EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN BOGOTÁ

GUÍA 2

IDENTIDADES Y PUEBLOS INDÍGENAS EN LOS COLEGIOS DISTRITALES

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ HUMANA

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN BOGOTÁ

GUÍA 2

IDENTIDADES Y PUEBLOS INDÍGENAS EN LOS COLEGIOS DISTRITALES

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO

Alcalde Mayor de Bogotá
Gustavo Francisco Petro Urrego

Secretario de Educación
Óscar Sánchez Jaramillo

Subsecretaria de Calidad y Pertinencia
Nohora Patricia Buriticá Céspedes

Directora de Inclusión e Integración de Poblaciones
María Elvira Carvajal Salcedo

Educación Intercultural en Bogotá. Identidades y pueblos indígenas en los colegios distritales

COORDINACIÓN TÉCNICA SED CONVENIO 3379 DE 2013

Claudia Taboada Tapia
Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones

Leonor Lozano Suárez
Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones

AUTORES

Luz Amparo Villalobos A.
Laura Marta Gallego V.
Blanca María Peralta G.
Lesly Julia Ortíz I.
Rocío del Carmen Jaramillo
Magda Liby Achipiz
Viviana Mercedes Wilches G.
Angélica Pretel J.
Herminia Sánchez N.
Karen Lissete Ortíz Y.
Andrea Miranda Beltrán
Edith Nelly Mosquera M.
Jenny Carolina Reina S.
Eliana Arroyave Morales
Sandra Piedad Pinzón R .
Jhon Alexander Díaz P.
Edna Carolina Cruz R.
Oscar Iván Posada R.

Coordinación Editorial
Liliana Múnera Montes

Revisión de contenidos:
Liliana Múnera Montes
Jenny Paola Ortiz Fonseca
Leonor Lozano Suárez
Claudia Taboada Tapia

Primera edición
ISBN 978-958-8878-60-7 (impreso)
ISBN 978-958-8878-61-4 (digital)
Diciembre de 2014
Bogotá, D.C., Colombia

Centro de Investigación y Educación Popular / Programa por la Paz

Director General
Luis Guillermo Guerrero Guevara

Gerente Administrativa y Financiera
María Salas Romero

Gerente de Proyectos
Johanna Hernández Moreno

Coordinadora Equipo Educación Intercultural
Liliana Múnera Montes

Coordinadora de Campo
Jenny Paola Ortiz Fonseca

Asesoras pedagógicas
Natalia Acuña P.
Catherine Alayón T.
Angie Natalia Colorado Ch.
Bela Juliana Henríquez Ch.
Sharon Milena Olaya S.

Asesora comunicación
María Paula Lizarazo A.

Fotografías
Archivo Digital Equipo Educación Intercultural CINEP / Programa por la Paz

Diseño y diagramación
Diana Pérez M.
diana.perezmendez@gmail.com

Ilustraciones
Estefanía Chavez A.

Impresión
Torre Blanca A.G

Esta publicación hace parte del Proyecto Fortalecimiento de Propuestas en Educación Indígena y Educación Intercultural en localidades de Bogotá que tiene como objeto "Aunar esfuerzos para adelantar procesos de caracterización de los grupos étnicos en los colegios y de fortalecimiento de la educación intercultural para la atención, retención e inclusión de personas indígenas", desarrollado por la Secretaría de Educación del Distrito y el Centro de Investigación y Educación Popular / Programa por la Paz en el marco del convenio de asociación 3379 del 14 de noviembre de 2013.

© Secretaría de Educación del Distrito
© CINEP / PPP

foto: http://cms.onic.org.co/

CONTENIDO

9	**PRESENTACIÓN**
15	**CONSTRUIR PERSPECTIVAS INSTITUCIONALES SOBRE LA ESCOLARIZACIÓN DE ESTUDIANTES INDÍGENAS**
17	Resignificación del PEI Agustino: desde la multiculturalidad hacia la inclusión educativa
25	La educación con enfoque intercultural desde la mirada del otro
31	ISHCANI. Lugar de paz. Proyecto educativo personal y comunitario. Ciudadanos transformando su territorio
39	Interculturalidad y discapacidad: una nueva manera de aprender a reconocer y respetar al otro
45	**TRANSFORMAR LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL TRABAJO DE AULA CON ESTUDIANTES INDÍGENAS**
47	Mia jukakariabu aprendene (Lengua Emberá Katío) Dachi guadai jugade aria aprendedai (Lengua Emberá Chamí) Vamos a aprender jugando
55	KUN TEKU. ¡ASAYMPANA AWUNDI! (Lengua Iku) En el árbol ¡empecemos a hablar!
63	Nuestro Taller de Emprendimiento Agustino
69	Explorando nuevos mundos: el arte como estrategia pedagógica intercultural para el acercamiento a la lengua Wounaan
77	Reflexiones pedagógicas. Ruta de la magia y la identidad
85	**COMPRENDER LOS IMAGINARIOS ESCOLARES PARA RECONOCER LA DIFERENCIA ÉTNICA**
87	Imaginarios sobre la comunidad wounaan en estudiantes de grado noveno del colegio La Arabia: rutas desde la diferencia y la igualdad
95	Interculturalidad e inclusión: una propuesta para la formación desde y para la diferencia
103	¿Es posible una educación intercultural en Bogotá? Una mirada desde la escuela

PRESENTACIÓN

"Educación Intercultural en Bogotá. Identidades y pueblos indígenas en los colegios distritales" es una guía de trabajo elaborada por y para docentes. Es el resultado del proceso de sistematización de **11 experiencias en las que participaron 19 docentes y directivos docentes de 5 instituciones educativas distritales.** Estos colegios se vincularon durante el año escolar 2014 al proyecto "Fortalecimiento de propuestas pedagógicas en educación indígena y educación intercultural en Bogotá", ejecutado a través del convenio de asociación 3379 de 2013 entre la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones de la Secretaria de Educación del Distrito (SED) y el Centro de Investigación y Educación Popular / Programa por la Paz (CINEP/PPP)[1].

