de una propuesta de EI para la ciudad. El primero está relacionado con generar en las IEs espacios de educación propia, que permitan, entre otras cosas, llevar a cabo metodologías de los pueblos indígenas. El consejero Nasa afirma, por ejemplo:

Unas materias exactamente para trabajar de comunidades indígenas. Así hay infraestructuras full, así haya maestros licenciados sea lo que sea, pero si no hay unas materias para trabajarlas no va a ver una educación propia, por ejemplo, la madre tierra, o materias como cosmovisión, usos y costumbres, espiritualidad, organizativo político. (L3, 114-118)

Para el líder Nasa, la escuela tradicional ha posicionado la fragmentación por 'materias o asignaturas'. Por esta razón, se deben abrir espacios que permitan trabajar en incluir en los colegios conocimientos propios que le aportan a la sociedad en general. Otra posibilidad que plantea el líder indígena es asumir los conocimientos indígenas propios desde su potencialidad transversal.

El tema de cosmovisión, la espiritualidad, debe ser un tema muy central para todas las áreas, porque si vamos a trabajar el tema de área de la reciprocidad tenemos que abrir con la medicina, si vamos a trabajar del tema de matemáticas o sociales, pues debíamos meter la medicina también. El problema es que dicen: "¡no!, pero es que ese niño si es bruto, es burro, no entiende, no oye" pero es porque no obedecemos normas de la naturaleza, no abrimos caminos con la medicina, entonces, mira la espiritualidad, es una materia que debe ir en todas las áreas. (L3, 179-183)

Por tanto, promover espacios para los conocimientos de los pueblos indígenas implica transformar prácticas arraigadas en la 'colonialidad del saber'. Comprender que hay conocimientos otros y saberes que tienen sentido para los pueblos indígenas y con ellos caminan desde y para el buen vivir.

Un segundo aporte es, para la lideresa del pueblo Yanacona, que los conocimientos de los pueblos indígenas sí deben aportar a la escuela, pero esto debe ir acompañado de metodologías propias. Es así como lo expone:

Porque uno aprendió mirando, uno no aprendió con un lapicero o con una tiza, jamás, porque yo no hubiera aprendido creo que nada así, porque no me concentro mucho [...] cuando se iba a las mingas porque nos hacían mingas para ir a limpiar los caminos, y ahí no habían materias pero te enseñan esa unidad. (L2, 41-45)

Se debe promover, entonces, una EI que se plantea para la vida y que permite fortalecer desde las prácticas los principios ya enunciados. Por los líderes y lideresas indígenas

Por eso es que yo digo que la educación es oír y escuchar. La olla, todo el mundo llevaba, y echaban ahí y cocinaban en la carretera. ¿Qué nos ponían hacer a nosotras? Decían: “vayan consigan piticos, entonces, ahí iba la tal matemáticas, que yo ahora digo: “¿por qué no lo harán así tan fácil?” [...] y ya luego lo llevan a sembrar [...] tú sabías que tenías que trabajar para sobrevivir porque papá decía para qué trabajamos, no solo para comer, entonces, mira que hay esta esa unidad. Se decía: “¡vamos a minguiar!” y a mí me gustaba mucho porque yo compartía con todos los de la comunidad. (L2, 198-201)

Es así como los espacios de la siembra, la minga (forma colectiva de trabajo), la relación con la madre tierra, se convierten en posibilidades que permitirían avanzar de la mano de los pueblos indígenas en los procesos de EI en la ciudad.

5. Propuesta pedagógica orientada por la EI en contextos urbanos



Foto 8: Diálogo con comunidad Embera.

En la propuesta pedagógica que se presenta a continuación se 'tejen' los caminos recorridos en esta IAE. Esta propuesta se nutre de los aportes identificados en la revisión de literatura realizada en busca de los antecedentes de este estudio, las reflexiones y planteamientos de algunos teóricos, así como de la voz y experiencia de todas aquellas personas que compartieron sus pensamientos sobre el tema en este proceso investigativo. Aunque la iniciativa surge del escenario de las IES, se identificó en el proceso que es necesario promover transformaciones educativas con los pueblos indígenas desde una visión integral que trascienda los escenarios de los colegios. En consecuencia, esta propuesta pedagógica piensa el escenario de la escuela como institución, pero la trasciende pues es pensada desde el lugar de enunciación determinante de los pueblos indígenas representados en sus formas de organización propia, apuesta central de la pedagogía crítica y decolonial. Así, esta propuesta es, ante todo, una invitación a soñar con otras sociedades y otras escuelas posibles.

Esta propuesta pedagógica orientada por la EI en contextos urbanos plantea un *núcleo central* para posicionar la importancia de la participación de los pueblos indígenas, lo cual permite plantear tres principios: i) Fortalecimiento de la identidad cultural y espiritual, ii) Pensar decolonialmente y iii) Relacionarse críticamente.

Al eje central se articulan tres escenarios, los cuales están relacionados con los espacios del mundo social donde adquieren sentido la presencia y participación de los pueblos indígenas. Estos escenarios son: i) Construcción de políticas públicas: asumido como el espacio de concertación para construcción y promoción de una ciudadanía intercultural; ii) Sistema educativo distrital: asumido como el espacio propicio para proponer planes, programas y proyectos para la promoción de la educación intercultural; y, por último, iii) Instituciones Educativas del Distrito: contempladas como el espacio propicio para concretar acciones pedagógicas que permitan transformar las prácticas educativas que se presentan con los y las estudiantes indígenas.

De esta manera, esta propuesta pedagógica invita a avanzar en la interpretación de la relación del macro con el micro contexto, cuyo reconocimiento solo podrá generar cambios estructurales si se logra incidir en los lugares sociales donde las prácticas cobran sentido. Por esta razón, esta propuesta pedagógica no es una lista de temas confinados a las IEs y a la responsabilidad de los y las docentes. Por el contrario, es una

propuesta con perspectiva integral que busca hacer un análisis crítico de los contextos, así como reflexionar sobre las relaciones que se dan en los mismos, con el fin de propiciar acciones para la transformación desde la perspectiva colectiva planteada por la pedagogía decolonial.

5.1 Núcleo central: participación de los pueblos indígenas para el ejercicio de su autonomía.

La propuesta pedagógica tiene un núcleo central del cual se tejen y surgen los tres escenarios y las respectivas acciones para la transformación de las prácticas educativas desde la EI en contextos urbanos. Este núcleo está referido a la promoción de la participación de los pueblos indígenas en las prácticas educativas para que paulatinamente ejerzan su propia autonomía en el camino de la autodeterminación. Asumir que el núcleo central de la propuesta pedagógica son los pueblos indígenas implica pensar retos tales como propiciar en todos los escenarios la participación de los pueblos indígenas a través de sus formas de organización propia.

Ello supone generar una conciencia ciudadana sobre cómo se organizan políticamente los pueblos y el porqué de sus luchas por la pervivencia física y cultural. Esta conciencia colectiva debe reflejarse en los escenarios escolares donde, usualmente, existe un desconocimiento profundo de los pueblos milenarios, de sus aportes y sus organizaciones. La participación de los pueblos indígenas como núcleo central de la propuesta pedagógica es una iniciativa para promover la reflexión sobre la manera como históricamente han sido asumidos los pueblos indígenas en el ejercicio del relacionamiento con la población llamada 'mayoritaria'. Es en estas formas de pensar en las que se han perpetuado prácticas motivadas por la colonialidad del poder.

Siendo los pueblos indígenas y sus voces el centro de la propuesta pedagógica es menester caminar con ellos para posibilitar paulatinamente el ejercicio pleno de su autonomía, lograr construir el equilibrio entre lo que son y lo quieren que sean aquellos que aún hoy los piensan e interpretan como inferiores. Tener como núcleo central de la propuesta la participación de los pueblos indígenas permite plantear tres principios claves en la propuesta pedagógica: fortalecimiento cultural y espiritual, pensar decolonialmente,

así como relacionarse críticamente. De acuerdo con estos principios, se deben pensar y materializar las acciones para la transformación.

5.1.1 Fortalecimiento cultural y espiritual

El fortalecimiento cultural y espiritual es una iniciativa que, en el marco de esta propuesta pedagógica, implica volver 'al ser' desde el reconocimiento de las diferencias para fortalecer la identidad cultural y espiritual de las y los niños, y jóvenes indígenas. Volviendo al 'ser' y a la constitución de este en los procesos formativos se motiva el 'sentir', el cual, muchas veces, ha sido cercenado en los espacios de interacción social. Este 'sentir' debe promoverse en el escenario de las políticas públicas, el sistema educativo, y las IEs.

En estos escenarios se debe partir desde el 'sentir': sentir para creer, sentir para reconocer, sentir para crecer. Para propiciar el fortalecimiento de las identidades culturales de las y los estudiantes indígenas, se debe 'sentir' en doble vía, por un lado 'siente' el niño o la niña indígena la importancia de su identidad para garantizar la pervivencia de su pueblo. Por el otro lado, 'sienten' las personas que interactúan con ellos, la importancia de aportar al fortalecimiento cultural.

Se debe 'sentir' las condiciones históricas en las que los pueblos indígenas han sobrevivido, pero, también, las coyunturas actuales que han experimentado con el flagelo y las consecuencias del conflicto armado interno. Este es un paso fundamental para comprender que los procesos que se emprenden con las comunidades milenarias se dan en el marco de una reparación histórica colectiva dado el exterminio sistemático del cual han sido víctimas. En consecuencia, es preciso generar espacios que permitan sembrar conciencias individuales con fines colectivos desde el sentir para reconocer, sentir para caminar de la mano del otro, sentir con el fin de reconocer los diferentes sistemas de opresión en los que viven los pueblos indígenas y sentir para aportar al fortalecimiento cultural.

'Sentir' también implica hacer un ejercicio de centrarse y pensar en el otro, generando transformaciones subjetivas para la transformación. Los pueblos indígenas aportan el 'sentido colectivo' permitiendo con ello avanzar en el fortalecimiento espiritual,

entendido este como la forma de relacionamiento armónica entre los seres de la naturaleza y las personas. 'Sentir', en el caso de los contextos educativos, implica descentralizar la importancia que se le da a los conocimientos académicos de las áreas escolares y reconocer que desde la experiencia de vida de los y las estudiantes también se dan procesos que contribuyen a la transformación social y que generan aprendizajes para la vida.

5.1.2 Pensar decolonialmente

Una vez se generan las transformaciones subjetivas pensadas desde el 'sentir', es menester propiciar pensamientos con sentido decolonial. Es una apuesta política latinoamericana que aún tiene muchas posibilidades para transitar: en la familia, en los colegios, en los parques, en los medios de comunicación, en las relaciones humanas, en las relaciones laborales, entre muchas otras. Por ejemplo, en el pensamiento decolonial se inscribe la apuesta intelectual del doctor Kuna Abadio Green desde la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Estas apuestas políticas gestan, desde el pensamiento propio, y contribuyen a pensar el relacionamiento con los seres de la naturaleza.

