

**La situación educativa de un grupo de estudiantes Emberá en Bogotá:
una etnografía de la I.E.D. Antonio José Uribe**

**Carolina Cortés Cruz
Claudia Lorena Bocanegra Lozano**

**Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Comunicación y Lenguaje
Bogotá 2012**

**La situación educativa de un grupo de estudiantes Emberá en Bogotá:
una etnografía de la I.E.D. Antonio José Uribe**

**Carolina Cortés Cruz
Claudia Lorena Bocanegra Lozano**

**Asesora
Sindy Moya Chaves**

**Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Comunicación y Lenguaje**

Bogotá 2012

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a la ONIC por abrirnos sus puertas y facilitarnos la información y entrada a la I.E.D. Antonio José Uribe. De igual forma le agradecemos a la I.E.D. Antonio José Uribe por recibirnos y permitirnos llevar a cabo las observaciones para el desarrollo del trabajo de grado. Al Rector de la Institución, a la orientadora de la Jornada de la Tarde, a la profesora titular del curso Procesos Básicos 2, y a los niños del curso Procesos Básicos 2 por su colaboración.

Asimismo, le agradecemos al padre Jorge Enrique Salcedo por su amable acogida e interés por ayudarnos en el desarrollo de nuestro proyecto de grado, y establecer el contacto con la ONIC, también a nuestra asesora Sindy Moya por su colaboración y asesoramiento. Y muy especialmente a nuestras familias por el apoyo incondicional.

RESUMEN

Este ejercicio investigativo de enfoque etnográfico busca describir cómo se integra a un grupo de estudiantes indígenas Emberá al curso Procesos Básicos 2 de la I.E.D. Antonio José Uribe en la localidad de Santa Fé, en Bogotá. Por medio de la etnografía en el aula, en conjunto con herramientas como la observación participante, el diario de campo y la entrevista semi-esctructurada, se recolectó la información que permitió evidenciar las características bilingües de los niños estudiantes indígenas Emberá de este curso. Se encontró que los niños Emberá utilizan su lengua Emberá para comunicarse con los niños de su misma comunidad y con los demás niños mestizos o profesores usan el español para comunicarse. De igual manera, se evidenció la continuidad de algunos elementos de la identidad indígena Emberá en relación con la vivienda, prácticas cotidianas y accesorios en los estudiantes indígenas Emberá. Finalmente, entre las recomendaciones hechas a la I.E.D. Antonio José Uribe se sugiere fomentar el trabajo en equipo entre estudiantes mestizos e indígenas y la implementación de un programa de enseñanza de español como segunda lengua.

Descriptoros: Etnografía, Estudiantes Emberá, Educación Intercultural, Bilingüismo, Programa de Submersión.

ABSTRACT

This paper seeks to describe how a group of Emberá indigenous students are integrated to *Procesos Básicos 2* in I.E.D. Antonio José Uribe school located in the district of *Santa Fe*, in Bogotá. Through a classroom ethnographic and using participant observation, field notes, and semi-structured interviews information was collected. This information allowed to show the bilingual characteristics of the Emberá Indigenous student children who are in *Procesos Básicos 2*. It was found that Emberá children use the Emberá language to communicate with the other children who belong to their community and they interact in Spanish with the mestizo children and the teacher. In the same way, it was shown the continuity of some of the Emberá identity elements such as dwelling, daily practices and accessories in the Emberá Indigenous students. Finally, among the recommendations given to I.E.D. Antonio José Uribe School it is suggested to promote teamwork between indigenous students and mestizo students as well as the implementation of a program to teach Spanish as a second language.

Keywords: Ethnography, Emberá Students, Intercultural Education, Bilingualism, Submersion Program.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	1
HECHOS PROBLEMÁTICOS.....	3
JUSTIFICACIÓN.....	8
ANTECEDENTES.....	10
OBJETIVOS	17
1. Objetivo general	17
2. Objetivos específicos	17
MARCO CONCEPTUAL	18
1. Bilingüismo y programas de bilingüismo.....	20
2. La Escuela Nueva	22
3. Escuela Inclusiva e Intercultural	24
4. Diversidad lingüística y cultural	26
5. Identidad e identidad indígena	28
6. Identidad Emberá.....	29
6.1 Organización Social	30
6.3. Festividades.....	31
6.5. Economía	32
MARCO METODOLÓGICO	34
1. Instrumentos	35
2. Diseño del instrumento.....	38
3. Aspectos éticos	39
4. Contextualización	40
5. Población	41
6. Programa Volver a la Escuela	43
ANÁLISIS DE DATOS	45
1. Bilingüismo y programa bilingüe de submersión.....	45
a. Uso de la primera lengua: Emberá	49
b. Uso de la segunda lengua: español.....	51
2. Escuela nueva, inclusiva e intercultural	56
3. Identidad indígena.....	71
CONCLUSIONES	80
LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES.....	84
1. Limitaciones	84
2. Recomendaciones para el Colegio.....	85

3. Recomendaciones para futuras investigaciones.....	86
BIBLIOGRAFÍA.....	88
Anexo 1: Entrevista docente titular	I
Anexo 2: Entrevista orientadora jornada de la tarde	IX
Anexo 3: Dibujo de Julián “mi familia”	XVI
Anexo 4: La vivienda y su entorno apuntes de campo “La Gran Expedición Humana”	XVII
Anexo 5: Dibujo de Julián (contraste: Bogotá- su hogar)	XVIII
Anexo 6: Dibujo de Pablo (elementos de Bogotá y de su hogar)	XIX
Anexo 7: Dibujo de los niños Emberá (lo que más les gusta del colegio)	XX
Anexo 8: Dibujo de los niños mestizos (lo que más les gusta del colegio).....	XXII
Anexo 9: Texto “el pájaro Chicua”	XXIV
Anexo 10: Formato diarios de campo 1 y 2	XXV
Anexo 11: Modelo entrevista docente titular	XXVI
Anexo 12: Modelo entrevista orientadora jornada de la tarde	XXVII
Anexo 13: Proyecto de identidad de comunidades indígenas en la I.E.D. Antonio José Uribe.....	XXVIII
Anexo 14: Diario de campo 1	XXXVI
Anexo 15: Diario de campo 2	XXXVI
Anexo 16: Lista de colegios distritales con estudiantes indígenas matriculados. Año 2011.....	XXXVI

TABLAS

Tabla A: Estudiantes indígenas Emberá.....	42
Tabla B: Estudiantes Mestizos.....	42
Tabla C: Registro de asistencia y llegadas tarde a clase de los estudiantes indígenas Emberá del curso Procesos Básicos 2.....	67

ÍNDICE DE INTERACCIONES

Interacción 1.....	46
Interacción 2	46
Interacción 3	47
Interacción 4.....	47
Interacción 5.....	47

Interacción 6.....	49
Interacción 7.....	50
Interacción 8.....	51
Interacción 9.....	51
Interacción 10.....	52
Interacción 11.....	52
Interacción 12.....	53
Interacción 13.....	54
Interacción 14.....	56
Interacción 15.....	59
Interacción 16.....	59
Interacción 17.....	61
Interacción 18.....	63
Interacción 19.....	64
Interacción 20.....	79

ÍNDICE DE DIBUJOS

Dibujo 1: lo que más me gusta del Colegio estudiante mestizo 1.....	64
Dibujo 2: lo que más me gusta del Colegio estudiante mestizo 2.....	64
Dibujo 3: lo que más me gusta del Colegio estudiante Emberá 1.....	65
Dibujo 4: lo que más me gusta del Colegio estudiante Emberá 2	65
Dibujo 5: lo que más me gusta del Colegio estudiante Emberá 3	65
Dibujo 6: dibujo de Julián “mi familia”.....	72
Dibujo 7: La vivienda y su entorno apuntes de campo	73
Dibujo 8: dibujo de Pablo haciendo manillas.....	73
Dibujo 9: dibujo Pablo figura humana con rasgos animales	75
Dibujo 10: dibujo de Julián “mi familia”.....	76
Dibujo 11: dibujo de Julián (contraste: Bogotá- su hogar).....	77
Dibujo 12: Hombre cortando	78
Dibujo 13: mata de maíz	78

INTRODUCCIÓN

El siguiente ejercicio investigativo tiene como objetivo principal describir cómo se integra a un grupo de estudiantes indígenas Emberá al curso de Procesos Básicos 2 de la I.E.D. Antonio José Uribe en la localidad de Santa Fe, en Bogotá. El interés por desarrollar este objetivo surge a partir de algunos hechos problemáticos como el desplazamiento y asentamiento en la ciudad de Bogotá, por parte de la comunidad indígena Emberá. Esta situación provoca también que algunos niños indígenas Emberá se eduquen en Colegios públicos de la ciudad donde no se evidencia la ejecución de una política pública educativa que tenga en cuenta su lengua y su cosmovisión.

Para cumplir con el objetivo principal de este trabajo se abordan en el marco conceptual las nociones de bilingüismo, submersión, Escuela Nueva, inclusiva, e intercultural, diversidad lingüística y cultural, e identidad. Por otra parte, en el marco metodológico se define qué es etnografía y los instrumentos que se utilizaron en este trabajo para la recolección de datos tales como la entrevista semi-estructurada, la observación participante y el diario de campo. De igual forma, en este apartado se define la población con la que se trabajó y el contexto. Además, se establecen los aspectos éticos que guían el presente ejercicio investigativo como lo son la honestidad, la prudencia, el respeto y la protección de los datos personales de los participantes por medio del uso de seudónimos.

Por otro lado, el análisis de datos está dividido en 3 capítulos que permitieron alcanzar el objetivo general y los objetivos específicos de este trabajo de grado. El primer capítulo presenta las características bilingües de los estudiantes indígenas Emberá y la educación bilingüe que reciben en el curso de Procesos Básicos 2 de la I.E.D. Antonio José Uribe. En el segundo capítulo, se analiza el “Proyecto de Identidad de Comunidades Indígenas en la I.E.D. Antonio José Uribe” y su aplicación en el curso Procesos Básicos 2. Además, se presentan las interacciones que se dieron entre los estudiantes mestizos e indígenas Emberá, y entre la docente y los niños Emberá. Por último, en el

tercer capítulo se muestran qué elementos de la identidad Emberá se mantienen en los niños indígenas del aula de Procesos Básicos 2.

Finalmente, en las conclusiones se retoman los hallazgos encontrados en el análisis de datos y se describe nuestra experiencia personal durante el desarrollo de este ejercicio investigativo así como los aportes a nuestra formación como futuras docentes.

HECHOS PROBLEMÁTICOS

La situación de las comunidades indígenas es un tema de interés ya que su presencia en el territorio colombiano es parte de nuestra identidad e historia. Actualmente, las diferentes comunidades indígenas se han visto en la necesidad de migrar a las ciudades debido a diversos factores como la economía, la educación o el territorio. Este último aspecto podría considerarse como uno de los mayores motivos de conflicto en Colombia que ha llevado al aumento de la migración indígena a la ciudad. Como resultado, los niños y jóvenes que pertenecen a las diferentes comunidades indígenas deben educarse en la ciudad, lo que genera cambios, empezando por el hecho de dejar su lugar de asentamiento para ubicarse en las ciudades.

Según un reporte hecho por CODHES (Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento), alrededor de 13.500 personas pertenecientes a pueblos indígenas fueron desplazadas en el 2008, es decir, el 3.5% del total de la población desplazada en Colombia (CODHES, 2009). El informe también afirma que las ciudades que presentaron una mayor migración fueron Bogotá, Antioquia, Valle del Cauca, Magdalena, Nariño, Meta, Cauca y Córdoba (ibíd.).

En el caso de Bogotá, 6.379 indígenas han migrado (Agencia Presidencial Acción Social, citado en El Espectador, 2010); sumado a esta cifra, Bogotá ya cuenta con 15.032 indígenas (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], citado en El Espectador, 2010). Es decir que hasta lo reportado en el año 2010, en la capital del país habitaban aproximadamente 21.441 indígenas.

Según la Alcaldía Mayor de Bogotá (2008), otras etnias indígenas presentes en la capital del país se encuentran distribuidas en diferentes localidades de la ciudad. Los Muiscas en Bosa y Suba; los Inga en la Candelaria y Santa Fe; los Kichwua en Engativá; los Ambiká-Pijao en Usme, Rafael Uribe Uribe y Ciudad Bolívar, y los Páez Nasa en Kennedy.

Por otro lado, los Emberá también se encuentran ubicados en Bogotá, según un reporte del Espectador (2010) en esta ciudad habitan 250 Emberá Katío y 500 Emberá Chamí. Según la líder arahuaca y concejala indígena de Bogotá Atiquigua, los pueblos como los Emberá fueron obligados a desplazarse dado que los lugares donde habitaban eran zonas conflictivas de los departamentos de Antioquia, Chocó y Risaralda (*Semana*, 2010). Esta situación ha llevado a que

un conjunto de núcleos familiares Emberá Katío y Chamí vivan en una situación de alta fragilidad social en el centro de Bogotá, ubicándose en dos zonas de alto deterioro urbano; una de ellas en el barrio San Bernardo (UPZ Cruces) localidad de Santa Fe y la otra en el sector de La Favorita (UPZ Sabana) localidad de Mártires.” (Formulación participativa de la política pública distrital para el reconocimiento, garantía, protección y restablecimiento de derechos de los pueblos indígenas en Bogotá, 2011: 35)

La localidad de Santa Fe, además de ser identificada como una de las zonas en las que se ha ubicado la comunidad Emberá Chamí y Katío, también es la localidad que presenta el mayor número de indígenas matriculados en las instituciones de la localidad con 64 estudiantes de los 1.827 indígenas que se encuentran matriculados en los Colegios de Bogotá (Secretaría de Educación Distrital, SED, 2010).

Uno de los Colegios que se encuentra ubicado en la localidad de Santa Fe en el barrio Santa Barbará, y donde actualmente se encuentran niños indígenas Emberá estudiando, es la I.E.D. Antonio José Uribe. A esta Institución asisten también estudiantes indígenas de diferentes comunidades, afrocolombianos y mestizos. Según el P.E.I. (2011) de la I.E.D. Antonio José Uribe, el lugar donde se encuentra ubicada actualmente la Institución, cuenta con unas “características socio-económicas y culturales muy especiales, respecto a otras localidades, con una complejidad tal, que ha sido objeto de diversos estudios diagnósticos por parte de la Cámara de Comercio, la Fiscalía General de la Nación y la Iglesia” (P.E.I. de la I.E.D. Antonio José Uribe: 2, 2011) quienes han determinado “la existencia de un alto índice de descomposición social y moral, entendiéndose como tal, la inseguridad, la drogadicción, el alcoholismo, la violencia intrafamiliar, la desintegración familiar (...), pobreza y miseria absoluta, entre otros, catalogando este sector como de “Alto riesgo y

peligrosidad” (P.E.I I.E.D Antonio José Uribe, 2011: 2). Lo señalado en el P.E.I de la Institución, en cuanto al contexto geográfico institucional, evidencia el estado de la localidad de Santa Fe y el entorno en el que se encuentra la población estudiantil. Sin embargo, en el P.E.I. de la Institución no se aclara el porcentaje de la población indígena que habita en esta localidad. En el P.E.I. se establece que

el 40% de los alumnos que estudia en esta Institución vive en este sector en casas de inquilinato como producto de la migración del campo a la ciudad, como consecuencia de los desastres naturales y de la violencia que se vive en el campo. Los demás alumnos proceden de barrios aledaños como: las Cruces, Santa Inés, San Bernardo, Lourdes, Dorado, Girardot, Los Laches, Belén, San Cristobal Sur, Guacamayas, La Victoria, La Belleza, Bello Horizonte, en un 50% (P.E.I. de la I.E.D Antonio José Uribe: 2, 2011).

La ubicación de la comunidad Emberá en Bogotá y las prácticas en las que se ven envueltos para sobrevivir como la mendicidad en las calles, venta de artesanías o interpretación de su música tradicional, a cambio de monedas de los transeúntes (Semana, 2010) son parte de las problemáticas que afectan a los Emberá pero no son las únicas, se reporta también que:

la población Emberá en general llega a Bogotá con serios problemas de salud, en los niños y niñas predomina la desnutrición, los parásitos y múltiples infecciones y enfermedades causadas por vectores como: leishmaniasis, dengue, paludismo y malaria, así como varicela y TBC, que terminan por afectar al resto de la comunidad (Formulación participativa de la política pública distrital para el reconocimiento, garantía, protección y restablecimiento de derechos de los pueblos indígenas en Bogotá, 2011: 36).

Sumado a la difícil condición de salud de los Emberá, esta comunidad vive en inquilinatos ubicados en zonas de alto deterioro urbano donde “están expuestos a las situaciones permanentes de delincuencia, consumo de sustancias psicoactivas y prostitución” (ibíd.:36). Además, los inquilinatos presentan condiciones de hacinamiento e insalubridad (ibíd.: 36). Estas situaciones afectan primordialmente “a la población infantil que conforma más del 30% de la población total Emberá” (ibíd.:36).

Las dificultades presentadas y las acciones que se han tomado al respecto desde las instituciones creadas para la coordinación, gestión y abordaje de

esta temática, han sido reseñadas en la Formulación Participativa de la Política Pública Distrital para el Reconocimiento, Garantía, Protección y Restablecimiento de Derechos de los Pueblos Indígenas en Bogotá presentada en septiembre de 2011 a la alcaldesa de Bogotá (ibíd.:3). Sin embargo, a pesar del acompañamiento por parte de la Administración Distrital en el proceso para resolver las problemáticas mencionadas y los avances logrados en algunas líneas de acción, dichos esfuerzos son insuficientes ya que la complejidad del tema desborda la capacidad de respuesta del mismo Distrito debido a que los factores que han ocasionado su desplazamiento obedecen a la crítica situación en sus territorios originarios” (ibíd.:37).

Por otra parte, en aras de garantizar el cumplimiento de los derechos fundamentales de las comunidades indígenas en lo correspondiente a lo educativo en la Formulación Participativa de la Política Pública Indígena se plantea “la consolidación de procesos educativos propios e interculturales para los pueblos indígenas en la ciudad” (ibíd.: 89). La migración de las comunidades indígenas hacia las ciudades ha llevado a que estos pueblos se adapten a la vida citadina, la cual incluye educarse en instituciones privadas o públicas con estudiantes no indígenas.

Con el fin de integrar a los niños y jóvenes indígenas al sistema educativo, el Ministerio de Educación creó una “política para la diversidad”, llamada Etnoeducación. Esta política pretende hacer que las escuelas del sector oficial y privado reconozcan y respeten las culturas afrocolombiana, indígena y gitana (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2001). Sin embargo, la política de etnoeducación se aplica en las regiones mas no en las ciudades. Por esta razón, en la Formulación Participativa de la Política Pública de septiembre de 2011, se solicita el diseño e implementación de un sistema de educación indígena propio e intercultural, el cual es inexistente en la actualidad (opcit.:89).

Hechos como el desplazamiento y asentamiento en las ciudades por parte de las comunidades indígenas, la existencia de problemáticas que presenta la comunidad Emberá en cuanto a temas relacionados con salud, mendicidad, hacinamiento e inseguridad, y la falta de ejecución de una política pública educativa que tenga en cuenta la lengua y la cosmovisión de los estudiantes

indígenas que estudian en Colegios de la ciudad (específicamente en Bogotá) conducen al interrogante de este trabajo:

¿Cómo se integra a un grupo de estudiantes indígenas Emberá al curso de Procesos Básicos 2 de la I.E.D. Antonio José Uribe en la localidad de Santa Fé en Bogotá?

JUSTIFICACIÓN

La importancia de este ejercicio investigativo se basa en razones de tipo social y aplicaciones teóricas. La principal razón de tipo social se manifiesta en que algunos jóvenes y niños indígenas se encuentran estudiando en Colegios de Bogotá. Muchos de estos niños hablan otras lenguas y tienen formas diferentes de ver y entender el mundo. Al vincular a estos niños a la escuela no se sabe si el Colegio donde están estudiando tiene en cuenta su lengua y sus cosmovisiones para la enseñanza de contenidos generales. Con este trabajo se pretende dar cuenta de cómo el Colegio vincula a los estudiantes indígenas a este nuevo contexto.

La importancia de trabajar con estudiantes indígenas Emberá de una institución pública de la ciudad de Bogotá es que esta muestra de población permitirá ver cómo se vinculan los estudiantes indígenas al contexto escolar, identificar su situación bilingüe, su relación con los estudiantes y profesores mestizos y si se tiene en cuenta su visión del mundo en la enseñanza.

En cuanto a las aplicaciones teóricas se podrá confirmar si la teoría existente que será mencionada en el marco teórico se refleja en contextos locales. De ser así, este ejercicio investigativo podría hacer una pequeña contribución a las teorías existentes relacionadas con los temas de bilingüismo y educación intercultural.

Por otro lado, este ejercicio investigativo permitirá evidenciar algunas problemáticas que se dan en el aula de Procesos Básicos 2 de la I.E.D. Antonio José Uribe. Al término de este ejercicio investigativo la Institución podrá revisar los hallazgos encontrados y las recomendaciones sugeridas lo cual probablemente aporte a los planes de mejoramiento en relación con la enseñanza a estudiantes de diferentes etnias.

Como futuras docentes este trabajo investigativo nos permite reflexionar acerca de la importancia de estar abiertas al cambio tanto en lo educativo como en lo personal para abrir espacios al diálogo entre saberes y visiones distintas

del mundo con la intención de promover dicho pensamiento en nuestros estudiantes.

ANTECEDENTES

La educación en Colombia está determinada tanto por la diversidad étnica del país como por los estándares exigidos por la globalización, siendo entonces la escuela el lugar donde estos dos aspectos deben ser atendidos en conjunto para dar a sus estudiantes la mejor educación posible. Es así como existe una preocupación porque las diferentes comunidades étnicas como los indígenas, los afro descendientes, entre otras que se encuentran en las ciudades, reciban una educación de calidad sin dejar de lado sus costumbres, creencias y formas de vida. Como resultado de esta preocupación se han desarrollado diferentes ejercicios investigativos que pretenden dar cuenta de la relación existente entre la escuela en el contexto urbano y los estudiantes pertenecientes a distintas comunidades étnicas en estas escuelas.

A continuación se hará una breve descripción de los cuatro ejercicios investigativos considerados para el presente trabajo. Estas investigaciones que serán presentadas convergen en su metodología de tipo cualitativo y etnográfico con uso de instrumentos como la entrevista y el trabajo de campo. Además, todas se dan en el contexto educativo y giran alrededor de la relación entre educación en el contexto urbano y la presencia de estudiantes pertenecientes a “minorías” étnicas en las instituciones de las ciudades.

En primer lugar, el ejercicio investigativo de García Alejandra (2010), estudiante de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana, titulado “Etnografía del Colegio Cundinamarca en Ciudad Bolívar: una mirada intercultural con comunidades afrodescendientes y desplazadas” pretende describir los factores sociales y culturales que afectan el proceso educativo de las comunidades minoritarias del Colegio Cundinamarca en la localidad de Ciudad Bolívar (Ibíd: 21). García (2010) hace evidente la implementación de diferentes programas de educación básica, secundaria impartida por el Distrito como Bogotá Bilingüe y la integración del concepto de interculturalidad a estos (García, 2010:35). La integración del término interculturalidad al programa Bogotá Bilingüe supone la relación entre diversas

culturas en términos de respeto y desde planos de igualdad (ibíd.). Según la autora lo anterior propone entonces un proyecto de relación entre grupos culturales que deslegitime los discursos de dominación y poder, que desde la modernidad, beneficiaban a un grupo cultural por encima de otro u otros (García, 2010:35).

Para efectos de la investigación de García (2010), la autora utilizó el método cualitativo de corte naturalista y etnográfico. Dicha investigación de tipo cualitativo se valió de herramientas como el diario de campo y la entrevista. La población escogida para la investigación de García (2010) fue un grupo de estudiantes del Colegio Cundinamarca, provenientes de poblaciones étnicas minoritarias, como los desplazados y afrodescendientes.

Las principales conclusiones encontradas por García (2010) están relacionadas con la existencia de una brecha entre lo que el Estado colombiano reconoce y lo que sucede con la interpretación de las leyes. Lo que demuestra que aunque haya leyes y proyectos para responder a las necesidades de la población, en cuanto a la educación, se precisa la intervención para verificar que estos proyectos se lleven a cabo. Según lo anterior, investigaciones como la llevada a cabo por García (2010) son un gran aporte al sector educativo y su mejoramiento. Dentro de los resultados de estudio, García (2010) encontró también la carencia de los proyectos pedagógicos interculturales, y que además el P.E.I. no incluye una perspectiva intercultural ni de Etnoeducación en la articulación del proyecto de la Institución, lo que evidencia escasos logros en la localidad de Ciudad Bolívar en materia de inclusión.

La investigación de García (2010) permite mostrar cuán indispensable es el reconocimiento de la diferencia por parte de la comunidad educativa, para que se inicie con las minorías étnicas y en razón de su particularidad los programas y pedagogías que contribuyan al desarrollo efectivo de los estudiantes miembros de estas minorías, a su progreso e inserción a la calidad de vida que ofrece la educación. El trabajo de García, como aporte al campo de la educación inclusiva, evidencia la importancia del concepto de interculturalidad en los programas educativos institucionales para que los estudiantes tengan igualdad de oportunidades. Es a partir de la premisa mencionada previamente

que incluimos el concepto de interculturalidad en nuestro marco conceptual para posteriormente realizar el análisis de datos.

En segundo lugar, Cuadrado Ángela, estudiante de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana, llevó a cabo una investigación en el año 2009, para entender cómo los jóvenes Wayúu que son estudiantes universitarios, experimentan su propia vivencia académica en la ciudad de Bogotá.

Para realizar esta investigación Cuadrado se basó en un enfoque cualitativo que constó primero de un estudio microsocial sobre una situación real y concreta y observaciones directas. La metodología se basó también en la etnografía la cual Cuadrado describe como “el estudio de una cultura” (John Stone citado en Cuadrado: 80). Los instrumentos de investigación utilizados fueron la observación participativa, la entrevista no estructurada, la entrevista semi-dirigida, la historia de vida y el diario de campo. Dichos instrumentos también fueron utilizados en nuestro ejercicio investigativo dada la efectividad que tuvieron en la investigación de Cuadrado.

La población a investigar fue un grupo de jóvenes que se sintieran culturalmente y socialmente Wayúu y que no estudiaran con otros estudiantes indígenas. Cuadrado (2009) observó la población a investigar en el contexto académico y en su territorio de origen y asentamiento como comunidad en la Guajira (Colombia). Como resultado de esta investigación la autora encontró que aunque la universidad no sea una fuente de identidad indígena Wayúu, para los jóvenes universitarios Wayúu, su esencia como indígenas se respalda directamente en las vivencias del pasado de cada uno de ellos con su familia Wayúu en su territorio original.

Un hallazgo muy importante mencionado por Cuadrado es el afirmar que el asistir a universidades sí genera diferentes cambios personales, académicos y sociales en estos jóvenes, que pueden diferir con lo que han realizado anteriormente con su familia en su espacio indígena. Uno de los principales cambios es el desplazamiento de su lengua nativa el Wayuunaiki por el uso del español por parte de estos estudiantes. Sin embargo, para ellos la universidad no es un espacio de vida totalmente diferente a la vida de un Wayúu. Por el

contrario, ésta es apreciada como un ambiente propicio para el intercambio cultural entre ellos con otras culturas.

Por otra parte, Cuadrado deja abierta la posibilidad de indagar acerca de cuál es el rol de las Instituciones educativas en la educación a estudiantes indígenas en instituciones fuera de su territorio y además si se ejecutan algunos de los proyectos o lineamientos planteados por el Estado para la educación a comunidades étnicas. Lo anterior suscito nuestro interés para indagar acerca del rol que tienen las instituciones en la educación a estudiantes indígenas.

En tercer lugar, la estudiante de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Pontificia Universidad Javeriana Mery Ellen Mejía Millian desarrolló en el año 2009 su investigación titulada “La Educación de la Infancia Wayuu a través de los Relatos Míticos de su Cultura”. Su objetivo principal era recuperar los relatos míticos para analizar el acervo de valores, tradiciones y costumbres propios de esta etnia para poder posteriormente encontrar cuál es la relación de estos con los procesos de enseñanza y aprendizaje dados en el interior de la educación desarrollada en esta comunidad.

Para el desarrollo del trabajo de grado, Mejía (2009), quien tiene nexos familiares con la etnia Wayuu, utilizó la observación como técnica de recolección de la información inicial, entabló diálogos con algunos de los miembros de la comunidad, efectuó entrevistas orales a los docentes, aplicó talleres a los estudiantes y consultó fuentes bibliográficas relacionadas con el tema. Por otro lado, en esta investigación Mejía hizo algunas comparaciones entre la escuela formal y la escuela Wayuu rural. Como resultado, la investigadora afirma que en el *Colegio formal*¹ los niños reciben sus clases en unas aulas hechas de concreto, tienen tableros, salas de informática y bibliotecas; cuentan con profesionales en cada área y son divididos según la edad y conocimientos. En contraste, en la escuela Wayuu las clases son dadas debajo de los árboles, no tienen ni bibliotecas ni acceso a internet, la mayoría de los docentes son madres voluntarias y hay muy pocos docentes

¹ Término utilizado por Mejía (2009)

profesionales; además, los alumnos de primaria son divididos de acuerdo con el conocimiento del español.

Las asignaturas que se enseñan son territorialidad, cosmovisión y tradición Wayuu, Wayuunaiki, Alijinaiki (español) como segunda lengua, etnociencia, desarrollo Wayuu, artes y juegos tradicionales apropiados por los Wayuu, matemática, y medicina tradicional. Según Mejía, “las vivencias y experiencias han permitido determinar que el aprender haciendo son principios superiores de la educación Wayuu” (Mejía, 2009:41). Es por ello que el conocimiento es adquirido a través de la comunidad, de ancianos y sabedores de la cultura, los eventos culturales y sociales y a través del contacto con el territorio. Mejía también afirma que “el conocimiento se inicia con observaciones de segmentos de la realidad en la que se aplicará dicho conocimiento, claro está que su pretensión debe basarse en el fortalecimiento de su cosmovisión y el reconocimiento de su especial relación con el territorio en que habitan” (ibíd.).

Finalmente, esta investigación generó en nosotras la inquietud de indagar qué sucede con la identidad indígena de estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas que se educan en instituciones de las ciudades.

Por último y en cuarto lugar Séverin Durin, investigadora del Programa Noreste del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) de México, investiga en el año 2006 sobre la aplicación y resultados del programa de Educación Intercultural Bilingüe en el Estado de Nuevo León, México. Durin utilizó una metodología cualitativa, para ello comenzó haciendo una revisión de los proyectos relacionados con la educación indígena en México como lo son la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que fue adoptada en 1990, cuando sustituyó al modelo de Educación Bilingüe Bicultural (EBB) vigente desde su creación, en 1978. Posteriormente, Durin realizó en el 2004 algunas entrevistas semi-dirigidas con los actores involucrados en la creación de estos programas, con los profesores de 65 escuelas del Estado de Nuevo León en el nordeste de México, y con 15 profesores bilingües. Además, observó el desarrollo de la clase de la lengua indígena en los Colegios urbanos.

A partir de las observaciones hechas en las clases de las lenguas indígenas, la autora concluye que los maestros bilingües son actores claves de este programa dado que “cuando las lenguas indígenas entran en el aula en boca de un maestro lo hacen por la puerta grande, se vuelven riqueza, conocimiento que vale la pena ser compartido” (Durin, 2006:25). Durin rescata un ejemplo de una observación hecha, en la que la maestra de Nhanhu en la primera clase afirma: "El presidente de la república quiere que no se pierdan estas lenguas". Esta afirmación le da importancia a las lenguas indígenas y genera una actitud positiva hacia las mismas.

Durín reporta que en clase se trabajan dinámicas que suscitan el interés de los alumnos en general, el profesor bilingüe no solo se dirige a los niños indígenas sino también se apoya en los conocimientos y experiencias previas de todos los alumnos. Según la investigadora los profesores bilingües buscan la participación de los alumnos hablantes de la lengua; sin embargo, intentan que los estudiantes indígenas lo hagan de manera voluntaria pues se pretende que dichos estudiantes tomen la decisión de afirmarse como indígenas. Normalmente, después de algunas clases y al ver que sus compañeros de aula tienen interés en saber más acerca de su lengua indígena, los niños indígenas se van revelando y afirmando ellos mismos como nahuas, tenek, fihanhu, etcétera. Según Durin, la curiosidad de sus compañeros es un gran aliado y permite a los niños volverse actores de la construcción del conocimiento. Según la autora, gracias a esta interacción, las actitudes de los niños indígenas han cambiado y se han tornado más positivas, demuestran mayor confianza así como más aceptación.