El conjunto de experiencias que componen este volumen hacen parte de la preocupación de docentes y directivos por transformar sus prácticas pedagógicas. Tales cambios se orientan a promover procesos de formación escolar adecuados para estudiantes de los pueblos indígenas **(Embera Chamí, Embera Katío, Wounaan, Eperara – Siapidara, Arhuaco y Muisca, entre otros que asisten a las instituciones educativas distritales)** y para los estudiantes mestizos que comparten el escenario escolar con ellos.

Dichas experiencias abordan interrogantes como: ¿Cuál es el rol de las directivas docentes en la concreción de enfoques interculturales en sus instituciones educativas?, ¿cómo adecuar los procesos de formación escolar cuando se integran estudiantes indígenas al sistema educativo oficial?, ¿es necesario cambiar la forma como enseñamos y la manera como se aprende cuando tenemos estudiantes indígenas en el aula?, ¿cómo propiciar espacios pedagógicos que generen un bilingüismo dinámico en la ciudad?, ¿cuáles son los imaginarios que hay en la escuela sobre los grupos indígenas? y ¿cómo transformar los estereotipos que inferiorizan y discriminan a los grupos étnicos?

---

[1] El objeto de dicho convenio fue "Aunar esfuerzos para adelantar procesos de caracterización de los grupos étnicos en los colegios, y de fortalecimiento de la educación intercultural para la atención, retención e inclusión de personas indígenas".

Estas preguntas respecto a la resignificación de los currículos, la transformación de las estrategias pedagógicas y la organización escolar cuando hay estudiantes indígenas en el sistema educativo oficial, emergen con la sistematización de proyectos integrados de aula, planeados y desarrollados por los docentes que se vincularon a este proyecto a lo largo de 2014.

Esta metodología de trabajo por proyectos implica elegir un tema de interés de los estudiantes y diseñar un recorrido de enseñanza aprendizaje que apuesta por la diversificación didáctica, la investigación local, la participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa y la comunidad local, y la transformación del rol del docente en un par de los estudiantes para explorar el conocimiento. A lo largo de esta guía que ponemos a disposición de docentes, directivos docentes, directores locales de educación y equipo de la Secretaría de Educación del Distrito se presentan herramientas didácticas, rutas metodológicas implementadas y reflexiones alrededor de dichas experiencias.

Los escenarios educativos en que se dinamizó esta reflexión fueron: las aulas especiales creadas para la atención de estudiantes indígenas del Programa **Volver a la Escuela** de las instituciones educativas Agustín Nieto Caballero, Manuela Beltrán y La Arabia; aulas regulares de los colegios José María Carbonell, San Bernardino y La Arabia donde los docentes han profundizado con sus estudiantes en la construcción de identidad y los imaginarios sobre grupos étnicos en la ciudad; y, el Aula de Inmersión en Lengua Wounaan del Programa 40 x 40 también en la I.E.D. La Arabia.

En tres secciones se abordan los procesos que concretan cómo se adapta la educación distrital a la diferencia étnica y cultural. La organización de las experiencias tiene en cuenta la afinidad de intereses, temas, herramientas didácticas y lugares de enunciación de los docentes y las directivas docentes en el trabajo con estudiantes indígenas. Esta diversidad de estrategias, propuestas y procesos son entramados vitales para comprender la multiplicidad de dinámicas escolares y las formas en que podemos interpelar las estructuras jerarquizadas de la escuela.

La primera sección, denominada **Construir perspectivas institucionales sobre la escolarización de estudiantes indígenas**, presenta el conjunto de experiencias de las coordinadoras Amparo Villalobos, Martha Laura Gallego y Blanca Peralta de las instituciones educativas Agustín Nieto Caballero, Manuela Beltrán y San Bernardino, cuyas iniciativas han gestado transformaciones en las prácticas pedagógicas y administrativas de sus colegios. También se presenta la interesante experiencia de Angélica Pretel

fonoaudióloga de la I.E.D. Manuela Beltrán quien interpela la tensión entre educación inclusiva y educación intercultural como espacio de reflexión fundamental en la transformación de las dinámicas escolares.

El segundo conjunto de las experiencias se recoge en la sección **Transformar prácticas pedagógicas en el trabajo de aula con estudiantes indígenas,** constituyen estrategias pedagógicas implementadas por las y los docentes para abordar la diferencia étnica en sus aulas, rompiendo con las formas tradicionales en que se aprende y se enseña en el escenario escolar. Las estrategias didácticas que las y los maestros presentan son un referente valioso para transformar las prácticas y agenciar procesos de producción de conocimiento desde los contextos y realidades de los y las estudiantes. En este sentido, encontramos las experiencias de las docentes Karen Ortiz (I.E.D. Manuela Beltrán) y Herminia Sánchez (I.E.D. Agustín Nieto Caballero) que con estrategias como el árbol sabio y los juegos para iniciar procesos básicos de aprendizaje fomentan un bilingüismo dinámico con los pueblos Arhuaco, Embera Chamí y Embera Katio.