Esta propuesta pedagógica posiciona como principio el pensamiento decolonial. Ello implica en la práctica reconocer las relaciones de poder que se perpetúan aún en la cotidianidad de la sociedad, del sistema y las instituciones. Es importante reconocer en estas relaciones qué lugar ocupamos y ser conscientes de sus implicaciones para el relacionamiento con los pueblos indígenas. El pensamiento decolonial, por un lado, debe posibilitar las condiciones para que aquellos reconocidos como 'otros' tengan autonomía en la toma de sus decisiones y, por otro, debe reconocer las manifestaciones de las relaciones de poder que se manifiestan en la vida diaria sobre la base de la colonialidad del poder, saber y ser.

Pensar con sentido decolonial es luchar diariamente con la imposición de formas hegemónicas y homogéneas de comprender el mundo en todos los espacios de interacción social, desde donde se imponen formas de aprender, de enseñar, de pensar y de hablar desde una única lengua. Finalmente, pensar decolonialmente implica denunciar las situaciones de racismo y discriminación étnico racial generados por estereotipos

fundamentados en concepciones históricas sobre la idea de superioridad racial impuesto por el modelo moderno/colonial.

5.1.3 Relacionarse críticamente

El último principio del núcleo central de esta propuesta pedagógica es 'relacionarse críticamente'. Pensar decolonialmente estimula las condiciones para expresar, denunciar, comunicar y hacer para la transformación social. En el caso del relacionamiento con los pueblos indígenas, esta propuesta pedagógica gira alrededor de la importancia de 'decir, denunciar y comunicar' las injusticias que aún hoy operan con las comunidades ancestrales, así como ser partícipes de sus luchas por existir física, cultural y espiritualmente es una manera de transformar.

Por su parte, el 'hacer con sentido crítico' es aportar; es nutrir las luchas y reivindicaciones de los pueblos con ejercicios prácticos de solidaridad. Estos ejercicios de lucha y pervivencia en la práctica están llamados a construirse colectivamente. Así, la EI como apuesta política para la pervivencia cultural de los pueblos milenarios en las ciudades es una lucha que se construye con todos y todas y no solo con los pueblos indígenas que viven en la ciudad.

Entonces, promover un discurso con sentido crítico desde la EI implica materializarlo en acciones contra-hegemónicas que permitan hacer una lectura socio-histórica de las situaciones de los pueblos indígenas en la ciudad, esencialmente denunciando y transformando las relaciones de poder que se han naturalizado en el marco del modelo colonial impuesto, donde las comunidades originarias han sido ubicados en una posición de inferioridad frente a la población que no indígena.

5.2 Escenarios para construir, proponer y transformar

Los escenarios sociales son aquellos donde adquieren sentido las relaciones que se dan con los pueblos indígenas en las ciudades. Los sentidos que se materializan en acciones en cada escenario están determinados por relaciones de poder que, en el caso de esta propuesta pedagógica, debe orientarse desde el sentir, pensar, decir y hacer

decolonialmente. Son tres los escenarios que desde esta propuesta pedagógica pueden generar transformaciones en las prácticas educativas para Bogotá: el escenario de las políticas públicas educativas, el escenario del sistema educativo, el escenario de las IEs.

5.2.1 Escenario de la construcción de las políticas públicas en educación

Uno de los escenarios que debe abordarse para que avancen los sentidos de la EI con los pueblos indígenas en las ciudades es aquel referido a la construcción de las políticas públicas educativas para Bogotá. Se entienden las políticas públicas como aquellos espacios de concertación con los pueblos indígenas, representados en sus autoridades tradicionales, que permiten legitimar a nivel social los horizontes políticos que con sentido práctico se debe materializar. El Distrito Capital cuenta con el Decreto 612 del 2015, “Por el cual se crea el Consejo Consultivo y de Concertación para los Pueblos Indígenas en Bogotá D.C.” Para las futuras concertaciones se deben concretar políticas públicas educativas desde la implementación del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) que tiene alcances de perspectiva nacional.

5.2.2 Escenario del sistema Educativo

En el marco de esta propuesta pedagógica de EI para Bogotá se debe tener especial atención al escenario del ‘sistema educativo distrital’, en el cual se insertan las IEs. Así, este sistema está conformado por múltiples espacios desde los que se materializan planes, programas y proyectos en los cuales se debe transversalizar la perspectiva de la EI.

Con ello se busca que la interculturalidad se posicione como propósito del sistema educativo distrital, pues se tiende a asumir que las IEs son espacios desarticulados de una estructura política más amplia. No obstante, al ser los colegios parte de un gran sistema, este determina varios aspectos que condicionan las prácticas educativas que se presentan en los diferentes espacios del contexto escolar. El sistema educativo del distrito capital está organizado por: la Subsecretaría de integración interinstitucional; la Subsecretaría de Calidad y Pertinencia; la Subsecretaría de Acceso y Permanencia; y la

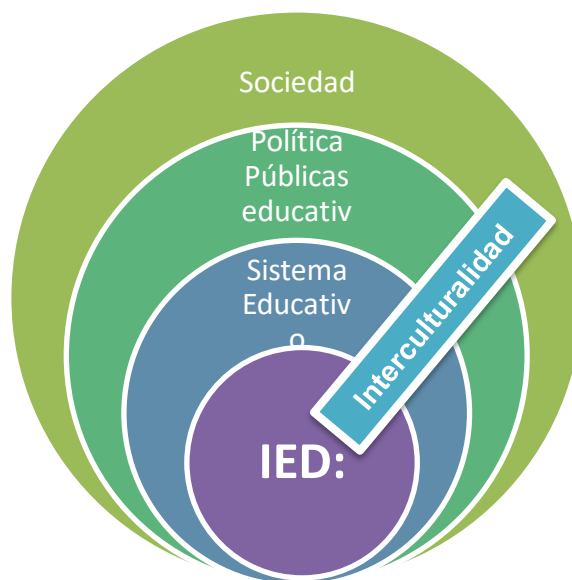
Subsecretaría de Gestión Institucional. Este es un escenario necesario para que en cadena se generen las condiciones para la transformación de las prácticas educativas con los pueblos indígenas en la ciudad.

5.2.3 Escenario de las Instituciones Educativas Distritales

Como ya se ha mencionado, los colegios no son espacios autónomos confinados a la autonomía de las comunidades educativas. Por el contrario, confluyen en estos espacios de socialización una suerte de condiciones que determinan el ejercicio de las prácticas educativas. Por lo tanto, en el caso de la EI con pueblos indígenas para Bogotá, es importante reconocer que las IEs son espacios conformados por comunidades donde convergen varios actores, sean estos principalmente: familias (de comunidades indígenas y no indígenas), estudiantes (de comunidades indígenas y no indígenas), docentes, orientadores, directivos docentes, personal administrativo (todos ellos en su mayoría no indígenas).

Así las cosas, el trabajo de relacionamiento simétrico entre culturas para la transformación de prácticas educativas es importante en una propuesta pedagógica orientada por la EI, pues debe generar acciones con todos los y las participantes de las comunidades educativas. Este ejercicio implica descentralizar el papel exclusivo y la responsabilidad absoluta que tiende a delegarse a los y las docentes.

En el esquema 8 se representa los escenarios donde se deben promover acciones desde la propuesta pedagógica orientada por la EI.



Esquema 7: Escenarios para promover acciones desde la EI.

5.3 Ejes de acción para la transformación educativa

Los ejes de acción para la transformación están planteados en esta propuesta pedagógica desde los escenarios anteriormente descritos. Se conciben como acciones específicas que, en cadena, permiten la transformación de las prácticas educativas desde la perspectiva de la EI con pueblos indígenas en la ciudad.

5.3.1 Acciones de política pública educativa para construir

A continuación, se plantean aquellas acciones que le aportan a esta propuesta pedagógica orientada por la EI desde el escenario de las políticas públicas. En primer lugar, las políticas públicas educativas deben promover ‘una ciudadanía intercultural’, la cual está referida no solo a la visibilización de los pueblos indígenas, sino a la participación efectiva de los mismos en todos los escenarios que implican decisiones que determinan su pervivencia en los contextos urbanos, sin caer en perspectivas de integración o asimilación cultural.

La promoción de la ciudadanía intercultural en la ciudad debe posicionar la importancia de las lenguas indígenas como parte de la identidad cultural. Será deber de esta ciudadanía intercultural dar estatus a las lenguas indígenas a nivel social. Por lo anterior, es prioritario realizar un primer diagnóstico sociolingüístico del estado de las lenguas indígenas actualmente en la ciudad, el cual posteriormente deberá ser socializado en cada localidad a través de las mesas locales de comunidades indígenas. En el caso de Bogotá, el diseño de políticas públicas educativas desde el sentido político de la pervivencia de los pueblos indígenas se debe dar en articulación con el SEIP, en cada uno de los componentes planteados por este sistema: político-organizativo, administrativo y pedagógico.

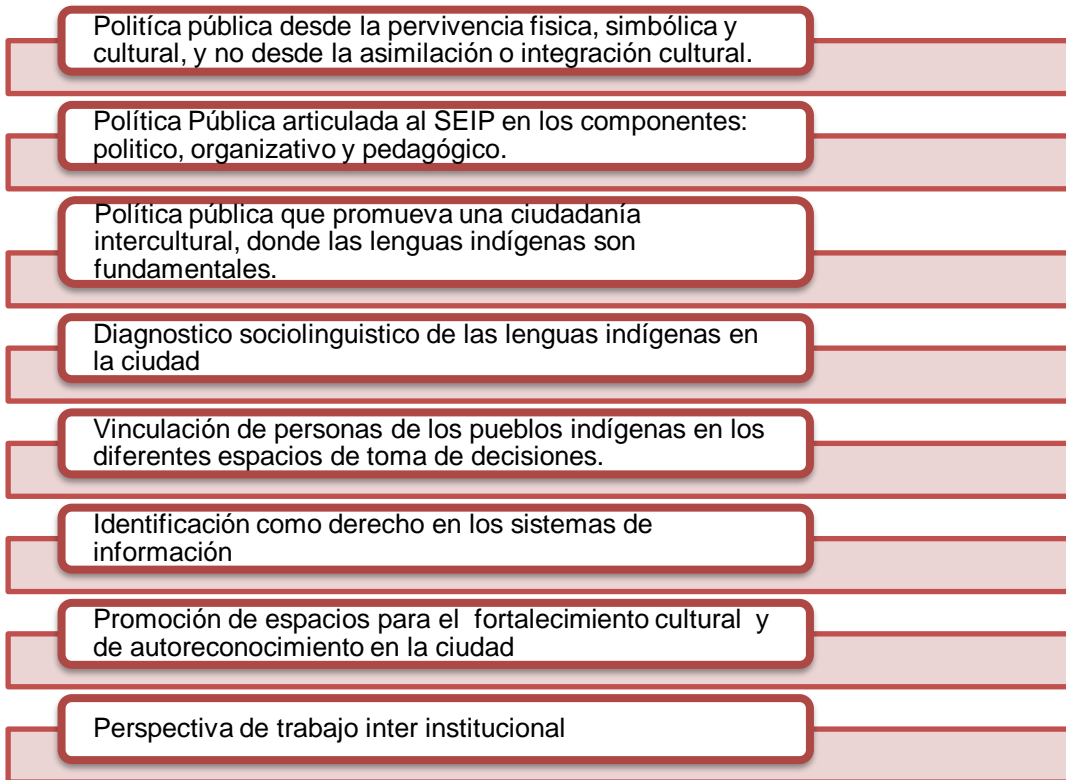
El sector educativo tendrá que dar cuenta de los avances de la SED en términos de la educación propia. En los escenarios de construcción e implementación de las políticas públicas se deben vincular laboralmente a personas de los pueblos indígenas en los diferentes escenarios de toma de decisiones, lo cual implica escuchar con legitimidad y validez las propuestas de los pueblos indígenas en su lucha por existir.