Este programa educativo según Durín puede ser calificado de intercultural en el sentido que considera la atención conjunta de los alumnos indígenas y no indígenas. Asimismo, a pesar de llamarse “bilingüe (Educación Intercultural Bilingüe) la lengua no es enseñada para que todos los alumnos alcancen un nivel avanzado de la misma, sino lo que se pretende es que sirva como instrumento que ayude a cambiar la concepción ideológica negativa hacia las lenguas minoritarias a través del interés que suscita en los alumnos que no

hablan la lengua. Bajo esta consideración, según la investigadora, la lengua es aprovechada para enriquecer el contenido de la comunicación.

Finalmente, el trabajo hecho por Durin (2006), muestra cómo a través de la enseñanza de alguna lengua indígena en los Colegios urbanos ubicados en el Estado de Nuevo León, se ha logrado fomentar el respeto a la diversidad cultural. De igual manera, se ha logrado modificar la actitud que los alumnos indígenas y no indígenas tienen respecto del valor de estas lenguas, ayudando de esta manera a que la autoestima de los niños indígenas aumente. Es destacable la labor de los profesores de las escuelas del Estado de Nuevo León en el nordeste de México pues fomentan el fortalecimiento de la identidad indígena y promueve el diálogo entre saberes dado que se apoya el conocimiento y experiencias previas de todos los estudiantes. A partir de la investigación de Durin quisimos saber en qué medida una institución distrital ubicada en Bogotá ayuda al fortalecimiento de la identidad de estudiantes indígenas y a su reconocimiento en el salón de clase. Además, suscitó en nosotras el interés de saber cuál es la relación entre estudiantes mestizos e indígenas en el aula y también observar si la escuela promueve un diálogo entre saberes.

Para concluir, las diferentes investigaciones reseñadas fueron el punto de partida para el desarrollo del marco metodológico y conceptual de nuestro trabajo.

OBJETIVOS

1. OBJETIVO GENERAL

Describir cómo se integra a un grupo de estudiantes indígenas Emberá al curso de Procesos Básicos 2 de la I.E.D. Antonio José Uribe, en la localidad de Santa Fe, en Bogotá.

2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar las características bilingües de los niños indígenas Emberá así como los contextos de uso de la L1 y L2 en la I.E.D. Antonio José Uribe.

Describir las relaciones que se establecen entre estudiantes indígenas y mestizos en el curso de Procesos Básicos 2, y entre la profesora y los estudiantes.

Identificar los proyectos educativos y lingüísticos para las comunidades étnicas de la Institución y su aplicación en la misma.

Identificar los aspectos de la identidad indígena Emberá que se mantienen en estudiantes indígenas Emberá, del curso Procesos Básicos 2 de la I.E.D. Antonio José Uribe.

MARCO CONCEPTUAL

Para abordar y describir cómo se integra a un grupo de estudiantes indígenas Emberá al curso de Proceso Básicos 2 de la I.E.D. Antonio José Uribe, en la localidad de Santa Fe, en Bogotá, es necesario considerar los proyectos del Colegio que involucran a los estudiantes indígenas puesto que estos proyectos reflejan la voz de la Institución en relación con la diversidad presente en la misma. Luego de solicitar los proyectos institucionales dirigidos a los estudiantes indígenas, la Institución nos facilitó el “Proyecto de identidad de comunidades indígenas en la I.E.D. Antonio José Uribe” (ver anexo 13).

En la justificación, del proyecto mencionado anteriormente, la Institución Educativa Distrital Antonio José Uribe establece la intención de unirse a los objetivos de la política pública para que haya un reconocimiento de los derechos de los estudiantes indígenas así como el fortalecimiento de su identidad. De igual forma se busca fortalecer las relaciones entre los estudiantes indígenas de diferentes comunidades al igual que su relación con sus compañeros mestizos. A través de la creación de estrategias de apoyo se pretende construir una institución donde el respeto, el reconocimiento y la identidad tengan un papel fundamental. La gran riqueza cultural con la que cuenta actualmente el colegio ha hecho que la institución se repiense en términos de multiculturalidad, dignidad y calidad humana. (Proyecto de identidad de comunidades indígenas en la I.E.D. Antonio José Uribe, 2011:2)

Por otro lado el “Proyecto de identidad de comunidades indígenas en la I.E.D. Antonio José Uribe”, cuenta con seis objetivos de los cuales se tomarán cuatro para su posterior análisis, dado que estos pueden ser contrastados con las observaciones y lo declarado en las entrevistas. Dichos objetivos se mostrarán a continuación:

- 1) Buscar las ayudas necesarias para el fortalecimiento de su identidad, desarrollo de su lengua nativa y que nos guíe en búsqueda de propuestas de desarrollo individual y colectivas.

- 2) Propiciar espacios de encuentro institucional para el reconocimiento de las comunidades indígenas existentes en el Colegio con el ánimo de conocer y valorar sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas, comunidades, lugares importantes, personas, etc.
- 3) Empezar acciones para favorecer el desarrollo de competencias académicas y convivenciales mediante diferentes servicios a la población indígena como minoría en la institución.
- 4) Generar estrategias para fortalecer las lenguas indígenas presentes a través de diferentes medios como un valioso aporte plurilingüista a nuestra institución.

(Proyecto de identidad de comunidades indígenas en la I.E.D. Antonio José Uribe, 2011:3)

Junto con el análisis del “Proyecto de identidad de comunidades indígenas en la I.E.D. Antonio José Uribe” se identificarán las características bilingües de los niños indígenas Emberá del Colegio, a través de la definición de qué es ser bilingüe y los tipos de bilingüismo que existen. Así mismo, se tendrá en cuenta la influencia de la Escuela Nueva y la Escuela Inclusiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares dado que para dichas escuelas el estudiante es parte importante de los procesos mencionados. Por otro lado, se describirá el concepto de diversidad cultural en el contexto escolar y la propuesta de la Escuela Inclusiva e intercultural que valora la diversidad. Estos últimos dos aspectos se tienen en cuenta dado que en el aula de Procesos Básicos 2 se encuentran niños pertenecientes a la comunidad indígena Emberá y niños mestizos. Cada uno de los propósitos anteriores con el ánimo de describir cómo se integra a los estudiantes indígenas Emberá en el curso de Procesos Básicos 2, en la I.E.D. Antonio José Uribe, en la localidad de Santa Fe, en Bogotá.

1. Bilingüismo y programas de bilingüismo

La población participante de nuestro ejercicio investigativo son los estudiantes Emberá del Aula de Procesos Básicos 2 de la I.E.D. Antonio José Uribe. Estos alumnos están estudiando en un Colegio donde la educación es impartida en un segundo idioma. El idioma de ellos es el Emberá y se encuentran aprendiendo español como segunda lengua. Según Ardila (2007:9) la L1 también llamada lengua materna o lengua nativa es la primera lengua adquirida durante la niñez, mientras que la L2 es definida como una lengua extra (Ardila, 2007).

A pesar de que existen diferentes definiciones de bilingüismo, este trabajo tendrá en cuenta la propuesta por Agnes (2001) quien afirma que el bilingüismo se refiere al fenómeno de competencia y comunicación en dos lenguas. A partir de esta definición la autora define a un individuo bilingüe como alguien que tiene la habilidad para comunicarse alternativamente en dos lenguas (2001:93). Agnes (2001) añade que los individuos pueden ser bilingües en la lengua dominante (la lengua que tiene poder y estatus) y otra lengua que no sea dominante. La lengua no dominante puede variar según el individuo (2001:94). Por otro lado, existen dos clases de bilingüismo: el bilingüismo simultáneo, y el sucesivo. El bilingüismo sucesivo se da cuando una lengua se aprende después de la otra. En cambio, en el bilingüismo simultáneo las dos lenguas se aprenden al mismo tiempo (Agnes, 2001:94).

En ese mismo orden de ideas, existen varios tipos de programas bilingües que bien pueden ser asimilacionistas o pluralistas (Centro Virtual Cervantes, 2012). Dentro del modelo asimilacionista se encuentran los programas de segregación, y los programas de submersión. Por otro lado, en los modelos pluralistas están los programas de mantenimiento de la propia lengua y la cultura, y los programas de inmersión (ibíd.). El presente ejercicio investigativo se enfocará en el programa de submersión dado que como lo define el cervantes (2012) en este tipo de programa los estudiantes se escolarizan totalmente en la lengua dominante del país.

Sumado a la anterior definición Vila (1998) afirma que el programa de submersión es un programa de cambio de lengua hogar-escuela, y que puede comportar problemas académicos y lingüísticos para los escolares” (1998:146-147). Bajo esta perspectiva y según lo observado los estudiantes indígenas Emberá que se encuentran estudiando en Procesos Básicos 2 en la I.E.D. Antonio José Uribe, estarían dentro de un programa de educación bilingüe de submersión dado que utilizan ambas lenguas, el Emberá y el español para comunicarse en el hogar y en el Colegio.

Según Vila (1998), “el programa de submersión lingüística suele darse en las minorías étnicas o lingüísticas cuando la única oferta del sistema educativo es escolarizarse en la lengua del país” (Vila, 1998:148). En estos casos el alumno tiene una lengua distinta a aquella que predomina en el entorno social cuando se escolariza (Ibíd:148). Vila (1998) agrega que en esta situación es habitual que los niños mantengan su propia lengua en la familia. Por otro lado, estos estudiantes “acceden a través del medio social a un cierto conocimiento de la lengua imperante”, pero siempre menor que sus pares nativos (Ibíd:148). Dado que el alumno tiene cierto conocimiento de la lengua se presupone que está en capacidad de seguir tareas escolares en L2 sin que exista un esfuerzo por enseñársela pues se asume que ya la “habla” (Ibíd: 148).

El dominio que el alumno tiene de L2 sólo le permite usarla para interactuar con otras personas, sin embargo, se le dificulta usarla en situaciones colectivas (Ibíd:148). El pobre conocimiento o desconocimiento de la lengua de la escuela por parte del estudiante que habla otra lengua, crea “situaciones en las que el escolar queda marginado” (Ibíd:148) y a su vez los sitúa en una posición de inferioridad lingüística en el aula (ibíd.: 148)

En el programa de submersión normalmente se encuentran mezclados en una misma aula, alumnos cuya primera lengua es la misma que la lengua de la escuela, y alumnos cuya lengua materna es diferente (Vila et al.1998:148). Vila (1998) afirma que “en estos casos, la maestra puede “perder” a su interlocutor y, por lo tanto, la situación puede volverse potencialmente negativa para aquellos escolares cuya lengua familiar no coincide con la lengua de la escuela ya que el contexto escolar dificulta la adquisición de la segunda lengua” (Vila et

al.1998:148). Puesto que los alumnos no pueden utilizar su lengua para comunicarse con la profesora, pues ésta es “desconocida para las maestras, la comunicación, en muchos casos, se ve reducida y estos escolares reciben menos atención, cuantitativa y cualitativamente, que sus pares de aula” (Vila, 1998: 148).

2. La Escuela Nueva

Para la enseñanza y aprendizaje de los niños no sólo es importante entender qué es el bilingüismo y cómo este se tiene en cuenta en la escuela, sino también es necesario saber cómo es percibida la educación de los niños, el rol del estudiante y el del profesor en la Escuela Nueva. En este apartado se mencionarán algunas características de la Escuela Nueva para ver si dichas premisas son aplicadas en la clase de Procesos Básicos 2.

En los enfoques tradicionales de enseñanza el profesor era el eje del proceso educativo, el depositario del saber, el que educaba, el que elegía qué enseñar y cómo enseñar a unos estudiantes que eran pasivos, que sólo escuchaban, acataban normas, y repetían de memoria y mecánicamente la información requerida en las preguntas que el profesor hacía (Remolina, 2008). Esta concepción cambia en la Escuela Nueva pues el estudiante es percibido como el eje del proceso de aprendizaje. El alumno es una persona activa y responsable de su aprendizaje, analiza, cuestiona, y aprende a aprehender. Por su parte el profesor es el promotor de la formación integral, del desarrollo de capacidades creativas, de actitudes positivas ante la vida y de la autonomía del estudiante; además, tiene en cuenta los intereses y motivaciones de los mismos. Sumado a eso se les enseña a los estudiantes estrategias que les ayuden a un auto-aprendizaje más rápido y efectivo (ibíd.).

Según Fullan, en un artículo publicado en el portal educarchile (2008), la Escuela Nueva es “una comunidad para el aprendizaje, donde la participación es fundamental en la implementación del cambio. Junto a la premisa anterior Fullan (2002) afirma que “la implementación del cambio educativo implica <<cambio en la práctica>>” para ello menciona 3 aspectos

fundamentales que se deben incluir porque juntos representan el medio para alcanzar un determinado objetivo pedagógico o conjunto de objetivos. El primero consiste en el posible uso de materiales nuevos o revisados, el segundo hace referencia al posible uso de nuevos enfoques didácticos, y el tercero propone la alteración de las creencias (Fullan, 2002:69-70).

Los 3 aspectos mencionados por Fullan, sin duda significan preparación y ejecución por parte de los docentes en un primer paso, por lo cual el rol del profesor aunque es activo no significa que sea el eje sobre el cual se da el proceso educativo. Sumado a esto, Fullan (2002:63) afirma que “la adecuación al contexto es vital cuando se intenta mejorar la instrucción. De igual manera, este autor aclara que las estrategias de enseñanza no se pueden aplicar como una fórmula, sino que precisan del análisis y la observación consiente del contexto en donde ocurren los procesos educativos para poder formular propuestas de mejora menos idealistas y acordes con las necesidades particulares (Fullan, 1999: 63-68).

Según este autor, “los estudiantes vienen a clase con concepciones previas sobre cómo funciona el mundo y si no se parte de esta comprensión inicial es probable que no puedan entender los nuevos conceptos e informaciones que se les enseñan” (Fullan, 2002:73); es decir, que es importante que el profesor logre identificar los conocimientos previos y necesidades de cada estudiante para que la enseñanza sea más efectiva, o como recalca este autor “el profesor tiene que delimitar las concepciones previas que los estudiantes traen consigo a las aulas y trabajar con ellas” (Fullan, 2002: 74).

Es así como los docentes deberían ser conscientes de la importancia que tienen en el aprendizaje de los alumnos y llevar un seguimiento para mantenerse actualizados en sus necesidades (Fullan, citado en el portal educarchile, 2008). En el mismo orden de ideas, el profesor debería tener un propósito moral y “una profunda responsabilidad por el aprendizaje de cada estudiante, independientemente de sus condiciones de origen” (ibíd.).

Por otra parte, “el desarrollo de los niños debe ir de la mano del desarrollo emocional”, Gloeman (2002) propone que también se debería trabajar la

inteligencia emocional en los estudiantes, pues, “produce ciudadanos mejores capaces de desenvolverse en un mundo más complejo y estresante”. Además, los alumnos deberían ser vistos como parte integral de la escuela, como “sujetos cuya opinión cuenta en la introducción y aplicación de la reforma en las escuelas” (Fullan, 2002:177).

Finalmente, se puede decir que la Escuela Nueva propone tener en cuenta los aspectos que ayudan a crear personas que configuren su identidad, que aprendan a observarse a sí mismos para desarrollarse intelectual, emocional, afectiva y socialmente, que estén capacitados para reconocer sus propias interpretaciones sobre el mundo y sean críticos de éste. Igualmente se tienen en cuenta los conocimientos previos (prejuicios y creencias) de los estudiantes y partiendo de allí para la enseñanza de nuevos (Remolina, 2008).

3. Escuela Inclusiva e Intercultural

Al igual que lo planteado en la Escuela Nueva, la Escuela Inclusiva también tiene en cuenta las concepciones previas de los estudiantes acerca de cómo funciona el mundo. Adicionalmente, la Escuela Inclusiva busca envolver dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje los saberes de las culturas que interactúan en un mismo espacio.

Según Adriana González (2010:15), “en el ámbito educativo, la inclusión debe eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los escolares” y debe promover las oportunidades de enseñanza y aprendizaje que se dan a través del trabajo en equipo y del diálogo entre saberes. Es en la interculturalidad donde se puede generar un diálogo entre culturas ya que no genera una oposición entre ellas; este diálogo hace que el término multiculturalidad no sea suficiente en cuanto sólo hace un reconocimiento de las diferentes culturas y no de su interacción (González, 2010:16).

La interculturalidad según Rehaag (2010:75) hace referencia al encuentro entre las diferencias sin importar si son de carácter nacional, cultural, genérico, religioso, étnico o social. Por tal razón, “la necesidad y obligación de acercar a los niños y las niñas, así como a los jóvenes a lo propio y lo ajeno y a la diversidad en la vida cotidiana como una experiencia que apoya en la construcción de la identidad, es una condición para realizar los derechos universales del ser humano”(Ibíd:75). En respuesta a lo anterior, la escuela “como Institución de educación y formación, tiene la obligación de fomentar una visión hacia el respeto a la diversidad” (ibíd.).

Esto quiere decir que desde la perspectiva intercultural la escuela no debe ser sólo un espacio para transmitir conocimientos sino también un espacio donde se pueda reafirmar la identidad cultural de los niños “a través de su contacto con niños de otras culturas, en un ambiente de respeto e igualdad, lo que precisamente es construir la interculturalidad” (ibíd.:81-82). Esta construcción se hace necesaria ya que “el encuentro con la diversidad cultural resulta cada vez más una parte de la vida cotidiana, y la tarea de la educación en el marco de estas experiencias se encuentra en la enseñanza de competencias interculturales” (Opcit.). Lo anterior permite identificar a una persona interculturalmente competente como aquella que “dispone del conocimiento acerca de su propia cultura y de otras diferentes” (ibíd.:78). De la misma manera es importante resaltar que la base de la interculturalidad es que “todas las culturas son igualmente válidas” (ibíd.:77) promoviendo siempre el respeto mutuo y la valoración de la diferencia (ibíd.:83).

Por otro lado, cuando se habla de inclusión se plantea no sólo el derecho a que todos los niños, niñas y jóvenes estén en la escuela, sino también el derecho a la igualdad de oportunidades para aprender independientemente de su situación económica, étnica, cultural, y de sus diferencias en habilidades y capacidades (González, 2010:15). Asimismo, las escuelas inclusivas permiten que se creen espacios donde haya igualdad de oportunidades, más participación, una educación más personalizada, un aprendizaje más significativo (ibíd.). Además, fomenta la colaboración de los miembros de la comunidad escolar (ibíd.). González afirma que “en la actualidad, diversos indicadores permiten cuestionar la capacidad real de los sistemas educativos

para alcanzar el derecho a la inclusión de todos los estudiantes” (ibíd.) por lo que se debe crear escuelas más incluyentes que valoren la diversidad (ibíd.) y “la entiendan como una fuente de enriquecimiento para el aprendizaje y los procesos de enseñanza” (ibíd.:16).

Según la autora una escuela justa y pertinente tiene propuestas educativas de calidad, hace adaptaciones curriculares si se requiere, y crea programas compensatorios si es necesario (ibíd.). Para llevar a cabo dichas adaptaciones y propuestas es necesario la deconstrucción, reorientación, y transformación de relaciones, lenguajes e interacciones (ibíd.). Esto con el fin de eliminar las formas de educación subyacentes en las prácticas educativas (ibíd.).

En conclusión, la Escuela Inclusiva propone tener en cuenta la diversidad como fuente de aprendizaje, “una diversidad orientada hacia el diálogo y la integración intercultural, al reconocimiento y al juego de consensos y disensos” (ibíd.) para respetar, valorar y reconocer la diferencia.

4. Diversidad lingüística y cultural

El concepto de diversidad se puede abordar desde dos perspectivas: la diversidad lingüística y la diversidad cultural. En cuanto a la diversidad lingüística según Díaz-Couder (1998), “la mayoría de las comunidades de lenguas amerindias son usualmente pequeñas (entre 500 y 50.000 hablantes), muy pocas lenguas rebasan el millón de hablantes (...) y se asientan mayoritariamente en poblaciones rurales dispersas, con índices de bilingüismo muy variables y muy bajos índices de alfabetización” (ibíd.:3).

Por otro lado, para poder entender la diversidad cultural Díaz-Couder (1998) propone que el concepto de cultura sea entendido en varios niveles para evitar dificultades al “introducir la dimensión cultural de manera significativa en la planeación educativa” (ibíd.:8-9) proponiendo así, para fines educativos, los siguientes niveles: cultura material, cultura como saber tradicional, cultura como instituciones y organización social, cultura como visión del mundo y cultura como prácticas comunicativas (ibíd.:9).

En la cultura material, Díaz-Couder (1998) “se refiere a todos los objetos tangibles producidos para las actividades cotidianas y ceremoniales (casas, instrumentos de trabajo, artesanía, vestidos tradicionales, etc.)” (ibíd.:9) que por supuesto están condicionados por el entorno geográfico y ambiental(ibíd.:9), elementos que también están muy ligados a la cultura como saber tradicional, ya que ésta “enfatisa los conocimientos tradicionales que permiten el aprovechamiento de los recursos naturales disponibles (herbolaria, tecnologías tradicionales, manejo de tipos de tierra, uso simultáneo de pisos ecológicos, etc.)” (ibíd.: 9).

En contraste, la cultura como *instituciones y organización social* no depende del territorio en el que se encuentre la comunidad indígena sino que hace alusión a “las instituciones sociales que rigen la vida colectiva (sistemas de parentesco, tenencia de la tierra, control de los recursos naturales, mecanismos para impartir justicia, elección de líderes o autoridades, tipos de jerarquía y prescripciones de ascenso en las mismas)” (ibíd.:9). La cultura como visión del mundo corresponde a “los principios básicos (podría decirse que filosóficos) que dan sentido a las creencias, saberes y valores de una comunidad. Por ejemplo, los valores éticos individuales con la comunidad y la relación de ésta con los mundos natural y sobrenatural. Es el universo de los mitos que explican y ordenan el «cosmos»” (ibíd.:9). Por último, la *cultura como prácticas comunicativas* se “considera desde una perspectiva interaccional y comunicativa, es decir, como una praxis y no como un sistema”(ibíd.:9). Es decir, que la pragmática prima en este nivel de la noción de cultura ya que se trata de “entender la producción y transacción de significados en la interacción social y culturalmente situada” (ibíd.:9).

Para concluir, Díaz-Couder (1998) enfatiza en la importancia de la conceptualización de la noción de cultura ya que las estrategias educativas a seguir se determinan según cómo se conceptualice la cultura y por eso la importancia de su definición puesto que según este autor “en la mayoría de los programas o proyectos educativos subyace una concepción de la cultura que enfatiza, los aspectos más pintorescos de la cultura material (vestidos festivos, máscaras, artesanías) y de las tradiciones y costumbres (fiestas, danzas,

música, cocina típica”(1998:9). Por esta razón, Díaz-Couder (1998) propone que en lo educativo la cultura se aborde como cultura material, cultura como saber tradicional, cultura como instituciones y organización social, cultura como visión del mundo y cultura como prácticas comunicativas. Lo expuesto anteriormente permitirá identificar cuál es la noción de cultura que se maneja en la I.E.D Antonio José Uribe.

5. Identidad e identidad indígena

Con el objetivo de identificar cómo se promueve la interculturalidad en la I.E.D. Antonio José Uribe en el salón de proceso Básicos 2, es preciso una aproximación a los conceptos de identidad y en especial identidad indígena y etnicidad como elementos fundamentales para su caracterización, teniendo en cuenta la lengua como parte de la identidad. En el caso de los estudiantes Emberá de Procesos Básicos 2 éste es un elemento visible pues su primera lengua es el Emberá.

La identidad es un elemento que se construye desde la diferencia con el otro o los otros, “asumiendo que el “otro” puede ser un objeto, una persona, un grupo social, una nación o un ser imaginado” (Wade, 2006:85-86). Es la diferencia lo que permite la existencia de identidades. Un elemento diferenciador a nivel grupal e individual es la lengua. En Colombia específicamente

coexisten y son reconocidas oficialmente junto con el español aproximadamente sesenta y cinco lenguas indígenas (pertenecientes a más de once familias lingüísticas diferentes), dos lenguas criollas de distinta base léxica, a saber el criollo palanquero (de base léxica española) y el criollo sanandresano (de base léxica inglesa), la lengua romanés o gitana y la lengua de señas colombiana, utilizada por la comunidad sorda (Lenguas de Colombia, 2012).

Dentro de las lenguas indígenas encontramos la lengua Emberá la cual es utilizada además del español por los estudiantes indígenas Emberá de la I.E.D. Antonio José Uribe del curso Procesos Básicos 2, lo cual expone una diferencia en comparación con el resto de sus compañeros hablantes nativos de español. En este caso la lengua tiene un carácter diferenciador y constructor de identidad ya que como lo afirma Calvet (1999) “la lengua que hablamos y el

modo en que la hablamos revela algo de nosotros mismos: nuestra situación cultural, social, étnica, profesional, nuestra edad, nuestro origen geográfico, etc., dice nuestra identidad, es decir, nuestra diferencia.” En este caso en particular la lengua Emberá revela la etnia a la que pertenecen algunos de los estudiantes del salón Procesos Básicos 2.

Ligado a lo anteriormente dicho, el concepto de identidad indígena es vital en tanto los estudiantes del curso de Procesos Básicos 2 son hablantes de una lengua indígena; dicho concepto se relaciona “con la conciencia de pertenencia a un pueblo o comunidad, con los valores que los identifican y comparten, con la cosmovisión” (Formulación Participativa de la Política Pública Distrital para el Reconocimiento, Garantía, Protección y Restablecimiento de Derechos de los Pueblos Indígena en Bogotá, 2011: 86)

Dado que 8 de los 19 estudiantes del curso de Procesos Básicos 2 son indígenas de la comunidad Emberá, es necesario ampliar la información acerca de esta comunidad en particular, por eso a continuación se presentará información acerca de tres aspectos como lo son la organización social, la vivienda y las festividades.

6. Identidad Emberá

Los Emberá “son el pueblo indígena colombiano de mayor dispersión territorial” (Asociación de Cabildos Indígenas Embera, Wounaan, Katio, Chami y Tule del Departamento del Chocó [OREWA], 2010). Esta comunidad ha sido una de las comunidades más afectadas por el desplazamiento (la agencia de la ONU para los refugiados [ACNUR], 2011:10). Antiguamente el pueblo Emberá era una sola comunidad, pero se fue fraccionando por diversos factores como lo son el proceso de conquista y colonia, misiones evangélicas y reclamos de tierra (ibíd.:8). Existen 4 comunidades Emberá: los Emberá Chamí, los Emberá Katio, y los Emberá Dodibá y Eperara Siapidara (ACNUR, 2011: 8-11). A pesar de esta división aún se mantienen elementos étnicos como el idioma, el Jaibanismo, la tradición oral y la organización social (Instituto colombiano de cultura hispánica, 2004).

De los estudiantes del Colegio I.E.D. Antonio José Uribe del curso Procesos Básicos 2, 8 niños pertenecen a la comunidad Emberá. Estos estudiantes son hablantes de la lengua Emberá. Esta lengua hace parte de la familia lingüística chocó y se caracteriza por ser “una lengua aglutinante y ergativa que privilegia la visión del objeto del verbo” (Colombia Emberá, 2012). Según el Instituto Colombiano de Cultura Hispánica (2004), “este idioma no tiene escritura propia, por lo tanto se están utilizando los caracteres internacionales para escribirlo. Su alfabeto consta de vocales orales, nasales y consonantes, con una pronunciación diferente al español y no existen ciertos sonidos como la ll, f, c y w.

Por otra parte, según ACNUR (2011), 29.094 personas se auto-reconocen como Emberá Chamí. Esta comunidad se encuentra asentada en los departamentos de Risaralda; Caldas y Antioquia (ibíd.:8). Su economía se basa principalmente en la agricultura, la caza y la pesca (ibíd.:8).

Por otro lado, la ACNUR (2011) declara que 38.259 personas se auto-reconocen como Emberá Katío. Esta comunidad se encuentra ubicada en el noroccidente de Antioquia, en los departamentos de Córdoba sobre los ríos Sinú, Rio Verde y Esmeralda, en el Chocó y en los departamentos de Caldas y Putumayo (ibíd.:10). Viven de cultivos de maíz, plátano, cría de animales, huertas caseras, y de la caza (ibíd.:10).

6.1 Organización Social

En cuanto a la organización social de los Emberá, la familia es la unidad social más importante, tiene el poder de decidir sobre cada uno de sus miembros y resuelve sus conflictos a nivel interno (Instituto colombiano de cultura hispánica: 2004)

Cuando surgen conflictos, la solución “se da socialmente a través de los enfrentamientos verbales o rituales y/o en reuniones de los miembros afectados donde se discute y conjuntamente se encuentra la solución (ibíd.). Cuando alguien ha roto el orden establecido se sanciona colectivamente con trabajos comunales, días de encierro, escarnio público, entre otros (ibíd.).

6.2 Vivienda

La vivienda tradicional de los Emberá consiste en tambos los cuales tienen una base redonda hecha en esterilla de palma y un techo cónico de paja (ibíd.). Los tambos no tienen paredes, y están contruidos sobre pilotes de unos dos metros de altura (ibíd.). El tambo tradicional aún es usado en el Chocó (ibíd.). Sin embargo, esta vivienda tradicional se ha ido transformando por el contacto con otras culturas, lo que ha hecho que varíe según la zona (ibíd.). En algunos sitios son construidas con paredes y con materiales diferentes a los tradicionales, como tablones de madera y tejas (ibíd.).

En el tambo tradicional hay sólo una habitación que es dividida en dos espacios (ibíd.). En una parte se encuentra el fogón y la otra parte es usada como dormitorio en la noche y lugar de descanso, trabajo, juego, reunión y ceremonias durante el día (ibíd.). Esta distribución también se ha visto influenciada por otras culturas, y es por ello que en las zonas montañosas se divide los espacios con paredes (ibíd.).

6.3. Festividades

Las festividades son una parte importante de los rasgos de la identidad de los Emberá (ibíd.). Estas celebraciones pueden durar varios días y son un espacio de reunión de miembros de la misma comunidad o de diferentes comunidades (ibíd.). En estos espacios se crean nuevas relaciones, se concretizan noviazgos, se establecen lazos de alianza, colaboración y se resuelven conflictos (ibíd.).

También se celebra el día de la madre, del padre, la Navidad, el Año Nuevo, y la Semana Santa; durante este tipo de celebraciones todos los invitados toman chicha, incluidos los niños (ibíd.). Por otra parte, para las festividades propias de la comunidad, los Emberá se preparan con varios días de anticipación, pintándose el cuerpo y la cara con diseños de animales (ibíd.). Ciertas celebraciones tienen el nombre de animales, por lo que se debe llevar la correspondiente pintura corporal que simboliza a uno de dichos animales

(ibíd.). En algunas zonas montañosas los diseños son líneas verticales, horizontales y oblicuas, puntos y triángulos (ibíd.).

6.4. Vestuario

En cuanto al vestuario, en las zonas ribereñas, los hombres suelen usar un guayuco, o un pantalón, y las mujeres una paruma (ibíd.). En las zonas montañosas, las mujeres usan un vestido de manga larga con colores vistosos y los hombres visten un pantalón y una camisa (ibíd.). En esta zona la pintura es sólo facial (ibíd.). Este vestuario va acompañado de collares de chaquiras, semillas, dientes, aretes, pulseras, coronas y flores (ibíd.).

La pintura es de gran importancia para esta comunidad dado que “es a través de la pintura que el individuo es reconocido, expresa sus estados y ciclos vitales” (Instituto colombiano de cultura hispánica, 2004). Según el mismo Instituto, “la pintura es sistema de comunicación que se da entre los individuos en el plano cotidiano y entre el hombre de conocimiento, el jaibaná (quien es el curandero) y los /jais/ (espíritus) en el plano de las esencias” (ibíd.).