Por su parte las experiencias de las docentes Sandra Pinzón (I.E.D. José María Carbonell) y Eliana Arroyave (I.E.D. La Arabia) se aproximan a la pregunta por la identidad de los niños, niñas y jóvenes de las comunidades Eperara – Siapidara y Wounaan desde las prácticas culturales, las tradiciones orales y las formas de producción de conocimiento propio. Finalmente, la experiencia liderada por las maestras Andrea Miranda Beltrán, Edith Nelly Mosquera y Jenny Carolina Reina (I.E.D. Agustín Nieto Caballero) es una práctica pedagógica de construcción colectiva de conocimiento mediada por los saberes y talentos de los estudiantes.

La tercera sección llamada **Comprender los escenarios escolares para reconocer la diferencia étnica** reúne la preocupación de los docentes por la situación de los grupos étnicos en el país, los imaginarios que hemos construido en el escenario escolar sobre estos y la pregunta por la interculturalidad en Bogotá. Presenta tres experiencias con las que se ha buscado sensibilizar a los miembros de la comunidad educativa y cambiar las dinámicas escolares donde hay estudiantes indígenas.

Un elemento común en estas experiencias es el cuestionamiento a los propios referentes epistemológicos de los docentes, la pregunta por los otros conocimientos para construir propuestas alternativas en el contexto escolar urbano. Los docentes Óscar Posada y Jhon Díaz (I.E.D. La Arabia), y, la docente Edna Carolina Cruz (I.E.D. Agustín Nieto Caballero), abordan, entre otras, la discusión sobre las identidades juveniles y la manera de interesar a los jóvenes por la situación de los grupos étnicos en el país.

Al profundizar en la construcción de la identidad, los y las docentes reconocen que esta pasa por reconocer al otro étnico y reconocerse en la relación con el otro. Cuando se indaga en los imaginarios de lo étnico, se examinan también dimensiones de lo que no está marcado como étnico, eso que asumimos como universal. El profesor Jhon Díaz recoge muy bien lo que le compete a la educación frente a esta apuesta por problematizar la diferencia: "Es aquí en donde la escuela juega un papel importante, en la medida en que no determina lo que somos, pero sí influye sobre lo que pensamos e imaginamos de los otros".

Por su parte, la docente Edna Carolina Cruz resalta que una educación con enfoque intercultural trasciende la dinámica del aula, pues está articulada a la cultura que construyen y dinamizan los sujetos del proceso educativo. El reto que propone es conformar redes de aprendizaje conjunto y de transformación de los contextos, a partir de las necesidades de las comunidades locales y de las capacidades y aportes de sus integrantes. La proyección de experiencias como la de esta docente es convocar a líderes y miembros de las comunidades y organizaciones étnicas de los barrios del distrito a concretar ese enfoque, pues ellos son el referente directo de la diferencia étnica y cultural.

El conjunto de experiencias presentadas a lo largo de la guía, evidencian los alcances de abordar las identidades en los colegios distritales, tanto las de los y las estudiantes indígenas, como las de docentes y estudiantes mestizos. Muestra cómo han enfrentado los y las docentes la construcción de enfoques interculturales ante la diversidad de aproximaciones a los conceptos de inclusión, interculturalidad y multiculturalidad. Entre los miembros de la comunidad educativa está muy arraigada una mirada multicultural que no problematiza la diferencia. Sin embargo, la exploración conceptual de algunos docentes ha generado cuestionamientos a los conceptos de inclusión y multiculturalidad.

Los y las docentes han logrado adaptar y generar estrategias, herramientas y materiales, tales como juguetes, máscaras, autorretratos, un kit de magia, rondas, un taller de emprendimiento, encuestas, campañas, etc., como mediaciones entre las identidades y las culturas de los estudiantes, posicionando el lugar de lo indígena en la sociedad, sus lenguas y otros tipos de relaciones con la naturaleza y el territorio.

Tanto los avances como las limitaciones mencionadas señalan la necesidad de relacionar las diferentes instancias de la comunidad educativa y los diferentes programas desde los que se responde a la presencia de niños, niñas y jóvenes indígenas y de otros grupos étnicos en las IED. Es importante contrastar y articular las experiencias del Programa Volver a la Escuela, el Programa de Refuerzo Escolar y Cultural, PREC, diseñado e implementado por el CINEP/PPP para estudiantes indígenas, y las aulas especiales creadas dentro del Programa 40X40 para posicionar a las comunidades indígenas, por ejemplo, el Aula de Inmersión en Lengua Wounaan de la I.E.D. La Arabia.

CONSTRUIR

PERSPECTIVAS INSTITUCIONALES

SOBRE LA ESCOLARIZACIÓN DE ESTUDIANTES INDÍGENAS

RESIGNIFICACIÓN DEL PEI AGUSTINO

Desde la multiculturalidad hacia la inclusión educativa

Institución Educativa Distrital Agustín Nieto Caballero

Luz Amparo Villalobos A.[2]

"La resignificación es un proceso que privilegia la comprensión de la realidad de las instituciones educativas, como soporte para su transformación; porque la reflexión es la operación básica que se cumple cuando se hace re significación y dicha reflexión está ligada de manera orgánica con la acción; en consecuencia, resignificar es reflexionar y reflexionar es actuar a partir de la comprensión crítica de la realidad"[3]

Ubicado en el centro de la ciudad de Bogotá, la historia del Liceo discurre paralela a la de la localidad Los Mártires, denominada así cuando en 1880 se erigió el obelisco en el parque del mismo nombre en honor a los revolucionarios granadinos fusilados o ahorcados. Poco a poco en los alrededores de la zona se fueron construyendo diferentes edificaciones entre ellas el Cementerio Central; ya en los albores del siglo XX se convirtió en el centro de la ciudad, con edificaciones como la Plaza España, el hospital San José y la Estación de la Sabana.