Para avanzar en la responsabilidad de generar procesos educativos desde la ciudadanía intercultural se deben promover campañas comunicativas masivas que incidan en los distintos espacios de socialización de la ciudad, lo cual impacta directamente en las relaciones que se dan en la escuela. Dichas campañas comunicativas deben ser diseñadas en concertación con los pueblos indígenas para definir con estos cómo quieren ser visibilizados en la ciudad.

Las políticas públicas educativas con pueblos indígenas deben propender por garantizar espacios de definición y concertación de los sistemas de información, como primer paso para asumir la identificación como derecho. Es fundamental reglamentar espacios de seguimiento a los sistemas de información que permitan valorar los avances en términos de planes, programas y proyectos implementados para los pueblos indígenas. Así mismo es fundamental que para nutrir los sistemas de información se promuevan espacios en las políticas públicas educativas que permitan el fortalecimiento de la identidad cultural de los pueblos indígenas desde una perspectiva decolonial. De esta manera, se mejorará el autoreconocimiento de las comunidades ancestrales en los diferentes espacios de interacción social.

Finalmente, desde la construcción de políticas públicas educativas para la EI en la ciudad, se debe instar a las instituciones del Estado a implementar un trabajo interinstitucional. Se debe comprender que el estudiante indígena que llega a las IEs está atravesado múltiples situaciones que inciden no sólo en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje sino en su permanencia en el sistema educativo lo cual impacta en su proyecto de vida como indígena en la ciudad.

El esquema 8 resume las principales acciones para transformación a desarrollarse desde el escenario de la construcción de las políticas públicas.



Esquema 8: Acciones para construir la política pública educativa orientadas por la EI.

5.3.2 Acciones del sistema educativo para proponer

La primera acción es asumir la interculturalidad como propósito del sistema educativo distrital, un discurso que permite generar condiciones y materializar acciones articuladas para proponer una mirada transversal de lo que realmente significa caminar de la mano de los pueblos indígenas desde un horizonte decolonial. Por ahora, el sistema educativo distrital está organizado de tal forma que permite reflexionar que, para que se generen verdaderos cambios en las prácticas educativas que se presentan con los pueblos indígenas, es mucho lo que aún falta por caminar.

En consecuencia, esta propuesta pedagógica propone acciones de acuerdo con la manera como actualmente esté organizado el sistema educativo de Bogotá. Se debe aclarar que el alcance de las acciones propuestas es enunciativo y que no profundizará

sobre los procedimientos que se requiere para llevarlos a cabo. Las acciones para la transformación desde este escenario son:

Despacho del Secretario de Educación: mantener un espacio de diálogo directo con los pueblos indígenas de la ciudad, reconociendo en estos su autoridad tradicional. Así mismo, es importante que como equipo de trabajo el despacho cuente con abogados o abogadas con experticia en la garantía del derecho para los pueblos indígena para su pervivencia física y cultural.

Subsecretaría de Integración Interinstitucional: esta subsecretaría debe dar lineamientos claros a las Dirección Locales de Educación (DILE) para que orienten a los colegios públicos y privados en la implementación de la Educación Intercultural. Esto implica garantizar espacios de formación, por ejemplo, en el manejo de los sistemas de información con enfoque diferencial. Así mismo, esta subsecretaría desde la Dirección de Inspección y Vigilancia debe visibilizar y atender con mayor impacto las diferentes situaciones de racismo y discriminación étnico racial, lo cual debe ser prioridad en la agenda de las DILE y de las IEs dado que es una situación latente que se da en varios de los escenarios del contexto escolar. Desde la Dirección de Relaciones con los Sectores de Educación Superior y para el Trabajo, es importante generar acciones específicas que beneficien a los y las estudiantes indígenas que logran terminar sus procesos formativos, no solo como reparación histórica colectiva, sino como acción para promover dinámicas de sostenimiento digno en la ciudad.

Subsecretaría de Calidad y Pertinencia: en esta Subsecretaria se identifican varias acciones cardinales que se deben adelantar en el sistema educativo distrital; sin ellas, el impacto en las IEs sigue siendo muy limitado frente a la importancia de los pueblos indígenas en la ciudad respecto con la promoción de la Educación Intercultural. Esta subsecretaría cuenta con seis Direcciones todas ellas con temas trascendentales que se relacionan con los ambientes de las IEs. De ahí que la Dirección de Educación Preescolar y Básica estipula como objetivo:

Actualizar y fortalecer el currículo y los programas de estudio de los niveles de educación inicial, educación preescolar, y educación básica, y asesorar la integración y articulación de los programas y proyectos de contenidos transversales en torno a la democracia, a la protección del ambiente, los derechos humanos y la sexualidad, dentro del currículo (Organigrama oficial SED).

Por tanto, desde esta Dirección se debe garantizar la vinculación de profesionales de los pueblos indígenas que permitan pensar los temas en el marco del currículo y su respectiva articulación con los Proyectos Educativos Institucionales. Adicionalmente, esta Dirección debe ‘construir orientaciones pedagógicas’ con los pueblos indígenas para que en las IEs se propicien articulaciones con el currículo y en los procesos de Educación Inicial. Una primera propuesta es promover que en los colegios se garanticen espacios de educación propia, que validen y permitan legitimar los conocimientos de los pueblos indígenas, entre los que se encuentra el uso y la conservación de las lenguas indígenas en los contextos urbanos. Así, se promoverá que las IEs asuman la EI como proyecto de contenido transversal.

Por su parte, desde la Dirección de Educación Media se señala que es objetivo de esta: “brindar asesoría en el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional – PEI- de las instituciones oficiales” (Organigrama oficial-SED). De este modo, esta asesoría debe propiciar escenarios de discusión pedagógica con la participación de los pueblos indígenas para disminuir las brechas que existen entre los estudiantes indígenas que tienen una lengua materna y son víctimas del conflicto armado y los estudiantes mestizos. Entonces, las Direcciones de Educación Pre Escolar, y Básica y la Dirección de Educación Media deben instar a los colegios a generar espacios para el fortalecimiento cultural de los y las estudiantes de las comunidades étnicas constituyéndose esta como apuesta con sentido curricular.

Ahora bien, la Dirección de ciencia, tecnología y medios educativos, que tiene como uno de sus fines “fomentar el uso pedagógico de las tecnologías de la comunicación y la información en la enseñanza de las distintas áreas del currículo”, debe incentivar desde los conocimientos ancestrales tecnologías que no solo se suscriben al criterio occidental, allí, son nutridos los aportes de las comunidades étnicas, que entienden que lo técnico no solo se inscribe a la instrumentalización de los aparatos tecnológicos.

En tanto, la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones de la SED busca “diseñar programas, proyectos y estrategias dirigidos a los niños, niñas, adolescentes, y personas jóvenes y adultas, sujetos de especial protección constitucional, para garantizar el acceso y la permanencia” (Organigrama-SED). Desde esta Dirección el diseño de

estos programas debe seguirse dando de la mano de las autoridades indígenas, garantizando los procesos de contratación directa con los cabildos urbanos. Es preciso contar con un protocolo para orientar a las Instituciones Educativas cuando ingresan estudiantes indígenas hablantes de sus idiomas indígenas maternos.

Así mismo, y de especial importancia debe continuar fortaleciéndose la contratación de profesionales indígenas para avanzar en el diseño y promoción de los diferentes programas desde la perspectiva y necesidades de las comunidades ancestrales. Desde esta Dirección, se debe gestionar la conformación de una RED de docentes que caminan con la Educación Intercultural posicionando esta apuesta como parte del renaciente movimiento pedagógico, donde se establezca como uno de los temas la investigación educativa de las lenguas indígenas en el marco del contexto escolar de la ciudad.

Finalmente, se encuentran en esta Subsecretaría las Direcciones de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas y Evaluación de la Educación. La primera se plantea como uno de sus objetivos propiciar los programas de formación para los maestros y maestras adscritos a la planta de la Secretaría de Educación. La segunda Dirección por su parte plantea que su propósito “formular programas de estímulos e incentivos para mejorar la calidad educativa” (Organigrama SED). Desde la Dirección de Formación Docente se deben hacer procesos de formación continuos con los y las maestras de sobre las implicaciones de contar con estudiantes de pueblos indígenas en las IEs. Estos procesos formativos deben ser ejecutados por organizaciones o Universidades Indígenas, pues, desde el ejercicio del pensamiento decolonial se considera que son los pueblos indígenas los que tiene el conocimiento y la sabiduría de sus propias comunidades para poder transmitirlo. Respecto con la segunda Dirección, esta debe asumir que la calidad educativa también está relacionada el derecho a la educación con pertinencia cultural, donde es importante hacer seguimiento a los procesos educativos que la SED implementa para el fortalecimiento cultural de los y las estudiantes indígenas.

Subsecretaría de Acceso y Permanencia: esta subsecretaría está constituida por cuatro Direcciones: Cobertura; Bienestar Estudiantil; Construcción y Conservación de Establecimientos Educativos y Dirección de Dotaciones Escolares. Las dos primeras

Direcciones cobran importancia respecto a lo planteado en la presente investigación, lo cual tiene que ver con los procesos de acceso de la población indígena al sistema educativo. Por lo tanto, desde la Dirección de Cobertura se debe, por un lado, revisar y ajustar la ruta de acceso y permanencia desde el enfoque étnico diferencial, garantizando los espacios de formación en las DILE, con las secretarías de las IED para mejorar los procesos de identificación de la población indígena en el SIMAT. Así mismo, y con relación a los procesos de acceso, la Dirección de Cobertura debe ajustar la circular 1629 del 2018, agregando que la documentación exigida para ingresar al sistema educativo debe considerar flexibilidad en el caso de estudiantes indígenas víctimas del conflicto armado.