Es así como la pintura adquiere múltiples connotaciones (ibíd.). Esta sirve como “protector de los malos /jai/ y de las enfermedades; dador de fortaleza; ocultador de los espíritus; propiciador de estados positivos; y diferenciador dialectal (ibíd.). Además, es usado para expresar estados de ánimo, enamorar, y comunicar (ibíd.). Asimismo, la pintura es un elemento de identidad que tiene un uso sagrado” (ibíd.).

6.5. Economía

Los Emberá viven de la agricultura, la pesca y la caza (Paredes, 2010:5). Estas actividades se combinan con otras artesanales tradicionales entre ellas la elaboración de manillas y collares hechos con chaquiras y palmas de la región (ibíd.).

Para concluir el marco conceptual, la definición de los conceptos de bilingüismo y educación bilingüe permitirán llevar a cabo la realización del

primer objetivo específico que consiste en identificar las características bilingües de los niños indígenas Emberá del Colegio I.E.D. Antonio José Uribe y el contexto en que utilizan la L1 y L2.

Los conceptos de Escuela Nueva, Escuela Inclusiva e Intercultural, diversidad lingüística y cultural, identidad, identidad indígena y etnia son fundamentales para cumplir con el segundo específico que consisten en describir las relaciones que se establecen entre estudiantes indígenas y mestizos en el curso de Proceso Básicos 2. Además, nos permite ver cuáles de los objetivos planteados en el “Proyecto de Identidad de Comunidades Indígenas en la I.E.D. Antonio José Uribe” se adscriben a los principios planteados en estos conceptos. De igual forma, la descripción de algunos elementos identitarios de la comunidad indígena Emberá permitirá identificar si los aspectos identitarios mencionados se mantienen en los estudiantes indígenas Emberá de Procesos Básicos 2. Todo esto con el fin de describir cómo se integra a un grupo de estudiantes indígenas al curso de Procesos Básicos 2 del Colegio I.E.D. Antonio José Uribe en la localidad de Santa Fe, en Bogotá.

MARCO METODOLÓGICO

Dados los altos índices de migración a las ciudades por parte de diferentes comunidades indígenas por diversos motivos como la violencia o la búsqueda de nuevas oportunidades económicas, educativas o laborales, se ha hecho permanente la presencia de estudiantes indígenas en los diferentes centros educativos de la ciudad. Particularmente en Bogotá, la asistencia de estudiantes indígenas a los Colegios distritales es una realidad. Como resultado de esta realidad en la escuela convergen diferentes maneras de ver el mundo, por lo cual es preciso investigar acerca de cómo se está ejecutando este proceso y que incidencias tiene éste en algunos aspectos de la identidad indígena de los estudiantes indígenas que se educan en las ciudades junto con un gran número de estudiantes no indígenas.

Con el fin de alcanzar el objetivo general de este ejercicio investigativo el cual pretende describir cómo se integra a los estudiantes indígenas Emberá en el curso de Procesos Básicos 2 en el Colegio I.E.D. Antonio José Uribe, en la localidad de Santa Fe, en Bogotá, se utilizó una perspectiva etnográfica ya que la etnografía “pretende describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos y comunidades”(Hernández, 2010: 501). Es importante aclarar que para esta investigación el salón de Procesos Básicos 2 fue el lugar donde se llevó a cabo la etnografía y el grupo a observar en este caso correspondió a los 19 alumnos inscritos en el Colegio, y la docente a cargo.

Según Guber (2001: 5), la etnografía como enfoque “es una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros (entendidos como “actores”, “agentes” o “sujetos sociales”)”. Es decir, que para entender los fenómenos sociales que se dan al interior de la comunidad observada es vital tener en cuenta las acciones y opiniones de los “sujetos sociales” que en esta investigación son los

estudiantes indígenas Emberá y los estudiantes no indígenas del curso Procesos Básicos 2.

Otro aspecto importante del enfoque etnográfico es la descripción, lo que le aporta la especificidad a este enfoque (ibíd.). La descripción es definida como interpretación dando como resultado la *descripción-interpretación* que desde el enfoque etnográfico significa “elaborar una representación coherente de lo que piensan y dicen los nativos, de modo que esa "descripción" no es ni el mundo de los nativos, ni cómo es el mundo para ellos, sino una conclusión interpretativa que elabora el investigador” (ibíd.: 6). Esto quiere decir que con la etnografía no se pretende únicamente hacer un reporte del objeto a investigar sino que hay una “articulación entre la elaboración teórica del investigador y su contacto prolongado con los nativos” (ibíd.:6) o estudiantes en este caso, para proporcionar dicha interpretación.

Desde sus inicios la etnografía “consideró la presencia directa del investigador en el campo como la única fuente confiable de datos, pues sólo "estando allí podía el etnógrafo vincularse con ese pueblo, como un científico aborda el mundo natural; la aldea era su laboratorio” (ibíd.:12). La anterior afirmación confirma la necesidad de realizar la recolección de datos del presente ejercicio investigativo en el lugar donde se encuentra la población a observar, es decir, en el salón de Procesos Básicos 2 del Colegio Instituto Educativo Distrital Antonio José Uribe ubicado en Bogotá.

1. Instrumentos

Para llevar a cabo el proceso investigativo y de recolección de información este ejercicio investigativo tuvo como base el trabajo de campo etnográfico cuya historia según Guber (2001) “se asocia, en antropología, al estudio de culturas exóticas, y en sociología, a segmentos marginales de la propia sociedad (ibíd.:9).

Por otro lado, la introducción de *la reflexividad* al método etnográfico por parte de la etnometodología abrió paso a una nueva perspectiva del trabajo de campo etnográfico, ya que desde la reflexividad la posición de los actores

sociales se concibe no como simples reproductores sino, por el contrario como “activos ejecutores y productores de la sociedad a la que pertenecen” (ibíd.:17). Las diversas pautas sociales surgen y dependen a su vez de las interacciones sociales es decir “los actores no siguen las reglas, las actualizan, y al hacerlo interpretan la realidad social y crean los contextos en los cuales los hechos cobran sentido” (ibíd.).

La anterior afirmación de esta autora resalta la función performativa del lenguaje y señala a éste último como “el vehículo por excelencia de reproducción de la sociedad” reafirmando que es a través del lenguaje que se informa acerca del contexto y como resultado de la construcción de dicho contexto se “hace” la situación, lo que le otorga sentido a la misma (ibíd.:17,18). En resumen, “las descripciones y afirmaciones sobre la realidad no sólo informan sobre ella, la constituyen” (ibíd.). Es decir que a través del lenguaje se pueden recrear situaciones ocurridas y se pueden transmitir conocimientos, costumbres, tradiciones, entre otras, de una sociedad.

Del mismo modo, la reflexividad es el mayor aporte al trabajo de campo etnográfico convirtiéndose en un elemento inherente del mismo ya que como la define Guber (2001) “la reflexividad es el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente -sentido común, teoría, modelos explicativos- y la de los actores o sujetos/objetos de investigación” (Guber, 2001:21).

Lo anterior indica que tanto la reflexividad de los sujetos participantes y la reflexividad del investigador, que se apoya en sus conocimientos teóricos y empíricos, convergen para dar paso a una interpretación reflexiva; todo esto requiere de la presencia del investigador en el lugar de la comunidad participante puesto que como lo afirma Guber “la presencia del investigador constituye las situaciones de interacción, como el lenguaje constituye la realidad. El investigador se convierte, entonces, en el principal instrumento de investigación y producción de conocimientos” (ibíd.:18). A través de la presencia del investigador en el lugar donde se encuentra la comunidad participante, junto con su capacidad de reflexión, se logra obtener la

información necesaria para llevar a cabo este y futuros ejercicios investigativos, asimismo la interpretación aporta nuevas nociones al campo investigativo correspondiente.

En apoyo al trabajo de campo se recurrió a la observación participante y la entrevista semi-estructurada. Según Guber (2001), la observación participante, tiene como objetivo “detectar las situaciones en que se expresan y generan los universos culturales y sociales en su compleja articulación y variedad”, es decir, que éste es un instrumento flexible que permite trabajar en diferentes contextos y con diferentes tipos de personas. Las fuentes de conocimiento del etnógrafo son la percepción, la experiencia directa, y la testificación de la vida cotidiana de la población a estudiar (Guber, 2001:21).

La observación participante consta de dos actividades que son la observación sistemática y controlada, y la participación en una o varias actividades de la población. En la primera el etnógrafo estaría “fuera de la sociedad” registrando de manera detallada lo que ve y escucha, y en la segunda el investigador puede aprender a realizar ciertas actividades que hacen los integrantes de la población a observar, y “comportarse como uno más” (ibíd.:22) apuntando siempre al objetivo de la investigación.

Mientras la primera tiene un enfoque positivista, la segunda tiene un enfoque naturalista. La primera es definida como participar para observar. Ésta enfatiza más en la observación que en la participación, pues afirma que “el etnógrafo prefiere observar a sus informantes en sus contextos naturales, pero no para fundirse con ellos”, sólo en los casos que sean necesarios. La segunda es definida como *participación observante*. Ésta declara que para ir más allá de la pura apariencia física, y poder acceder a los significados que las personas dan a sus actos y gestos, es la vivencia y la experiencia (ibíd:23) dado que “si un juego se aprende jugando una cultura se aprende viviéndola” (ibíd.). La participación permite tener una experiencia directa, donde los órganos sensoriales y la afectividad sirven como herramientas que acercan al objeto de estudio (ibíd.).

Con base en las anteriores definiciones, este trabajo utilizó tanto la observación para participar como la participación para observar. Dado que éstas se complementan mutuamente, y pueden ayudar a un mejor entendimiento de la situación, y un mayor acercamiento a la comunidad. Según Guber (2001:22), “el investigador no puede ser “uno más” entre los nativos, ni su presencia puede ser tan externa como para no afectar en modo alguno al escenario y sus protagonistas”. Esto permitió mantener un papel activo en las situaciones sociales, estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones además de una reflexión constante. Las observaciones tuvieron lugar durante las clases del aula de Procesos Básicos 2.

Por otro lado, también se acudió a la entrevista dado que “es una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree” (ibíd.:30). Esta herramienta permitió obtener información que evidenció qué elementos de la identidad indígena Emberá se mantienen, y cuál es el papel del Colegio en preservarla. Las personas entrevistadas fueron la orientadora de la Jornada de la Tarde y la docente titular.

De igual forma, se hizo uso de la entrevista semi-estructurada ya que “aunque se basa en una guía de asuntos y preguntas, permite al entrevistador introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (Hernández, 2010). El tipo de preguntas que se utilizó en la entrevista fueron generales según Grinnell (2009) (citado en Hernández, 2010) y de opinión y antecedentes según Mertens (2005), citado en Hernández, 2010.

2. Diseño del instrumento

Teniendo en cuenta que la metodología investigativa de este trabajo se basó en un enfoque etnográfico, los instrumentos previamente definidos que permitieron la recolección de la información para alcanzar los objetivos propuestos en el presente ejercicio investigativo fueron el trabajo de campo, la observación participante y la entrevista semi-estructurada.

El trabajo de campo estuvo guiado por el registro detallado y fiel de los eventos ocurridos en el lugar de observación, el salón de Procesos Básicos 2 del Colegio I.E.D. Antonio José Uribe (Ver anexo 10). Dichos registros estuvieron sujetos a los objetivos de análisis a saber: bilingüismo y educación bilingüe, Escuela Nueva e inclusión e identidad indígena Emberá.

La observación participante se llevó a cabo según las apreciaciones teóricas descritas por Guber (2001) en la cual se debe encontrar un equilibrio entre la observación para participar como la participación para observar. Las observaciones tuvieron lugar en las instalaciones del Colegio por un periodo de dos meses, principalmente en el salón de clase de Procesos Básicos 2 donde se encontraba la población participante y en las zonas de juego.

Finalmente, la entrevista semi-estructurada se aplicó a la orientadora de la Institución Jornada de la Tarde y a la docente a cargo del curso de Procesos Básicos 2. Cada una de las entrevistas fue diseñada para obtener información que correspondía con los objetivos de análisis mencionados, ya que éstas recogieron los aspectos que permiten describir cómo se integra a un grupo de estudiantes indígenas al curso de Procesos Básicos 2.

Particularmente la entrevista de la orientadora consistió en 9 preguntas acerca de la ejecución del programa Volver a la Escuela y su trabajo con los estudiantes indígenas que asisten a este programa en el Colegio I.E.D. Antonio José Uribe (Ver anexo 11). La entrevista a la docente constó de 8 preguntas que indagaban por su experiencia profesional y personal como docente de estudiantes indígenas y no indígenas (Ver anexo 12).

3. Aspectos éticos

Esta investigación se llevó a cabo mediante un proceso de honestidad, prudencia y respeto. El ingreso a la Institución se dio con la autorización del rector del Instituto de Educación Distrital mixto Colegio Antonio José Uribe. Desde el inicio de la recolección de datos, las personas que participaron en esta investigación fueron informadas acerca de la duración, los métodos, y el propósito de la observación y de las entrevistas que se llevaron a cabo.

De igual manera, las actividades se realizaron con el consentimiento de los participantes (Clifford, 2000:139) es decir, los estudiantes del Colegio I.E.D Antonio José Uribe de Procesos Básicos 2, la docente y la orientadora de la Jornada de la Tarde de la Institución. Además, se protegieron los datos personales de los participantes y la confidencialidad de la identidad por medio del uso de seudónimos. Tampoco se invadió la vida privada de ninguna de las personas participantes y la información dada es abierta, precisa y completa; no se omitió información, ni se utilizaron mentiras, materiales fraudulentos, ni trampas (Clifford, 2000:139) para acceder a la información requerida.

Asimismo, la publicación de la información es verídica y fiel a su fuente, además estuvo sujeta al consentimiento de la docente titular y la orientadora de la Jornada de la Tarde (ibíd.). Una vez finalizada la investigación, la información recolectada y los resultados obtenidos deberán ser compartidos con el Colegio I.E.D. Antonio José Uribe para su retroalimentación (Sánchez, 2008). No se manipularon los datos obtenidos para que se ajustaran a los resultados esperados.

4. Contextualización

El Colegio Institución Educativa Distrital Antonio José Uribe, está ubicado en la Localidad Tercera, llamada Localidad de Santa Fe en el centro de la ciudad, en la Calle 3 #9-80 (barrio Santa Bárbara). De acuerdo con lo descrito en el PEI del Colegio I.E.D Antonio José Uribe este sector específicamente tiene unas características socio-económicas y culturales de alta complejidad (P.E.I. Colegio I.E.D. Antonio José Uribe, 2011:2)

De igual manera, es importante mencionar que en la localidad de Santa Fe y sus alrededores hay un gran número de población indígena lo que desemboca en la presencia de estudiantes indígenas en las instituciones de la localidad. De esta forma el Colegio I.E.D. Antonio José Uribe es uno de los Colegios que cuenta con estudiantes indígenas de diferentes comunidades en sus programas de educación.

En el Colegio Institución Educativa Distrital Antonio José Uribe se ejecuta el programa “Volver a la Escuela”, el cual “es una estrategia de la Secretaria de Educación (SED) que busca la restitución del derecho a estudiar de los niños que por diversas circunstancias se les ha vulnerado. Su acceso es completamente gratuito” (Alcaldía mayor de Bogotá, 2012).

Con respecto a la misión planteada por la Institución, se pretende que los estudiantes generen procesos para la re-significación del conocimiento, la convivencia, la excelencia y la comunicación para formar líderes que desde la ética y la responsabilidad social mejoren su calidad de vida y su entorno.

A futuro, la Institución busca que para el 2016 el Colegio I.E.D. Antonio José Uribe sea un espacio donde converjan la cultura, la excelencia, la convivencia y la comunicación para la formación de ciudadanos líderes, responsables, creativos, éticos, autónomos y críticos, con un proyecto alternativo basado en la ciencia y la tecnología, que les dé la oportunidad de vincularse competitivamente en el mundo académico y del trabajo, les permita mejorar su calidad de vida y realizarse exitosamente dentro de la sociedad².

La Institución refleja tanto en su misión como en su visión una preocupación por la formación de líderes propiciando un espacio ideal para la convivencia y la comunicación asertiva, teniendo como meta la formación integral de los estudiantes para que puedan mejorar su calidad de vida “con miras a generar cambios sociales donde el estudiante es un agente activo” (P.E.I. Colegio I.E.D. Antonio José Uribe, 2011).

5. Población

El curso de Procesos Básicos 2 está conformado por 19 estudiantes de los cuales como se observa en la **tabla A**, 8 son indígenas de la comunidad Emberá y de acuerdo con la información de la **tabla B**, los demás son mestizos. Los 19 estudiantes están en edades entre los 9 y los 12 años.

²La misión y visión del Colegio fueron tomadas de un folleto institucional diseñado por el Grupo de Apoyo Orientación Psicológica. (No se conoce la fecha de creación ni distribución).

Tabla A: Estudiantes indígenas Emberá

NOMBRE(S) Y APELLIDOS³	EDAD	TIEMPO EN EL COLEGIO	LENGUA	ORIGEN	SEXO
Victoria	9	2 años	Emberá	Chocó	F
José	9	21-Ene-12	Emberá	Chocó	M
Milena	9	21-Ene-12	Emberá	Chocó	F
Ana María	12	2 años	Emberá	Cali	F
Sandra	10	21-Ene-12	Emberá	Cali	F
Pablo	10	2 años	Emberá	Chocó	M
Julián	10	21-Ene-12	Emberá	Chocó	M
Sergio	11	2 años	Emberá	Cali	M

Tabla B: Estudiantes Mestizos

NOMBRE(S) Y APELLIDOS	EDAD	TIEMPO EN EL COLEGIO	LENGUA	SEXO
Angélica	9	No se obtuvo información	Español	F
Catherine	9	No se obtuvo información	Español	F
Camila	10	No se obtuvo información	Español	F
Teresa	11	No se obtuvo información	Español	F
Andrés	9	No se obtuvo información	Español	M
Jonatán	11	No se obtuvo información	Español	M
William	11	No se obtuvo información	Español	M
Jorge	9	No se obtuvo información	Español	M
Víctor	9	No se obtuvo información	Español	M
Manuel	11	No se obtuvo información	Español	M
Alejandro	9	No se obtuvo información	Español	M

³Los nombres de todos los estudiantes han sido modificados para proteger su identidad.

Igualmente, la orientadora de la jornada de la tarde y la profesora titular del curso de Procesos Básicos 2 fueron parte de la población participante. La orientadora estudió Antropología (Entrevista Holaya⁴, 2012: línea 45) y llevaba 6 meses trabajando en el Colegio Antonio José Uribe cuando se realizó la entrevista (ibíd.: línea 2). Por otro lado, la profesora titular estudió Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana (Entrevista Millán⁵, 2012: líneas 3-4) y llevaba un año trabajando en el Colegio cuando se realizó la entrevista (ibíd.: línea 5)

6. Programa Volver a la Escuela

Los estudiantes relacionados en las tablas A y B se encuentran vinculados al programa Volver a la Escuela, en el curso Procesos Básicos 2. El programa *Volver a la Escuela* “es una alternativa de inclusión al sistema educativo de aquellos niños, niñas y jóvenes entre los 9 y 16 años que se encuentran fuera de él o están con edades superiores al promedio escolar, o sea en desfase en edad cronológica a algún grado de básica primaria” (Programa Volver a la Escuela lineamientos y criterios para la acción, 2012).

En el programa encontramos el curso de Primeras Letras cuyo nombre se cambió el año pasado a Procesos Básicos 2. (Entrevista Millán⁶, 2012: línea 8-9). Los objetivos del curso de Procesos Básicos 2 son que los estudiantes aprendan a leer y a escribir, al igual que aprender las operaciones básicas de matemáticas como son sumar y restar e iniciarlos en las tablas de multiplicar (ibíd.: línea: 19-21). Posteriormente, al término de este curso si el estudiante lo aprueba y tiene la edad para ser ubicado en alguno de los cursos regulares, será ubicado (ibíd.: línea: 14-18).

Como conclusión del marco metodológico, es importante ratificar que el enfoque etnográfico respondió a las necesidades de este proyecto y permitió alcanzar el objetivo de esta investigación por su “carácter descriptivo-

⁴Los nombres y apellidos de la Orientadora fueron modificados para proteger su identidad.

⁵Los nombres y apellidos de la Docente titular fueron modificados para proteger su identidad.

⁶Los nombres y apellidos de la Docente titular fueron modificados para proteger su identidad.

interpretativo a través de la descripción y análisis de ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos y comunidades” (Hernández, 2010: 501). La comunidad participante de este ejercicio investigativo correspondió a los estudiantes del curso de Procesos Básicos 2 del Colegio Antonio José Uribe.

Igualmente, los instrumentos utilizados para la recolección de la información fueron de gran ayuda para el acercamiento a la comunidad permitiendo la interacción de ambas reflexividades, la del observador participante poseedor de las teorías y la de los “actores”. Todo lo anterior bajo los aspectos éticos mencionados donde primó la protección de la identidad de los estudiantes, la docente y la orientadora de la Institución.

ANÁLISIS DE DATOS

1. Bilingüismo y programa bilingüe de submersión

En la I.E.D Antonio José Uribe ubicado en la localidad de Santa Fe en el curso de Procesos Básicos 2 se encuentran 19 estudiantes entre los 9 y 12 años de edad. De los 19 estudiantes, 8 son indígenas de la comunidad Emberá y los 11 restantes son mestizos. Los estudiantes Emberá hablan la lengua Emberá de la familia lingüística Chocó. Este curso está a cargo de la docente Diana Millán⁷ licenciada en educación básica con énfasis en lengua castellana, es mestiza y no es hablante de Emberá.

Los estudiantes Emberá de Procesos Básicos 2 son bilingües dado que tienen la habilidad de comunicarse alternativamente en las dos lenguas (Agnes 2001): español y Emberá. Para los niños indígenas Emberá de este curso su primera lenguajes el Emberá y su segunda lengua (Ardila, 2007) es el español la cual es utilizada en el Colegio para el aprendizaje de las asignaturas dadas.

Estos niños presentan un bilingüismo sucesivo (Agnes, 2001) dado que ellos primero aprendieron el Emberá y ahora se encuentran aprendiendo el español como segunda lengua en un contexto donde solo se utiliza el español como medio y fin de enseñanza.

Estos niños Emberá utilizan la lengua Emberá y el español para comunicarse en el Colegio y en el hogar. De acuerdo con las características planteadas por Vila (1998) y las registradas en los diarios de campo, el Colegio se adscribe al programa de submersión pues la única oferta de la I.E.D. Antonio José Uribe es escolarizarse en la lengua mayoritaria del país; es decir, que las clases son impartidas unicamente en español sin tener en cuenta la primera lengua de los estudiantes, el Emberá.

Otra característica que permite afirmar que el Colegio tiene un programa de submersión es que al aula de Procesos Básicos 2 asisten alumnos cuya

⁷El nombre de la profesora titular ha sido modificado para proteger su identidad.

primera lengua es la misma que la lengua de la escuela (11 mestizos), y alumnos cuya lengua materna es diferente (8 Emberá).

Según lo planteado por Vila (1998), en los Programas de Submersión Lingüística es habitual que los niños mantengan su propia lengua en la familia. Esto se puede corroborar en la interacción número 1:

Interacción 1

- **Papa de Julián (Emberá adulto):** llega al salón y le pregunta algo en lengua Emberá a Victoria.
- **Victoria (estudiante Emberá):** responde en Emberá con cara de preocupación.
- **Papa de Julián (Emberá adulto):** le pregunta a la profesora titular en español “¿dónde está Julián?”
- **Profesora titular:** “no ha llegado”

(Entrada 12, diario de campo 1, marzo 28 de 2012, salón de clase profesora titular).

Según Vila (1998), en el programa de submersión la profesora puede “perder” la atención de su interlocutor lo cual sucedía en varias ocasiones en las clases; un ejemplo de ello, se dio durante la lectura del cuento “la Tortilla Corredora” en la cual, mientras los estudiantes indígenas no se interesaban en la historia, en contraste los estudiantes mestizos parecían muy interesados en las imágenes y participaban activamente durante la lectura del cuento. Luego de terminar la lectura del cuento se da la interacción número 2:

Interacción 2

- **Carolina y Claudia (observadoras):** “¿qué entendieron del cuento?”
(Dirigiéndose a Pablo y Víctor, estudiantes Emberá)
- **Pablo y Víctor:** “no sabe” (sonrisas)

(Entrada 9, diario de campo 2, marzo 21 de 2012, salón de clase profesora titular).

Interacción 3

- **Profesora:** les indica la página en la que deben trabajar de la cartilla de matemáticas
- **Ana María y Sergio:** se acercan a Carolina para pedir ayuda pues no saben que deben hacer

(Entrada 16, diario de campo 1, abril 18 de 2012, salón de clase profesora titular).

Interacción 4

- **Profesora:** pasa al frente a Pablo para que señale las partes del cuerpo en él. “¿Dónde quedan los codos?”.
- **Pablo:** con las manos se toca la cabeza.
- **Profesora:** “¿Ahí queda la cabeza? ¿seguro?”.
- **Estudiantes:** se ríen.
- **Pablo:** sonríe y señala otra parte del cuerpo. Luego de otro intento se toca la cabeza.
- **Profesora:** esa sí es.

(Entrada 11, diario de campo 1, marzo 23 de 2012, salón de clase profesora titular).

Interacción 5

- **Profesora:** pasa al frente a Sergio para que señale las partes del cuerpo en él. “¿Dónde queda la cadera?”
- **Sergio:** con las manos se toca la cabeza.
- **Profesora:** “la cadera no queda ahí”
- **Estudiantes:** se ríen
- **Sergio:** señala otras partes del cuerpo.
- **Profesora:** se acerca a Sergio y le muestra donde queda la cadera.

— **Sergio y dos estudiantes más que están al frente:** ponen sus manos en la cadera

(Entrada 11, diario de campo 1, marzo 23 de 2012, salón de clase profesora titular).

Durante algunas de las actividades parece que los estudiantes indígenas Emberá quisieran participar, y lo intentan, pero parece que no saben que decir o dudan en decirlo pues se les notaba inseguros. (Entrada 4, diario de campo 2, marzo 14 de 2012, salón de clase profesora titular)

Lo anterior demuestra la posición de inferioridad lingüística de los Emberá en el aula (Vila, 1998) dado que primero no entienden la historia narrada lo que dificulta que participen. Segundo los estudiantes Emberá no identifican palabras simples que los niños mestizos si reconocían inmediatamente. Y por último según lo registrado en la entrada 4 (diario de campo 2, marzo 14 de 2012, salón de clase profesora titular) se reitera la dificultad que presentan los estudiantes indígenas para participar en el desarrollo de las clases.

Junto con la “pérdida” del interlocutor, que en este caso son los estudiantes indígenas Emberá, por parte de la profesora, se encuentra el hecho de que los alumnos no puedan utilizar su lengua, es decir el Emberá, para comunicarse con la profesora ya que ésta es desconocida para ella. Como resultado de lo anterior la comunicación, en muchos casos, se ve reducida y estos escolares reciben menos atención, cuantitativa y cualitativamente, que sus pares de aula (Vila, 1998: 148); se podría decir que la comunicación limita tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje para los estudiantes Emberá. El siguiente ejemplo refleja la flexibilidad y algo de las diferencias en relación con la atención cualitativa que reciben los estudiantes Emberá.

Durante las actividades hechas en clase los estudiantes indígenas, en particular las dos hermanas de la comunidad Emberá (Sandra y Ana María) no siguieron todas las instrucciones de las actividades. Aunque la profesora pasó algunas veces a revisar cómo iba su trabajo, no les corrigió y les preguntó si querían o no hacer algo o si podían o no y, de acuerdo con su respuesta, las dejaba hacer lo que ellas decían.

(Entrada 1, diario de campo 2, febrero 29 de 2012, salón de clase profesora titular)

a. Uso de la Primera Lengua: Emberá

En cuanto al uso de la primera lengua, la comunicación entre los estudiantes Emberá se dio la mayoría de veces en su lengua (entrada 1, diario de campo 2 febrero 29 de 2012, salón de clase profesora titular). Concretamente se registraron 3 propósitos frecuentes en los que los niños indígenas de la comunidad Emberá siempre usaban su lengua. Primero, para pedir explicación a los estudiantes Emberá mayores cuando no entendían lo que se decía en español, segundo, para conversar con los otros Emberá y tercero, cuando no querían que los mestizos entendieran lo que ellos o ellas hablaban.

El primer propósito de uso de L1 se registró varias veces. Un ejemplo de éste se evidencia en la interacción número 6:

Interacción 6

- **Sergio (estudiante Emberá):** (tiene fiebre)
- **Carolina (observadora):** “¿tienes agua para tomar?”
- **Sergio:** “sí, sí”
- **Carolina (observadora):** “¿dónde está el agua?”
- **Sergio:** “no”
- **Carolina (observadora):** hace cara de confusión
- **Sergio:** se dirige a su hermana mayor Ana María en Emberá.
- **Ana María (Estudiante Emberá):** (se dirige a la observadora) “¿qué preguntó?”
- **Carolina (observadora):** “que si Sergio tiene agua para tomar”.
- **Ana María:** “no, no tiene agua”

(Entrada 11, diario de campo 1, marzo 23 de 2012, salón de clase profesora titular).

El segundo propósito, también de uso de L1, se dio constantemente en el aula de clase y fuera de ella entre estudiantes Emberá. Ana María, Sergio y

Sandra siempre se ubicaban juntos en una misma mesa y se hablaban constantemente en Emberá. De la misma manera, Julián, Pablo y José se sentaban cerca e interactuaban en Emberá; al igual que Milena y Victoria quienes siempre se sentaban juntas y hablaban entre ellas en Emberá (entrada 5, diario de campo 1, marzo 14 de 2012, salón de clase profesora titular).

El tercer propósito se evidencia cuando Carolina llevó a los niños Emberá al parque por solicitud de la profesora de Educación Física. Estando en el parque, Victoria y Milena hablaban en su lengua y, por los gestos, las carcajadas y la dirección de su mirada se podía pensar que estaban hablando de Carolina. Posiblemente ellas hablaban en voz alta dado que sabían que Carolina no podía entender lo que ellas estaban hablando (entrada 6, diario de campo 1, marzo 14 de 2012, patio del Colegio clase de Educación Física, profesora de Educación Física) Además de este ejemplo, durante la clase de Educación Física cuando los tres hermanos Ana María, Sandra y Sergio estaban acostados en una colchoneta mirando hacia donde estaban tres niñas mestizas acostadas en la siguiente colchoneta se dio la siguiente interacción:

Interacción 7

- **Estudiantes mestizas:** miran e insultan a las hermanas Emberá Ana María y Sandra.
- **Ana María y Sandra (Hermanas Emberá):** responden a las miradas e insultos de las tres niñas mestizas.
- **Estudiantes Mestizas:** dos de las estudiantes mestizas preguntan “¿son lesbianas o qué?” “¿por qué nos miran tanto?”
- **Ana María y Sandra (Hermanas Emberá):** hablan en Emberá al frente de las estudiantes mestizas y se ríen mientras las miran.

(Entrada 5 diario de campo 2 marzo 14 de 2012, patio del Colegio clase de Educación Física)

El anterior caso sustenta el uso del Emberá frente a los mestizos con el objetivo de que no entiendan.

b. **Uso de la Segunda Lengua: español**

De acuerdo con las observaciones realizadas en el aula de clase se pudo evidenciar que los estudiantes Emberá utilizan con mayor frecuencia la lengua Emberá que el español. Se registraron cinco casos en los que los niños Emberá utilizaron el español. Dichos casos son: para pedir cosas, responder a ofensas verbales, dar quejas, pedir aclaraciones sobre alguna instrucción dada y permitir que otras personas sepan de qué se estaba hablando en Emberá. Igualmente es importante resaltar que esta interacción en español por parte de los estudiantes Emberá se basa en la unión de pocas palabras como se mostrará en los siguientes ejemplos.