De hecho, la sede del colegio es una edificación construida aproximadamente entre 1920 y 1930, y destinada para que fuese una institución educativa. Fue una institución oficial de carácter nacional hasta que en el año 1991 la Constitución le da a Bogotá el carácter de Distrito Capital, por lo cual desde el año 1996 es asumido por la Secretaría de Educación del Distrito.

Este preámbulo permite evidenciar la larga historia del colegio y con ella vislumbrar las múltiples vicisitudes y circunstancias por las que ha pasado, relacionadas directamen-

---

[2] Directivo Docente Coordinadora - Colegio Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero IED. Fonoaudióloga. Especialista en Gerencia Educativa. Magister en Educación. Correo electrónico: amparovillalobosanc@gmail.com

[3] Sánchez, J. O. *Hacia un Paradigma emergente de la planeación: Re significación desde las instituciones universitarias.* Tesis Doctoral. Documento inédito. Biblioteca Facultad de Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Salamanca. 2008.

te con los cambios políticos, económicos, sociales del país y que, a manera de microcosmos, se ven reflejados en el colegio y sus dinámicas.

En la actualidad la localidad sigue siendo el centro del comercio mayorista de productos de abarrotes e insumos agrícolas localizado alrededor de la Plaza España y el Parque de Los Mártires. Sin embargo y como localidad de contrastes, a escasas cuadras del colegio se encuentra la zona del "Bronx": "… unas pocas calles en las cuales no hay más de 55 casas, algunas de varios pisos y miles de cambuches en andenes y calles... Hoy es territorio vedado para cualquiera que no sea reciclador, consumidor de droga o administrador y dueño de los negocios ilegales que reinan en el lugar…"[4]

Diálogo silencioso. Jornada Pedagógica Resignificación del PEI.

Dada la situación social y política la localidad recibe continuamente familias de diferentes regiones del país en condición de vulnerabilidad. Por esta razón desde hace varios años el colegio acoge niños, niñas y adolescentes en condición de riesgo por diferentes causas que se acentúan en la ciudad: víctimas del conflicto armado, desplazamiento, abandono familiar, posibles abusos, niños en condición de extra edad, entre otros.

Este año, un número representativo de maestros del programa Volver a la Escuela nos vinculamos a la convocatoria de la Secretaría de Educación y el CINEP/PPP[5]. Vimos como una oportunidad este proceso de formación para proponer/sistematizar proyectos con enfoque de formación inclusivo e intercultural, para dar a conocer el trabajo que venimos realizando, que actualmente comienza a ser reconocido a nivel del distrito capital.

Desde la coordinación del colegio se plantea un proyecto de investigación acción participativa para abordar algunos aspectos del Proyecto Educativo Institucional, desde una mirada cronológica. Por ello a continuación se presenta el resultado del proceso desde un pasado: recuperación de la memoria histórica del proceso de inclusión en el colegio; un presente: que implica, por una parte la revisión del horizonte en cuanto a la Misión y Visión institucional, y por otra, el apoyo a la gestión de los proyectos de interculturalidad e inclusión propuestos por los profesores; y un futuro: identificación de las reflexiones y aprendizajes de este proceso que es importante tener en cuenta para garantizar cada vez más una educación de calidad, incluyente e intercultural.

---

[4] Tomado de: http://www.ciclobr.com/delcartuchoalbronx.html *De la calle del cartucho a la calle del bronx*

[5] En el marco del convenio de asociación entre la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones –SED y el CINEP/Programa por la Paz, cuyo objetivo es el proyecto Fortalecimiento de la educación intercultural para la atención, retención e inclusión de estudiantes indígenas, afrodescendientes, raizales y rom.

Usamos la metodología de la IAP donde "se desarrollan procesos de observación de la realidad para generar reflexión sobre la práctica, de planificación y desarrollo de acciones para su mejora y de sistematización de la experiencia y reflexión en y sobre la acción"[6].

De manera paulatina, con el acompañamiento de los profesionales del CINEP/PPP nos nutrimos de la corriente pedagógica de la educación popular. Esto permitió movilizar posturas y concepciones pedagógicas del rol del directivo como acompañante animador y facilitador de los profesores en la gestión de sus proyectos, así como al apoyo entre los mismos profesores. Este aspecto se promovió con la primera actividad que realizamos el equipo de maestros, "La historia de Vida", que nos permitió exponernos, valorarnos y reconocernos como seres humanos únicos e irrepetibles.

Para el desarrollo de los tres componentes se partió de una reflexión sobre las fortalezas y oportunidades del colegio desde la mirada de la coordinación. Entre las fortalezas se destacan: el trabajo con niños y niñas de las etnias Embera Chamí y Embera Katío desde el 2008 y la presencia de estudiantes ecuatorianos en el colegio desde hace varios años; la revisión y ajuste del Horizonte Institucional en 2012; la apertura en 2014 de cursos de bachillerato acelerado en el programa Volver a la Escuela; la dedicación de los profesores que vienen trabajando con estos estudiantes; y, el interés por participar del proceso de formación.