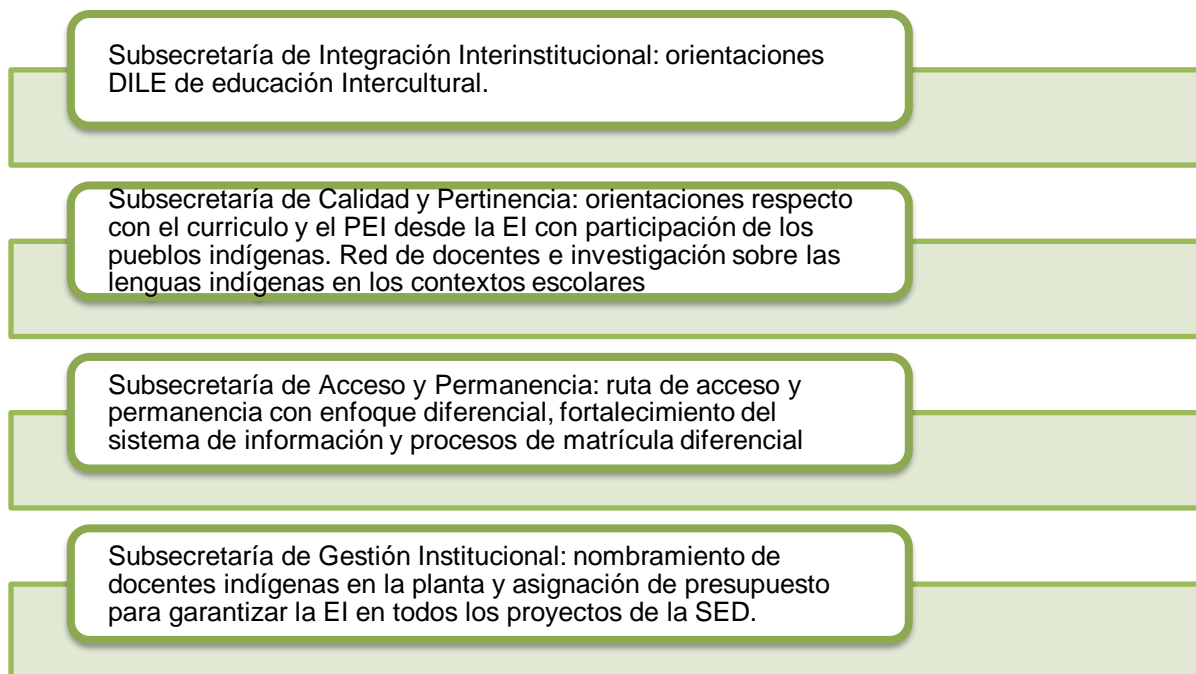
En ese sentido será responsabilidad de la Dirección de Cobertura velar por la expedición de una circular ministerial que permita avanzar en la flexibilización de los procesos con las poblaciones indígenas, revisando conjuntamente el sistema de información SIMAT con las autoridades de los pueblos indígenas agrupados en la Mesa Autónoma de Bogotá. Es prioritario que la Dirección de Cobertura se articule con la Dirección de Bienestar Estudiantil para generar condiciones de permanencia de la población indígena, referida, por ejemplo, a la disposición de rutas escolares con monitores de los propios pueblos indígenas que hablen sus lenguas y que permita su focalización, y con la disposición de un programa de alimentación escolar planteado desde los patrones de la identidad cultural sobre este tema.

Subsecretaría de Gestión Institucional: finalmente en la última subsecretaría están las Direcciones de Talento Humano, desde la cual, y de manera prioritaria, se debe garantizar el nombramiento de docentes indígenas que hagan parte de la planta docente que acompañen las Instituciones Educativas, tanto las que tiene estudiantes de los pueblos ancestrales como aquellas que no. Adicionalmente, desde esta Dirección se debe hacer una identificación inicial de las y los maestros indígenas de planta con los cuales ya cuenta el distrito para que estos puedan ser focalizados en colegios que tienen su población y de paso articularse a los procesos de diálogo y concertación que lidera la Mesa Autónoma Indígena. Además, y como criterio de importancia la Dirección de Financiera debe interlocutar con las Diferentes subsecretarías y sus respectivas Direcciones para garantizar que se asignen los recursos necesarios a cada proyecto para

implementar una verdadera propuesta de Educación Intercultural, por ejemplo, asignar un recurso para que se asigne a las Instituciones Educativas como presupuesto al proyecto transversal, todo ello porque se necesita generar garantías.

Aunque son muchas las divisiones del sistema educativo, una propuesta pedagógica orientada por la EI para Bogotá debe incidir y promover acciones en los diferentes escenarios para que pueda desarrollarse manera progresiva, articulada y sostenible. En todos los casos desde todas las diferentes Subsecretarías se debe garantizar la vinculación de profesionales de los pueblos indígenas, así como garantizar espacios de formación y articulación a los funcionarios públicos sobre los derechos de los pueblos indígenas en la garantía de su pervivencia física y cultural. Esto debe realizarse porque varios son los funcionarios públicos que, a través de su barrera actitudinal, son los primeros que violan los derechos de los pueblos indígenas al desconocer e ignorar sus luchas por existir.

En el esquema 9 se resaltan las principales acciones para la transformación a adelantarse en el sistema educativo distrital.



Esquema 9: Acciones para proponer la EI en el sistema educativo.

5.3.3 Acciones en Instituciones Educativas para transformar

Finalmente, esta propuesta pedagógica centra su atención en el escenario de las IEs, en el cual han emergido las necesidades que motivaron este estudio. Como se ha argumentado, para generar procesos de EI en las ciudades, es importante hacer un gran tejido que permita las transformaciones de las prácticas educativas con estudiantes indígenas en la ciudad. En el escenario de las IEs se propone que se trabaje desde las relaciones, conocimientos y sentidos que se dan en la interacción del contexto escolar. Así, esta propuesta pedagógica no solo puede ser explorada por los docentes en sus aulas sino por quienes conforman el colectivo.

Las y los directivos docentes

Los rectores, rectoras, coordinadores y coordinadoras, los cuales son mestizos, principalmente, deben partir de reconocer que los PEI requieren un ajuste con la participación de los pueblos indígenas. Este reto implica, en primer lugar, posibilitar la representación de las autoridades indígenas en espacios tales como los comités directivos, los consejos académicos y de convivencia. Todo ello se da porque las IEs, fundamentalmente, deben conocer las formas de organización propia de las comunidades y legitimar, como se ha dicho, su rol en la definición de decisiones que afectan su pervivencia cultural. También, el equipo directivo de las IED debe contemplar en su planeación anual la asignación de un presupuesto que permita viabilizar el proyecto de EI como proyecto transversal. Por ejemplo, garantizar salidas de campo donde se dinamicen los conocimientos, didácticas y metodologías propias de los pueblos indígenas, como visitas a lagunas, paramos, montañas, ríos, entre otros.

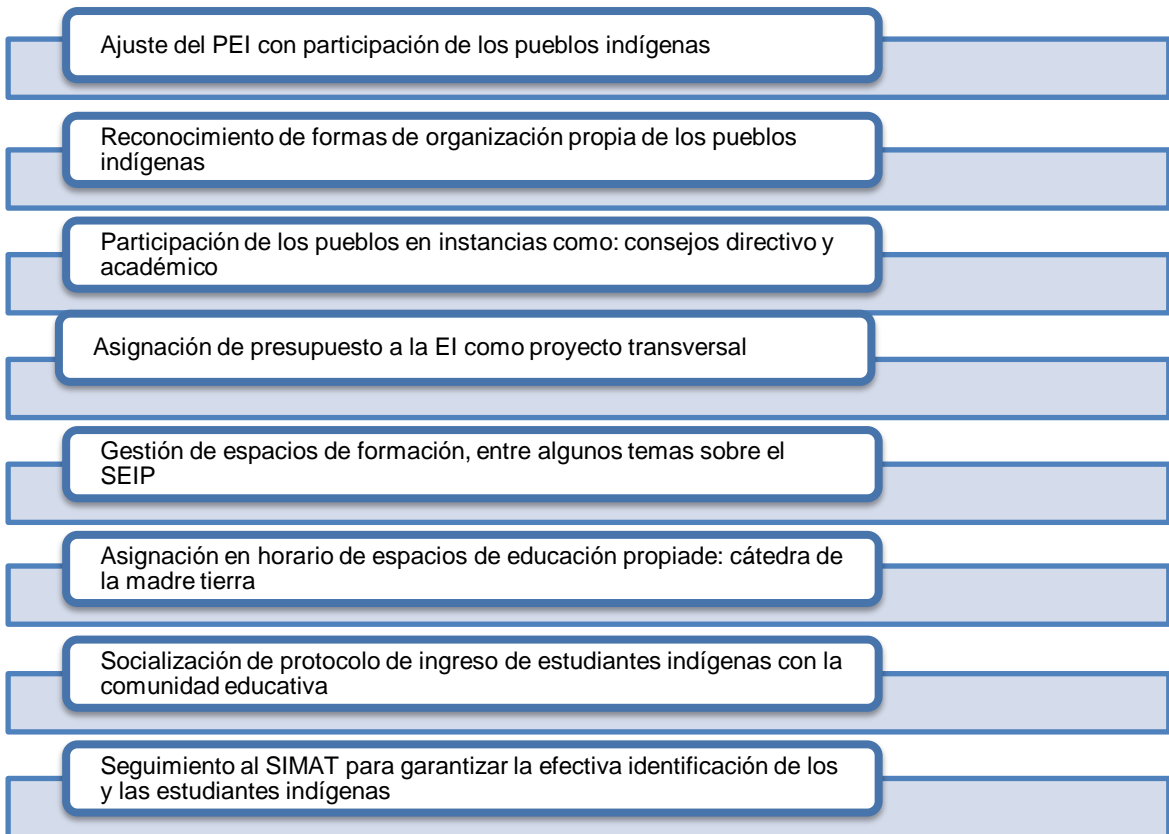
Así mismo, y para poder avanzar, se debe garantizar por parte de los equipos directivos las condiciones para que se den espacios de formación docente respecto con la EI en todas las semanas institucionales de trabajo pedagógico. Un espacio obligatorio tendrá que ser el relacionado con la socialización de las apuestas del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) para que desde los colegios se empiecen a construir los puentes y articulación de este sistema en los contextos de ciudad.

Será responsabilidad del directivo docente socializar en el comité académico y de convivencia el protocolo de llegada e ingreso de los y las estudiantes indígenas, así con anterioridad se generaran las condiciones para el respectivo ingreso. También el directivo docente velará por hacer seguimiento a la verificación de los y las estudiantes indígenas en el SIMAT, proceso en el cual se apoyará en el docente indígena. Igualmente, desde el liderazgo de las y los directivos docentes, se deben posicionar las lenguas indígenas para darles estatus en los espacios de comunicación institucional.

Es importante realizar campañas comunicativas que convoquen a toda la comunidad y que se materialicen en periódicos mensuales de interculturalidad. En ese sentido, en el caso de los colegios que tiene estudiantes indígenas monolingües y están en procesos de adquirir el español como segunda lengua se debe dar apertura de aulas exclusivas de estudiantes indígenas. Estas aulas de estudiantes indígenas tendrán un plan de estudio particular diseñado de acuerdo con la identidad cultural de los y las estudiantes y promoverá didácticas del aprendizaje del español como segunda lengua.

Finalmente, los directivos docentes deben garantizar que en los espacios escolares se den ejercicios concretos para desarrollar contenidos de la educación propia, como por ejemplo, la apertura de la cátedra de la madre tierra, cosmovisiones indígenas, y aprendizaje y fortalecimiento de las lenguas originarias. Estos espacios deben ser liderados por los y las docentes de los pueblos indígenas para que, así mismo, gocen de la autonomía de los conocimientos originarios que deben circular en los colegios y que usualmente implican la implementación de didácticas propias que implican salir del aula.

El esquema 10, resume las acciones para la transformación en el escenario de las Instituciones Educativa desde el rol de las y los docentes directivos.



Esquema 10: Acciones para la transformación del equipo directivo de las IEs desde la EI.