En el primer caso, los estudiantes Emberá usan el español como medio para solicitar cosas, por ejemplo, materiales o para pedir que los lleven al parque. Así se evidencia en la interacción número 8:

Interacción 8

— **Pablo (estudiante Emberá):** (se dirige a Carolina) “profe parque”

(Entrada 9, diario de campo 1, marzo 21 de 2012 Patio del Colegio clase de Educación Física profesora Cristina)

En la interacción número 6 ocurre un hecho similar:

Interacción 9

— **Sandra (estudiante Emberá):** (se dirige a Carolina) “profe, cartulina”

— **Sandra (estudiante Emberá) :**(se dirige a Carolina) “profe, cuaderno”

(Entrada 21, diario de campo 1, abril 27 de 2012salón de clase profesora titular)

Además, en cuanto al uso del español, los estudiantes Emberá del curso Procesos Básicos 2 muestran menos conocimiento del español que sus pares pues la lengua nativa de los Emberá es la lengua de la familia lingüística Chocó, el Emberá, mientras que la lengua materna de los mestizos es el español. Esto se vio reflejado, por ejemplo, en la interacción número 10 presentada a continuación:

Interacción 10

- **Carolina (observadora):** Pablo, “¿por qué se vinieron del Chocó para Bogotá?”
- **Pablo:** (responde en voz baja, no se entiende muy bien lo que dice)
- **Carolina (observadora):** (Carolina le comenta a Claudia que no entendió muy bien lo que dijo Pablo) “sólo identifiqué algunas palabras como papá y gobierno”

(Entrada 8, diario de campo 1, marzo 21 de 2012, salón de clase profesora titular)

Otra limitación que presentan los estudiantes Emberá se da en la conjugación de verbos y en la pronunciación de algunas palabras: los niños Emberá dicen “no sabe” en vez de decir “no sé”, “yo tiene” en vez de decir “yo tengo” y en cuanto a la pronunciación /elepante/ en vez de elefante y /arvore/ en vez de árbol (entrada 7, diario de campo 1, marzo 14 de 2012, salón de clase profesora titular)

En el segundo caso en el que los niños Emberá usaron el español se presentó en la interacción entre estudiantes Emberá y mestizos. Aunque la interacción entre ambos fue poca, los estudiantes Emberá evidenciaron un uso recurrente de groserías en español cuando fueron agredidos verbalmente por sus compañeros mestizos. Un ejemplo de este cruce de palabras se presenta en la interacción número 11:

Interacción 11

- **Carolina (observadora):** (recoge del piso una camisa y pregunta en voz alta) “¿de quién es esta camisa?”
- **William (mestizo):** “mía”
- **Sergio(Emberá):** “mía”
- **William:** “boba”
- **Sergio:** (repite) “boba”
- **William:** “maricona”
- **Ana María (hermana mayor de Sergio):** “Maricona su mamá”

- **William:** (continúa molestándola diciéndole varias veces maricona)
- **Ana María:** (le advierte a William) “si sigue molestando le digo a la profesora”
- **William:** le lanza un lápiz a Ana María.
- **Ana María:** se dirige a donde la profesora y le cuenta lo sucedido
- **Profesora titular:** (pregunta en voz alta a los estudiantes cerca del puesto de Ana María) “¿quién fue?”
- **Sergio (Emberá):** señala a William.
- **William:** (luego de que Sergio lo señaló dejó de molestar a Ana María y Sergio)

(Entrada 7, diario de campo 1, marzo 14 de 2012, salón de clase profesora titular)

De igual forma, la interacción número 11 evidencia el tercer caso que se refiere a dar quejas. Los estudiantes Emberá acuden a la profesora para resolver alguna situación que no pudieron solucionar por sí mismos luego de haberlo intentado, éste acercamiento se da en español.

El cuarto caso se refiere a pedir aclaraciones luego de que la profesora da una instrucción. Esto se evidencia en la interacción número 12:

Interacción 12

- **Ana María y Sergio (hermanos Emberá):** se acercan a Carolina y Claudia para pedir explicación acerca de la instrucción dada por la profesora.
- **Carolina y Claudia (observadoras):** repiten a Ana María y Sergio la instrucción para realizar la actividad.

(Entrada 12, diario de campo 1, marzo 28 de 2012, salón de clase profesora titular)

La anterior interacción demuestra que no habían entendido lo que debían hacer.

Por último, el quinto caso que se refiere a la intención de los estudiantes Emberá para que los mestizos entiendan se reflejó en la interacción número 13:

Interacción 13

- **Carolina (observadora):** lleva a los estudiantes indígenas Emberá al parque y se sienta en el rodadero para estar más cerca a ellos.
- **Milena (Emberá):** se desliza por el rodadero y le pega a Carolina.
- **Julián (Emberá) :**(se da cuenta de lo que hizo Milena y le dice algo en Emberá) luego dice en español “no molestar” (al parecer con la intención de que Carolina entienda).
- **Victoria (Emberá):** se acerca a Carolina y le dice: “siéntese”.

(Entrada 7, diario de campo 1, marzo 14 de 2012, patio del Colegio clase de Educación Física).

Con esta primera parte del análisis se cumplió con el primer objetivo específico el cual consistía en identificar las características bilingües de los niños indígenas Emberá del Colegio I.E.D. Antonio José Uribe y el contexto en el que utilizan la L1 y L2.

De este apartado se puede concluir que los estudiantes Emberá que se encuentran estudiando en el aula de Procesos Básicos 2 en el Colegio I.E.D. Antonio José Uribe son bilingües y tienen un tipo de bilingüismo simultáneo pues su primera lengua es el Emberá y se encuentran aprendiendo el español como segunda lengua. Además, el programa al cual se adscribe la Institución es de submersión pues el Colegio sólo da las clases en la segunda lengua y no tiene en cuenta la primera. De igual manera, los estudiantes indígenas Emberá sólo usan su primera lengua con compañeros y familiares de la misma comunidad y en muy pocas ocasiones el español.

Asimismo, se evidencia el uso del Emberá como medio de separación entre los estudiantes indígena Emberá y mestizos, dado que los estudiantes Emberá utilizan su lengua cuando no quieren que los mestizos (estudiantes o profesores) entiendan de qué se está hablando. Esto se confirma con una premisa hecha por la orientadora en la que afirma que cuando los niños

Emberá no quieren que los mestizos entiendan, ellos hablan en su lengua
(Entrevista Holaya, 2012: líneas 228-233).

2. Escuela nueva, inclusiva e intercultural

A partir del documento facilitado por la I.E.D. Antonio José Uribe llamado “Proyecto de Identidad de Comunidades Indígenas en la I.E.D. Antonio José Uribe”, las observaciones y las entrevistas, se puede afirmar que a pesar de la existencia del documento mencionado, no se percibe su continuidad ni el efecto de algunos de los objetivos planteados. El “Proyecto de Identidad de Comunidades Indígenas en la I.E.D. Antonio José Uribe” pareciera promover las nociones de inclusión, diversidad e interculturalidad la I.E.D. Antonio José Uribe según lo demuestran sus objetivos (Ver anexo 13).

El primer objetivo del “Proyecto de Identidad de Comunidades Indígenas en la I.E.D. Antonio José Uribe” que se va a analizar propone “generar estrategias para fortalecer las lenguas indígenas presentes a través de diferentes medios como un valioso aporte plurilingüista a nuestra Institución.” (Colegio Antonio José Uribe, 2011:3).

En las declaraciones de la orientadora Jornada de la Tarde y la Docente titular no se mencionan estrategias o planes de acción vigentes que permitan el fortalecimiento de las lenguas indígenas. Con respecto a lo que se observó durante los dos meses no se evidenció ningún tipo de actividad para el fortalecimiento de las lenguas minoritarias presentes en la Institución.

Por otro lado, no parece haber un reconocimiento por parte de los niños mestizos de las lenguas y/o comunidades indígenas que hay en el curso de Procesos Básicos 2, según se ve en el siguiente ejemplo:

Interacción 14

- **Claudia (observadora):** (durante la actividad en grupo, Claudia pregunta a todos los niños del aula Procesos Básicos 2) “¿ustedes saben que idioma hablan los estudiantes Emberá?”
- **Algunos estudiantes mestizos:** “no”

— **Manuel (mestizo):** “inglés”

(Entrada 15, diario de campo 2, abril 25 de 2012, salón de clase profesora titular)

El segundo objetivo del “Proyecto de Identidad de Comunidades Indígenas en la I.E.D. Antonio José Uribe” plantea “buscar las ayudas necesarias para el fortalecimiento de su identidad, desarrollo de su lengua nativa y que nos guie en búsqueda de propuestas de desarrollo individual y colectivo” (Colegio Antonio José Uribe, 2011:3). De acuerdo con las declaraciones obtenidas en la entrevista de la docente titular, el año pasado ella contó con el apoyo de un tallerista indígena perteneciente a la comunidad Emberá enviado por la ONG Dividendo por Colombia (Entrevista Docente, 18 de abril de 2012, líneas 35, 36 y 65, Bogotá). Durante estas clases los temas a tratar en el aula estaban dirigidos principalmente a enseñarles normas de convivencia como saludar al llegar, usar calzado, higiene personal, comportamiento en el comedor y a crear hábitos de estudio que según la profesora no tenían (Entrevista Docente del 18 de abril de 2012, líneas 36-44, Bogotá).

Esta declaración evidencia que el objetivo que busca el fortalecimiento de su identidad no se estaba teniendo en cuenta dado que lo que se ejecutó parecía apuntar a una asimilación de los estudiantes indígenas Emberá al enseñarles normas de convivencia, higiene personal y hábitos de estudio. También es importante señalar que la presencia del tallerista indígena se utilizó en gran medida para la enseñanza de dichos elementos de urbanidad y buenas costumbres que se han estandarizado en la sociedad occidental.

Por otra parte, la profesora comenta que posiblemente la razón por la cual este año ya no había apoyo del tallerista Emberá se debió a la reducción del número de estudiantes Emberá en el aula (entrada 9, diario de campo 2, marzo 21 de 2012. Charla informal con la profesora titular), pues el anterior curso estaba conformado únicamente por estudiantes indígenas Emberá (16 estudiantes Emberá) (Entrevista Docente, 18 de abril de 2012, líneas 29 y 30, Bogotá).

De igual forma, el proyecto del Colegio pretende en el tercer objetivo “propiciar espacios de encuentro institucional para el reconocimiento de las comunidades indígenas existentes en el Colegio con el ánimo de conocer y valorar sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas, comunidades, lugares importantes, personas, etc.” (Colegio Antonio José Uribe, 2011:3). Sin embargo, esto sólo se dio el año pasado a través de un evento liderado por el tallerista indígena en el cual participaron algunos padres de los alumnos indígenas de la Institución,

Con ellos se han hecho actividades y se ha dado apoyo; por ejemplo, la ONIC el año pasado, como en noviembre, hizo varias actividades en el Colegio: cursos de elaboración de artesanías, muestras artesanales y muestras fotográficas. Se ha prestado el espacio del Colegio para hacer reuniones de los padres de estos niños de comunidades indígenas. (Entrevista a la Orientadora, del 28 de marzo de 2012, línea 63-67, Bogotá).

No obstante, en el tiempo en el que se llevó a cabo la observación no hubo ningún evento donde se diera a conocer la existencia e importancia de la diversidad cultural del Colegio, ni se obtuvo información acerca de si se habían programado nuevos espacios de encuentro para la población indígena del Colegio. Esto parece indicar que no hay una continuidad

En oposición a lo establecido por Rehaag (2010), la escuela y más específicamente el aula de Procesos Básicos 2 parece no fomentar una visión de respeto hacia la diversidad puesto que hay un desconocimiento por parte de los estudiantes mestizos acerca de qué comunidad son los estudiantes indígenas y qué lengua hablan, posiblemente sea esto lo que genere rechazo, y desprecio hacia los niños indígenas Emberá y sus comportamientos. En los párrafos siguientes se describirán situaciones donde se evidencian estos 3 hechos.

Uno de los ejemplos de rechazo se dio durante la interacción número 15:

Interacción 15

- **Claudia (observadora):** (en voz alta para todo el grupo) “por favor hagan un círculo y tómense de las manos”.
- **Pablo (Emberá):** se acerca a Catherin (mestiza) para cogerle la mano.
- **Catherin (mestiza):** Catherin no quiere que Pablo la tome de la mano.
- **Carolina (observadora):** “Catherin coge de la mano a Pablo, por favor”
- **Catherin:** se cambia de puesto.
- **Pablo:** se va detrás de Catherin
- **Catherin:** (al notar que Pablo la siguió) por su expresión facial y gestos parece molesta.

(Entrada 20, diario de campo, 1 abril 25 de 2012, salón de clase profesora titular)

Finalmente, el desprecio se observa en la interacción número 16:

Interacción 16

En el salón se percibe un mal olor.

- **Jorge (mestizo):** se dirige a Ana María (Emberá) “india cochina, puerca”
- **Ana María (Emberá):** no responde y agacha la cabeza

(Entrada 20 abril 25 de 2012, salón de clase profesora titular)

Probablemente el uso despectivo de la palabra indio, india podría generar tensión en la relación entre estudiantes mestizos e indígenas lo que quizás generaría a su vez discriminación. La profesora podría intervenir para evitar futuras tensiones.

Estas situaciones negativas con las que se enfrentan los estudiantes Emberá del curso Procesos Básicos 2, sumado a la escasa intervención de la

profesora para generar espacios de diálogo e interacción intercultural que permitan un reconocimiento de la diversidad desde el respeto a la diferencia (González, 2010), entorpece la reafirmación de la identidad cultural de los estudiantes Emberá a través del contacto con los niños de otras culturas. Bajo esta premisa no se estaría construyendo la interculturalidad.

Por otro lado, al parecer ni la profesora ni las actividades realizadas para la enseñanza tienen en cuenta las concepciones previas de los estudiantes Emberá del curso Procesos Básicos 2. Esto se refleja en algunas de las actividades hechas en clase durante la observación en las cuales nunca se mencionó algún tema en relación con la comunidad indígena Emberá (entrada 1, diario de campo 2, febrero 29 de 2012, salón de clase profesora titular)

En una de las actividades hechas, la profesora leyó la historia de “La tortuga y la liebre” en voz alta y pidió que dibujaran el mismo dibujo del libro en el cuaderno y luego los puso a transcribir la historia al cuaderno. Luego de leer no realizó ninguna actividad de comprensión (entrada 2, diario de campo 1, marzo 1 de 2012, salón de clase profesora titular). En otra ocasión la profesora leyó un cuento de “El pavo y la grulla” y nuevamente les pidió a los estudiantes que transcribieran la historia al cuaderno. Como tarea les pidió buscar las palabras desconocidas en el diccionario (entrada 15, diario de campo 1, abril 11 de 2012, salón de clase profesora titular)

Sólo una vez se habló sobre una historia que se relacionaba con la cosmovisión indígena. Para el desarrollo de la actividad, la profesora leyó la historia del pájaro “Chicua” que es una historia de los Ticunas (Anexo 9). En esta ocasión, a pesar de que los Ticunas también son una comunidad indígena, la profesora no hizo ninguna reflexión sobre el texto, ni usó los conocimientos previos que tenían los estudiantes indígenas en relación con los animales, la caza, y la pesca (entrada 7, diario de campo 1, marzo 14 de 2012, salón de clase profesora titular).

A través de los ejemplos dados se evidencia la ausencia de diálogo entre culturas ya que no se envuelven los diferentes saberes presentes en el aula de

clase, es decir, los conocimientos previos que cada uno de los integrantes mestizos e indígenas tiene. Por otra parte, tampoco se promueve el trabajo en grupo para generar espacios de interacción de los niños Emberá con los niños mestizos del aula. Como lo afirma la profesora Diana Millán, el trabajo en grupo entre mestizos e indígenas no se da, “unos se hacen a un lado y los otros al otro” (Entrevista Docente titular, 2012: línea 182). No hay una claridad del por qué no se propicia el trabajo en grupo entre mestizos e indígenas ya que en ninguna de las entrevistas y charlas informales se mencionó algo al respecto.

En el cuarto y último objetivo seleccionado del “Proyecto de identidad de comunidades indígenas en la I.E.D. Antonio José Uribe” se pretende “emprender acciones para favorecer el desarrollo de competencias académicas y convivenciales mediante diferentes servicios a la población indígena como minoría en la Institución” (Colegio Antonio José Uribe, 2011:3).

Contrario a lo que se plantea en el cuarto objetivo y basándonos en la premisa de González (2010) parece ser que el hecho de que los estudiantes indígenas Emberá no sean incluidos en todas las actividades en clase, limita las oportunidades de aprendizaje para estos estudiantes dado que como sucede en la interacción número 17 los estudiantes indígenas son apartados del grupo y no tienen la misma oportunidad de participar y aprender del tema tratado en esa ocasión en particular generando una desventaja en comparación con los compañeros mestizos.

Interacción 17

- **Profesora Educación Física:** se dirige a todos los estudiantes del curso Procesos Básicos 2 y da las instrucciones para los ejercicios a realizar. La profesora dice “cada alumno debe salir a correr a la cuenta de 3”
- **Todos los estudiantes Emberá:** salen a correr a la cuenta de 3.
- **Profesora Educación Física:** (la profesora se molesta) y dice “no todos a la vez”

- **Profesora Educación Física:** le comenta a Carolina (observadora) “los Emberá son estresantes, no entienden instrucciones ¿tú sabes hablar Emberá?, quédate con ellos”.
- **Julián, Pablo, José, Victoria y Milena (Estudiantes Emberá):** se suben a los árboles.
- **Otro profesor (mestizo):** pregunta “¿por qué esos niños están colgados en los árboles?”
- **Profesora Educación Física:** le dice a Carolina “llévate a los niños al parque” argumentando que las ramas del árbol se podían romper.

(Entrada 6, diario de campo 1, marzo 14 de 2012, patio del Colegio clase de Educación Física profesora Educación Física)

Otro aspecto que se pudo analizar de la interacción 17 fue el sentimiento que generó, en esa ocasión, en la profesora trabajar con los estudiantes indígenas Emberá del curso Procesos Básicos 2 pues según se puede deducir de la anterior interacción, trabajar con los estudiantes indígenas le produce estrés. Lo anterior se debe posiblemente a que la docente no sabe cómo dirigirse a los estudiantes indígenas dado que ella no sabe Emberá ni tampoco parece encontrar la forma para que los niños indígenas entiendan las instrucciones.

Ligado a la limitación de las oportunidades de aprendizaje, el interés juega un papel fundamental en la motivación y participación de estos niños. En la mayoría de ocasiones se observó desinterés por parte de los estudiantes indígenas hacia las actividades propuestas en clase. A continuación presentamos 3 de los múltiples ejemplos que se registraron en los diarios de campo 1 y 2.

El primero también ocurrió durante la clase de Educación Física como se evidencia en la interacción 18:

Interacción 18

- **Ana María, Sergio y Sandra (Hermanos indígenas Emberá):** no parecen interesados en participar, entonces se sientan encima del balón de basquetbol. Después de un rato de estar sentados se levantan y caminan con una clara intención de irse del lugar donde se está dando la clase.
- **Profesora de Educación Física:** (se da cuenta que los estudiantes Emberá tienen la intención de irse de la clase y los detiene) “cuando se termine la clase se pueden ir, pero al salón”. (La profesora de Educación Física no intentó motivarlos para que participaran.)

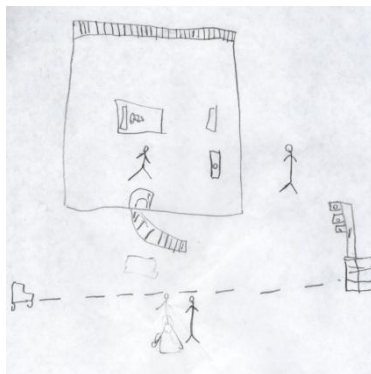
(Entrada 14, diario de campo 1, abril 11 de 2012, patio del Colegio, clase de Educación Física)

En el segundo ejemplo de desinterés José no hizo lo que le pedían, miraba el lápiz, hacía que escribía algo, se acostaba en el puesto, y después de un rato fue al puesto de Julián y Pablo a mirar qué hacían (entrada 16, diario de campo 1, abril 18 de 2012, salón de clase profesora titular). En el tercero, Victoria no quería hacer la actividad, se acercó a la mesa de Julián, él le dijo algo en Emberá y se devolvió al puesto y se sentó. No parecía interesada, y, por lo observado, preferiría estar afuera pues se paró, se acercó a la puerta y se quedó mirando hacia afuera (entrada 12, diario de campo 1, marzo 28 de 2012, salón de clase profesora titular).

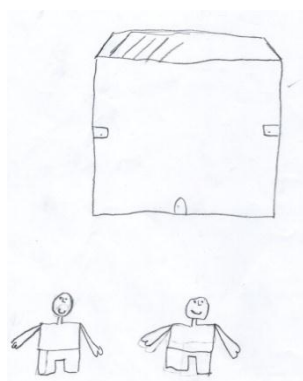
El desinterés también se hizo evidente en todos los dibujos de los estudiantes Emberá presentes en el aula. A todos los estudiantes de Procesos Básicos 2 se les pidió dibujar lo que más le gustaba del Colegio (esto sin intervención por parte de las observadoras o la profesora). Como producto de esta actividad los dibujos muestran diferencias entre los mestizos y los Emberá.

Los niños mestizos se caracterizaron por dibujarse a sí mismos, y dibujar a más de una persona en diferentes zonas del Colegio como se puede ver a continuación en los dibujos 1 y 2 de los 6 dibujos anexados:

Dibujo 1: Lo que más me gusta del Colegio estudiante mestizo1



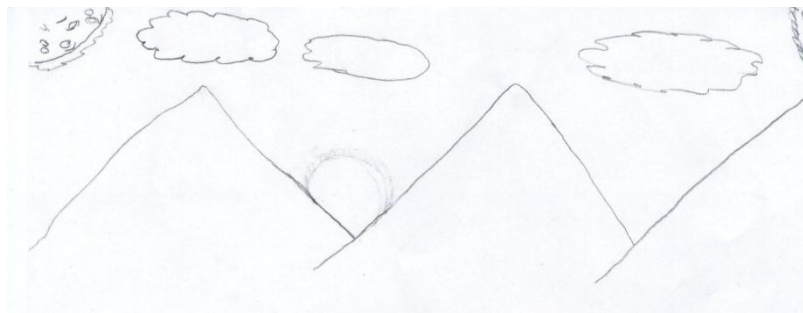
Dibujo 2: Lo que más me gusta del Colegio estudiante mestizo 2



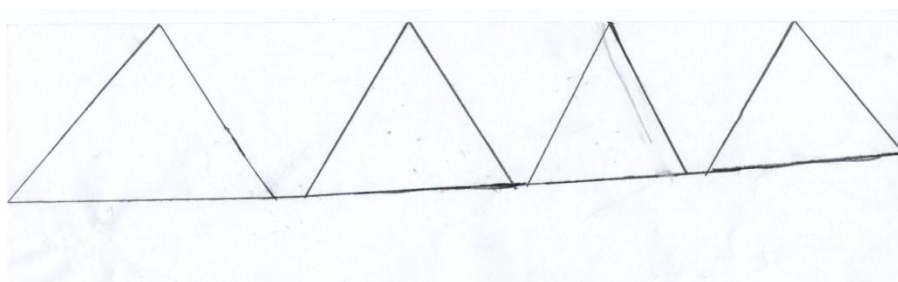
(Ver anexo 3)

En contraste, los niños indígenas Emberá tienen en común que dibujaron elementos similares como triángulos, montañas, nubes y el sol. El número de elementos fueron pocos comparado con los dibujos que hicieron de la ciudad y el lugar donde solían vivir antes de llegar a Bogotá, donde sí incluyeron un gran número de detalles **(Ver anexos 3, 5, y 6)**. A continuación se presentarán algunos de los dibujos anexados:

Dibujo 3: Lo que más me gusta del Colegio estudiante Emberá 1



Dibujo 4: Lo que más me gusta del Colegio estudiante Emberá 2



Dibujo 5: Lo que más me gusta del Colegio estudiante Emberá 3



(Ver anexo 4)

Luego de contrastar los dibujos que hicieron los niños mestizos y los niños Emberá se pudo observar que los niños mestizos se dibujaron a sí mismos, dibujaron a amigos y lugares del Colegio, mientras que en los dibujos hechos por los Emberá parecía que no sabían que dibujar puesto que les tomó bastante tiempo la realización del dibujo. Además, no hubo ningún dibujo de figuras humanas donde se mostraran ellos o a otras personas.

Por otra parte, es preciso aclarar que son valiosos todos los intentos por ejecutar proyectos que apunten a la interculturalidad y que aunque no se alcancen los objetivos propuestos debido a factores como la falta de continuidad, también hay factores por parte de la comunidad indígena Emberá que pueden entorpecer el proceso para alcanzar los logros propuestos en cualquier proyecto dirigido a ellos. Una de las mayores dificultades mencionada, tanto por la profesora como por la orientadora, es la inasistencia al Colegio por parte de los estudiantes indígenas.

B: [...] La inasistencia de los niños, eso es crucial la inasistencia es muy complicada, los niños viven en un albergue a veces no es muy claro porque no llegan, a veces es porque en el albergue no llega el transporte, a veces es porque la persona que los va a traer no está, a veces alguien dice hoy no vayamos entonces deciden todos no ir. Suceden muchas cosas ellos faltan mucho al Colegio, ellos faltan mucho al Colegio. Entonces, pues claro, así nosotros quisiéramos llevar a cabo como programas especiales mientras ellos sigan inasistiendo entonces pues esos programas no tendrían el impacto o no cumplirían los objetivos que se esperan. (Entrevista orientadora, 2012: línea 155-162)

Del mismo modo la profesora titular del curso Procesos Básicos 2 afirmó que todos los profesores que como ella tienen estudiantes indígenas afrontan una gran dificultad, y es en coincidencia con la orientadora, la inasistencia. En el aula de clase la inasistencia repercute en el proceso de enseñanza, evaluación y promoción de los estudiantes Emberá ya que el avance de estos estudiantes no se puede evidenciar en la misma medida en que se logra con los niños mestizos, precisamente porque no se puede llevar un proceso. (Entrevista Docente titular, 2012: líneas 106-117, Bogotá)

La inasistencia o llegadas tarde fueron elementos que se registraron en repetidas ocasiones en los diarios de campo como se evidencia en la **tabla C** de asistencia de los niños indígenas.

Tabla C: Registro de asistencia y llegadas tarde a clase de los estudiantes indígenas Emberá del curso Procesos Básicos 2

FECHA (D/M/A)	ENTRADA # (DIARIO DE CAMPO 1)	NÚMERO DE ESTUDIANTES EMBERÁ EN EL SALÓN (TOTAL DE ESTUDIANTES: 8)
1/03/2012	3	Los estudiantes Emberá no regresan al salón después del descanso.
21/03/2012	8	Julián, José y Pablo llegan una hora tarde a clase
23/03/2012	11	Ana María y Sandra no asisten a clase
28/03/2012	12	Victoria llega media hora tarde y Julián y Pablo llegan 1 hora después de que Victoria llegó
11/04/2012	13	3 niños llegaron 40 minutos tarde y 5 no llegaron.
18/04/2012	16	Todos llegan 1 hora tarde
20/04/2012	17	No asisten Pablo, Milena y José

Es evidente que lo mencionado por la orientadora y la profesora sí continúa presentándose, lo cual es posible que se deba al poco apoyo de los padres de los estudiantes Emberá en lo concerniente a la Institución ya que como lo afirmó la profesora titular de Procesos Básicos 2 es muy difícil lograr que los padres acudan a la Institución, no hay apoyo por parte de los padres indígenas en la realización de tareas, ni en el orden de los cuadernos. (Entrevista Docente titular, 2012: líneas 197-205). “Ellos entienden esto como si fuera un jardín que yo llevo mi niño allá, y allá me lo tienen tantas horas y me lo regresan a tal hora, ya listo” (Entrevista Docente titular, 2012: líneas 207-209).

Del mismo modo, la profesora y la orientadora afirmaron que los padres de los Emberá escasamente iban sólo a la última entrega de notas para saber si sus niños habían pasado (entrada diario de campo 1, marzo 14 del 2012. Charla informal con la profesora titular y entrada diario de campo 1, marzo 1 del

2012. Charla informal con la orientadora del Colegio). En relación a la inasistencia de los padres indígenas a las reuniones programadas por el Colegio la docente titular menciona que para lograr que los padres indígenas asistan hay que prometerles que se les va a dar un mercado, comida, uniformes o materiales (Entrevista Docente titular, 2012 líneas 198-200) Sin embargo, no se obtuvo información acerca de si el Colegio ha implementado otras estrategias para solucionar dicha situación.

Finalmente, con esta segunda parte del análisis se cumple con el segundo objetivo específico el cual consiste en describir las relaciones que se establecen entre estudiantes indígenas y mestizos en el curso de Procesos Básicos 2 y entre la profesora y los estudiantes. De igual manera, se alcanza el tercer objetivo específico el cual pretendía identificar los proyectos educativos para las comunidades étnicas del Colegio y su aplicación en el mismo.

Para concluir, se demuestra que a pesar de que en los documentos del Colegio se proclaman elementos de una educación inclusiva e intercultural que acepta y promueve la diversidad para que haya un respeto, reconocimiento y valorización por parte de todos los estudiantes del Colegio, en la realidad no se ven implementadas aquellas premisas consignadas en el “Proyecto de Identidad de Comunidades Indígenas en la I.E.D. Antonio José Uribe”. Por el contrario, existe una exclusión y desigualdad de oportunidades para los niños indígenas Emberá en el aula de Procesos Básicos 2 en algunas de las actividades académicas.

Además, no hay un diálogo entre saberes puesto que no se tienen en cuenta las concepciones previas de los estudiantes para trabajar con ellas y no se incentiva el trabajo en equipo. Finalmente, no pareciera haber un interés en la mayoría de las actividades hechas en clase puesto que se distraían haciendo otras cosas, se salían del salón, llegaban tarde o no asistían a clase.

Por otro lado, aunque se llevaron a cabo algunas actividades que involucraron la presencia del tallerista Emberá y la presencia de los padres Emberá en el desarrollo de muestras culturales organizadas en la Institución en

relación con las comunidades indígenas, según lo comentado por la orientadora y presentado en el siguiente párrafo, están haciendo el diseño de un nuevo proyecto el cual no ha avanzado de manera significativa y tangible, posiblemente esto se deba a que no ha habido una continuidad de los proyectos anteriores.

Pues lo que pasa es que los estudiantes indígenas hacen parte de la gran cantidad de estudiantes que hay en el Colegio entonces lo que hemos pensado desde el primer momento que iniciamos el programa de orientación es que se tiene que establecer unas líneas de trabajo **especiales** con estos niños, se está programando qué es lo que se va hacer con ellos, se ha recolectado información en este momento de cuántos niños son y a que comunidades indígenas pertenecen pero todavía no se ha empezado el trabajo como tal **especial** para ellos entonces realmente lo que se ha hecho hasta el momento ha sido muy limitado, se han hecho algunas actividades **especiales** (...) Las actividades están atrasadas por las labores propias del Colegio nos hubiera gustado haber avanzado más (Entrevista orientadora, 2012: línea 54-61, 104-108)

En el fragmento anterior la orientadora repite varias veces la palabra **especial** en relación al trabajo con los niños indígenas. Posiblemente el uso de esta palabra demuestra una conciencia de que hay que trabajar de manera diferente con los estudiantes indígenas. Esto a su vez podría mostrar un desconocimiento acerca de qué tipo de actividades y trabajos serían adecuados para ellos. El siguiente párrafo sustenta el posiblemente desconocimiento sobre cómo trabajar con los estudiantes indígenas en el colegio:

Puede ser que el Colegio no les este, digamos que de algún modo el Colegio no esté ofreciéndoles lo que ellos quieren, que eso también es una cosa para indagar (...) Sí, nosotros les ofrecemos una educación, como la educación que se les ofrece a los otros niños para ellos habría que tener algo especial, eso primero. (...) hay problemas de comportamiento de ellos, de los niños indígenas, creo que tiene que ver con que puede ser que el Colegio no les está ofreciendo lo que ellos necesitan de acuerdo a su cultura, puede ser. (...)Entonces no sabemos si tiene que ver con su cultura, es decir ahí habría como que empezar a diferenciar que cosas, pues trata de mirar que son consecuencia de que vienen de una cultura diferente y les cuesta adecuarse al ambiente escolar o que también están viviendo problemáticas sociales que hace que ellos sean, (...) ellos son más traviosos algunos de ellos, no les gusta estar en el salón de clase, se escapan del salón de clase salen corriendo y hay que salir a buscarlos a ver dónde es que están. (Entrevista orientadora, 2012: línea 162-181, Bogotá)

Finalmente, son varios los factores externos que influyen para que no haya avances concretos en cuanto a la ejecución de proyectos y su posible impacto en el Colegio. Entre ellos, está la inasistencia de los niños indígenas Emberá, el poco apoyo por parte de los padres Emberá por lo que sucede en la escuela y por la gran cantidad de problemáticas que se deben atender en el Colegio I.E.D. Antonio José Uribe. Para sustentar este último punto, la orientadora afirmó:

son muchas las cosas por hacer; tenemos poblaciones de diferentes etnias y diferentes condiciones sociales. Vivimos en una localidad donde hay mucha problemática de consumo de sustancias, y de personas que ejercen la prostitución. El nivel socioeconómico de las personas que habitan en esta localidad es bajo, de estratos 1 y 2. Hay muchas cosas por hacer. Muchas cosas urgentes que les quitan tiempo a las orientadoras para hacer trabajos con procesos más detallados, y proyectos de más impacto (Entrevista orientadora, 2012: líneas 7-13, Bogotá).