Entre las oportunidades de mejoramiento está la construcción colectiva de propuestas pedagógicas pertinentes y diferenciales para los niños embera que promuevan y garanticen procesos de formación intercultural y la realización de ajustes y/o modificaciones al PEI, Currículo y Plan de Estudios del colegio para consolidar este enfoque pedagógico.

Pasado: recuperación de la memoria histórica del proceso de inclusión en el colegio

¿Es indispensable hacer este proceso?, ¿qué pasa si no se realiza?, ¿por qué y para qué realizar esta recuperación de memoria? Fueron preguntas que surgieron y en la medida en que comienza la revisión conceptual se hace evidente la importancia y pertinencia de este primer ejercicio, puesto que ya nuestra población estudiantil no es la misma y se requiere reconocer ese proceso de llegada de grupos de estudiantes de diferentes condiciones que nos lleva a revisar nuevamente la pertinencia del PEI.

Para su desarrollo se propone realizarlo desde 3 estamentos: estudiantes, profesores del colegio y administrativos del albergue y padres de familia, mediante conversatorios y entrevistas orientados a través de preguntas. Al momento de escribir este documento está pendiente desarrollar el trabajo con los estudiantes y padres ecuatorianos.

Con los profesores el proceso de recuperación de la memoria histórica del programa Volver a la Escuela da cuenta de dos sucesos cercanos que marcan su inicio; uno de ellos el cierre del colegio en el 2002 dada las condiciones de contaminación y deterioro; el otro fue en el 2003 cuando el colegio prestó un aula al colegio Antonia Santos para iniciar el programa y el colegio lo continuó debido a que el número de estudiante bajó significativamente por el cierre del plantel, así se inicia el programa

[6] La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular Espacio Abierto, vol. 17, núm. 4, octubre-diciembre, 2008, pp. 615-627, Universidad del Zulia Venezuela en http://www.redalyc.org/pdf/122/12217404.pdf

en la jornada de la tarde con aceleración primaria y posteriormente con procesos básicos.

Los niños y niñas de la comunidad Embera empiezan a llegar en 2008, inicialmente eran 3 niños y en 2009 llegaron 16; inicialmente se propuso integrarlos a los diferentes cursos, pero después se tomó la decisión de abrir un curso para ellos en el programa Volver a la Escuela dadas las condiciones de extra edad de la mayoría.

Al año siguiente por iniciativa de la profesora Margarita Salazar, deciden junto con la orientadora Clara Márquez ir a visitarlos en las residencias de paga diario y matricularlos puesto que no había muchos estudiantes en la jornada de la tarde, matriculan a 83 estudiantes. Las primeras dificultades que se presentaron fue la asistencia irregular, razón por la cual era necesario ir a visitar a los padres a sus hogares.

En 2011 la profesora Nelly Mosquera abre el grado de procesos básicos para niños embera dado que los padres solicitan cursos específicos para ellos; durante este año y el siguiente se cuenta con acompañamiento de dos personas de la comunidad. Se empiezan a recibir recursos de morrales escolares y uniformes. Dos años después, todos los cursos tanto de primaria como del programa Volver a la Escuela se integran a la jornada de la mañana funcionando 3 de aceleración y 2 de procesos básicos; en cada caso hay un curso de niños embera. A principios de 2014 se da inicio al programa de aceleración bachillerato con cuatro cursos, donde la mayoría de niños y niñas son del mismo colegio.

Se han presentado muchas dificultades administrativas y pedagógicas debido a la ausencia de profesores y la dilación en el nombramiento de los mismos, falta de recursos educativos, presencia de niños con necesidades educativas especiales, dificultad para desarrollar el programa como está planteado con los niños embera, tal y como está planeado, dado que carece de enfoque intercultural, desconocimiento de la lengua propia por parte de las profesoras, entre otros.

Con este ejercicio de recuperación de la memoria del proceso de inclusión también surgen los sentimientos y pensamientos de los profesores y administrativos del alojamiento Embera, entre ellos se presentan los siguientes:

[...] Hubo una situación que hizo que cambiara mi perspectiva respecto a los niños embera y al programa y fue el cambio con el nuevo rector puesto que sentí ese apoyo; de una u otra forma la mirada cambió hacia el programa, él hizo que el programa fuera importante para la institución, adicionalmente movilizó gestionó y también la ayuda de Sandra Carvajal fue valiosa, todo esto fue muy significativo porque ahora nos sentimos parte de la institución (A. Miranda, 2014, comunicación personal).

[...] El programa Volver a la Escuela no solamente incluye a la comunidad indígena sino niños con muchas problemáticas y el mayor valor que tiene el programa es el afecto y cariño para con los niños y niñas pues su condición, vivencias, experiencias hacen que su autoestima y autoimagen estén disminuidas, de allí la importancia de trabajar con ellos en la convivencia escolar puesto que ello facilita los procesos pedagógicos curriculares. (J. Reina, 2014, comunicación personal).

Con los representantes del albergue también se rescata el proceso y transformación de concepciones frente a la escuela; el coordinador del albergue, administrado por la Fundación Nuevo Renacimiento, el psicólogo Jaime Roa relata sobre los alojamientos asignados por la Alcaldía a los embera:

[…] siendo personas que venían del campo, de la selva, tardaron mucho en organizarse y se presentaron situaciones que pusieron en riesgo su salud y organización, entonces se vio la necesidad de organizar la atención a esta comunidad. Fue entonces cuando se organizaron los recursos y espacios y se acompañaron casi 1000 personas de la comunidad en tres sitios de Bogotá, uno de ellos ubicado en la localidad de Los Mártires.