Los maestros y maestras

El primer ejercicio de los maestros y maestras es asumir que la EI es un proceso que implica diferentes áreas del saber escolar y no exclusivamente el área de ciencias sociales. El acercamiento de los y las profesoras a la diversidad cultural implica hacer un diagnóstico sociolingüístico de aula básico al iniciar el año escolar para conocer las características del grupo con el cual se va a trabajar, explorando los avances que hay al respecto en países como Perú y México. Así, las maestras conocerán el grado de dominio del español de los y las estudiantes indígenas y, desde allí, podrán planear su intervención didáctica y pedagógica de aula. Es responsabilidad de los y las maestras promover espacios de educación propia como ejercicios de aula que les permita trabajar y articular conocimientos del currículo de la educación formal. En estos espacios

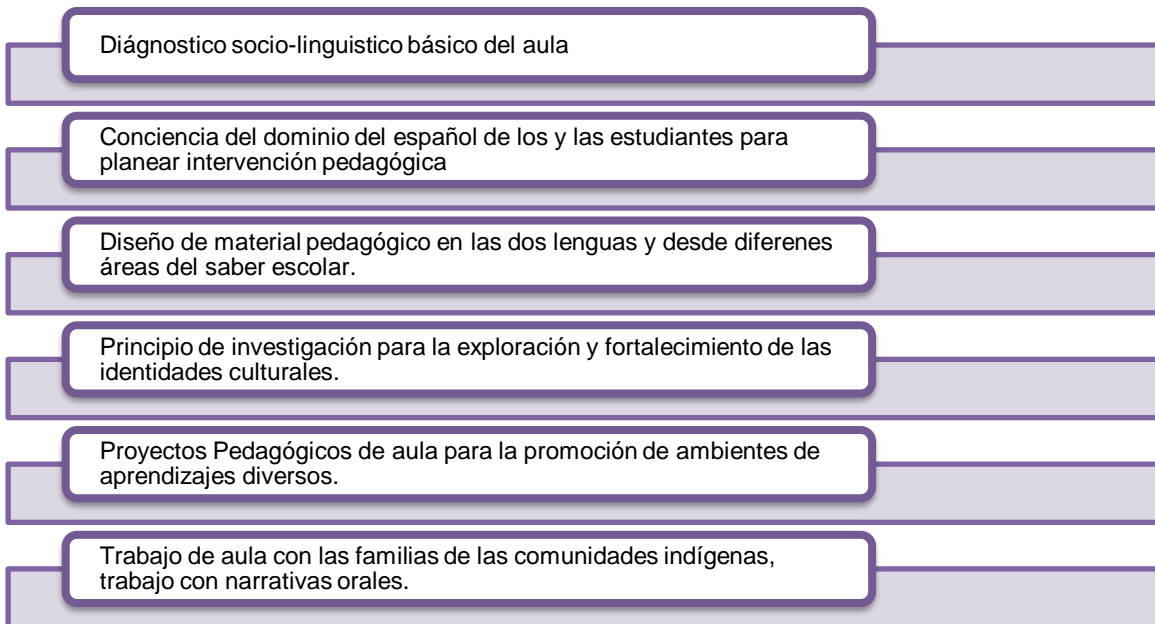
identificarán, inicialmente, un listado de conocimientos ancestrales en los que quisieran profundizar, por ejemplo, en medicina ancestral, prácticas de tejidos intercultural, conocimiento de literatura étnica, cosmovisiones y relatos de origen, pensamiento matemático, entre otros.

En esta propuesta pedagógica se hace fundamental, entonces, diseñar material didáctico entre los docentes mestizos y los docentes indígenas que ponga en sintonía y uso las lenguas indígenas y el español. Es imperativo guiarse por el principio de investigación en los procesos de EI, el cual puede estar materializado en Proyectos Pedagógicos de Aula que permitan la exploración y fortalecimiento de la identidad cultural de los y las estudiantes indígenas. Los proyectos pedagógicos de aula con perspectiva intercultural deberán generar ambientes de aprendizajes diversos, donde se piensen y construyan las iconografías de aula con los propios estudiantes de las comunidades étnicas⁷⁸

Otro asunto clave para materializar el pensamiento decolonial es propiciar en los espacios de aula el acompañamiento de familias de los pueblos indígenas que, a través de la memoria viva de su palabra, permiten mantener los conocimientos intergeneracionalmente. Adicionalmente los y las docentes que lideren el proceso del consejo estudiantil deben promover en los escenarios escolares la conformación de los cabildos escolares, como forma de aportar al fortalecimiento político organizativo de los pueblos. Todo lo anterior busca que se posicionen las y los docentes como intelectuales transformadores imprescindibles en los procesos de EI.

El esquema 11 resume las acciones que se proponen para motivar la transformación en las IEs desde el papel de las y los maestras.

⁷⁸ Esta iniciativa es retomada principalmente de la revisión de los antecedentes donde se ubica la experiencia “Sistematización del proyecto de interculturalidad” realizada por el Instituto para Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), investigadora Nadia Catalina Ángel Pardo (2012), donde se sistematizan Proyectos Pedagógico de Aula en por lo menos seis Instituciones Educativas del Distrito.

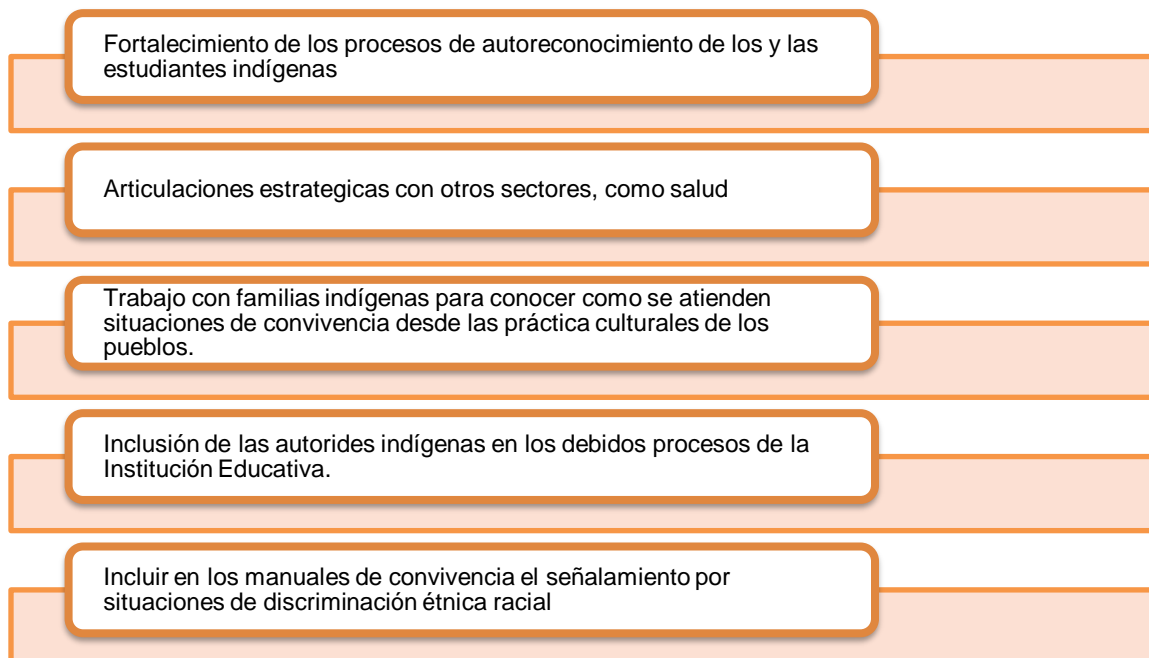


Esquema 11: Acciones para la transformación de las maestras y maestros desde la EI.

Orientadores y orientadoras.

Desde el acompañamiento de orientación escolar es importante promover espacios pedagógicos que permitan el fortalecimiento de la identidad cultural, lo cual permite prevenir los efectos psicosociales del racismo y la discriminación étnico racial. Un vértice importante, desde el trabajo de orientación escolar, es el referido al fortalecimiento de los procesos de autoreconocimiento de los y las estudiantes indígenas. También, los orientadores y orientadoras aliados de los procesos de EI deberán gestionar articulaciones estratégicas con otros sectores de la ciudad resaltando la importancia de trabajar de la mano de la Secretaría de Salud para avanzar en la garantía de los derechos desde una perspectiva intersectorial. Finalmente, desde la orientación escolar, se debe fortalecer el trabajo con las familias de los pueblos indígenas para conocer cómo se abordan los temas de convivencia desde su cosmovisión. Con ello se incentiva la reflexión para que en los manuales de convivencia quede inserto en el debido proceso la participación de los pueblos indígenas desde sus formas tradicionales de abordar las diferentes situaciones.

En el esquema 12 se recogen las principales acciones que se propone adelantar por parte de las y los orientadores escolares.



Esquema 12: Acciones para la transformación de las y los orientadores orientadas por la EI.

Estudiantes indígenas

Es importante que las y los estudiantes conformen semilleros para crear redes de apoyo, participar del consejo estudiantil y, desde allí, promover la visibilización de la identidad cultural, lo cual implica el uso dinámico de las lenguas indígenas no solo en la comunidad sino en los contextos escolares.

Personal administrativo

La IE debe generar un acercamiento con el personal administrativo para socializar las características culturales de la población estudiantil que constituye el colegio y cómo se pueden viabilizar los diferentes procesos desde el enfoque intercultural. La IE debe propiciar la dinamización de espacios pedagógicos de intercambio intercultural. Esto

puede materializarse en la celebración del día la celebración de las diferencias culturales, en contraposición al arraigado y mal intencionado día de ‘las razas’. Allí es importante vincular a todas y cada una de las personas que hacen parte de la comunidad educativa. El siguiente esquema resume la estructura de la propuesta pedagógica orientada por la EI.



Esquema 13: Estructura general de la propuesta pedagógica orientada por la EI.

6.A modo de conclusión

Pese al panorama actual del país, en el cual se evidencia un incremento de la violencia sistemática contra los pueblos indígenas, quienes ancestralmente han exigido no solo su derecho al territorio sino su legítima defensa por existir, las comunidades originarias de Abya Yala⁷⁹, siempre nos motivan a través de sus conocimientos y luchas a seguir adelante, pensando y materializando sueños individuales y colectivos que creen que otras realidades y, por tanto, otras escuelas son posibles. Esta propuesta pedagógica orientada desde la EI para contextos urbanos se presenta como un aporte en esta línea de acción, pues parte de encontrar los sentidos y condiciones estructurales de las diferentes prácticas educativas que actualmente se presentan en las escuelas urbanas con el objetivo de transformarlas.

En este camino, las experiencias que se han desarrollado en países como Perú, Bolivia, Ecuador y México con los pueblos indígenas en contextos urbanos, aunque no se reconocen propiamente como 'propuestas pedagógicas de educación intercultural', son experiencias de las que puede aprender Colombia. Es así como Vásquez (2010) logra a través de su investigación identificar temas y debates que también son reflexionados por círculos académicos, comunitarios y pedagógicos en el país. Algunos de estos temas son, por ejemplo, la importancia de generar acciones para la conservación de las lenguas originarias, o la necesidad de contratar a personas de las comunidades indígenas que sean las que lideren los procesos educativos, asunto en el cual ha avanzado en los últimos años en Bogotá.

⁷⁹ En el idioma del pueblo Kuna, Adya Yala es el nombre ancestral del que hoy se conoce como el continente Americano.