3. Identidad indígena

A través de las observaciones y las entrevistas realizadas se recogieron evidencias que coinciden con la afirmación de Díaz-Couder (1998) acerca de la concepción de cultura presente en la mayoría de los programas o proyectos educativos. En ellos la cultura es concebida desde lo folclórico, es decir que prima la cultura material y de las tradiciones sobre los demás aspectos que resalta Díaz-Couder (1998) y que son vitales para toda comunidad: la cultura como saber tradicional, la cultura como instituciones y organización social, la cultura como visión de mundo y la cultura como prácticas comunicativas

A partir de las cinco dimensiones de cultura propuestas por Díaz-Couder (1998) se tomó una de éstas como base para analizar las evidencias ya que las muestras recogidas, producto de actividades en clase, reflejan en su mayoría la cultura material. De las otras dos dimensiones por su carácter filosófico, nivel de lengua en español y la edad de la población participante, entre 9 y 11 años, no se pudo recoger evidencia que permitiera el análisis de las mismas.

Al respecto, en el Colegio I.E.D. Antonio José Uribe parece haber un interés porque se muestren los aspectos más pintorescos de la cultura material (vestidos festivos, máscaras, artesanías) en referencia a las tradiciones y costumbres como fiestas, danzas, música, y cocina típica (Díaz-Couder 1998). Esto se reflejó en evento organizado el año pasado (2011) pues según la orientadora “la ONIC el año pasado, como en noviembre, hizo varias actividades en el Colegio: cursos de elaboración de artesanías, muestras artesanales, muestras fotográficas.” (Entrevista orientadora, 2012: líneas 64-65, Bogotá) Aquí se resaltan las muestras de cultura material en referencia a todos los objetos tangibles producidos para las actividades cotidianas y ceremoniales (casas, instrumentos de trabajo, artesanía, vestidos tradicionales) que por supuesto están condicionados por el entorno geográfico y ambiental” (Díaz 1998).

En el curso de Procesos Básicos 2 la cultura material de los estudiantes Emberá se reflejó a través de los dibujos hechos por los estudiantes y las observaciones registradas en el diario de campo. A pesar de que los

estudiantes Emberá ya no se encuentran en su territorio de origen todavía está presente el estilo de vida que llevaban allá al igual que las prácticas que desarrollaban. Este hecho es corroborado por la orientadora quien afirma que algunos niños indígenas están recién llegados y aún tienen muchos recuerdos de su lugar de origen (Entrevista orientadora, 2012: líneas 95-96 Bogotá).

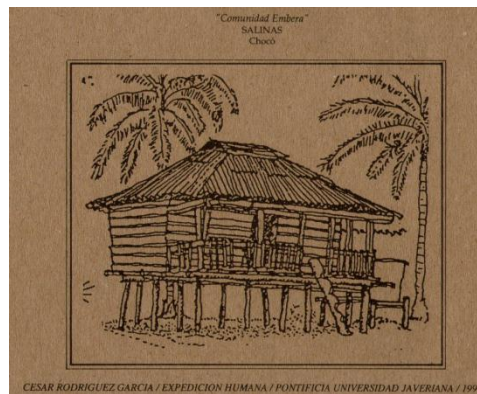
Lo anterior se pudo comprobar a través de los dibujos de los niños Emberá. Por ejemplo, en la ilustración que hizo Julián de su casa y su familia se ve la vivienda tradicional de los Emberá conocida también como Tambo. La casa no tiene divisiones, está sobre unos pilotes altos y tiene unas escaleras para entrar en ella. Según el Instituto Colombiano de Cultura Hispánica (2004), en el tambo tradicional hay sólo una habitación que es dividida en dos espacios. En una parte se encuentra el fogón y la otra es usada como dormitorio en la noche y lugar de descanso, trabajo, juego, reunión y ceremonias durante el día. Esta descripción hecha por el Instituto Colombiano de Cultura Hispánica se ve claramente en el dibujo realizado por Julián: en la casa se encuentra una mujer que está cocinando, dos personas reunidas y ninguna pared que divida los espacios. El dibujo hecho por Julián (dibujo 5) coincide con uno de los apuntes de campo hechos por Andrade et al. (2012) (dibujo 6).

Dibujo 6: Dibujo de Julián “mi familia”



(Ver anexo 3)

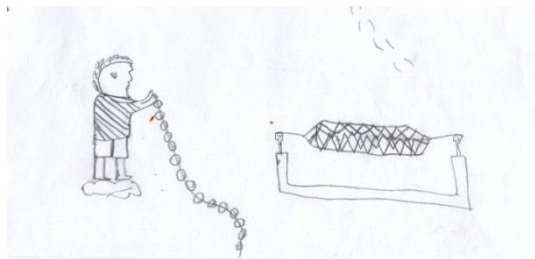
Dibujo 7: La vivienda y su entorno apuntes de campo



(Ver anexo 4)

Asimismo, en el dibujo de Pablo se ven las otras actividades que realizan como lo es la elaboración de manillas y collares hechos con chaquiras. En una parte del dibujo se ve un niño colocando chaquiras en un hilo y al lado se ve una manilla terminada (dibujo 7). Además, Pablo dijo que él hacía manillas y le dio a las observadoras unas que él había hecho.

Dibujo 8: Dibujo de Pablo haciendo manillas



(Ver anexo 6)

En relación a lo anterior, una vez varios hombres Emberá adultos llegaron acompañados de uno de los coordinadores Emberá al Colegio, mientras las observadoras estaban hablando con uno de ellos, sus compañeros indígenas empezaron a mostrarles collares y manillas para que las observadoras compraran (entrada 12, diario de campo 1, marzo 28 del 2012, Patio del

Colegio). En cuanto a la venta de manillas vale la pena comentar que los indígenas Emberá posiblemente sacan provecho de la exotización que le dan los mestizos a la cultura material indígena.

Por otra parte, parece ser que los niños indígenas Emberá les ayudan a sus papás a vender manillas según se corrobora en la interacción número 19:

Interacción 19

Ausencia de Milena en clase.

— **Carolina (observadora):** (se dirige a Julián) “¿dónde está tu hermana, Milena?”

— **Julián (Emberá):** “está con mi mamá vendiendo chaquiras”

(Entrada 17, diario de campo 1, abril 20 del 2012, salón de clase profesora titular)

Del mismo modo, los niños les ayudan a sus padres a hacer las manillas ya que cuando Carolina le preguntó a Julián qué hacía en la mañana antes de venir a el Colegio, él respondió que le ayudaba a sus papás a hacer manillas (entrada 17, diario de campo 1, abril 20 del 2012, salón de clase profesora titular).

Los estudiantes indígenas Emberá no sólo venden las manillas que hacen sino que también usan estos elementos tal y como se observó. La mayoría de las niñas indígenas casi siempre tiene collares vistosos y coloridos hechos de chaquiras y los niños tienen manillas y algunas veces collares hechos con chaquiras o semillas (entrada 7, diario de campo 2, 21 de marzo de 2012, salón de clase profesora titular).

Otros aspectos importantes de la identidad indígena Emberá que se observaron en los dibujos de los estudiantes indígenas del curso Procesos Básicos 2 se relacionan con las festividades, la economía, el entorno geográfico de origen y la organización social.

En cuanto a las festividades, en el mismo dibujo hecho por Pablo (dibujo 9) se ve a una persona con cara de animal, posiblemente se trate de una representación de él mismo en alguna festividad, puesto que en algunas celebraciones los Emberá se pintan la cara con pintura corporal que simboliza a un animal. Dado que los diseños pueden ser líneas, Pablo colocó tres líneas horizontales en cada mejilla, estas mismas líneas las vimos en el rostro de Pablo quien un día llegó al Colegio, con esas mismas líneas en su cara (entrada 9, diario de campo 1, marzo 21 del 2012, salón de clase profesora titular).

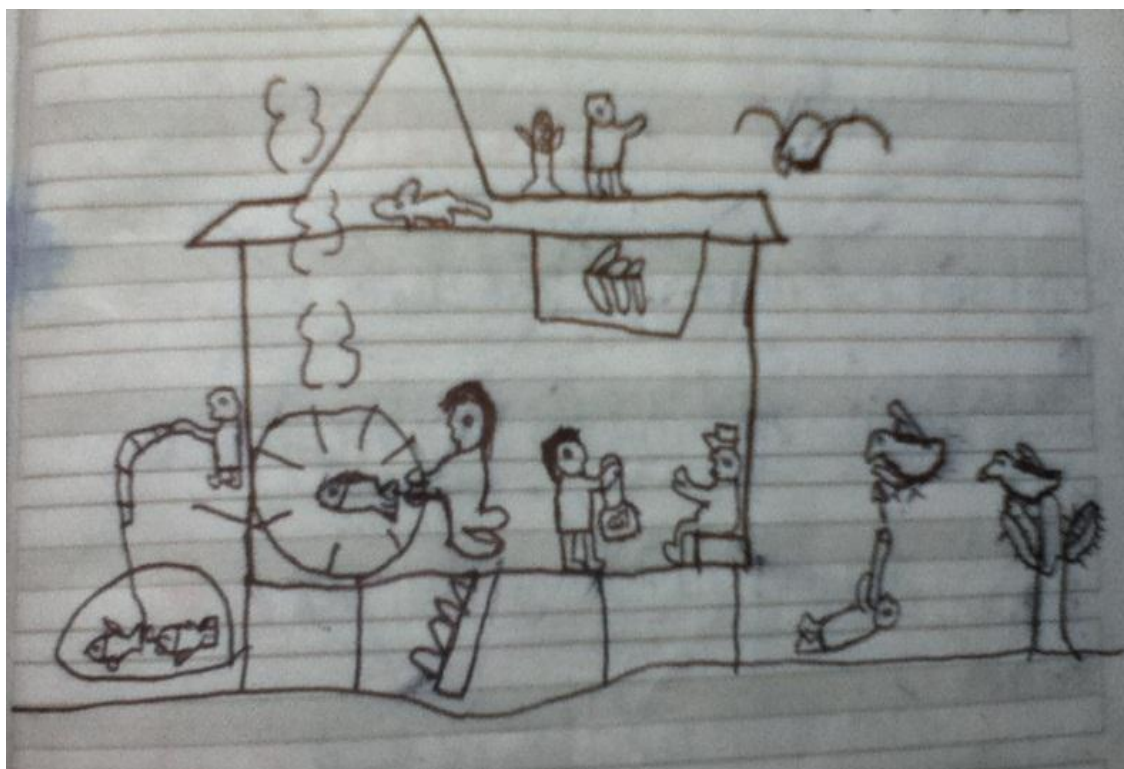
Dibujo 9: dibujo Pablo figura humana con rasgos animales



(Ver anexo 6)

Por otra parte, el dibujo de Julián también muestra aspectos de la economía de los Emberá, en él hay una persona cazando con una cerbatana y otra pescando. De igual forma, se puede percibir que hay un animal en el techo del tambo, varios pájaros alrededor, uno en un árbol y dos volando (dibujo 10).

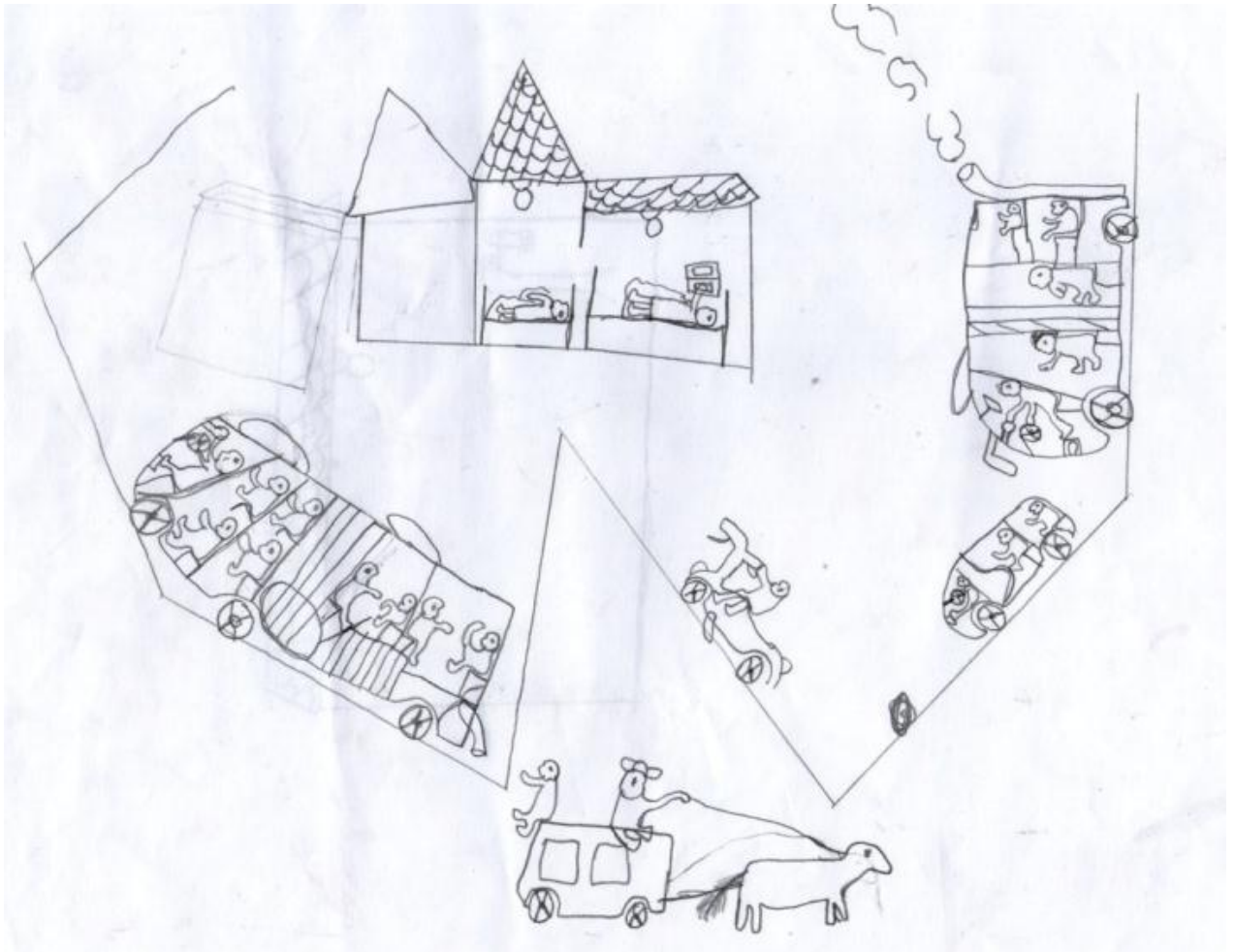
Dibujo 10: Dibujo de Julián “mi familia”



(Ver anexo 3)

En contraste, aun cuando los niños llevan entre 1 y 2 años en el Colegio I.E.D Antonio José Uribe todavía tienen presentes elementos culturales identitarios propios de la comunidad Emberá lo que los hace capaces de mostrar diferencias claras entre Bogotá y su lugar de origen. Así se evidencia en los dibujos hechos por Julián en los cuales ilustra ambos contextos de manera diferente. En el dibujo que corresponde a Bogotá (dibujo 11) la casa ilustrada ya no es un tambo por el contrario es una casa con tejas, bombillos, las personas duermen en camas, usan cobijas y al lado tienen mesas de noche.

Dibujo 11: Dibujo de Julián (contraste: Bogotá- su hogar)

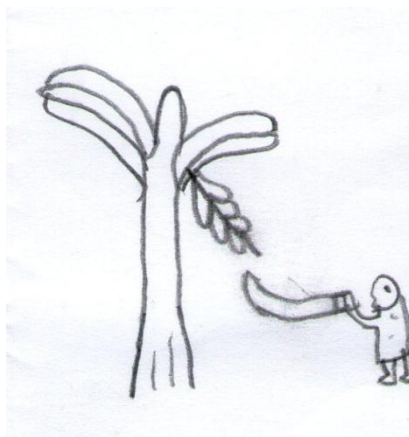


(Ver anexo 5)

Con respecto a la distribución del espacio en el dibujo de Bogotá se incluyen ascensos y descensos a diferencia del dibujo de su hogar en el que se mantiene un terreno plano. Además, se observan medios de transporte como el bus, el Transmilenio, una moto y un vehículo de tracción animal. También es evidente la ausencia de árboles y animales silvestres en el dibujo (Ver anexo 5).

De igual forma, en otro dibujo hecho por Julián se ve cómo la agricultura juega un papel importante en la economía y forma parte de la cotidianidad de la comunidad. En el dibujo 12 se ve a una persona con lo que al parecer es un machete para bajar posiblemente un racimo de plátanos.

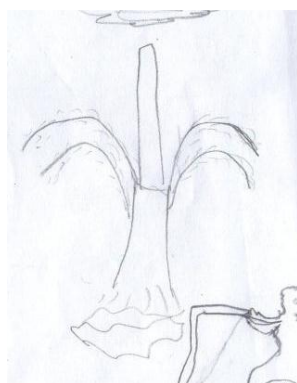
Dibujo 12: Hombre cortando



(Ver anexo 3)

Pablo también dibujó lo que al parecer es una planta de maíz (dibujo 13). Estos ejemplos mencionados confirman lo descrito por Instituto Colombiano de Cultura Hispánica cuando dice que para los Emberá la base de su economía son los cultivos de maíz y plátano.

Dibujo 13: Mata de maíz



(Ver anexo 6).

Por otra parte, el Instituto Colombiano de Cultura Hispánica (2004) expone ciertos aspectos de la organización social de los Emberá y cómo se da la solución de conflictos en la comunidad. Según este Instituto cuando surgen conflictos, la solución se da socialmente a través de la reunión de los miembros afectados donde se discute y conjuntamente se encuentra la solución. Así pues en la interacción número 20 se corrobora como se solucionan los conflictos:

Interacción 20

- **Ana María (Emberá):** (se le perdieron unos esferos) le pidió ayuda a sus hermanos Sergio y Sandra.
- **Ana María, Sandra y Sergio (Hermanos Emberá):** buscan juntos en sus maletas, mesas y en el piso pero no encontraron nada. Hablaron entre ellos y decidieron ir a donde otros compañeros mestizos los cuales al parecer consideraban culpables. Fueron juntos a enfrentar el problema sin pedir ayuda a la profesora o a las observadoras.

(Entrada 1, diario de campo 2, febrero 29 2012, salón de clase profesora titular).

Finalmente, este capítulo nos permitió alcanzar el cuarto objetivo específico de la investigación el cual proponía identificar qué aspectos de la identidad indígena Emberá se matienen en estudiantes indígenasEmberá del curso Procesos Básicos 2 del Colegio I.E.D Antonio José Uribe, registrando así aspectos de su identidad claramente reflejados en su mayoría a través de los dibujos explicados en párrafos anteriores que permitieron ver aspectos relacionados con la vivienda, la economía y las prácticas que se involucran a ésta como la pezca, la caza y la agricultura. Del mismo modo, los accesorios que utilizan y el uso constante de su lengua son lo que los diferencian de los mestizos y por ende los identifica como Emberá (Calvet, 1999).

CONCLUSIONES

Con el desarrollo de este ejercicio investigativo se buscó describir cómo se integra a los estudiantes indígenas Emberá al curso de Procesos Básicos 2 de la I.E.D. Antonio José Uribe, en la localidad de Santa Fe, en Bogotá. Con el fin de describir la integración de dichos estudiantes en primer lugar se identificaron las características bilingües de los niños indígenas Emberá así como los contextos de uso de la L1 y L2 en la I.E.D. Antonio José Uribe. En segundo lugar, se describieron las relaciones que se establecen entre estudiantes indígenas y mestizos en el curso de Procesos Básicos 2, y entre la profesora y los estudiantes. En tercer lugar, se identificaron los proyectos educativos y lingüísticos para las comunidades étnicas del Colegio y su aplicación en el mismo. Y finalmente, se logró identificar qué aspectos de la identidad indígena Emberá se mantienen en estudiantes indígenas Emberá del curso Procesos Básicos 2 del Colegio I.E.D Antonio José Uribe.

En relación con las características bilingües de los estudiantes y los contextos de uso de la L1 y L2, se puede afirmar que los estudiantes indígenas Emberá del curso Procesos Básicos 2 se encuentran en un programa bilingüe de submersión dado que el Colegio sólo da las clases en español a pesar de que su primera lengua es el Emberá. Los estudiantes indígenas Emberá sólo utilizan su primera lengua con compañeros y familiares de la misma comunidad Emberá y en muy pocas ocasiones utilizan el español para comunicarse con la profesora y con los alumnos mestizos.

En las dinámicas de clase del curso Procesos Básicos 2 no parecen aplicarse las premisas planteadas por la Escuela Nueva la cual propone que el estudiante sea activo y percibido como el eje del proceso de aprendizaje, del mismo modo, el docente tiene en cuenta los intereses y las motivaciones de los mismos. Por el contrario, parece que aún se mantienen algunas características propias de la escuela tradicional. Los estudiantes son pasivos, repiten de memoria y mecánicamente los ejercicios planteados por la docente. Por otra

parte, en algunos de las actividades realizadas durante las observaciones no se reflejó una adecuación al contexto; tampoco pareciera que se adaptara las actividades para incluir las concepciones previas de los estudiantes para un aprendizaje significativo. Además existe una falta de motivación a los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la Escuela Nueva también se resalta la importancia de trabajar la identidad de cada individuo para que reconozcan sus propias interpretaciones sobre el mundo y sean críticos de éste para luego entender otras formas de ver el mundo. Sin embargo, esta premisa no se ve reflejada en el curso de Procesos Básicos 2 ya que durante el tiempo de las observaciones no se vio ninguna clase que promoviera el reconocimiento de la identidad indígena Emberá.

En cuanto a la relación entre estudiantes mestizos e indígenas se evidenció lo que parece ser rechazo y desprecio por parte de los niños mestizos hacia sus pares indígenas. Además, no se promovió el trabajo en equipo ni un diálogo entre saberes puesto que no se toman en cuenta las concepciones previas que tienen los estudiantes indígenas para trabajar con ellas en el aula de clase.

De la misma manera, la relación entre estudiante indígena Emberá y profesora no se da frecuentemente. Los estudiantes indígenas Emberá se acercan a la profesora para pedir aprobación por las tareas realizadas o para quejarse de actitudes o comportamientos que les molestaba de los mestizos. Durante las clases las profesoras pierden la atención de los estudiantes indígenas Emberá probablemente porque los temas tratados no son de interés para los estudiantes indígenas o porque no hay una comprensión de las instrucciones y/o de los contenidos que se tratan en el aula.

En relación a los proyectos educativos y lingüísticos de la Institución para las comunidades étnicas del Colegio se identificó el “Proyecto de Identidad de Comunidades Indígenas en la I.E.D. Antonio José Uribe” del cual analizamos algunos de sus objetivos y se encontró que a pesar de la existencia de este proyecto no se observa el impacto del mismo en el curso Procesos Básicos 2.

En oposición, se evidencia una desigualdad de oportunidades para los niños Emberá en algunas de las actividades académicas. En relación con lo anterior, no parece promoverse el respeto, reconocimiento y valoración de la diversidad lingüística y cultural por parte de los estudiantes mestizos. Esto se ve reflejado en la relación que tienen los estudiantes mestizos con los estudiantes indígenas Emberá del curso de Procesos Básicos 2.

De este modo, aunque en el “Proyecto de Identidad de Comunidades Indígenas en la I.E.D. Antonio José Uribe” se propone la creación de estrategias para el fortalecimiento de las lenguas indígenas, no se evidenció ninguna estrategia ni acción que permitieran dicho fortalecimiento en el aula de Procesos Básicos 2. Por el contrario, estos alumnos se encuentran en una posición de inferioridad lingüística dado que no se tiene en cuenta su primera lengua.

Por último, los estudiantes indígenas Emberá del curso Procesos Básicos 2 aún mantienen elementos que los diferencian de los mestizos y por ende los identifica como Emberá. Algunos de los aspectos identitarios que se reflejan en sus dibujos se relacionan con el tipo de vivienda donde solían vivir, el tipo de economía y las prácticas cotidianas como la pesca, la caza y la agricultura. En este mismo orden de ideas, no se tiene información acerca de si los indígenas de la comunidad Emberá tienen la posibilidad de seguir ejerciendo en la ciudad las prácticas mencionadas como la pesca, la caza y la agricultura. De lo que sí se tiene certeza es que la comunidad indígena Emberá continúa ejerciendo la confección de manillas con chaquiras y que los estudiantes Emberá de Procesos Básicos 2 tienen conocimiento acerca de cómo hacerlas.

Con lo expuesto anteriormente se presenta cómo se integra un grupo de estudiantes indígenas Emberá al curso Procesos Básicos 2, dicha integración está determinada por cada uno de los aspectos identificados y descritos en este apartado y permiten evidenciar la posible ausencia de una educación intercultural e inclusiva que hace adaptaciones curriculares si se requiere y crea programas compensatorios si es necesario (González). Esta carencia también se refleja en que no hay reconocimiento, respeto y valoración por la diferencia en el curso de Procesos Básicos 2 además, el conocimiento previo

de los estudiantes indígenas Emberá no es tenido en cuenta para la enseñanza de nuevas concepciones.

En el inicio de nuestro ejercicio investigativo no era muy claro para nosotras el camino que debíamos tomar para el desarrollo del mismo. Solo estábamos seguras de querer trabajar con las comunidades indígenas. Luego de empezar el marco conceptual empezamos a vislumbrar la vía que queríamos tomar para llevar a buen término nuestro trabajo. Sin embargo, no es sino hasta el análisis de datos cuando vemos con total claridad el propósito de realizar un ejercicio investigativo pues fue muy gratificante encontrar cómo la teoría se refleja en la práctica y descubrir que a partir de nuestro trabajo podíamos aportar algo al colegio a través de las recomendaciones sugeridas a la Institución.

La experiencia en el desarrollo de nuestro trabajo suscito en nosotras un interés por incluir en nuestras aulas de clase, como futuras docentes, las concepciones previas de los estudiantes, promover el respeto y reconocimiento a la diferencia y promover un pensamiento crítico e interesado en indagar en las problemáticas que nos rodean.

LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

1. Limitaciones

- La lengua fue un elemento que dificultó profundizar en aspectos de la cosmovisión Emberá de los alumnos indígenas de esta comunidad del aula de Procesos Básicos 2 ya que no hablábamos su lengua y los niños Emberá no hablaban fluidamente español ni mantenían conversaciones largas en español.
- La constante inasistencia a clase por parte de los estudiantes Emberá y la cancelación de algunas semanas de clase del programa Volver a la Escuela por parte de la Institución para capacitaciones del profesorado disminuyó el número de observaciones hechas y por ende la recolección de entradas en el diario de campo.
- La resistencia del coordinador Emberá para visitar el resguardo donde viven algunos indígenas Emberá y hablar con los padres de los estudiantes Emberá de Procesos Básicos 2 (con el fin de compartir su visión del cosmos, costumbres y música con las observadoras) limitó ampliar la información acerca de la comunidad Emberá.
- No se pudo hacer una comparación entre los estudiantes Emberá del curso Procesos Básicos 2 que se encuentran en la etapa de la niñez intermedia con estudiantes Emberá de bachillerato para observar qué elementos de la identidad se mantenían en los jóvenes Emberá debido a que no hay estudiantes Emberá en secundaria.

2. Recomendaciones para el Colegio

A partir de las observaciones y de las conclusiones plasmadas en este documento se puede pensar en la posibilidad de ejecutar ciertas acciones que ayuden al mejoramiento de las problemáticas planteadas. A continuación se sugerirán algunas recomendaciones:

- Se podría tener en cuenta el conocimiento previo de los estudiantes indígenas para realizar actividades en clase. Por ejemplo, se podría utilizar el conocimiento que ellos tienen de cómo hacer manillas con chaquiras para la clase de matemáticas preguntándole a los alumnos el número de chaquiras que necesitan para poder hacer las manillas. En clase de artes los estudiantes indígenas Emberá podrían mostrar y compartir los diseños que hacen para las festividades; para ello, la profesora podría utilizar pinturas especiales para la piel.

Además, la docente podría recurrir al conocimiento previo que tienen los estudiantes indígenas Emberá para explicarles a los niños mestizos un poco del significado de los diseños y el por qué de la utilización de los mismos en la comunidad Emberá. Por otro lado, tomando en cuenta la edad en la que se encuentran los niños, en la clase de Educación Física se podrían hacer juegos de fuerza.

- Sería recomendable considerar la creación de un programa de enseñanza de español como segunda lengua para los estudiantes indígenas. Esto posiblemente permitirá mejorar su nivel de lengua y de esta manera entender mejor las clases regulares del curso en el que se encuentren. El contenido de estas clases podría basarse en temas relacionados con su etnia como: vivienda, economía, festividades, vestuario, gastronomía, geografía y cosmovisión.
- Se podrían realizar actividades que propicien el trabajo en equipo e interacción entre estudiantes mestizos y Emberá. De igual forma, se

recomienda fomentar el diálogo entre saberes a través de actividades de reflexión para que se genere un ambiente de respeto mutuo y valoración de la diferencia.

- Otra posible sugerencia que se puede considerar, es tomar las burlas, rechazo, y desprecio como materia prima para generar espacios de reflexión que ayuden a la formación de seres competentes interculturalmente y más críticos de su realidad. Asimismo, se podrían generar espacios en la clase donde se cree una conciencia por parte de los estudiantes mestizos de que comparten el aula de clase con estudiantes indígenas que hablan otra lengua y tienen una forma diferente de ver y entender el mundo.

- Dado que la orientadora comentó en la entrevista que necesitan más personal para ejecutar los diferentes proyectos de orientación, se podría vincular a los jóvenes de grado 11 para que hagan su servicio social apoyando los proyectos que se desarrollan en la Institución. En cuanto a la formulación de proyectos, se recomendaría revisar y evaluar los proyectos institucionales anteriores para la implementación de los nuevos. Se sugiere utilizar la herramienta DOFA que permite trabajar con la información que se posee para examinar Debilidades, Oportunidades, Fortalezas, Amenazas.

3. Recomendaciones para futuras investigaciones

A partir de este trabajo se podrían generar investigaciones sobre el aprendizaje de español como segunda lengua en situaciones de submersión para estudiantes indígenas.

- Se podría realizar una investigación acerca de las diferencias y similitudes del español y el Emberá para la enseñanza de español como L2 a estudiantes indígenas Emberá.

- Se podría investigar sobre el diseño de materiales en español para estudiantes indígenas que se encuentran estudiando en Colegios de Bogotá.

- Se podría hacer una investigación que aporte a la formación de docentes que enseñen en contextos donde hay estudiantes indígenas y mestizos en la misma aula.

- Para futuras investigaciones se adjunta en un documento de Excel. Allí encontrará la lista de Colegios distritales de Bogotá a donde asisten estudiantes indígenas de diferentes comunidades. Esta lista fue facilitada por Juan Carlos Bolívar López, Jefe Oficina Asesora de Planeación y Finanzas del Ministerio de Educación Nacional, recibido el día 09 de febrero de 2012. (anexo 16)

BIBLIOGRAFÍA

Agencia de la ONU para los refugiados (ACNUR), (2011), "Comunidades Indígenas" [en línea], http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/Pueblos_indigenas/2011/Comunidades_indigenas_en_Colombia_-_ACNUR_2011.pdf?view=1, recuperado: 25 de febrero de 2012.