[…] Con su llegada empieza a evidenciarse la necesidad del servicio escolar que en lo establecido contractualmente con la asociación, no estaba contemplado pues solo era vivienda y alimentación; como eran más de 200 niños había que buscar opciones; la coyuntura se dio con el colegio Agustín Nieto Caballero por tenerlo tan cerca y el Antonio José Uribe.

Para ellos era un choque cultural el vivir en Bogotá y al mismo tiempo empiezan a vivir una cantidad de situaciones nuevas propias de la ciudad: cruzar las calles para llegar al colegio, importancia de asistir todos los días al colegio, de cumplir con las tareas, todo un ejercicio para darle la importancia de la educación y enseñarles a las familias cómo es que se organiza la educación y la importancia que tiene.

[…] La gran labor conjunta que estamos realizando consiste en ayudarlos a construir unos significados diferentes para su vida fuera de su territorio y darles las herramientas necesarias para desarrollarlos (2014, comunicación personal)

Presente:

Revisión del horizonte institucional en cuanto a la misión y visión institucional

Tener un PEI en el que se consigna la Misión, Visión y el Horizonte Institucional no asegura que estos elementos estén presentes en la vida cotidiana del establecimiento educativo. (MEN, 2008: 40)

La última revisión del horizonte realizada en el año 2012, definió al colegio en la Misión Institucional, como una comunidad educativa multicultural e incluyente, que consolida su PEI para la formación integral de sus estudiantes. Por otra parte, la Visión incorpora como aspectos diferenciales "una institución que promueve la calidad educativa, la inclusión, la multiculturalidad en un marco de innovación y flexibilidad permanente, mediante la formación de jóvenes comprometidos y competentes que impactan positivamente su proyecto de vida, entorno y sociedad".

Sin embargo, el PEI carece de una definición de su enfoque de multiculturalidad e inclusión y del proceso que ha llevado el colegio para establecerlo como parte fundamental de su horizonte institucional. Para precisarlo se desarrollaron dos estrategias, la presentación de la propuesta de trabajo de dos jornadas pedagógicas ante el Consejo Académico y la socialización de los proyectos propuestos por los profesores en el proceso de formación del CINEP/PPP.

La primera jornada pedagógica tuvo como objetivo abordar y reflexionar acerca de la inclusión y la multiculturalidad, con miras a continuar construyendo con mayor pertinencia la propuesta educativa del Agustín. Surge a partir de las inquietudes de los docentes del programa Volver a la Escuela y del Consejo Académico en torno a la realidad que estamos viviendo en el colegio desde hace varios años.

La metodología central para la primera jornada se desarrolló a partir de lectura y diálogo silencioso de textos que abordaban las siguientes temáticas: inclusión, multiculturalidad, pluralismo, interculturalidad. A partir de estas lecturas se formularon preguntas orientadas a reflexionar y afianzar conceptos y percepciones de la comunidad educativa con el fin de construir una mirada común de inclusión que identifique a la institución: los profesores reconocen que entre ellos existen diferentes puntos de vista con respecto al tema de multiculturalidad; todos relacionan este concepto con inclusión, diversidad, respeto, compromiso; reconocen que nuestra población es multicultural y las políticas educativas del colegio no corresponden a esas necesidades.

También expresan la necesidad de realizar acciones pertinentes para lograr el reconocimiento de las diferencias y las capacidades, entendiendo el contexto y el origen de cada estudiante, teniendo en cuenta que la población del colegio es diversa y se le han vulnerado sus derechos.

La visión del colegio como una institución multicultural con proyección hacia la inclusión y la interculturalidad y los complejos conceptos que pone en juego, generan una inquietud entre los maestros respecto a la necesidad de profundizar en los referentes teóricos de cada uno de los términos, pues no son claros, ni existe una postura institucional.

Se evidencia la necesidad de rediseñar el currículo a partir de las necesidades de la población real existente, e iniciar la modificación del Sistema Institucional de Evaluación (SIE) para establecer un modelo de evaluación diferencial y pertinente para la población en cuanto a sus ritmos de aprendizaje.

Estos resultados fueron socializados en el Consejo Académico y se propuso una nueva jornada pedagógica realizada de manera conjunta con los profesionales de acompañamiento psicosocial asignados por la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones de la SED al colegio: la socióloga Jenny Duque G. y el educador especial Edward Socha B.

Esta jornada se desarrolló en tres momentos: contextualización sobre el proceso de aulas de aceleración y de atención a niños, niñas y adolescentes en condición de discapacidad; análisis de los conceptos de inclusión, multiculturalismo e interculturalidad, frente a las percepciones de los docentes alrededor de los mismos, se utilizó como base de la discusión las respuestas a una encuesta realizada previamente; y, construcción colectiva del concepto de inclusión para el colegio Agustín Nieto Caballero.

La jornada concluyó con la propuesta de cuatro grupos respecto a la definición de inclusión para el Agustín donde están presentes conceptos como diversidad, proceso multidireccional que involucra a todos los miembros de la comunidad educativa, participación activa, garantía de los derechos, reflexión pedagógica, formación docente, equipos interdisciplinarios, entre otros. La tarea que resta es unificar de manera colectiva el enfoque de inclusión del colegio y trazar la ruta de ejecución de la misma.