Por su parte, la investigación adelantada por Donoso & Cubillos (2016) permite posicionar un asunto importante referido a la visión integracionista que opera desde algunas instituciones del Estado. Esta visión busca limitar la autonomía de los pueblos indígenas, asunto que las organizaciones indígenas nacionales en Colombia están intentando cambiar con la implementación de un Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). Por este motivo la intención de esta propuesta pedagógica es ubicar en el centro a la participación de los pueblos indígenas para la construcción colectiva de las decisiones educativas que los involucran.

También, las investigadoras Mosquera & Mosquera (2011), permiten identificar uno de los retos importantes en los procesos educativos con los pueblos indígenas, el cual consiste en transformar la mirada 'folclorizante' sobre las comunidades. Dicha aproximación al cambio ha propiciado dinámicas que limitan el aporte de los conocimientos ancestrales a las prácticas educativas. Merece especial mención el trabajo desarrollado por la investigadora Ángel (2012), puesto su sistematización de las experiencias pedagógicas de EI en algunas IEDs de Bogotá logra posicionar la interculturalidad como apuesta política e histórica en el Distrito Capital.

Sobre los recursos teóricos usados en esta investigación es importante resaltar que la articulación entre la pedagogía decolonial y la pedagogía crítica permitió reflexionar sobre la realidad de los pueblos indígenas que viven en la ciudad. Estas dos perspectivas se articulan en la medida en que consideran fundamental construir de la mano de las comunidades originarias. También, la presente investigación logró nutrir la perspectiva decolonial, en tanto se triangularon las categorías de análisis como colonialidad del poder, saber y ser, con experiencias de personas de las comunidades indígenas que han tenido experiencia en IEs de Bogotá. Esto permitió argumentar que en las IEs aún operan relaciones asimétricas de poder que siguen perpetuando situaciones de discriminación en contra las comunidades indígenas.

Desde las experiencias desarrolladas en Colombia y en otros países de América Latina, es importante continuar nutriendo el ejercicio teórico, metodológico, pedagógico, didáctico e investigativo propuesto desde la perspectiva de las pedagogías decoloniales. En este sentido, desde un punto de vista teórico, fue clave recurrir esta investigación a la EI para proponer como asunto importante el fortalecimiento de la

identidad cultural de las niñas, niños y jóvenes indígenas en los escenarios de políticas públicas educativas, en el Sistema Educativo Distrital y en las IEs. El fortalecimiento de la identidad cultural implica generar acciones para garantizar la pervivencia física y cultural de los pueblos indígenas y su derecho a existir.

Por otro lado, en los círculos pedagógicos se suele plantear la importancia de reflexionar sobre las 'prácticas' educativas; sin embargo, es limitada la comprensión teórica que existe para comprender las mismas. Suele entenderse la 'práctica educativa' como un ejercicio exclusivo del docente en su dimensión individual. Por esta razón, la TAP adquiere gran importancia en este y otros estudios en tanto plantea un escenario analítico para comprender profundamente, desde una perspectiva sistémica, las 'prácticas' ocurriendo siempre en un sitio social.

La TAP como recurso teórico permitió describir las 'prácticas' de las y los docentes a través de sus decires y relaciones (y sus decires sobre sus haceres), especialmente, en su dimensión individual, así como las condiciones cultural discursivas, material económicas y socio políticas. En este sentido, la TAP como recurso teórico puede constituirse en una herramienta importante para comprender diferentes escenarios pedagógicos desde el análisis de las prácticas educativas que ocurren en ellos.

Como 'propuesta pedagógica' se sugiere aquí entenderla desde un horizonte particular. En dicho horizonte, es importante: i) asumir que la pedagogía como disciplina permite construir conocimiento acerca de cómo promover la praxis en contextos educativos contemporáneos, transformando la visión instrumental de la pedagogía que tiende a reducirla a las técnicas para enseñar en el aula de clase; ii) asumir que la pedagogía va más allá del ejercicio de aula de las y los docentes, lo cual permite generar análisis desde el macro y micro contexto de las situaciones educativas; iii) contemplar que el ejercicio pedagógico debe fortalecer el diálogo de saberes, articulando dicho diálogo las discusiones sobre la colonialidad del saber; y iv) plantear el carácter político de lo pedagógico ,desde el cual se busca la transformación educativa, una de las banderas de lucha de las y los docentes como intelectuales.

Por otro lado, como se mencionó en el documento la Investigación Acción Educativa (IAE) que se ha presentado en este informe permitió avanzar en el primer ciclo propuesto por Elliott. Específicamente, hizo posible un reconocimiento profundo del

contexto pedagógico para comprender la situación problemática desde la experiencia de sus actores. Con este reconocimiento, se definió un plan de acción para diseñar la propuesta pedagógica orientada por la EI. Desde la IAE fue posible promover ejercicios participativos para generar acciones que busquen la transformación de situaciones que afectan a un colectivo. La perspectiva colaborativa de la IAE en este proceso investigativo se materializó en los aportes realizados por las y los compañeros indígenas de diferentes pueblos, las maestras, y profesionales pedagógicos con experiencia en procesos de educación propia en Colombia.

Así, el alcance de este proceso de investigación fue el diseño de una propuesta pedagógica orientada por la EI, la cual implicó, de manera significativa, el reconocimiento del contexto pedagógico del pueblo Embera en la ciudad, la descripción de las prácticas docentes que se presentan con las y los estudiantes Embera, y la participación de personas de las comunidades indígenas que han tenido experiencia en procesos educativos en IEs de Bogotá.

Grosso modo, esta investigación plantea que una propuesta pedagógica orientada por la EI debe tener a la participación como núcleo central, tres escenarios en los cuales ella se cristalice (en la formulación de políticas públicas, en la puesta en marcha de un sistema educativo como el del Distrito Capital y en las IEs en la que impacta la vida de los niños y niñas), así como en acciones para la transformación que se deben generar en los tres escenarios que se articulan entre sí. La implementación de estas acciones se proyecta como ejercicios de mediano y largo plazo, pues requiere la transformación de diferentes tipos de condiciones. No obstante, esta propuesta pedagógica orientada por la EI para las IEs del Distrito Capital es un aporte para otras comunidades educativas en contextos urbanos similares.

Para complementar el ciclo investigativo desde la IAE, esta propuesta pedagógica se socializará con la Comisión de Educación de la Mesa Autónoma de Bogotá, con el propósito de que las autoridades indígenas de los diferentes pueblos puedan sopesar su potencial para su eventual implementación. Las comunidades educativas y los pueblos indígenas pueden identificar en esta propuesta pedagógica un camino que contribuya a las transformaciones a las que le apuestan como colectivos. Aunque son varias las acciones para la transformación de las condiciones actuales, hay otras acciones que se

pueden emprender y construir desde nuestras relaciones con el mundo social. Avanzar en la exploración de una propuesta pedagógica como la que se presenta aquí es un ejercicio de deconstrucción colectiva que pasa por el ser y el sujeto individual. Implica plantearnos cuestionamiento que no tienen respuestas absolutas, ni únicas respuestas, pero, que se construyen con perspectiva histórica desde el ejercicio de la praxis cotidiana.

Plantearnos el caminar de la mano de la presente propuesta pedagógica hace que emerjan cuestionamientos en los diferentes escenarios desde una perspectiva socio crítica:

- ¿Cuál es mi posición en el mundo respecto al relacionamiento con los pueblos indígenas? ¿Es esta una posición que me privilegia respecto con el acceso a derechos fundamentales?
- ¿Hasta dónde estoy dispuesto a ceder el poder que me ha otorgado la clasificación social de la estructura colonial para garantizar la pervivencia de los pueblos indígenas en la ciudad?
- ¿Cómo puedo aportar para la transformación de las prácticas educativas que se presentan con los pueblos indígenas?
- ¿Cómo caminar desde las comprensiones del mundo de los pueblos indígenas validando sus pensamientos como algo legítimo por pervivir?
- ¿Cómo construir colectivamente una sociedad en la que existimos desde distintas comprensiones de mundo?
- ¿Es la interculturalidad un proyecto político, ético y social que solo compete a los pueblos indígenas?

Para que los procesos de EI avancen en la ciudad se requiere de la suma de condiciones y de disposiciones individuales y colectivas que le apuesten a esta perspectiva como una iniciativa de transformación social. Con ello creemos firmemente en la esperanza, esa que germina en las experiencias pedagógicas de los colegios, esa que pese a lo difícil y lo adverso camina diariamente de la mano de los profesionales del nivel central, de los y las maestras, de los pueblos indígenas.

Replantear, cuestionar, reescribir y crear en una estructura que, históricamente, ha sido un aparato para la homogenización cultural junto a situaciones estructurales de desigualdad económica y social que genera pobreza, se constituyen en una invitación a seguir caminando de la mano de la esperanza.

7. Anexos

Anexo 1: Formato de consentimiento informado utilizado.

Anexo 2: Formato de consentimiento informado para uso de imágenes.

Anexo 3: Guía de preguntas para diálogo de saberes.

Anexo 4: Protocolo de entrevista a docentes.

Anexo 5: Protocolo de entrevista semi-estructurada para profesional de Dirección de Cobertura.

Anexo 6: Guía de preguntas a autoridades indígenas de Bogotá

Anexo 1: Formato de consentimiento informado utilizado.**CONSENTIMIENTO INFORMADO PROCESO DE INVESTIGACIÓN UNIVERSIDAD
NACIONAL**

Por medio de la presente declaro que yo _____ identificada con C.C _____ tengo conocimiento del objetivo general de la presente investigación el cual es: “Caracterizar los elementos constitutivos de una propuesta pedagógica, orientada por la educación intercultural en contextos urbanos que promueva la transformación de las prácticas educativas con estudiantes indígenas: caso del pueblo Embera en Bogotá”. Así mismo, conozco los mecanismos de difusión de la información brindada en la presente entrevista, como: informe de investigación, artículos de revista, ponencias, entre otros. La investigadora se compromete a recibir la información bajo principio de anonimato y una vez se cuenta con el informe final de investigación brindar retroalimentación de la transcripción y uso de la misma.

FIRMA Y DATOS DE LA PERSONA A ENTREVISTAR

FIRMA INVESTIGADORA

Anexo 2: Formato de consentimiento informado para uso de imágenes.**CONSENTIMIENTO INFORMADO PROCESO DE INVESTIGACIÓN UNIVERSIDAD NACIONAL, USO DE IMÁGENES**

Por medio de la presente declaro que yo _____ identificado (a) con C.C. _____ tengo conocimiento del objetivo general de la presente investigación el cual es: "Caracterizar los elementos constitutivos de una propuesta pedagógica, orientada por la educación intercultural en contextos urbanos que promueva la transformación de las prácticas educativas con estudiantes indígenas: caso del pueblo Embera en Bogotá". Así mismo, conozco y autorizo el uso de la imagen de _____ tomada el día _____ sobre _____.

FIRMA Y DATOS

FIRMA INVESTIGADORA

Anexo 3: Guía de preguntas para diálogo de saberes.

ORGANIZACIÓN DIÁLOGO DE SABERES

Participantes: Equipo de dinamizadores culturales que comenzaron el proceso: pueblos indígenas, Embera, Wounaan, y Eperara.