Agencia Presidencial Acción Social (2010) citado en *El Espectador*, (2010, 8 de julio), "En Bogotá viven más de 6.300 indígenas desplazados por la violencia." [en línea], disponible en: <http://www.elespectador.com/articulo-212347-bogota-viven-mas-de-6300-indigenas-desplazados-violencia>, recuperado: 14 de marzo de 2012.

AGNES, L. (2001), citado en NUNAN, *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*, Cambridge, Cambridge University.

ANDRADE, L. et al. (2012) "Serie crónicas y artes 2. La vivienda y su entorno. Apuntes de campo" en *Exp. Humana : TERRENOS: Serie Artes y Crónicas : La Vivienda y su entorno*[en línea], disponible en: <http://www.javeriana.edu.co/Genetica/html/060201.html>, recuperado 2 de mayo de 2012.

ARDILA, A. (2007), *Speech and Language Disorders in Bilinguals*, New York, Nova Science Publishers, Inc.

Asociación de Cabildos Indígenas Embera, Wounaan, Katio, Chami y Tule del Departamento del Chocó (OREWA), (2010), [en línea:], disponible en: http://orewa.org/index.php?option=com_content&view=article&id=23:pueblo-indigena-embera-dobida-katio-y-chami&catid=17:pueblos, recuperado: 7 de septiembre de 2011.

CALVET, L.J. (2001), "Identidades y plurilingüismo", en *I Coloquio Tres Espacios Lingüísticos ante los Desafíos de la Mundialización. Paris, Francia. Marzo 2001*[en línea], disponible en: http://www.campus-oei.org/tres_espacios/icoloquio9.htm, recuperado: 31 de octubre de 2011.

CLIFFORD, G. (2000), *Handbook of Qualitative Research*, London, Sage publications.

COLEGIO I.E.D. ANTONIO JOSÉ URIBE (2011), *P.E.I.*, Bogotá.

COLOMBIA, Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2008), "Los indígenas también son Bogotá" [en línea], disponible en: http://www.bogota.gov.co/portel/libreria/php/frame_detalle.php?h_id=30427&patron=01, recuperado: 5 de febrero de 2012.

— (2009), “Que la edad no sea un impedimento para estudiar” [en línea], disponible en: http://www.bogota.gov.co/portel/libreria/php/x_frame_detalle.php?id=38456, recuperado: 13 de febrero de 2012.

— (2012), “Programa “Volver a la Escuela” lineamientos y criterios para la acción” [en línea], disponible en: <http://es.scribd.com/doc/21930663/Lineamientos-Del-Programa-Aceleracion>, recuperado: 14 de febrero de 2012.

COLOMBIA, Instituto Caro y Cuervo (2012), “Lenguas de Colombia” [en línea:], disponible en: <http://www.lenguasdecolombia.gov.co/content/lenguas-de-colombia>, recuperado: 5 de abril de 2012.

COLOMBIA, Instituto Colombiano de Cultura Hispánica (2004), “Grupo indígena los Emberá”, en *Geografía humana de Colombia. Región del Pacífico. Tomo IX* [en línea], Biblioteca Virtual del Banco de la República, disponible en <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/geografia/geograf/embera1.htm>, recuperado: 9 de marzo de 2012.

COLOMBIA, Ministerio de Educación Nacional (MEN), (2001), *Etnoeducación una política para la diversidad*. Al Tablero, el periódico de un país que educa y se educa. No 3 de abril, 2001 [En línea], disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87223.html>, recuperado: 19 de agosto de 2011.

COLOMBIA, Secretaría de Educación del Distrito (SED) oficina asesora de planeación grupo de análisis y estadística (2010), “Bogotá Caracterización Sector Educativo 2010” [en línea], disponible en: http://www.sedbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICAS_EDUCATIVAS/2011/BOLETIN%20ESTADISTICO%202010.pdf, recuperado: 19 de septiembre de 2011.

COLOMBIA, Centro Virtual Cervantes (2012), “Enseñanza Bilingüe”. [En línea], disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzabilingue.htm, recuperado: 15 de mayo de 2012.

Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (CODHES), (2009), “Víctimas Emergentes -Desplazamiento, derechos humanos y conflicto armado en el 2008”, Boletín informativo de la consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento, No. 75. Bogotá 22 de abril de 2009 [en línea], disponible en: http://www.onic.org.co/img_upload/3068e9df14b050d72c4fa19fabbab2d7/Informe_DDHH_Codhes.doc_PDF.pdf, recuperado: 2 de agosto de 2011.

CUADRADO, A.N. (2009), “Jóvenes wayúu: experiencias académicas y culturales de participación en programas de educación superior en Bogotá”

[trabajo de grado], Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Carrera de Licenciatura en Lenguas Modernas.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) citado en El Espectador, (2010), “En Bogotá viven más de 6.300 indígenas desplazados por la violencia”. Bogotá julio 8, 2010. [en línea:], disponible en: Disponible en: www.elespectador.com/articulo-212347-bogota-viven-mas-de-6300-indigenas-desplazados-violencia, recuperado: 18 de agosto de 2011.

DÍAZ-COUDER, E. (1998, mayo-agosto), “Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica”, en Revista Iberoamericana de Educación, núm. 17, 1998.

DURIN, S. (2006) ¿Una educación indígena intercultural para la ciudad? E.I Departamento de Educación Indígena en Nuevo León. Frontera Norte, Vol. 19, Núm. 38, Julio-Diciembre de 2007

“Formulación participativa de la política pública distrital para el reconocimiento, garantía, protección y restablecimiento de derechos de los pueblos indígena en Bogotá” (2011) [en línea:], disponible en: <http://www.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/polpublicas/politica%20indigena.pdf>, recuperado: 14 de abril de 2012.

FULLAN, M. (1996), *Andy La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*, Buenos Aires, Amorrortu.

— (2002), *Los nuevos significados del cambio en la educación*, Barcelona, Octaedro.

— (2008), citado en educarchile, [en línea], disponible en: <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=142936>, recuperado: 26 de febrero de 2012.

GARCÍA, A. (2010), Etnografía del Colegio Cundinamarca en Ciudad Bolívar: Una mirada intercultural con comunidades afrodescendientes y desplazadas [trabajo de grado], Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Licenciatura en Lenguas Modernas.

GONZÁLEZ, A. (2010), Educación para la paz y la convivencia en la escuela, Bogotá, Publicación del instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico, IDPE, y la Secretaría de Educación Distrital, Bogotá D.C. Enero de 2010. No. 75

GRINNEL (2009), citado en HERNÁNDEZ, R. (2010), *Metodología de la investigación*, Bogotá, McGraw-Hill Interamericana Editores.

GUBER, R. (2001), *La etnografía método, campo y reflexividad*, Bogotá, Norma.

HERNÁNDEZ, R. et.al. (2010), *Metodología de la investigación*, Bogotá, McGraw-Hill Interamericana Editores.

HOLAYA, L. (2012, 28 de marzo), entrevistada por Bocanegra, C. y Cortés C., Bogotá.

“Lengua Emberá” (2012) [en línea], disponible en: <http://www.edupmedia.org/tembera/>, recuperado: 28 de abril de 2012

MARTÍNEZ, A. (2005-2011), “Departamento de Chocó” [en línea:], disponible en: <http://www.todacolombia.com/departamentos/choco.html#3>, recuperado: 25 de abril de 2011.

MEJÍA, M.E. (2009), *la Educación de la Infancia Wayuu a través de los Relatos* [monografía de grado], Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Licenciatura en Pedagogía Infantil.

MERTENS (2005) citado en HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. (2010), *Metodología de la investigación*, Bogotá, McGraw-Hill Interamericana Editores.

MILLÁN, D. (2012, 18 de abril), entrevistada por Bocanegra, C. y Cortés C., Bogotá.

PAREDES, I. (2010), “Análisis del pueblo Emberá”. [En línea], disponible en: <http://www.todosatierra.com/page/wp-content/uploads/2010/10/An%C3%A1lisis-Contexto-Embera.pdf>, recuperado: 20 de febrero de 2012.

REHAAG, I. (2010, marzo-abril) “La perspectiva intercultural en la educación”, en *Revista de la Realidad Mexicana*, el cotidiano 160. [En línea], disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=32512766009>, recuperado: 20 de abril de 2012.

REMOLINA, N. (2008, 26 de marzo), “Escuela Nueva vs. Escuela tradicional [conferencia], pensamiento pedagógico, Bogotá.

SEMANA (2010, 24 de agosto) “Buscan protección para indígenas que habitan Bogotá. Bogotá” [en línea], disponible en: <http://www.semana.com/nacion/buscan-proteccion-para-indigenas-habitan-bogota/143513-3.aspx>, recuperado: 19 de agosto de 2011.

VILA, L. (1998), “Cooperar en la escuela la responsabilidad de educar para la democracia”, Barcelona, Biblioteca de aula. [en línea], disponible en: http://books.google.com.co/books?id=e-SEL9eqnyQC&pg=PA146&lpg=PA146&dq=Programas+de+submersi%C3%B3n.&source=bl&ots=qLQusERKji&sig=MkEWVLYAWM6zr9tBKQPfybbgr8&hl=es&sa=X&ei=WNmeT_bMJ4Ky8QS1uLnmDg&ved=0CC8Q6AEwAg#v=onepage&q=Programas%20de%20submersi%C3%B3n.&f=false, recuperado: 2 de mayo de 2012.

WADE, P. (2006), *Palabras para desarmar: Una mirada crítica al vocabulario del reconocimiento cultural*. Citado en “Formulación participativa de la política pública distrital para el reconocimiento, garantía, protección y restablecimiento

de derechos de los pueblos indígena en Bogotá”, (2011), [en línea], disponible en:
<http://www.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/polpublicas/politica%20indigena.pdf>, recuperado: 14 de abril de 2012.

ANEXO 1: ENTREVISTA DOCENTE TITULAR

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA TRABAJO DE GRADO

Fecha:	18 de abril de 2012
Hora:	1:55pm
Lugar:	Bogotá. Colegio I.E.D. Antonio José Uribe
Entrevistadoras:	Claudia Lorena Bocanegra Lozano- Carolina Cortés Cruz
Entrevistada:	Docente titular del Aula de Procesos Básicos 2

A: Mi nombre es Claudia Bocanegra y Carolina Cortés Cruz y vamos a entrevistar a la docente [...], bueno, nos gustaría saber algo de tu experiencia docente... en general como ¿Dónde has trabajado?, o ¿Dónde te graduaste?

1 **B:** bueno, yo empecé no como toda la mayoría sino como que al contrario yo pues primero
2 tuve mis hijitos y después si me puse a estudiar. Entonces por esa razón me gradué hasta el
3 año 2009 de la universidad del Tolima. Soy licenciada en educación básica con énfasis en
4 lengua castellana. Me gradué, e igual ya había trabajado en algunos Colegios privados, pero
5 con el distrito apenas ingrese el año pasado a este Colegio, al Antonio José Uribe, llevo un año
6 apenas y mi experiencia docente aquí en el distrito ha sido con el programa Volver a la
7 Escuela, primeras letras que es enseñar a leer y a escribir a los niños extra edad.

A: Nos podrías contar un poco sobre el curso de proceso básicos 2.

8 **B:** sí, que antes se llamaba primeras letras, el año pasado se llamaba primeras letras, este año
9 ya le cambiaron el nombre a procesos básicos, esta 1 que es el de la profesora [...] y el mío que
10 es 2. Qué se hace en, ósea cuál es el objetivo de ese grado. Como les dije son niños extra edad
11 o sea que ya tienen, no tienen, o sea, ya pasaron de la edad que correspondería a cada curso, a
12 cada grado de primerito o niños que han dejado mucho tiempo de estudiar o niños que nunca
13 han estudiado y que no saben leer y escribir entonces son esos niños que se traen aquí al
14 Colegio para aprender a leer y a escribir y en el transcurso, en el proceso entonces ya se van
15 ubicando en cada grado. No que en el año no, o sea durante el año no sino al finalizar el año.
16 Entonces hay niños que salen para primerito, hay niños que salen ya para segundo, tercero,
17 hay niños incluso que pueden salir para cuarto o quinto dependiendo el nivel de cada uno.
18 Entonces ese es el objetivo de procesos básicos.

A: Y ¿qué se espera del estudiante al final de este curso específicamente?

19 **B:** de este curso específicamente que aprenda a leer y a escribir y las operaciones básicas de
20 matemáticas, realmente son tres o sea son suma y resta e iniciarlos en las tablas de

21 multiplicación, no más, hasta ahí. Ahí ya si pasan a aceleración ya son otros objetivos, pero en
22 Primeras Letras o Procesos Básicos es eso, nada más.

A: ¿Qué contenidos se trabajan en el curso?

23 **B:** pues únicamente, según la capacitación que nos han dado, la secretaria de educación y la
24 fundación y la ONG dividiendo por Colombia que es con quienes trabajamos y nos dan los
25 materiales, únicamente trabajamos temas de matemáticas y lenguaje. Que nosotros lo
26 relacionamos con otras áreas como ciencias naturales o ciencias sociales, se relacionan pero
27 básicamente son temas de matemáticas lo que les acabo de decir operaciones básicas y
28 lenguaje aprender a leer y a escribir.

A: ¿Cómo ha sido la experiencia de trabajar con estudiantes indígenas?

29 **B:** Bueno, pues yo el año pasado tenía solo el grupo de indígenas, tenía un grupo de 16
30 durante todo el año. Solamente indígenas. Pues esa experiencia fue bonita. Primero fue
31 empezando y segundo el hecho de que hayan sido indígenas entonces no había como tanto
32 choque, tanta controversia. Como se pueden dar cuenta ahorita pues son unos por acá y los
33 otros por allá, porque los niños indígenas pues tienen su nivel, todavía, mínimo entonces ahí es
34 donde vamos iniciando con ellos. El año pasado qué se trabajó con ellos, más que enseñarles a
35 leer y a escribir porque igual pues teníamos el apoyo de un tallerista indígena, yo tenía el
36 apoyo de un tallerista, pero más que todo se les enseñó a ellos fue normas de convivencia.
37 Normas de convivencia, se les procuro trabajar los hábitos de estudio. Ehh, normas de
38 convivencia qué eran: llegar a saludar porque ellos llegaban aquí como mejor dicho como a un
39 potrero, empezando porque se habituaran a usar el calzado, porque ellos llegaban aquí
40 descalzos, entonces por eso se empezó. A que se bañaran todos los días, a que se vinieran bien
41 arregladitos que no estuvieran oliendo a feo, las normas en el comedor, aprender a comer,
42 porque ellos todavía, desperdician mucha comida y pues eso es muy complicado. Entonces se
43 trabajo más que todo fue eso. Normas de convivencia y tratar de modificar sus hábitos de
44 estudio, pues modificar no, crear porque no los tienen.

A: Y en cuanto al español ahí.

45 **B:** en cuanto al español con los más grandecitos no había problema teníamos de pronto
46 algunos inconvenientes por ahí con los pequeñitos pero afortunadamente contábamos con el
47 apoyo del indígena del tallerista indígena, entonces ahí no había inconveniente.

A: ¿Cómo te involucraste en este proyecto? O sea de trabajar con indígenas.

48 **B:** No, no pues esa era la plaza que me ofrecía la secretaria de educación, el programa Volver a
49 la Escuela. Y, yo ni siquiera, cuando llegue acá. Yo o sea yo sabía que venía para el programa
50 Volver a la Escuela, niños extra edad y todo eso. Pero no tenía ni idea que iba a trabajar con
51 niños indígenas. Incluso cuando yo llegue aquí a presentarme con Julián el coordinador él me
52 dijo: profe y usted es etnoeducadora. Yo dije no. Yo no soy etnoeducadora. Dijo a pero es que
53 estábamos esperando una etnoeducadora. Le dije, no. Me mandaron a mí. Y pues me fue bien.

A: Y, e, pues me surge una duda, igual, digamos, ¿qué pasó con el curso de solo niños indígenas, qué hicieron con los niños indígenas?

54 **B:** Bueno, el inconveniente era que el año pasado los niños no tenían albergue, los niños vivían
55 aquí en San Bernardo aquí pasando a 10ma por eso teníamos tantos niños. Ahora como se
56 fueron para allá tenemos poquitos. Si tu vas al Agustín Nieto Caballero que queda en la Plaza
57 de España haya hay un curso de primeras letras que creo que tiene 40 niños indígenas. Por
58 qué, porque estos niños de acá se fueron para allá y obviamente.

59 Estos que están acá es porque los papás quieren que sus hijos sigan en este Colegio, desde el
60 año pasado les pareció bien y quieren que sigan en este Colegio. Pero la gran mayoría esta es
61 allá. Y además que fue una opinión pues del señor rector pues también viendo que habían
62 poquitos niños dijo no yo no quiero un grupo indígena, eso es como excluyente tener el grupo
63 indígena allá aparte yo quiero que se integren con los mestizos que intercambien culturas
64 todo, por eso entonces también fue decisión del rector.

A: ¿Y la persona que te apoyaba a ti?

65 **B:** eso fue el año pasado y era por cuenta de dividendo, la ONG que nos apoya, entonces este
66 año no nos han mandado ningún apoyo. No nos han dicho nada, quien sabe.

A: ¿Recibe algún apoyo institucional para trabajar con la población indígena?

67 **B:** sí, la de dividendo por Colombia, ellos nos capacitan, dividendo, y la secretaria de
68 educación. Ellos nos capacitan, ellos antes de entrar aquí al Colegio, la semana antes de entrar
69 aquí los chicos nosotros tenemos una semana de capacitación, e, después de semana santa
70 tenemos otra, a mitad de año o sea todo el tiempo estamos en capacitación, todas las cuatro
71 profesoras del programa Volver a la Escuela.

A: Nos podrías contar un poco en general, como que tratan las capacitaciones. ¿Qué temas tocan o cómo son estas capacitaciones?

72 **B:** bueno, las capacitaciones están más que todo enfocadas como a la Escuela Nueva. Ellos más
73 que todo se les trabaja, es importante trabajarle los valores entonces va todo enfocado como a
74 los valores por ejemplo los proyectos, el proyecto número 1 que ya finalizamos se trataba de
75 qué significado tiene mi nombre, era pues aprender ellos a escribir su nombre; quien les
76 escogió el nombre; todo lo relacionado con el nombre de él por qué ese nombre; sí les
77 hubiera gustado otro; y todo eso. Ya seguimos ahorita con el proyecto por ejemplo del nombre
78 de mis compañeros y todo va relacionado, o sea ese proyecto de nombre, mi nombre en
79 lenguaje también va relacionado en matemáticas, allá se trabajan por ejemplo las edades de
80 sus amigos, los números de teléfono, cómo lo contactamos, entonces todo eso va relacionado
81 ahí. Y si se trabaja es por proyectos y que mas. Ah, se me había olvidado comentarles sobre el
82 programa de socio-afectividad que es otro de los proyectos que tenemos también, que ahí
83 trabajamos lo que son asambleas, lo que son pactos de aula, lo que vemos en el salón que
84 están ahí las estas, los dibujos, los pactos de aula, los... cómo se llama eso, los diferentes roles
85 que deben seguir los niños, hay que, eso no lo hemos hecho todavía pero hay que definirle un
86 rol a cada niño, un rol es lo que nosotros llamábamos monitores. Monitor de aseo, monitor del
87 que llama lista, monitor del que trabaja...que da los materiales, los recibe, todo eso el trabajo
88 por roles; la asamblea, los pactos de aula y el trabajo en equipo. Entonces eso trabaja la parte

89 socio-afectiva, entonces eso tiene un espacio el día lunes y tiene otro espacio el día viernes. Y
90 no, capacitación así pues.

A: ¿No hay alguna en particular que los guíe para trabajar con estudiantes indígenas?

91 **B:** no, nada así que los diferencia a ellos, no. Todo va, en general para todos, y así es
92 aceleración y procesos básicos.

A: En el salón de clase ¿cuál es el proceso académico de los estudiantes indígenas, en general?

93 **B:** bueno, ellos, ellos se les debe trabaja mucho con él..., todo lo que sea, ahí como se dice
94 esto, todo lo que sea tangible y a través del juego. Nosotros iniciamos, sí vamos a iniciar por
95 ejemplo la suma con ellos, entonces es difícil que yo le ponga veinte mil operaciones allá en el
96 tablero si él no sabe de que se trata, mientras si lo que hacíamos con los frijolitos, si le
97 traemos frijolitos y contamos estos frijolitos con estos otros y nos da un resultado entonces
98 todo lo que tenga que ver con que sea tangible, con el producto y lo otro es el juego. Hay que
99 jugar mucho con ellos ahí en los proyectos vienen varios juegos. Tenemos el juego del pato
100 que trabajamos este proyecto. Todo lo que sea relacionado con juego y que ellos puedan
101 aprender, se trabaja así, a través del juego.

A: ¿Cómo es el juego del pato?

102 **B:** el juego del pato es el mismo juego de la oca, es un tablero, entonces inician aquí con dos
103 fichas y un dado entonces si llegan a donde está la lombriz y el otro yo no sé si es un perrito. Si
104 llegas donde está la lombriz te devuelves cinco, si llegas donde está el perrito avanza tres.
105 Entonces es suma y resta, ellos van aprendiendo a sumar, a quitar y a poner.

A: ¿Has tenido alguna dificultad al trabajar con estudiantes indígenas?

106 **B:** sí, una que tenemos grande, todos los que tenemos niños indígenas es la inasistencia. Ellos
107 son una población muy flotante. Un día sí y otro día no. Y por ejemplo con el orden de los
108 cuadernos tu les das dos cuadernos hoy y mañana ya no te traen y pasado mañana te traen
109 otro totalmente. Normalmente es difícil seguir un proceso con ellos. Porque si ayer le
110 enseñaste por decir algo la “a”; ayer le enseñaste la “a” y hoy ya no tiene cuaderno ya no tiene
111 materiales, ya no. O sea ahí te toca volver a empezar con la “a” y mañana seguramente
112 también, entonces continuar un proceso con ellos es muy complicado y de hecho el año
113 pasado fue así todo el año porque yo tuve esos 16 niños pero esos 16 niños con los que
114 empecé no fueron los mismos que con los que terminé, iban rotando. Pues de alguna manera
115 de 16 siempre pero iban rotando, iban rotando, iban rotando. Entonces no se pudo completar
116 el proceso, no se pudo promover a otros cursos ¿por qué?, porque no cumplieron todo el año,
117 por esa misma razón.

A: Y ¿Cómo, de qué manera enfrentas esas dificultades que nos cuentas?

118 **B:** sobre la inasistencia, pues comunicándonos allá con el albergue, comunicándonos
119 bienestar, nosotros tenemos constante comunicación que es lo que pasa. ¿Por qué nos
120 enteramos por ejemplo que Peluche ha estado estos días en maquinitas?, porque estamos en

121 constante comunicación con ellos, o sea ellos, por ejemplo un día que no vengan yo llamo a
122 Néstor el coordinador y él me dice profe pero yo los envié, yo los envié a tal hora; no, no han
123 llegado. Él de pronto se viene a buscarlos y los encuentra en maquinitas, los encuentra en
124 tercer milenio. Entonces ahí es únicamente a través de teléfono o alguna persona que se
125 aparezca acá de bienestar social de la alcaldía.

A: ¿Y, Néstor es el coordinador del albergue?

126 **B:** Es que allá, es que esos coordinadores, yo no he entendido todavía porque eso es
127 coordinador por acá, coordinador por allá, coordinador indígena, coordinador mestizo,
128 coordinador de bienestar; es un desorden terrible. Entonces una semana se puede estar
129 comunicando con uno y a la otra semana resulto que lo cambiaron, entonces es complicado,
130 también por ese lado.

**A: En cuanto a, digamos cuando terminan el proceso, cualquier estudiante que este en
Procesos Básicos 2 pasa a aceleración, o también pueden repetir.**

131 **B:** por eso te decía pueden pasar a aceleración... ah sí claro, sí hay niños que se quedan
132 repitiendo, claro, que no alcanzan los logros se quedan repitiendo.

A: ¿Y eso va en el criterio del profesor o en una evaluación que les hacen?

133 **B:** o sea esta el proceso de todo el año, a ellos se les entrega boletines, se les entrega e se les
134 entrega se les da los logros, los desempeños todo. O sea todo normal como los otros grados.

A: ¿O sea también hacen evaluaciones?

135 **B:** si claro, sí.

**A: ¿Cómo consideras el desempeño de los estudiantes indígenas en general, en todas las
clases?**

136 **B:** bueno ellos tienen sus habilidades, ellos tienen sus habilidades por ejemplo para el dibujo y
137 para colorear, ellos son los más. Ellos son súper, ellos los niños mestizos cuando tienen que
138 dibujar ellos van donde los indígenas hay hágame tal dibujo porque ellos son súper y para
139 hacer la combinación de colores perfecto, lo que no tienen los mestizos. Los mestizos no
140 dibujan ni colorean así tan bonito como ellos. Ellos el año pasado hacíamos unas mandalas,
141 unas mandalas son como, a ver qué les digo, eran bolitas sí que tenían hartas figuras ahí, y
142 ustedes vieran esas combinaciones de colores era impresionante así como hacen las manillas
143 en diferentes colores ellos hacían esas combinaciones de colores excelente. Esas son las
144 habilidades que ellos tienen. E también, otra, otro que les gusta a ellos es lo visual ellos tu los
145 llevas a ellos a ver una película, ellos se te quedan mejor dicho así, eso ni parpadean
146 comparados con los otros que molestan y friegan. Ellos son súper y ojala películas de animales,
147 ellos te prestan toda la atención del mundo y después te hacen los dibujos y te cuentan la
148 película y todo eso. En esa parte ellos son muy buenos.

A: ¿Los estudiantes indígenas hablan otra lengua?

149 **B:** Si, el Emberá.

A: ¿Conoces algunas características, qué características tiene, como algunas palabras?

150 **B:** si me estaban enseñando por ahí los números. Se acuerdan que vez que estábamos
151 hablando de los números “aba”, “umbea”, algo así los números. El año pasado fue más fácil
152 porque tenía el apoyo del tallerista entonces con él era mucho más fácil porque él les hablaba
153 mas, este año pues no se les habla en Emberá únicamente lo que ellos hablan entre ellos y ya
154 uno no les entiende el año pasado era más fácil pero si es un lenguaje muy complicado.
155 Tratamos de aprenderlo con otra profesora, pero no, es complicadísimo, es complicadísimo
156 porque hay unas palabras que tienen traducción, hay otras que no tienen traducción y hay
157 unas que no sé, no tienen lenguaje Emberá sino se dicen es en español. Entonces es
158 complicadísimo eso el Emberá para aprender.

A: ¿Y con quien estabas aprendiendo, quien les enseñaba?

159 **B:** con el tallerista. Por ahí en las horas de descanso, cómo se dice tal cosa bueno no se qué y
160 teníamos hasta un diccionario, por ahí en el cuaderno lo tengo. Un diccionario de palabras.

A: ¿Consideras que la lengua es una dificultad?

161 **B:** Sí, sí es una dificultad. Porque vuelvo y repito el año pasado era mucho más fácil.

A: ¿Y qué tipo de dificultad, por ejemplo que ellos no entiendan la instrucción o?

162 **B:** por ejemplo los mas pequeñitos no me entienden, de pronto los más grandes si porque ya
163 llevan pues más tiempito acá y eso, entonces ya manejan muy bien el español. Pero los más
164 pequeños se les dificultad. A veces hay que hacerle con señas o así.

A: ¿Ha identificado algunas fortalezas?

165 **B:** ¿en los niños?, lo que te decía ahorita lo del dibujo y la parte visual.

A: Nos gustaría saber cómo se da la clase de religión por ejemplo. Si la hay.

166 **B:** sí la da un profesor él es un hermano de la universidad de la Salle. Ellos vienen los martes.
167 La clase de religión lo que yo he visto, ellos sí, tienen obviamente todo enfocado en un solo
168 Dios, Dios y pare de contar listo. Dios para todos independientemente de quien sea y como no
169 les enseñan, les enseñan he visto que les enseñan a través de canciones de ser amigos de
170 querer al otro, de saludar, de tener buenos modales. Es más que todo eso.

A: Y la reacción de los estudiantes indígenas

171 **B:** bien, es que son pocas las clases de religión. Pero bien.

A: Cómo describirías la interacción entre los estudiantes indígenas y los no indígenas en el aula.

172 **B:** pues siempre hay conflictos por la falta de respeto.

A: Cómo describirías la interacción de los estudiantes indígenas y los no indígenas en el aula.

173 **B:** en el aula, si hay momentos en que ellos comparten lo que yo te decía de pronto los
174 mestizos buscan que ellos les ayuden con el dibujo y eso y en algunas ocasiones los mestizos
175 van donde los indígenas y les pueden estar orientando las actividades, orientando tareas, ellos
176 lo han hecho. Y si, si les permiten. Sobre todo entre niñas, entre niñas interactúan. Entre niños
177 los niños indígenas por así decirlo son un poquito como machistas, ellos solo ellos y las niñas
178 nada que ver.

A: ¿Cómo consideras que se da el trabajo en grupo?

179 **B:** en grupo, el trabajo académico no. No hay trabajo académico así en grupo. Ellos son muy
180 unidos para otras cosas. Para lo social, para eventos, para presentaciones, para todo eso, son
181 muy unidos y trabajan bien. Pero ya en la parte académica son muy individuales.

A: ¿Pero el trabajo en grupo, digamos entre mestizos e indígenas se da o muy poco?

182 **B:** no, no casi no. Como lo puedes ver ellos a un lado y los otros al otro lado.

A: ¿Y cuando se presentan conflictos, cuál es la razón de los conflictos?

183 **B:** la razón de los conflictos, por cosas materiales pelean mucho. Que porque uno tiene una
184 cosa y el otro no la tiene. Por eso pelean, por qué mas pelean, se dicen cosas, uno se dice, se
185 dicen groserías por decirlo así. Los unos a los otros y ya como que se agarran y se agarran del
186 pelo y de hecho los indígenas en cultura de ellos es halarse el pelo, es la forma de pelear sobre
187 todo en las niñas, halarse el pelo.

A: ¿También se presentaban conflictos en el anterior curso que tenías?

188 **B:** ah sí, entre ellas sí. Entre ellas, sobre todo entre ellas. Entre los hombres nunca hubo
189 conflicto pero entre ellas si y se creaban como dos bandos, dos bandos. Entonces empezaban
190 en español, y como esas eran ya no tenía tanto pequeña. Bueno tenía pequeñas pero también
191 tenía muchas grandes entonces había dos bandos y cuando empezaban a discutir en español y
192 terminaban discutiendo en Emberá pero no, era una cosa que yo quedaba pues yo que hago
193 sino les entiendo que carajos están diciendo. No era horrible y cuando no estaba Ancisar peor,
194 porque se discutían mucho, ellas son muy groseras.

A: Y entre mujeres y hombres no. Solo entre mujeres.

195 **B:** No entre mujeres y hombres no, solo entre mujeres. Nunca he visto una pelea entre los
196 hombres, no. Solo entre ellas.

A: ¿Cómo es la relación con los padres de familia de los estudiantes indígenas?

197 **B:** ¿indígenas? hay cero, cero ellos para que vengan al Colegio acá es un problema, eso hay
198 que enviarles mil citaciones y jum. Eso para que vengan hay que prometerles que uno les va
199 dar un mercado o les va dar una comida o les va a dar algo para que ellos vengan o que les va a
200 dar uniforme o que les va a dar materiales para que ellos vengan. Ellos no están pendientes de
201 sus hijos en nada, ellos, una demostración de eso es que nunca hacen tareas. Tú les puedes
202 dejar todas las tareas que quieras, nunca la hacen. Ellos únicamente lo que se las hace acá, en
203 la casa eso es perdido mandarles tarea. O tu les mandas en un cuaderno y lo que yo te digo al

204 otro día no tienen cuaderno, tienen es un pedazo o traen otro cuaderno totalmente diferente
205 o sea el apoyo es nulo de los padres de familia.

A: Finalmente algo más que quisieras agregar y que nosotras no te hayamos mencionado tal vez.

206 **B:** no, no pues nada. Yo creo que esta todo no se me ocurre en este momento nada.

A: Cómo es la interacción de los padres de familia con el Colegio, ellos proponen cosas para colocar en práctica en el Colegio en la educación o tampoco participan.