Recuperación de la memoria historia.
Programa Volver a la Escuela con padres Emberá

Apoyo a la gestión de los proyectos de interculturalidad e inclusión propuestos por los profesores

La formulación de proyectos por parte de cada uno de los docentes participantes en el proceso de formación tuvo varias etapas; se fue evidenciando la interrelación de los mismos y la posibilidad de que generaran un impacto favorable en las concepciones y prácticas pedagógicas, no sólo de los profesores participantes, sino de todos los profesores del colegio con el consecuente beneficio de nuestros estudiantes.

Un aspecto que generó un marco favorable fue la socialización de los mismos en el Consejo Académico y de allí surgió la propuesta para que éstos se dieran a conocer a otros cursos mediante invitaciones a estudiantes y profesores, en especial los proyectos: "Mi taller de emprendimiento" y "Mia Jukakariabu Aprendene: Vamos a aprender jugando". De esta manera, en la medida en que se fueron desarrollando, traspasaron el espacio del aula. El proyecto "Interculturalidad e inclusión: una propuesta para la formación desde y para la diferencia" logró convocar la participación de todos los estudiantes y movilizó a otros colegios, profesores y estudiantes.

Gracias a los encuentros de socialización surgieron propuestas como la de hacer un censo escolar para reconocer la diversidad a través de una encuesta denominada "Cartografiando mi Origen", realizada junto con la profesora Carolina Cruz y aplicada por sus estudiantes en los diferentes cursos; está en proceso de tabulación. A partir de esta experiencia se diseñó una hoja de matrícula que incluye diferentes ítems en torno a la diversidad que nos permitirá identificar y cuantificar de manera precisa a nuestros estudiantes. Además surgió la necesidad de indagar con los padres de la comunidad embera qué tipo de escuela quieren para sus hijos, lo que se realizó de manera conjunta con la profesora Herminia Sánchez.

Futuro: reflexiones, aprendizajes y tareas pendientes

"Lo maravilloso de aprender es que nadie puede arrebatárnoslo" B.B.King

Ad portas de concluir el proceso de formación y al realizar una mirada retrospectiva del mismo, sorprende cómo pudimos llevar a cabo cada uno de los proyectos propuestos entre las múltiples actividades propias de los roles de cada uno de los participantes. Los sentimientos gratificantes afloran cuando vemos materializado el esfuerzo de nuestro trabajo; los cambios en nosotros mismos y en nuestros estudiantes, hacen que valga la pena todo el esfuerzo y las dificultades vividas.

Aprendizajes:

La re-significación del PEI Agustino surge de una reflexión desde lo pedagógico y la realidad institucional para dar respuesta a las necesidades de nuestros niños, niñas y adolescentes. La experiencia nos muestra que cuando se emprenden proyectos y propuestas de colectivos de maestros y directivos, éstas tienen un mayor impacto en la dinámica escolar y eso lo perciben nuestros estudiantes.

Un elemento fundamental para orientar con mayor precisión los proyectos es contar con referentes conceptuales pertinentes desde el inicio, que iluminen el desarrollo de los mismos. Por otra parte se sugiere a la SED incorporar en los diferentes procesos de matrícula, la identificación de nuestros estudiantes en términos de identidad cultural, ciudad de origen, condiciones de vulnerabilidad, entre otras, que permitan obtener información para trazar políticas y acciones pertinentes y oportunas para ellos.

No podemos cerrar los ojos ante la realidad social de nuestro país y vivir una escuela alejada de la misma; la diversidad está presente y es una oportunidad para modificar nuestras prácticas pedagógicas y de gestión.

Tareas pendientes:

No se alcanzaron a concluir en su totalidad las acciones propuestas y surgieron nuevas posibilidades de desarrollo y maduración de los proyectos, a corto, mediano e incluso largo plazo. Entre las tareas pendientes queda promover y propiciar en la localidad un colectivo de investigación acción participación con directivos, docentes, y equipos psicosociales para ir construyendo una educación inclusiva en Los Mártires.

Finalmente este proceso de formación me deja la certeza de que las políticas de integración distritales y nacionales se garantizan en las instituciones educativas cuando se realizan procesos de sensibilización y reflexión con directivos docentes y docentes que devienen en prácticas pedagógicas intencionadas y planificadas, generando así una verdadera educación inclusiva de calidad.

Lista de personas entrevistadas:

Roa, Jaime, 2014. Psicólogo. Fundación Nuevo Amanecer. Comunicación personal, Bogotá.

Reina, J. (Jenny Reina), 2014. Docente. Conversatorio grupal profesores IED Agustín Nieto Caballero, Bogotá.

Miranda, A. (Andrea Miranda), 2014. Docente. Conversatorio grupal profesores IED Agustín Nieto Caballero, Bogotá.

Bibliografía

MEN, 2008. *Guía No.34 para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento.*

LA EDUCACIÓN CON ENFOQUE INTERCULTURAL DESDE LA MIRADA DEL OTRO

Institución Educativa Distrital Manuela Beltrán
Martha Laura Gallego V.[7]

El Colegio Técnico Distrital Manuela Beltrán fue fundado en marzo de 1914, como Escuela Femenina de Artes y Oficios en Santa Fe de Bogotá; cumple en este año 2014 sus primeros 100 años en los cuales ha brindado un servicio continuo en pro de la educación de los niños y niñas del país, teniendo dentro de sus metas la educación inclusiva de calidad.