Profesionales pedagógicos con experiencia con pueblos indígenas: Sharon Olaya, Nicols López León, Mauricio Plazas Sierra y Claudia Taboada Tapia

Actividad: Compartir de alimentos

Observación: Aunque el diálogo de saberes es un ejercicio horizontal que parte de compartir la palabra desde la experiencia vital de cada uno de las y los participantes, se tienen en cuenta algunas preguntas de seguimiento básicas. Este ejercicio busca tejer desde la mirada de las diferentes experiencias.

CAMPOS TEMÁTICOS	CATEGORIAS ENCUBIERTAS	PREGUNTAS E SEGUIMIENTO
¿Cómo vemos el proceso educativo desde Secretaría de Educación del Distrito y desde las comunidades?	Colonialidad del poder	¿Cómo comenzó la experiencia de trabajar en una Institución Educativa de Bogotá? ¿Ha tenido dificultades en el trabajo en las IED? ¿Cuáles y Por qué? ¿Cómo funcionan las IED respecto al proceso que estamos liderando con estudiantes indígenas?
¿Hemos presenciado, vivido, experimentado alguna situación de negativa con profesores y estudiantes no indígenas en las Instituciones Educativas de Bogotá?	Colonialidad de ser	Compartamos una experiencia inolvidable que hemos tenido en el proceso educativo con pueblos indígenas. ¿Por qué es inolvidable? ¿Cuáles son los sueños que tenemos con los procesos de la educación indígena en Bogotá? ¿Cómo es un estudiante indígena en Bogotá?
En las Instituciones Educativas del distrito ¿Qué consideramos es lo más importante que se debe trabajar para avanzar en garantizar a los y las estudiantes indígenas su pervivencia cultural y sus idiomas?	Colonialidad del saber	¿Qué proponemos para trabajar con: estudiantes, directivos, docentes, orientadoras escolares y comunidades indígenas? ¿Qué contenidos proponemos para trabajar en la IED respecto al tema de educación intercultural?

Anexo 4: Protocolo de entrevista a docentes.

PROTOCOLO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA A DOCENTES QUE HAN TENIDO EXPERIENCIA CON ESTUDIANTES EMBERA EN EL AULA		
Objetivo:	Describir las prácticas docentes de los y las profesores a cargo de estudiantes Embera en la institución educativa seleccionada. 1. Identificación de las prácticas docentes de cuatro profesores que lideraron el proceso con los y las estudiantes Embera en la IED	
CAMPOS TEMÁTICOS	CATEGORÍAS ENCUBIERTAS	PREGUNTAS DE SEGUIMIENTO
Prácticas docentes Cuando usted tiene un estudiante Embera en el aula, ¿qué hace? ¿Cómo es una clase, de principio a fin, cuando tiene un(a) estudiante(s) Embera?	“El practicante es una persona que se relaciona en un lugar social” Informado por: actitudes, intereses, disposiciones. (el habitus)	¿Qué experiencia tiene en el trabajo con pueblos indígenas? ¿Conoce cómo es la educación en las escuelas de los resguardos indígenas? ¿Cómo llegó a trabajar con los y las estudiantes Embera? ¿Qué fue lo más difícil que encontró en el trabajo con los pueblos indígenas (niños, niñas, jóvenes, padres, madres). ¿Qué fue lo más positivo, gratificante? ¿Cómo fue el ingreso de los y las estudiantes indígenas al colegio?
	<i>Decires</i> en el salón de clase (según descripción de lo que hace en una clase cuando los estudiantes Embera se encuentran allí.	¿Qué crees que debería aprender un estudiante Embera?
	<i>Haceres</i> en el aula de clase	¿Cómo hacía para que los y las estudiantes le entendieran en la clase? ¿Qué situaciones se presentaban en a clase?
	<i>Relaciones</i> con los estudiantes Embera en el salón de clase	¿Qué piensa ahora de los pueblos indígenas, de sus idiomas, de sus prácticas de crianza, de sus disposiciones y habilidades para aprender? ¿Cuáles fueron las relaciones con las madres, padres, y líderes Embera sobre los problemas de aula que se presentaron?
	“Condiciones cultural-discursivas” (aquí lo que has conceptualizado sobre ‘cultura’ y ‘discurso’)	¿Qué sabe sabía del pueblo Embera en Bogotá? ¿Cómo fue la relación con el currículo formal, con los planes de estudios, con los propósitos del colegio? ¿interactuás con los estudiantes Embera en su proceso de formación ¿Qué debían aprender los y las estudiantes indígenas?

	<p>“Condiciones material económicas” (hace cosas y se relaciona con el mundo material)</p>	<p>Para tu práctica docente, ¿con qué recursos contaste en el colegio? ¿Sabes algo de la situación económica de los y las estudiantes Embera y cómo influyó esto en los procesos educativos? ¿Qué tenía el colegio Antonio José Uribe para recibir a los y las estudiantes indígenas? ¿Los y las estudiantes Embera traían sus uniformes y materiales para el desarrollo de las clases?</p>
<p>Situaciones de convivencia escolar</p> <p>Como profesor, ¿ha tenido que apoyar a solucionar situaciones de convivencia escolar entre estudiantes Embera y estudiantes no Embera? ¿podría describir en detalle una de esas situaciones y cómo la abordó?</p>	<p>“Las prácticas ocurren siempre en un lugar social que no es individual”.</p> <p>“Condiciones socio-políticas”</p>	<p>¿Qué situaciones se presentaron con docentes, estudiantes y padres de familia no indígenas al ingreso de los y las estudiantes indígenas Embera a la Institución Educativa Antonio José Uribe? ¿Por qué cree que se presentan situaciones de convivencia entre maestros, estudiantes mestizos y la comunidad Embera?</p>

Anexo 5: Protocolo de entrevista semi-estructurada para profesional de Dirección de Cobertura.

PROTOCOLO DE ENTREVISTA LÍDERES INDÍGENAS DE LA MESA AUTÓNOMA DE BOGOTÁ		
Objetivo:	Caracterizar las situaciones que se presentan en la identificación en el sistema de información educativo y formalización de matrícula de las y los estudiantes Embera.	
CAMPOS TEMÁTICOS	CATEGORÍAS ENCUBIERTAS	PREGUNTAS DE SEGUIMIENTO
Política pública ¿Qué debería hacer la Secretaría de Educación del Distrito para garantizar el acceso y la permanencia de los y las estudiantes indígenas a las Instituciones Educativas de Bogotá?	Identificación de los y las estudiantes indígenas en los sistemas de información	¿Cómo realiza la Secretaría de Educación del Distrito los procesos de identificación de la población indígena que hace parte del sistema educativo distrital?
	Caracterización de los y las estudiantes indígenas en el sistema de información educativo	¿Cuáles son los procedimientos para que un niño, niña o joven indígena quede identificado como tal en el sistema de información educativo?
	Participación de las comunidades indígenas en la definición de los sistemas de información	¿Conocen los pueblos indígenas que viven en Bogotá en qué consiste el sistema de información de la Secretaría de Educación?
Instituciones Educativas del Distrito ¿Qué debería hacer un Institución Educativa para garantizar la identificación de los y las estudiantes indígenas en el sistema de información?	Autoreconocimiento de la identidad cultural de los y las estudiantes	¿Cuál es la relación entre el autoreconocimiento y el sistema de información de la Secretaría de Educación? ¿La Secretaría de Educación realiza algún acción en particular para fortalecer el proceso de autoreconocimiento de los y las estudiantes indígenas?
	Formalización de matrícula	¿Cuál es la experiencia en el proceso de matrícula que se presenta con la población Embera en las Instituciones Educativas? ¿Cumple la población Embera con los requisitos para realizar la formalización de matrícula en las Instituciones Educativas?

Anexo 6: Guía de preguntas a autoridades indígenas de Bogotá.

PROTOCOLO DE ENTREVISTA LÍDERES INDÍGENAS DE LA MESA AUTÓNOMA DE BOGOTÁ		
Objetivo:	<p>Identificar aportes de líderes indígenas de la Mesa Autónoma distrital para constituir una propuesta pedagógica</p> <p>Se entrevistará a tres líderes indígenas que hacen parte del comité educativo de la Mesa Autónoma de Bogotá, ya que esta es la instancia de participación en la cual se concerta el plan integral de acciones afirmativas con los pueblos indígenas.</p>	
CAMPOS TEMÁTICOS	CATEGORÍAS ENCUBIERTAS	PREGUNTAS DE SEGUIMIENTO
<p>Política pública</p> <p>¿Qué debería hacer la Secretaría de Educación del Distrito para garantizar los derechos de los pueblos indígenas en Bogotá?</p>	<p>Pervivencia cultural desde los idiomas indígenas maternos</p>	<p>¿Cómo puede hacer la Secretaría de Educación del Distrito para garantizar la pervivencia de los idiomas indígenas en Bogotá?</p> <p>¿Cuál es la corresponsabilidad de las comunidades para garantizar la pervivencia de los idiomas indígenas en Bogotá?</p> <p>¿Qué deben hacer las Instituciones Educativas cuando un estudiante llega al proceso de aprendizaje siendo monolingüe de su idioma indígena?</p>
	<p>Infraestructura/inversión</p>	<p>¿Cómo deben ser las Instituciones educativas que tienen estudiantes indígenas?</p> <p>¿Deben tener algo en especial las Instituciones Educativas que tienen estudiantes indígenas?</p> <p>¿Con qué recursos debe contar una Institución Educativa que tiene estudiantes indígenas?</p>
	<p>Vinculación de docentes indígenas</p>	<p>¿Qué experiencia debe tener los y las docentes que cuentan con estudiantes indígenas?</p> <p>¿Deben los y las docentes que cuentan con estudiantes indígenas saber los idiomas indígenas maternos?</p>
<p>Componente pedagógico</p>	<p>Contenidos disciplinares, relaciones micro y macro contextos, relación entre docentes y autoridades indígenas.</p>	<p>¿Qué deben enseñar las Instituciones Educativas cuando tienen estudiantes indígenas?</p> <p>¿Para qué deben formar las Instituciones cuando cuentan con estudiantes indígenas?</p> <p>¿Circulan los saberes ancestrales de las comunidades educativas en los</p>

		<p>colegios?</p> <p>¿Cómo es la relación de las comunidades educativas (docentes, directivos) con las autoridades indígenas?</p>
	Metodologías de enseñanza	<p>¿Cómo deben enseñar en las Instituciones Educativas que cuentan con estudiantes indígenas?</p> <p>¿Cómo pueden participar los pueblos indígenas en las decisiones que se tomen en Bogotá respecto a sus propios procesos educativos?</p>
<p>Convivencia escolar</p> <p>Como líder indígena, ¿ha conocido alguna situación de convivencia escolar que se presenta con los y las estudiantes indígenas?</p> <p>¿Qué hace al respecto?</p>	Evaluación	<p>¿Conoce situaciones de discriminación que se han presentado en las instituciones educativas del distrito por ser indígena?</p> <p>¿Conoce situaciones que se haya presentado en las instituciones educativas entre estudiantes indígenas y no indígenas? ¿Entre estudiantes indígenas y docentes? ¿Qué hace la Mesa Autónoma Indígena cuándo conoce estas situaciones?</p>