207 **B:** nada, nada. No nada. Cero. Ellos no menos. Es traerlos acá. Ellos entienden esto como si
208 fuera un jardín que yo llevo mi niño allá y allá me lo tienen tanta horas y me lo regresan a tal
209 hora, ya listo. Pero de resto no se preocupan por nada más.

210 **B:** ¿listo?

A: Muchas gracias.

211 **B:** ok listo.

ANEXO 2: ENTREVISTA ORIENTADORA JORNADA DE LA TARDE

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA TRABAJO DE GRADO

Fecha:	28 de marzo de 2012
Hora:	3:14 pm
Lugar:	Bogotá. Colegio I.E.D. Antonio José Uribe
Entrevistadoras:	Claudia Lorena Bocanegra Lozano- Carolina Cortés Cruz
Entrevistada:	Orientadora de la Jornada de la Tarde del Colegio Antonio José Uribe

A: Buenas tardes, nos podrías contar un poco de ti

- 1 **B:** Buenas tardes, yo soy [...], la orientadora de la Jornada de la Tarde del Colegio Antonio
2 José Uribe . Llevo trabajando en Colegio desde octubre del año pasado, más o menos 5
3 meses en la Institución.

A: ¿Has tenido experiencias anteriores en Colegios?

- 4 **B:** No, es la primera vez que estoy trabajando en un Colegio del Estado como orientadora,
5 anteriormente trabajé con población vulnerable.

A: ¿Cómo ha sido la experiencia en la Institución?

- 6 **B:** La experiencia ha sido buena, hay bastante trabajo por hacer. Exactamente faltan más
7 manos para trabajar porque son muchas las cosas por hacer; tenemos poblaciones de
8 diferentes etnias y diferentes condiciones sociales. Vivimos en una localidad donde hay
9 mucha problemática de consumo de sustancias, de personas que ejercen la prostitución.
10 El nivel socioeconómico de las personas que habitan en esta localidad es bajo, de estratos
11 1 y 2. Hay muchas cosas por hacer. Muchas cosas urgentes que les quitan tiempo a las
12 orientadoras para hacer trabajos con procesos más detallados, y proyectos de más
13 impacto.

A: ¿Exactamente cuál es el papel de la orientadora?

- 14 **B:** La orientadora tiene más o menos 50 funciones en el Colegio según el manual de
15 convivencia. Nosotros tenemos que encargarnos de gestionar o de llevar a cabo programas
16 de prevención de diferentes problemáticas. Trabajamos con los padres de familia, con los
17 niños, con los profesores, y con el personal administrativo (que está más descuidado de
18 nuestra parte); de resto uno hace el trabajo con docentes, estudiantes y padres de familia
19 en todos los sentidos. Hay que trabajar tanto en prevención como cuando ya se presento el
20 problema. Hay que evaluar que tipo de problema es, y gestionar o re direccionar a las
21 personas para los programas que se necesiten de acuerdo a cada problemática.
22 Trabajamos problemáticas emocionales, cognitivas, problemáticas familiares y sociales.

23 Nuestra labor es gestionar todas las actividades, todos los proyectos que tengan que ver
24 con toda la parte individual, familiar, social, y cultural dentro de la Institución.

A: ¿Hay algunos objetivos o funciones como muy claros a desarrollar?

25 **B:** Nosotros tenemos este año un objetivo para el proyecto en orientación. El objetivo tiene
26 que ver con promover la cultura institucional a partir del desarrollo de habilidades en
27 todas las personas de la comunidad educativa. El desarrollo de habilidades personales y
28 sociales que nos ayuden a mejorar todo el funcionamiento del Colegio. Estamos
29 dirigiéndonos como la cultura institucional que todos entendamos, que es lo que busca el
30 Colegio y todos apuntemos hacia esto, para eso se tienen que hacer demasiadas
31 actividades porque para que la cultura del Colegio este más arraigada, primero tenemos
32 que trabajarla parte individual de todas las personas por ejemplo la parte social y familiar
33 de la comunidad institucional, ese último objetivo que es fortalecer la cultura institucional
34 tiene que pasar por todos estos procesos de prevenir, solucionar, problemáticas de todas
35 las personas de la comunidad en todos los niveles lo cual implica muchas cosas más.

A: ¿Cuál es el objetivo del Colegio?

36 **B:** El objetivo general que nosotros nos proponemos para el programa de orientación es
37 promover los espacios de construcción de identidad cultural institucional y personal
38 desacuerdo al rol de cada integrante de la comunidad educativa a través de el
39 fortalecimiento de valores habilidades y recursos necesarios para alcanzar sus metas
40 individuales y sociales ahí es donde les cuento que para llegar a esa construcción de
41 identidad cultural de nuestra Institución tenemos que pasar también por la identidad
42 personal y eso tiene que ver con un montón de procesos individuales del proyecto de vida
43 de cada una de las personas de la Institución

A: ¿Desde cuándo has trabajado con estudiantes indígenas?

44 **B:** En el Colegio es la primera vez que trabajo con estudiantes indígenas. Yo soy
45 antropóloga entonces he tenido acercamientos a comunidades indígenas, pero los
46 acercamientos habían sido muy esporádicos con algunas comunidades y en este momento
47 es la primera parte donde yo llego a un Colegio y encuentro que hay tantos estudiantes
48 indígenas en la Institución. Lo que hace que tenga como ese papel importante de trabajar
49 con niños que vienen de esas etnias indígenas.

A: ¿Antes cuando trabajabas con pequeñas comunidades indígenas que hacías con ellos?

50 **B:** Con ellos solo trabajaba en hacer observaciones, hacer etnografía en esas comunidades.
51 Entonces la idea era como recolectar información sobre determinados problemáticas que
52 tenía las comunidades pero no eran programas de intervención sino eran proyectos en los
53 cuales mi trabajo era hacer observación y construir etnografía de esas comunidades.

A: ¿Cómo ha sido la experiencia de trabajar con estudiantes indígenas?

54 **B:** Pues lo que pasa es que los estudiantes indígenas hacen parte de la gran cantidad de
55 estudiantes que hay en el Colegio entonces lo que hemos pensado desde que iniciamos el
56 programa de orientación es que se tiene que establecer unas líneas de trabajo especiales

57 con estos niños, se está programando que es lo que se va hacer con ellos , se ha recolectado
58 información en este momento de cuántos niños son y a que comunidades indígenas
59 provienen ellos, pero todavía no se ha empezado el trabajo como tal especial para ellos
60 entonces realmente lo que se ha hecho hasta el momento, desde que yo llegue al Colegio,
61 ha sido muy limitado, se han hecho algunas actividades especiales, pero más en conjunto
62 con otras instituciones que tienen algún tipo de proyectos especiales para esas
63 comunidades. Entonces con ellos se ha empezado a organizar actividades y a dar apoyo.
64 Por ejemplo la ONIC el año pasado como en noviembre hizo varias actividades en el
65 Colegio cursos de elaboración de artesanías muestras artesanales, muestras fotográficas
66 se ha prestado el espacio del Colegio para que se hagan reuniones de los padres de estos
67 niños de comunidades indígenas, reuniones especiales y lo que se adelanto este año con
68 los practicantes de psicología que uno de sus trabajos es especialmente en trabajar con las
69 comunidades indígenas de aquí del Colegio.

70 Se ha trabajado en temas que han sido especialmente problemáticos por lo cual se está
71 empezando un proyecto de educación sexual pero ese proyecto parte de primero el
72 conocimiento de la cultura de ellos para saber hasta qué punto estamos entrando a
73 invadir, así que es muy importante saber cómo ven ellos la sexualidad para ver nosotros
74 sepamos también en qué momento en ellos se están saliendo de los patrones culturales de
75 ellos y están teniendo problemas en relación a la sexualidad. Pero Tampoco queremos que
76 el desarrollo de ellos se vea afectado porque nosotros les empecemos a imponer el cómo
77 vive la sexualidad de nuestra cultura entonces lo que nosotros hemos conocido es que
78 ellos tienen tiempos diferentes para alcanzar su responsabilidad , ellos mucho más jóvenes
79 asumen el matrimonio, mucho más joven es aceptado el inicio a su vida sexual pero para
80 nosotros en nuestra cultura es problemático entonces la primera parte de este proyecto
81 parte del conocimiento de cómo es el desarrollo socio afectivo para no llegar a invadir.

82 Entonces ya se ha iniciado actividades desconocimiento del cuerpo que es lo primero que
83 se trabaja con los niños de nuestra cultura, occidentales, los niños mestizos. Se ha hecho
84 con ellos porque pensamos que hay no estamos invadiendo.

85 En el momento que empecemos a decir las normas y comportamientos y las formas de
86 relación hay si empezamos a invadir entonces necesitamos recolectar mas información
87 para poder seguir trabajando esos programas de educación sexual porque se han
88 presentado inconvenientes no graves pero si inconvenientes en su forma de los niños
89 acercarse a las niñas, la forma como se expresan entonces por eso fue que se inició con
90 este proyecto

A: ¿Y cómo se recolectan los datos?

91 **B:** A partir de talleres que se hacen con los niños recolectamos la información. Los
92 primeros talleres van encaminados a conocer el espacio donde ellos viven algunos viven
93 en alberges otros viven en sus casas con sus papás, también para recolectar información
94 de donde vienen porque hay algunos niños que ya llevan tiempo aquí en la ciudad, pero
95 hay otros que recientemente han llegado y tienen muchos recuerdos todavía de los sitios
96 de donde vienen, de zonas rurales. entonces se está recogiendo toda esa información de
97 los espacios donde ellos viven para entrar a recolectar información de la forma como ellos
98 se relacionan, y de mas información acerca su cultura para mirar los tiempos en que ellos

99 son considerados niños, dentro de su cultura tal vez no podemos hablar de adolescencia,
100 pero en que ya llegan a la pubertad y empiezan a desarrollarse y empiezan a cumplir otros
101 roles sexuales dentro de la comunidad esa información es la que se está recolectando por
102 medio los talleres que planea la practicante en psicología comunitaria. Estos talleres no
103 tanto ce decirles a ello cómo se hacen las cosas, sino para que más bien ellos nos cuenten
104 como suceden las cosas en su comunidad Las actividades, como les digo, van atrasadas
105 también porque con tanto trabajo que hay en el Colegio a cada parte de la comunidad
106 educativa hay que dedicarle una parte del tiempo, se ha empezado el trabajo con ellos,
107 pero si nos hubiera gustado haber avanzado en esta época pero no ha sido posible hacer
108 todas las actividades que habíamos pensado.

109 **A: Me gustaría saber ¿de dónde surge el programa Volver a la Escuela y cuál ha sido**
110 **el impacto de este programa?**

111 **B:** Se busca a nivel social con este programa abrirle las puertas a niños que están en extra
112 edad porque son niños que a partir de las problemáticas sociales que viven son retirados
113 del Colegio se cambian de barrio se cambian de ciudad y dejan el Colegio abandonado
114 entonces empiezan un año y a raíz de que se tienen que cambiar de barrio dejan de volver
115 al Colegio y se van atrasando.

116 El programa de Volver a la Escuela no solamente es el problema del nivel que deberían
117 tener de acuerdo a su edad sino también hay niños que tienen problemas de aprendizaje
118 aunque la mayoría son niños que dejan de estudiar por un tiempo y retoman sus estudios.

119 El objetivo de este programa es que todos estos niños tengan la oportunidad de estar en el
120 Colegio, no es un aula regular es decir ellos hacen dos años por cada año, la idea es que se
121 adelanten por lo cual no es una aula regular sino un programa especial para que ellos se
122 nivelen y puedan nuevamente regresar al aula regular.

123 El impacto que se ha tenido es que los estudiantes al ingresar al Colegio no los reciben
124 porque están en extra edad y única opción es estudiar en la noche y trabajar de día cosa
125 que algunos padres no comparten.

A: ¿Sabes si se involucran aspectos culturales entre los niños?

126 **B:** Sí, se involucran como casi todas las profesoras tienen niños indígenas en sus aulas en
127 algunas más que otras pero todas tienen. Algunas actividades que por los productos que
128 muestran las profesoras uno deducen que son actividades que se enfocan específicamente
129 en trabajar la cultura de los niños y tratar de reconstruir apartar de ellos elementos de su
130 identidad cultural.

131 Son actividades que no son un eje transversal del proyecto pero si se tiene que planear
132 estas actividades para trabajar la parte cultural de los niños

A: En cuanto a lo cultural, ¿cómo se involucra la comunidad?

133 **B:** Con las organizaciones que anteriormente nombraba aunque solo sea dirigido a la
134 comunidad indígena ya que también existen afro descendientes con los que no se ha
135 emprendido nada.

136 En estas actividades se invita también a padres de familia que viven en la localidad aunque
137 hay muchos de ellos que ni siquiera saben que este Colegio existe con niños indígenas y
138 algunas personas no le dan mucha importancia a esto.

139 En cuanto a la comunidad educativa si se intenta mostrar actividades de grupos indígenas

A: ¿Los niños saben que hay estudiantes indígenas?

140 **B:** Sí, la mayoría los reconoce pues por los más pequeños que todavía hablan su lengua los
141 más grandes también por el genotipo también se reconocen aun que hay algunos que
142 pueden pasar perfectamente por un niño mestizo sin embargo ellos se reconocen como de
143 comunidades indígenas.

144 Los niños de bachillerato que ya no usan cabello largo por ejemplo como los ingas ya no se
145 reconocen tanto, los niños pequeños se muestran más por ejemplo en sus bailes y
146 presentaciones en cambio los de bachillerato pierden un poco esa afinidad y se revuelven
147 demasiado con los mestizos y no hay tanta énfasis en esa recuperación cultural al igual
148 que no utilizan tanto su lengua , collares y manillas que encontrábamos en otros niños a sí
149 que estos accesorios quedan a un lado mientras que los niños chiquitos si se conservan a sí
150 que los niños grandes se pueden reconocer físicamente mas no por su vestidura aun que
151 no hay ninguna regla que les impida vestirse con sus tradiciones sin embargo pueden
152 haber alguna influencia de sus compañeros, situación que nos lleva a hacer una
153 investigación especial para establecer que tanta presión sienten para no seguir usando
154 estos elementos.

A: En cuanto al programa qué dificultades sabes que de pronto existen, en el programa.

155 B: ¿En el programa? La inasistencia de los niños, eso es crucial la inasistencia es muy
156 complicada, los niños viven en un albergue a veces no es muy claro por qué no llegan, a
157 veces es porque en el albergue no llega el transporte, a veces es porque la persona que los
158 va a traer no está, a veces alguien dice hoy no vayamos entonces deciden todos no ir.
159 Suceden muchas cosas ellos faltan mucho al Colegio, ellos faltan mucho al Colegio.
160 Entonces, pues claro, así nosotros quisiéramos llevar a cabo como programas especiales
161 mientras ellos sigan inasistiendo entonces pues esos programas no tendrían el impacto o
162 no cumplirían los objetivos que se esperan. Puede ser que el Colegio no les este, digamos
163 que de algún modo el Colegio no esté ofreciéndoles lo que ellos quieren, que eso también
164 es una cosa para indagar. Si, nosotros les ofrecemos una educación, como la educación que
165 se les ofrece a los otros niños para ellos habría que tener algo especial, eso primero.
166 Segundo ya no hay etnoeducador, el año pasado había un etnoeducador una persona que
167 hablaba la lengua de ellos y acompañaba a las actividades a las profesoras y ya no está el
168 etnoeducador. Tercero hay problemas de comportamiento de ellos, de los niños indígenas,
169 creo que tiene que ver con que puede ser que el Colegio no les está ofreciendo lo que ellos
170 necesitan de acuerdo a su cultura, puede ser. Y se necesitaría trabajar más en eso, puede
171 ser, pero por otro lado también puede ser que nosotros sabemos que hay niños de las
172 comunidades indígenas que tienen papás por ejemplo que son alcohólicos, papás
173 desempleados, es decir como que empiezan ellos a tener las mismas problemáticas que
174 tienen cualquier otro niño de la Institución y entonces pues obviamente si ellos viven en
175 un ambiente donde hay estas problemáticas pues ellos van a..., tener mal comportamiento.

176 Entonces no sabemos si tiene que ver con su cultura, es decir ahí habría como que
177 empezar a diferenciar que cosas, pues trata de mirar que son consecuencia de que vienen
178 de una cultura diferente y les cuesta adecuarse al ambiente escolar o que también están
179 viviendo problemáticas sociales que hace que ellos sean eee, ellos son mas traviesos
180 algunos de ellos, no les gusta estar en el salón de clase, se escapan del salón de clase salen
181 corriendo y hay que salir a buscarlos a ver dónde es que están .e entonces eso es otra
182 situación problemática es decir que ellos no cumplan como con las normas del Colegio
183 también es problemático. Porque incluso pueden correr peligro, ellos salen y se escapan,
184 salen corriendo se pueden caer cosas así, les pueden pasar muchas cosas y no se puede
185 tener mucho control sobre eso. Eee ¿qué otra problemática?

186 Y yo creo que debe, debe de todas formas quizás existir como unos, es decir ellos se
187 pueden integrar a los niños mestizos en el aula perfectamente, pero que también deberían
188 existir unos espacios que fueran como específicamente para ellos, como unos, como unas
189 horas de clase en los que todos los niños indígenas de la, de una comunidad o incluso
190 podría también haber, hacer una integración de niños de diferentes comunidades
191 indígenas como que tuvieran ellos unas clases especificas donde se trabajara más
192 profundamente la recuperación y el mantenimiento de su cultura. Porque para nosotros
193 en el Colegio, sobre todo para el departamento de orientación, para nosotros es una
194 riqueza tenerlos a ellos, para nosotros es una cosa que nosotros queremos conservar y
195 nosotros quisiéramos que ellos vinieran todavía con todos sus elementos culturales,
196 quisiéramos que hablaran mas su lengua, todo eso. Pero como que no existe el espacio.

A: y, ¿tú sabes por qué el etnoeducador dejo de asistir?

197 B: Sí, es decir tengo alguna información. El etnoeducador era contratado específicamente
198 por una fundación y esta, y pues el año pasado al finalizar el año. Además termino, creo
199 que termino, pues debió haber terminado su contrato pero adicionalmente el
200 etnoeducador vivía al lado igual que muchos niños indígenas vivía en un albergue cercano
201 y este albergue se traslado entonces con él se traslado el etnoeducador y como que quizás
202 como que no hubo como el interés en continuar acá y administrativamente eso si no se qué
203 sucedió no se qué sucedió, si no se pidió de nuevo el etnoeducador. No sé, no sé

A: o sea quien pidió el etnoeducador fue el Colegio.

204 B: el etnoeducador lo pidió y por medio de una fundación se contrató. Creo que es una
205 fundación que específicamente trabaja con el programa de “Volver a la Escuela” y ellos se
206 encargaron de contratar el etnoeducador entonces no se si en este momento no, puede ser
207 que no se pidió de nuevo el etnoeducador. A final del año pasado a raíz de ese cambio en el
208 lugar del albergue muchos niños s fueron, o sea los niños, nosotros podemos decir que los
209 niños indígenas que están en este momento son los que quieren estar aquí en el Colegio.
210 Porque los que de pronto no tenían como muchas ganas de continuar en el Colegio se
211 trasladaron a otro Colegio, entonces creo que el etnoeducador se fue con ellos, de hecho.
212 Me parece que allá en este Colegio si hay etnoeducador en este momento acá no.

A: y ¿tú sabes cómo se llamaba la empresa, la fundación?

213 B: no, en este momento no lo tengo presente. Pero la profesora [...]sí, porque la profesora
214 [...]es contratada por esa fundación ella también viene contratada.

A: ¿ha habido alguna dificultad en la relación con los estudiantes indígenas y los estudiantes no indígenas?

215 B: ¿Problemas de relación?

A: sí, cualquier dificultad que consideres.

216 B: no, mira que la verdad nosotros no hemos tenido ese problema. Aquí los niños de
217 nuestro Colegio, creo que están muy acostumbrados a que haya niños indígenas. Hay
218 problemas por ejemplo de disciplina como los que les comentaba por ejemplo en cuanto a
219 que ellos ya estaban siendo abusivos con las niñas mestizas, los niños indígenas. Entonces
220 las perseguían las querían tocar como ese tipo de cosas. Pero que nosotros hayamos visto
221 como que tu por ser indígena y tienes problema conmigo no. De hecho los indígenas
222 presentan además de esto de que se escapen del salón de clase y eso, los niños indígenas a
223 nosotros no nos han remitido niños indígenas por comportamiento a orientación. No ni si
224 quiera, tampoco por rendimiento académico. N nos han remitido. Entonces a mi me parece
225 que no que no hay problemas en cuanto a eso no hay mucho problema, pero como les digo
226 tocaría indagar mas porque a veces ocurren problemas en las aulas que no llegan a
227 orientación.

A: de pronto algo relacionado con la primera lengua en conflicto con el español.

228 B: Claro hay un conflicto, que es que cuando ellos no quieren que los entendamos hablan
229 en la lengua de ellos. Entonces eso sí y nosotros sabemos que ellos lo hacen así, y como
230 nosotros no entendemos la primera lengua. Entonces por ejemplo: ¡dime dónde está tu
231 hermana! a una de las niñas indígenas y entonces empiezan allá ellos entre su lengua y
232 sabemos que es que no quieren que nosotros nos enteremos de qué es lo que está
233 pasando. Entonces ese como que sería el conflicto pero no sé si ellos académicamente
234 tengan problemas por lo que no entienden muy bien el español, de pronto las profesoras
235 podrían darles más información acerca de eso, pero de resto no.

A: finalmente, ¿dentro de las dificultades en cuanto al aprendizaje del español o inglés han encontrado alguna dificultad?

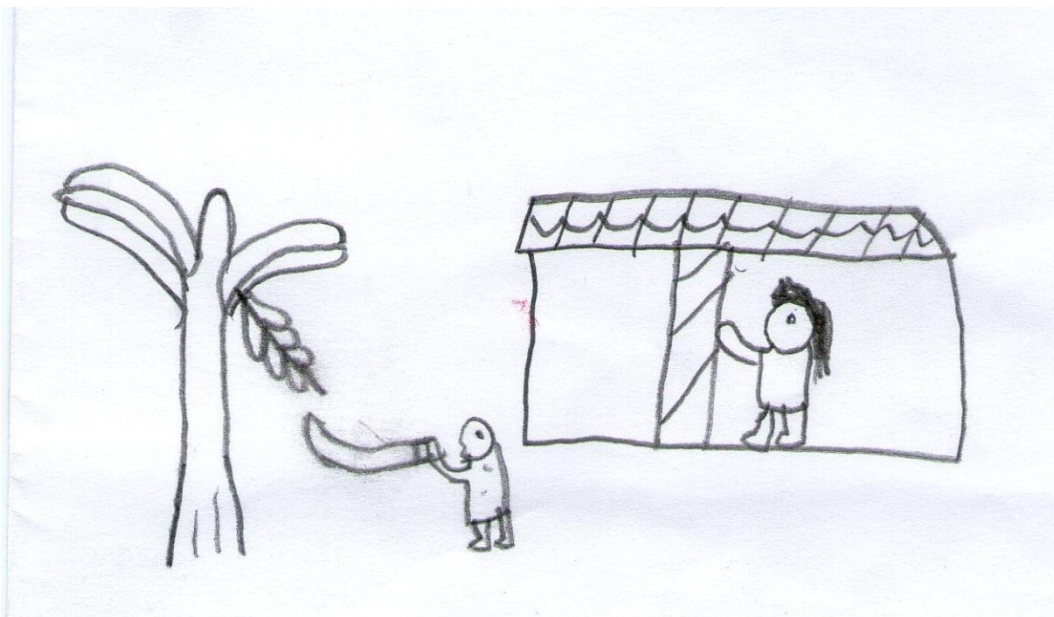
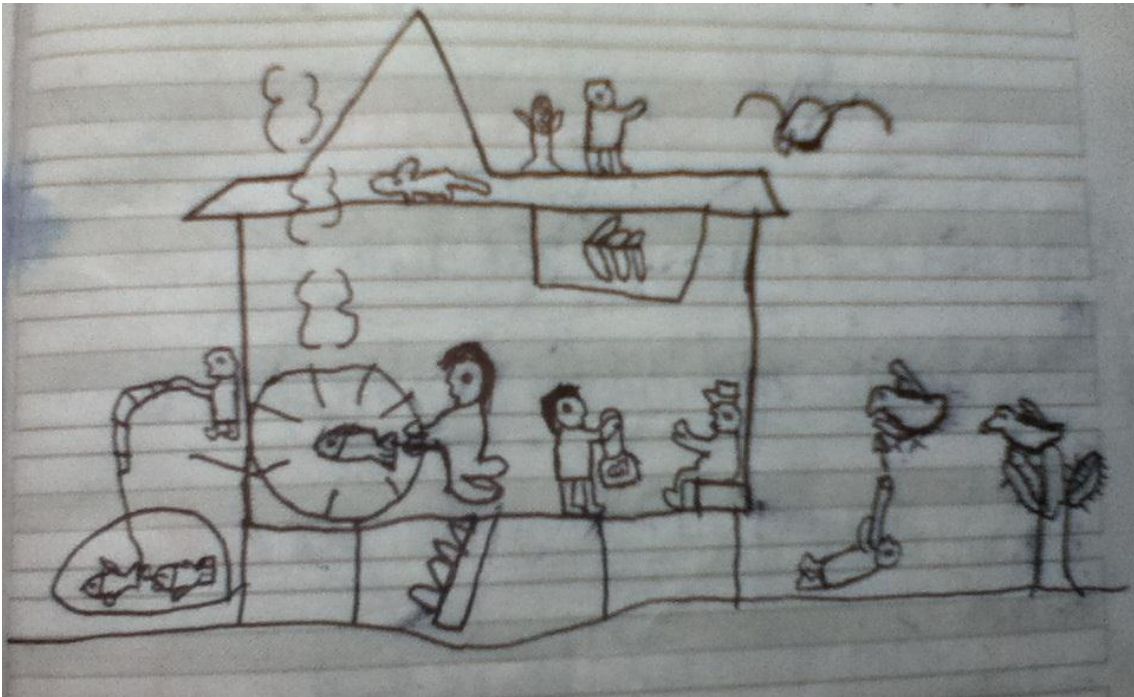
236 B: no sé.

A: o sea digamos en bachillerato ¿sí se les da inglés?

237 B: sí, y en primaria ellos también, sí, en primaria ellos también reciben inglés. Pero no
238 hemos tenido así como que los profesores distingán y digan los niños indígenas tienen más
239 problemas para aprender por ejemplo el inglés no hemos recibido reporte de eso.

A: muchísimas gracias [...].

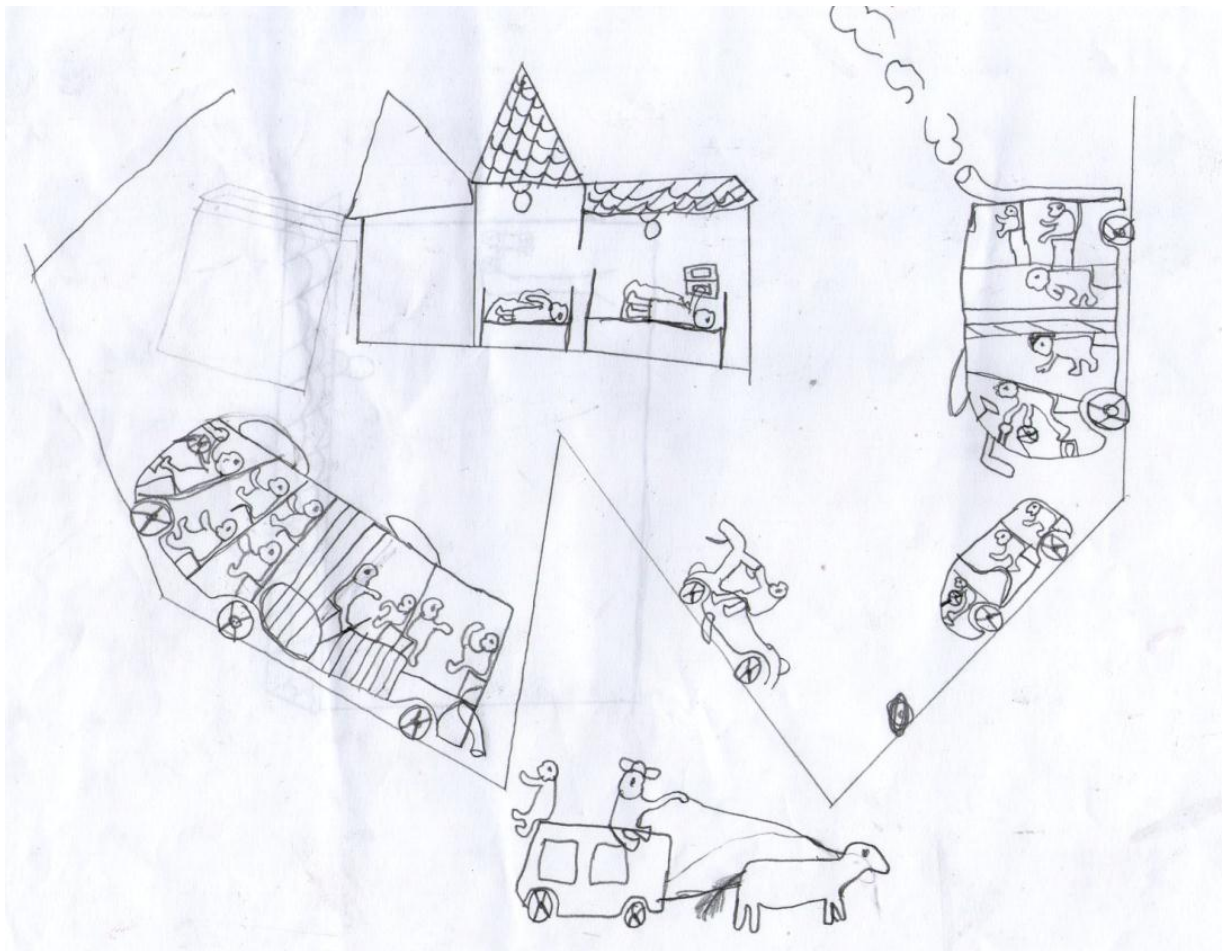
ANEXO 3: DIBUJO DE JULIAN "MI FAMILIA"



ANEXO 4: LA VIVIENDA Y SU ENTORNO APUNTES DE CAMPO “LA GRAN EXPEDICIÓN HUMANA”