8. Bibliografía

- Alberto, D., & Murillo, P. (2016). Interculturalidad y educación intercultural. Incidencia en la formación de maestros. Sugerencias para la renovación curricular del programa de la licenciatura en educación infantil en la UPN. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Albertín Carbó, P. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. Revista de Enseñanza Universitaria, 30, 7-18. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/universitaria/30/Albertin.pdf>.
- Ángel, P. (2012). Sistematización del proyecto de interculturalidad. Cartilla Instituto para investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP. Recuperado de: <http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Cartilla%20-%20Sistematizaci%C3%B3n%20del%20Proyecto%20de%20Interculturalidad.pdf>
- Ardila, O. (2004). Lingüística aborígen colombiana. *La problemática de las lenguas Tucano*. Forma y Fundación. Bogotá: departamento de lingüística Universidad Nacional.
- ATLAS SOCIOLINGÜÍSTICO DE PUEBLOS INDÍGENAS EN AMÉRICA LATINA. (2009) Cochabamba: FUNPROEIB.
- Bari, M. (2002). *La cuestión étnica: aproximación a los conceptos de grupo étnico, identidad étnica, etnicidad y relaciones interétnicas*. Cuadernos de antropología social, N°16. 149-163.
- Calderón, A. (2015). Análisis discursivo a la política educativa en la ciudad de Bogotá: una mirada desde la interculturalidad. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Castro, G. (2007). *Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes*. El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre-Castro y Grosfoguel (Editores).
- Cisneros M., & Gálvez. (2010). Guía metodológica para la educación intercultural bilingüe en contextos urbanos. Lima: Asociación de editoriales educativas.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison K. (2007) *Research Methods In Education*. New York: Edition published in the Taylor & Francis e-library.

- Consejo Superior de la Judicatura. Constitución Política de Colombia de 1.991. Recuperado de: <https://www.ramajudicial.gov.co/documents/10228/1547471/CONSTITUCION-Interiores.pdf>
- DANE, (2018). Estamos en Censo. Pueblos indígenas Vamos a contarnos. Recuperado de: <https://sitios.dane.gov.co/eticos/files/cartilla-indig-web.pdf>
- Daza, L. (2017). Prácticas de educación intercultural: un análisis del potencial en el fortalecimiento a la identidad indígena. Tesis de grado: Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- De Sousa Santos, B. (2009). Epistemologías del Sur. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. México: grupo editorial Siglo XXI.
- Di Caudo, M. (2016). *Interculturalidad y Educación desde el sur. Contextos, experiencia y voces*. Cuenca: Universidad politécnica Salesiana-Ecuador.
- Donoso, R., & Cubillos (2016). Educación e Interculturalidad en la ciudad, acercamientos desde Santiago de Chile. Revista electrónica diálogos educativos. Año 6, número 11, 2016. ISSN 0718-1310.
- Dussel, E. (2010). *Europa, modernidad y eurocentrismo*. La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas. Lander, Edgardo Buenos Aires: CLACSO-Editor.
- Eagleton, T. (2000). La idea de cultural: una mirada política sobre los conflictos culturales. Argentina: Editorial Paidós.
- Edwards-Groves, Christine y Stephen Kemmis (2015), "Pedagogy, Education and Praxis: Understanding new forms of intersubjectivity through action research and practice theory", Educational Action Research, vol. 24, núm. 1, pp. 77-96.
- Elliott, J. (2000). La investigación acción en Educación. España: Editorial Morata.
- Giménez, G. (2000). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. México: UNAM. Recuperado de: <https://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>
- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. Revista Docencia, pp. 60-66.
- _____ (2003). Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, Cultura y enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu editores.

- Guido, S. (2015). Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá. Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios poscoloniales: Trasmmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. En *Tabula Rasa* No. 4, pp. 18-48.
- Hernández, S., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México: Editores S.A. DE C.V.
- Huertas, O., & Sánchez, Iván. (2014). Educación intercultural, socioeconómica y construcción de ciudadanía en Colombia: el caso del distrito de santa marta. *Revista de economía del Caribe*, v, 14. pp.149-163.
- Izquierdo, T. (2014). *Interculturalización de la sociedad colombiana: un camino hacia las democracias interculturales*. Bogotá: Imprenta Nacional. Presidencia de la república. Colombia.
- Lander, E. (2000). *¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos*. Santiago Castro-Gómez (Ed.). La reestructuración de las ciencias sociales en América latina. Bogotá: Instituto Pensar. Recuperado de: https://www.flacsoandes.edu.ec/web/imagesFTP/1289315659.Secularizacion_catolica...Valeria_Coronel.pdf
- López, L., & y Küper, W. (2000). *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*. Cooperación Técnica Alemana (GTZ). Recuperado de: http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes_comp1.pdf
- Ministerio de Cultura. Ley 1381 de Lenguas Nativas. Recuperado de: <https://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/publicaciones/Documents/Ley%20de%20Lenguas%202013.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. Ley 115 de febrero de 1.994. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Maldonado, T. (2007). *Sobre la colonialidad del ser: desarrollo de un concepto*. El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, Castro y Grosfoguel –Editores-.

- Manzo, G. & Morales, C (2003). Propuesta metodológica de educación intercultural para contextos urbanos. Viña del Mar: Imprenta VELEINA.
- Mercado, M., & Hernández., O., (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia*, Toluca , v. 17, n. 53, p. 229-251.
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En *El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad 64 Otra Economía - Volumen III - Nº 4 - 1º semestre/ 2009 - ISSN 1851-4715 - www.riless.org/otraeconomia epistémica más allá del capitalismo global.*
- Ministerio de Cultura de Perú (2017). Política nacional para la transversalización del enfoque intercultural. Recuperado de: <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/pol%C3%ADtica-nacional-para-la-transversalizaci%C3%B3n-del-enfoque-intercultural>
- Mosquera A., & Mosquera, Y. (2011). Representaciones en Educación Intercultural en las Instituciones Educativa de Pereira. Universidad de Pereira.
- Muños, E., & Viecco, M. (2017). Construcción del imaginario de la diversidad cultural: en los niños del distrito de Riohacha. Un enfoque desde el Discurso. Universidad de la Guajira.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-Acción y Curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Noguera Ramírez, C. E., & Marín-Díaz, D. L. (2019). La pedagogía como campo discursivo. *Pedagogía Y Saberes*, (50). Recuperado de: <https://doi.org/10.17227/pys.num50-7853>.
- Oficina Internacional del trabajo. Convenio 169 del OIT sobre pueblos indígenas y tribales. Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. Recuperado de: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf
- Quijano, A. (1992). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina”. *Anuario Mariateguiano*, 9 (9), Lima.
- _____ (2000) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.) Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

- Quintero, P. (2010). *Notas sobre la teoría de la Colonialidad del poder y la Estructuración de la sociedad en América Latina*. Papeles de trabajo N° 19. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural.
- Ramos, A. (2008). *La enseñanza del español como segunda lengua. Un estudio de caso de niños Nasa y Embera Chami*. Pereira: COLCIENCIAS-Universidad Tecnológica de Pereira.
- Reina, L. (2000) *Los Retos de la etnicidad en los Estados-Nación del siglo XXI*. México: CIESAS : Instituto Nacional Indigenista : M.A. Porrúa Grupo Editorial.
- Rivera, D. (2016). *Hacia una escuela urbana intercultural*. Tesis de grado Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Rodríguez, S. (2005). *La investigación acción educativa". ¿Qué es? ¿Cómo se hace? Desarrollo de capacidades en investigación y evaluación*. Perú: Editoriales DOXA.
- Sagastibazal, M. (2006). *La investigación acción como estrategia para el cambio en las organizaciones*. Buenos Aires: Editorial STELLA y Ediciones La Crujía.
- Secretaría de Gobierno Distrital. (2015). *Los Embera desplazados a Bogotá*. Cartilla Recuperado de: http://www.old.gobiernobogota.gov.co/descargas/Cartilla_de_Lineamientos_Embera.pdf
- Secretaría Distrital de Planeación. (2016). *Estudio Di seim fi aal, Abarika jomainta, Pe savogengue sa, Igualdad para un Buen y Mejor vivir: información y visibilidad estadística de los grupos étnico-raciales en Bogotá*. Recuperado de: http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/2016_igualdad.pdf
- Secretaría de Integración Social del Distrito (2010). *Lineamiento pedagógico para la educación Inicial indígena en Bogotá*. Recuperado de: https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/convocatorias_cartillas_y_anexos/anexo_lineamiento_pedagogico_para_la_educacion_indigena_inicial.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Dirección para el Desarrollo y Fortalecimiento de Lenguas Indígenas de la Dirección General de Educación I de*. Documento español como segunda lengua. México: tomado de: https://www.uam.mx/cdi/pdf/publicaciones/lengua_indigena/espanol.pdf

- Sichra, I. (2016). Experiencia, "Con la lengua la cultura: Nuestra lengua vive y vivirá si la hablamos siempre. En: ¿Ser o no ser bilingüe? Lenguas indígenas den Familias Urbanas. Cochabamba Bolivia: FUNPROEIB ANDES EDITORES.
- Schkolnik, S. (2009). *La inclusión del enfoque étnico en los censos de población de América Latina*. Publicado en Notas de Población No 89. pp. 57-100.
- The Pedagogy, Education and Praxis International Collaboration (2016) ACTION RESEARCH AND PRACTICE THEORY 2016 – 2020 A cross-national empirical research program. Recuperado de: [The Pedagogy, Education and Praxis International Collaboration ACTION RESEARCH AND PRACTICE THEORY 2016 – 2020 A cross-national empirical research program](#)
- ValverdeObando, L. A. (1993). El diario de campo. Revista Trabajo Social, 39, 308-319. Recuperado de <http://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v18n391993/art1.pdf>.
- Valladares, L. (2017). La "práctica educativa" y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la Pedagogía. En revista Perfiles Educativos | vol. XXXIX, núm. 158, 2017 | IISUE-UNAM.
- Vargas, J. (2009). *La perspectiva decolonial y sus posibles contribuciones a la construcción de Otra economía*. Revista Otra Economía. 3 (4). 46-65.
- Vasco, E. (1990). Reflexiones sobre Pedagogía y Didáctica. Tomado de Díaz, Mario y Muños, José. Pedagogía, Discurso y poder. Bogotá: Editorial El Griot.
- Vásquez, J. (2010). Estado del Arte de la Educación Intercultural Bilingüe en Zonas Urbanas. Ibis, Derechos, Educación, Desarrollo-Perú. Con el apoyo financiero del Gobierno de Canadá, a través de la agencia canadiense para el desarrollo internacional (ACDI)
- Vega, R. (2002). *Gente muy rebelde Vol. II: indígenas, campesinos y protestas agrarias*. Bogotá: Ediciones Pensamiento crítico.
- Walsh, C. (2005). La Interculturalidad en la Educación. Ministerio de Educación del Perú. Perú: Ediciones Guilianna Panduro Junco.
- Walsh, C. (2004). *Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad*. Artículo basado en la ponencia presentada en el segundo encuentro multidisciplinario, de educación intercultural. México.
- _____ (2009) *Interculturalidad, Estado y Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época* Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Abya Ayala.

Zuluaga, G. (1999). Historia y pedagogía. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.