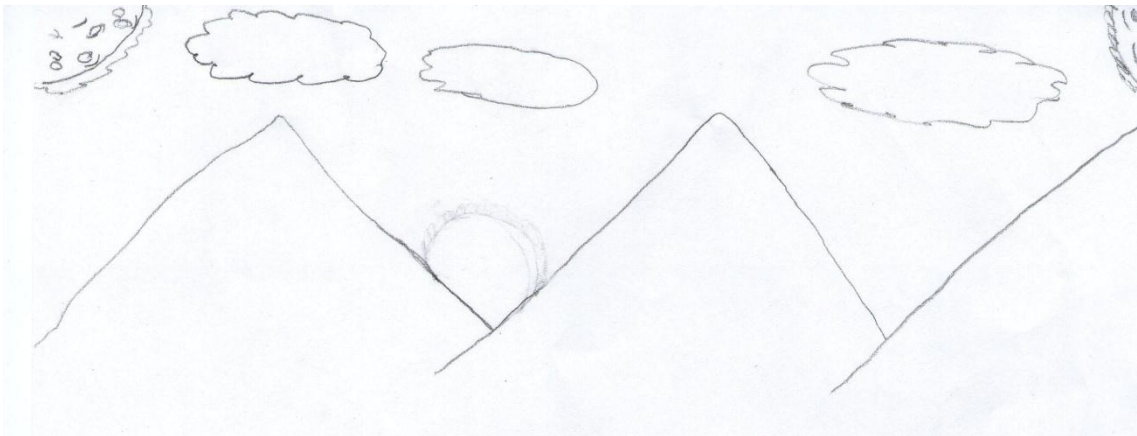
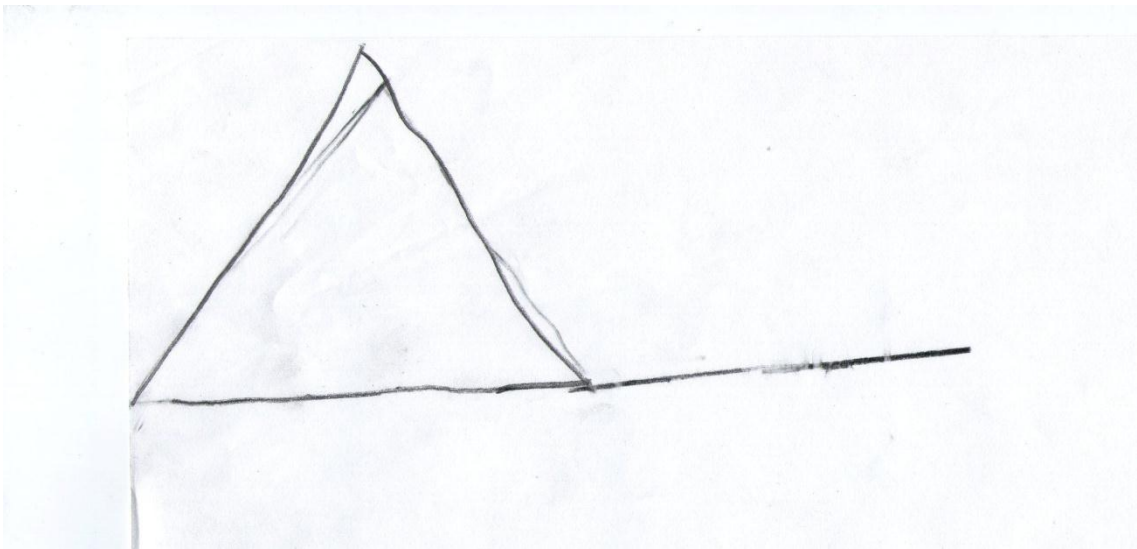
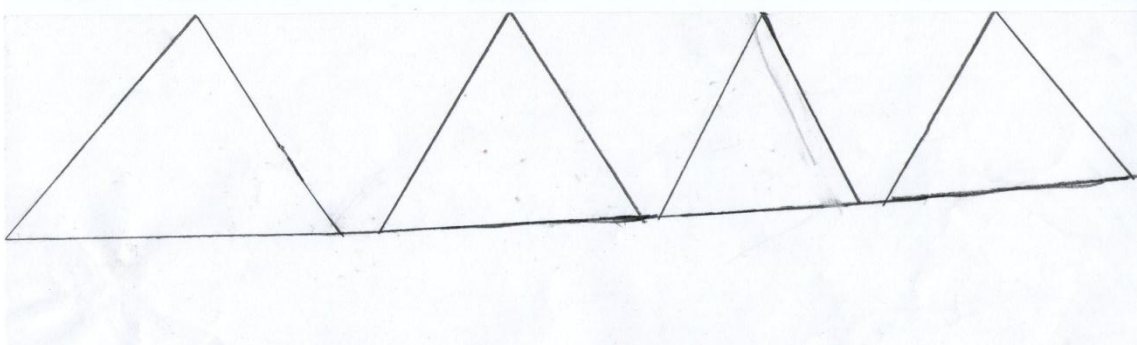
ANEXO 5: DIBUJO DE JULIÁN (CONTRASTE: BOGOTÁ- SU HOGAR)

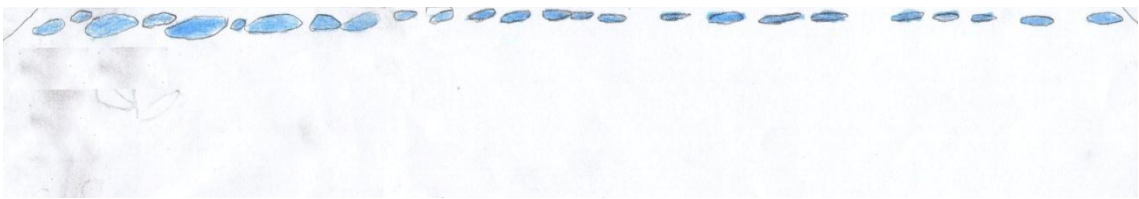
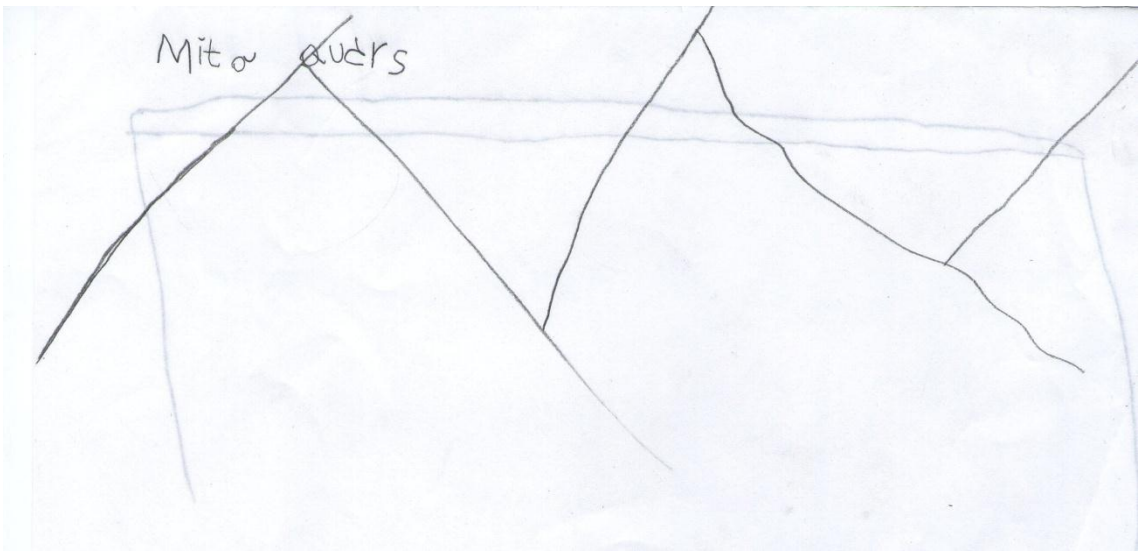
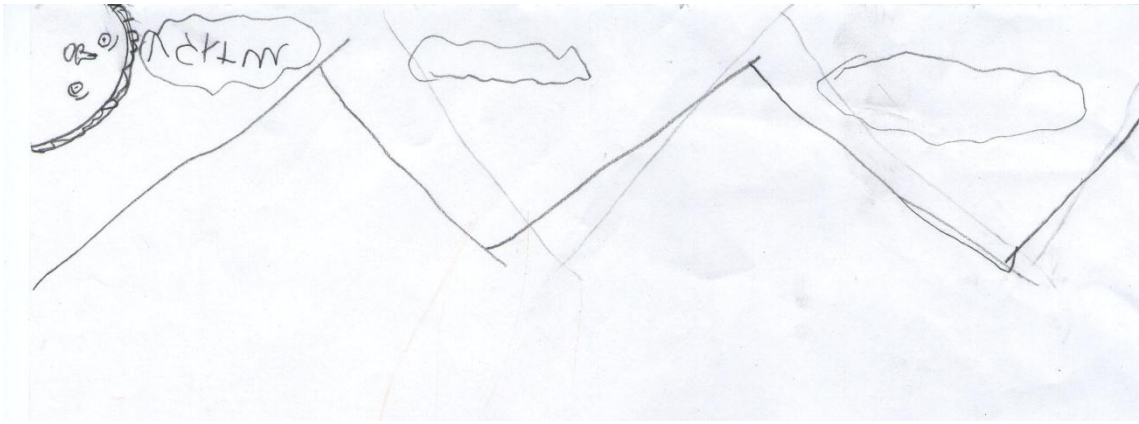


ANEXO 6: DIBUJO DE PABLO (ELEMENTOS DE BOGOTÁ Y DE SU HOGAR)

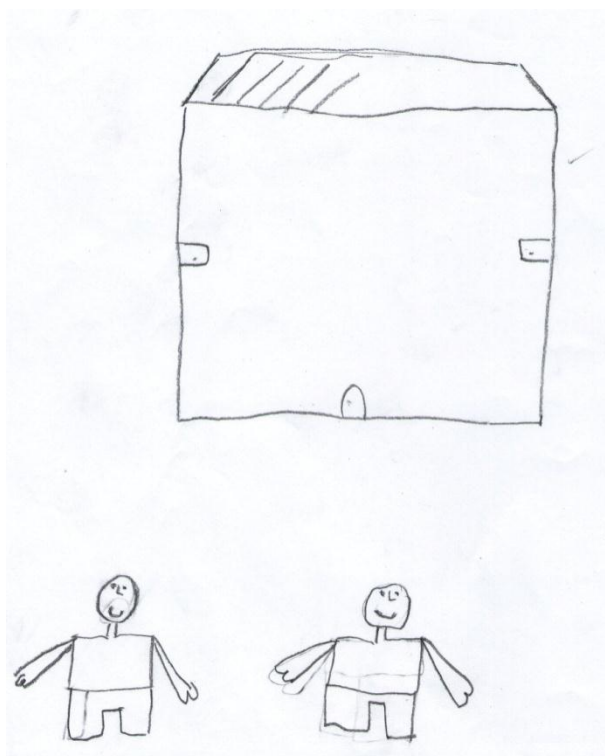
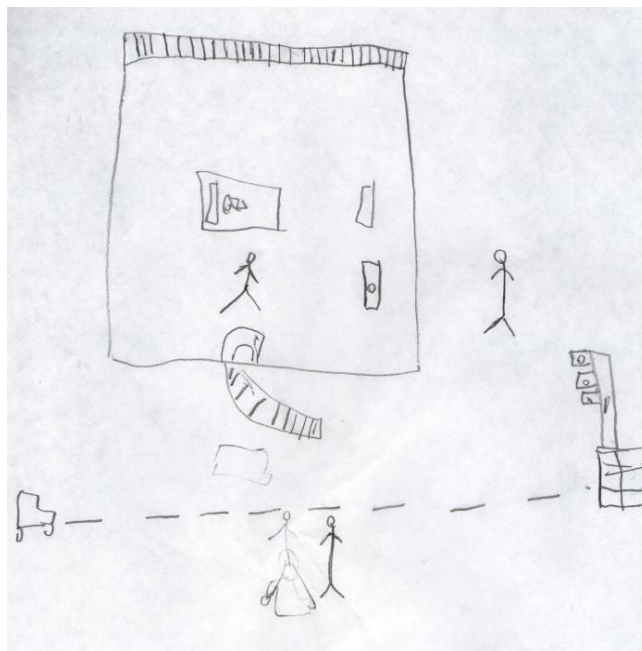


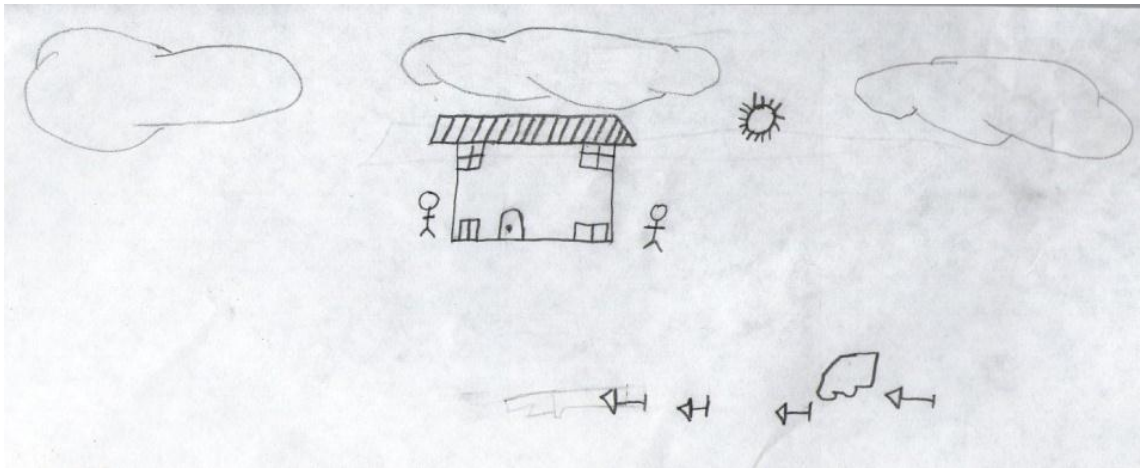
ANEXO 7: DIBUJO DE LOS NIÑOS EMBERÁ (LO QUE MÁS LES GUSTA DEL COLEGIO)





ANEXO 8: DIBUJO DE LOS NIÑOS MESTIZOS (LO QUE MÁS LES GUSTA DEL COLEGIO)





ANEXO 9: TEXTO “EL PÁJARO CHICUA”



El pájaro Chicua

(Relato Chicua)

En la selva amazónica existen millones de pájaros distintos. Los niños y niñas ticunas, conocemos todos los nombres de las aves. Distinguimos a cada una por el color de sus plumas, la forma de su pico y las huellas que dejan sobre la arena en los grandes ríos amazónicos. Entre todos, el más importante es el pájaro Chicua. Cuando el pájaro canta así: “Ti-Ti-Ti” es que algo bueno va a ocurrir. Pero si canta “Chi-cua chi-cua” es que algo malo sucederá. Cuando vemos un pájaro Chicua le llamamos por su nombre y entonces por su canto sabemos si la caza y la pesca van a ir bien...o cuando le escuchamos “Chicua-chicua”, nos está avisando que un tigre está próximo, que el río crecerá y se desbordará o que una araña nos puede picar.

Si alguna vez te encuentras con un pájaro Chicua debes recordar que sólo cantará si le llamas por su nombre. De esa forma nos avisará de las buenas y las malas noticias. Los niños y las niñas ticunas, pensamos que el pájaro Chicua nunca nos engaña.

Martínez, L. & Pozo, J. 2006, p.13

ANEXO 10: FORMATO DIARIOS DE CAMPO 1 Y 2

DIARIO DE CAMPO
Entrada #:
Fecha:
Lugar:
Participantes:

ANEXO 11: MODELO ENTREVISTA DOCENTE TITULAR

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
TRABAJO DE GRADO**

Fecha:	
Hora:	
Lugar:	
Entrevistadoras:	
Entrevistada:	

- 1) ¿Podría contarnos algo sobre su experiencia docente? ¿Dónde se graduó?, ¿Qué experiencia ha tenido? ¿En qué Colegios ha trabajado? ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en el Colegio I.E.D. Antonio José Uribe?
- 2) ¿Podría contarnos un poco sobre el curso de Procesos Básicos 2? ¿Cuáles son los objetivos? ¿Qué contenidos se trabajan? ¿Qué se espera del estudiante al final del curso?
- 3) ¿Cómo ha sido la experiencia de trabajar con estudiantes indígenas? ¿Cómo se involucró en este proyecto?
¿Recibe algún apoyo institucional para trabajar con la población indígena?
¿Nos podría contar un poco como son estas capacitaciones?
- 4) En el salón de clase, ¿Cuál es el proceso académico/aprendizaje de los estudiantes indígenas? ¿Ha tenido alguna dificultad al trabajar con estudiantes indígenas? ¿Cuál o cuáles? ¿Cómo ha enfrentado o cómo ha trabajado esas dificultades (sí las hay)? Por ejemplo en clase de ciencias naturales. ¿Cómo es el desempeño de los estudiantes indígenas, se evidencia alguna ventaja o mayor conocimiento al respecto? ¿Ellos hablan otra lengua? ¿Qué lengua hablan, que características tiene? ¿Considera que la lengua es una dificultad? ¿Cómo maneja esta situación?
- 5) ¿Ha identificado algunas fortalezas? ¿Cómo se da la clase de religión y cuál es la reacción de los estudiantes indígenas?
- 6) ¿Cómo describiría la interacción de estudiantes indígenas y no indígenas en el aula? ¿Cómo se da el trabajo en grupo?
- 7) ¿Cómo es la relación con los padres de familia de sus estudiantes indígenas?
- 8) ¿Finalmente hay algo más que quisiera agregar y que no hayamos mencionado?

ANEXO 12: MODELO ENTREVISTA ORIENTADORA JORNADA DE LA TARDE

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
TRABAJO DE GRADO**

Fecha:	
Hora:	
Lugar:	
Entrevistadoras:	
Entrevistada:	

- 1) ¿Cuánto tiempo lleva en esta institución?
- 2) ¿Cuál ha sido su experiencia en esta institución?
- 3) ¿Cuál es el papel de la orientadora en el Colegio? Objetivos, funciones.
- 4) ¿Desde cuándo ha trabajado con estudiantes indígenas?
- 5) ¿Cómo ha sido la experiencia de trabajar con estudiantes indígenas?
- 6) ¿De dónde surge el programa “volver a la escuela”? ¿Cuál es el impacto de este programa? ¿Ha sido posible hacerle seguimiento o medir el impacto del programa? ¿Cómo se involucran los aspectos culturales al programa? ¿Cómo se involucra la comunidad?
- 7) ¿Quiénes son los estudiantes que llegan a este programa? ¿Se mantiene la lengua materna?
- 8) ¿Qué dificultades ha tenido el programa? ¿Ha habido alguna dificultad en la relación de los estudiantes indígenas con los estudiantes no indígenas? ¿Han encontrado dificultades en cuanto a la primera lengua?
- 9) ¿Dentro de las dificultades: en cuanto al aprendizaje del español e inglés han encontrado alguna dificultad? ¿Cuáles?

ANEXO 13: PROYECTO DE IDENTIDAD DE COMUNIDADES INDÍGENAS EN LA I.E.D. ANTONIO JOSÉ URIBE



INSTITUCION EDUCATIVA DISTRITAL ANTONIO JOSE URIBE
Calle 3 No. 9-80 – TELEFONOS: 2894401-2893956 – BOGOTA D.C.

PROYECTO DE IDENTIDAD DE COMUNIDADES INDIGENAS EN LA I.E.D. ANTONIO JOSE URIBE



"- Me ha arruinado... se ha reído de mis pérdidas y burlado de mis ganancias, ha afrentado a mi nación, ha desalentado a mis amigos y azuzado a mis enemigos. ¿Y cuál es su motivo? Que soy indígena. ¿El indígena no tiene ojos? ¿El indígena no tiene manos, órganos, dimensiones, sentidos, afectos, pasiones? ¿No es alimentado con la misma comida y herido por las mismas armas, víctima de las mismas enfermedades y curado por los mismos medios, no tiene calor en verano y frío en invierno, como el cristiano? ¿Si lo pican, no sangra? ¿No se ríe si le hacen cosquillas? ¿Si nos envenenáis no morimos? ¿Si nos hacéis daño, no nos vengaremos?"

Fuentes: El mercader de Venecia, Shakespeare.



INSTITUCION EDUCATIVA DISTRITAL ANTONIO JOSE URIBE
Calle 3 No. 9-80 – TELEFONOS: 2894401-2893956 – BOGOTA D.C.

JUSTIFICACIÓN

La I.E.D ANTONIO JOSÉ URIBE, a partir de su lema: “Ciencia, comunicación y convivencia para lograr la excelencia y teniendo en cuenta los principios de “respeto a la dignidad humana y el desarrollo de competencias de convivencia” dirige su mirada hacia la población indígena presente en la institución como una valiosa posibilidad de riqueza multicultural.

Queremos unirnos a los objetivos de la política pública y de manera mancomunada propender por el reconocimiento de sus derechos así como el fortalecimiento de las relaciones con otros estudiantes indígenas y con sus demás compañeros. Esto permitirá no sólo el enriquecimiento de la comunidad institucional, sino, el fortalecimiento de la identidad de los pueblos indígenas aquí representados.

Es preciso como institución repensarnos en términos de multiculturalidad, dignidad y calidad humana valorando y propendiendo por el fortalecimiento de la identidad, de los diferentes grupos étnicos que conforman nuestra institución, generando estrategias de apoyo y desarrollo colectivo.

Queremos como institución empezar a transitar este camino y recibir toda la riqueza que cada cultura tiene por aportar para construir juntos una institución donde el respeto, el reconocimiento y la identidad sean el sueño posible.



OBJETIVOS

- a.** Que las comunidades indígenas presentes en la institución, encuentren en cada una de nuestras instancias la atención, escucha y acogida que los haga sentir miembros importantes dentro de ella.
- b.** Buscar las ayudas necesarias para el fortalecimiento de su identidad, desarrollo de su lengua nativa y que nos guíe en búsqueda de propuestas de desarrollo individual y colectivas.
- c.** Propiciar espacios de encuentro institucional para el reconocimiento de las comunidades indígenas existentes en el Colegio con el ánimo de conocer y valorar sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas, comunidades, lugares importantes, personas, etc.
- d.** Empezar acciones para favorecer el desarrollo de competencias académicas y convivenciales mediante diferentes servicios a la población indígena como minoría en la institución.
- e.** Generar estrategias para fortalecer las lenguas indígenas presentes a través de diferentes medios como un valioso aporte plurilingüista a nuestra institución.
- f.** Integrar las formas de resolución de conflictos y el respeto y valoración de la naturaleza como aportes fundamentales de los grupos indígenas para nuestra dinámica institucional.



INSTITUCION EDUCATIVA DISTRITAL ANTONIO JOSE URIBE
Calle 3 No. 9-80 – TELEFONOS: 2894401-2893956 – BOGOTA D.C.

APORTES DESDE LOS DIRECTORES DE CURSO PARA EL PROYECTO DE "IDENTIDAD DE COMUNIDADES INDÍGENAS EN LA I.E.D. ANTONIO JOSE URIBE"

Maestro Titular de curso:

"chumal monguen fente k`mapu monguen ti mapu uiño trau lea leamu feita chi wallmapu k`me
nguei feita kom nguei alu kom uiño monguen to in" .Ssignifica:" para que vivir tan separados si la
tierra nos quiere juntar si este mundo es uno y para todos, todos juntos vamos a vivir es de un
grupo indigena "los jaivas" ... lo dice en una cancion de la cantante de folclore SOLEDAD.

Reciba nuestro fraternal saludo, velar por la dignidad de cada uno de nuestros
estudiantes ha de ser tarea prioritaria, al acogerlos con nuestro corazón los
llenamos de valor, estima y seguridad. Gracias por el esfuerzo y amor que pones a
diario en esta labor.

Mañana 8 de Febrero vendrán a la institución los representantes del proyecto de
poblaciones indígenas de la SED y la ONIC para aportar en la concreción de nuestro
"proyecto de identidad de poblaciones indígenas" y definir acciones conjuntas.
Consideramos importante su aporte ya que Ud. Es quien más conoce la realidad
de la población indígena presente en la institución a través de su aula de clase y
será de gran ayuda. Por tanto le pedimos diligenciar este formato hoy mismo.
Gracias. Equipo de Gestión.

CURSO: ____ TITULAR: _____

DESCRIPCION DE LA POBLACIÓN INDIGENA DE SU CURSO

NECESIDADES QUE PRESENTA LA POBLACIÓN INDIGENA DE SU CURSO

ACCIONES QUE Ud. CONSIDERE PERTINENTES REALIZAR DENTRO DEL PROYECTO DE “IDENTIDAD DE COMUNIDADES INDÍGENAS EN LA I.E.D. ANTONIO JOSE URIBE”

PROYECTO COMUNIDAD URIBISTA AFROINDIGENA

PREAMBULO

Los grupos indígenas que habitan en Bogotá luchan por dejar de ser invisibles. Desde la Constitución de 1991, el Estado está obligado a reconocer y proteger la diversidad étnica y cultural de la nación. Sin embargo, el camino para hacer de esta ley una realidad ha sido tortuoso y difícil. Después de años de esfuerzo, los descendientes de quienes en otro tiempo mandaban sobre las sabanas bogotanas han recuperado un poco de su importancia y autonomía.

El Estado colombiano ha suscrito tratados internacionales que pretenden garantizar los derechos de los pueblos indígenas. El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), por ejemplo, exige que los gobiernos hagan acciones “que promuevan la plena efectividad de los derechos sociales, económicos y culturales de esos pueblos (los pueblos indígenas), respetando su identidad social y cultural, sus costumbres y tradiciones, y sus instituciones”.

Sin embargo, el Distrito está en deuda con ellos. Según Jorge Londoño, director de participación de la Secretaría de Gobierno, en la capital habitan aproximadamente 16.000 indígenas. Muchos están organizados en 5 cabildos, dos muiscas, uno pijao, uno quechua y uno inga. Además, cientos de arhuacos, kankuamos y miembros de otras 14 etnias que no tienen un cabildo en la ciudad también habitan aquí.

Sus circunstancias son especialmente difíciles. Para el sociólogo Pedro Cortés, consultor de la Secretaría de Gobierno Distrital, “en toda América Latina los indígenas han sido marginados en los contextos urbanos: históricamente han sido habitantes de los barrios más marginales entre los marginales, han carecido de servicios y de atención por parte del Estado”.

Por esto, muchos de ellos están en una precaria situación económica y social. Sus culturas están amenazadas por la inevitable inserción de sus miembros en el modo

de vida urbano y el reconocimiento de su dignidad y sus derechos es un asunto nuevo en la legislación colombiana. Según Londoño, “la población indígena de Bogotá ha sido excluida por la sociedad de manera económica, cultural y política”.

La situación es compleja. Aparte del problema histórico de la marginación, las comunidades indígenas se enfrentan a multitud de obstáculos culturales y de problemas políticos. Para Gloria Rodríguez, directora de la Línea de Investigación en Derecho Ambiental y Grupos Étnicos de la Universidad del Rosario, una de las mayores dificultades para el reconocimiento indígena es la indiferencia y poca valoración de estas culturas. Para la abogada, “aún no hemos entendido que el nuestro es un país donde hay mucha diversidad, no solo natural sino también cultural”.

Otro gran problema surge cuando los intereses económicos se atraviesan con los derechos de estas minorías étnicas. Según Rodríguez, “una gran parte de los recursos naturales del país se encuentra en territorios indígenas”, por lo que hay manos poderosas que buscan obstaculizar las garantías legales de las que gozan estos pueblos. “El problema es que no comprendemos que lo cultural va más allá de la de la ley y que es importante garantizar la integridad social, cultural y económica de los pueblos indígenas colombianos”, remata la investigadora.

En la época de la Colonia, los cabildos eran las juntas donde las autoridades de Indias tomaban las decisiones en los pueblos y las ciudades. Estaban conformados por criollos, artesanos y en general por miembros de la élite de la sociedad colonial. Eran gobernados por un regidor y son los antecesores de los actuales concejos municipales y distritales.

Actualmente, los cabildos están regulados por la Ley 89 de 1890. Allí se establece que toda “parcialidad de indígenas” deberá estar regida por “un pequeño Cabildo nombrado por éstos conforme a sus costumbres”. Sin embargo, y gracias a la gestión de la concejala indígena Ati Quigua del Polo Democrático Alternativo, en Bogotá se han establecido cabildos urbanos en territorios que no son indígenas.

La legislación nacional protege los derechos territoriales, ambientales y el patrimonio económico y cultural de los pueblos agrupados en los cabildos. Por ejemplo, el decreto 1088 de 1993 les garantiza el manejo autónomo de sus recursos y la aplicabilidad de sus leyes tradicionales.

En los cabildos se reúnen los pueblos indígenas a discutir sus asuntos. Son dirigidos por un gobernador, quien se encarga de coordinar las actividades colectivas, los mecanismos de participación y en general los asuntos internos de estas comunidades. Los distintos temas son propuestos por el gobernador, discutidos por la colectividad y decididos por consenso.

Los cabildos, células de participación y cultura indígenas

Los cabildos son espacios de encuentro, discusión, análisis, conocimiento, etc. Rodríguez asegura que “estos pueblos replican su cultura mediante la oralidad”. No sólo son instituciones administrativas, también son sitios donde los indígenas hablan entre ellos y replican su cultura. Allí se conocen como individuos y se reconocen como miembros de su pueblo, rescatan sus tradiciones y se percatan de que son diferentes al resto de los bogotanos.

Acciones de reconocimiento

Frente a la difícil situación de los pueblos indígenas en Bogotá, el programa Bogotá sin Indiferencia de la Alcaldía Mayor ha adoptado dos estrategias. La primera de ellas consiste en la realización de acciones afirmativas a favor de esta minoría, la segunda en la creación de una Política Pública de Indígenas –actualmente en construcción.

Estas acciones hasta ahora están empezando a realizarse. Según Neuta, “en las otras administraciones tuvimos que llegar a exigir y a pelear los recursos y los proyectos. Con la actual hemos llegado a acuerdos con el gobierno, se nos ha dado una gran apertura”.

Una acción afirmativa es una especie de compensación que una autoridad da a un grupo que haya sido marginado o excluido en el pasado. “Son acciones preferentes y compensatorias de esa desventaja que los grupos étnicos han tenido”, aclara Cortés. Estas acciones afirmativas forman parte, según el experto, de un plan de acción que ha sido concertado con las autoridades indígenas.

Así, por ejemplo, los indígenas tienen derecho a recibir servicios de salud completamente gratuitos a través del Régimen Subsidiado, pues están afiliados a éste como población especial. Igualmente, tienen prelación en el proceso de matrícula en los Colegios del Distrito y derecho a recibir, completamente gratis, educación étnica y cultural de su propio grupo en algunos Colegios oficiales.

“En este momento hay alrededor de trece entidades del Distrito que ya tienen programas específicos para indígenas”, afirma Cortés.

La política pública, por su parte, busca brindar soluciones a las problemáticas propias de las comunidades indígenas. Según la concejala Quigua, “con la creación de esta política se busca el fortalecimiento de los grupos étnicos y de las relaciones interculturales, al igual que el mejoramiento de sus condiciones de vida”.

Para Londoño, así mismo, “el programa tiene como objetivo visibilizar a la población indígena”. Con esta política pública se busca ayudar a las comunidades de este tipo establecidas en Bogotá a superar las desventajas que históricamente han tenido.

La Política Pública se está desarrollando en consenso con los gobernadores de los cabildos de la capital. “Con ellos estamos adelantando el proceso de interlocución, concertación y construcción de la política pública”, afirma Londoño. “Ese trabajo nos tiene que generar, a futuro, que las comunidades indígenas sean tenidas en cuenta por todas las administraciones distritales para evitar que nuestra cultura se pierda”, asevera el gobernador Neuta.

La principal preocupación de autoridades indígenas y distritales parece ser, precisamente, el reconocimiento de la identidad étnica y el aseguramiento de mecanismos que lleven a su preservación. “Queremos mantener la identidad de nuestras comunidades, que no se pierdan nuestras costumbres”, asegura Neuta.

Para Cortés, “los indígenas están apuntando a vivir en un contexto de tanta diversidad como el urbano, están apostando a convivir dentro de todo ese conglomerado que es Bogotá, dentro de todo ese conjunto de la multiculturalidad sin perder su identidad”. Igualmente, según el experto los indígenas buscan rescatar sus tradiciones ancestrales: “como son pueblos que lo han perdido todo, otra inquietud que tienen es rescatar su ancestralidad, casi reinventarla”.

Buscando este objetivo, la política pública gira en torno a dos ejes fundamentales: el reconocimiento y la interculturalidad. “No es que no hubiera indígenas en Bogotá, siempre los ha habido”, afirma Cortés. Lo que se busca, primordialmente, es que los indígenas y el resto de bogotanos reconozcan los derechos que tiene esta minoría étnica. Con el segundo eje se pretende, además, fortalecer la relación de la ciudadanía con los indígenas y viceversa.

Para Londoño, el objetivo de estas acciones es “satisfacer las necesidades e inquietudes de toda la población indígena que convive en Bogotá”. El camino es difícil, pero transitarlo es urgente. Gloria Rodríguez afirma que “este país estaría mucho mejor si aprendiéramos de la forma que los indígenas tienen de solucionar los conflictos y de relacionarse con la naturaleza”. El reto está en permitirles sobrevivir y en escuchar lo que tienen para decirnos.

ESTUDIANTES PERTENECIENTES A COMUNIDADES INDÍGENAS⁸

Comunidad Indígena	Número de estudiantes
Inga	23
Emberá	17
No se sabe	10
Ecuatorianos	6
Uitoto	3
Guambiano	2
Pijao	2
Putumayo	2
Chorrera	1
Ágata (Ecu.)	1
Quichua	1

⁸ La tabla original fue modificada, los nombres de los estudiantes fueron omitidos, y se reorganizó de acuerdo al número de estudiantes indígenas de la Institución.