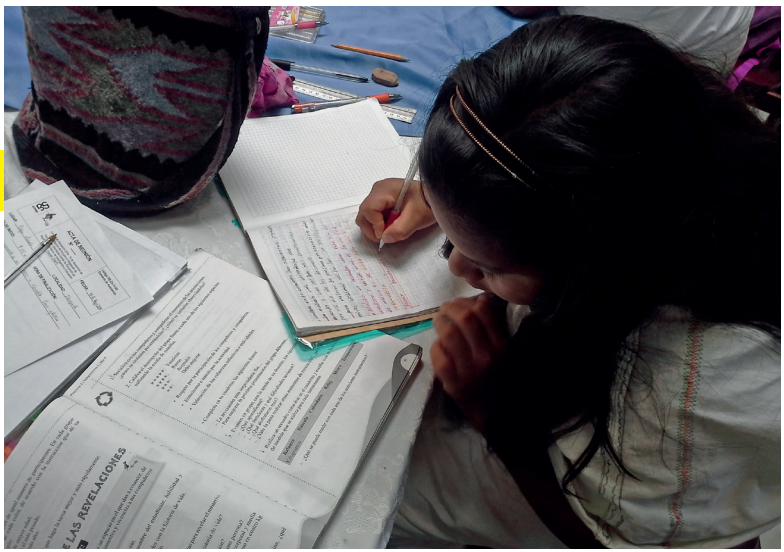
En el 2013, el Departamento de Bienestar Universitario de la Universidad Nacional de Colombia, consulta al colegio en la sede B, sobre la posibilidad de matricular a un grupo de niños y niñas arhuacos provenientes de la Sierra Nevada de Santa Marta. Estos niños son hijos de dos estudiantes matriculados en la Universidad, recién llegados a la capital a acompañar a sus padres durante el periodo de estudio de sus carreras; algunos ya habían adelantado su básica primaria y bachillerato en la comunidad indígena y otros apenas iniciaban su escolaridad. El colegio los invita a conocer las instalaciones, el equipo de docentes, el contexto y de igual forma establece un diálogo de reconocimiento con las familias de la comunidad arhuaca. Se establece el acuerdo de matricularlos e iniciar con un compromiso mutuo de apoyo y acompañamiento; los niños y niñas pese a contar con un colegio en la Universidad Nacional, elijen hacer parte de nuestra institución educativa.

Los y las estudiantes en el 2013 se integran a los grados de acuerdo a su edad desde pre-jardín hasta el grado de aceleración donde se ubica a Kariwia, estudiante de 14 años y tía de cuatro estudiantes de su comunidad. Para ello el colegio inició el proceso de crear ambientes adecuados de aprendizaje que les permitieran un desarrollo integral y la inmersión para lograr el aprendizaje del español como su segunda lengua, sin afectar su cultura propia.

---

[7] Coordinadora de Enlace en la Sede B de esta IED. Fonoaudióloga Universidad Nacional y Psicopedagoga de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Recreación Ecológica. Magister en Orientación y Asesoría Escolar. Correo electrónico: lauramgallegov@hotmail.com

En el 2014 se cuenta con la presencia de siete estudiantes activos y una cuidadora de 20 años, ellos y ellas empiezan a participar de manera continua en el Programa de Refuerzo Escolar y Cultural (PREC). Este espacio surge en el marco del proyecto con el CINEP/PPP y la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones de la SED, liderado por Berónica Mindiola, indígena Arhuaca estudiante de psicología. Allí teníamos la meta de fortalecer el aprendizaje del español, las matemáticas, las ciencias sociales y naturales, entre otras aéreas mediante la enseñanza conjunta y propia de sus saberes tradicionales; además era la posibilidad de que siguieran fortaleciendo su lengua materna dentro del mismo colegio.



Niña Arhuaca haciendo sus tareas

Este escenario potenció mucho más aquellos intentos iniciales que tuvimos como institución educativa para recibirles, llevándonos así a plantearnos las preguntas e iniciar con las reflexiones por la educación intercultural. El primer aprendizaje de este proceso es darnos cuenta que es un paso a paso lento, por ende se empieza a construir por etapas.

Etapa de sensibilización: Me asombro ante el otro

Inicialmente se hace una reunión con el grupo de docentes de las dos jornadas para proponerles el ingreso de estudiantes a los diferentes grados. Un total de 37 maestros y maestras se comprometen a implementar la propuesta siempre y cuando se les brindaran las herramientas de apoyo al proceso. Se explicita que en esta primera etapa el objetivo central es la **socializacion** de las y los estudiantes, es decir la búsqueda de la interacción con sus pares académicos y la dinamización cercana en el aula de clase, en el colegio, barrio, localidad, ciudad y región; que los actores de la comunidad educativa reconozcan al otro y se sientan aceptados por el otro. Lo que en forma coloquial sería que se sientan y sean felices en este, su nuevo territorio.

Se explica al equipo docente que en esta primera fase no debemos preocuparnos por la parte curricular o conceptual, y que la evaluación se centrará en escalas de carácter cualitativo que den cuenta de sus avances en socialización y procesos de integración. Se propone una reunión mensual con el grupo de docentes que tienen niños y niñas indígenas para hacer seguimiento y plantear propuestas de apoyo pedagógico.

En esta primera fase el apoyo de la familia de los y las estudiantes es fundamental, se requiere hacer reuniones mínimo cada mes para dialogar, analizar avances y proponer estrategias de acompañamiento cercanas a sus prácticas culturales propias.

Durante este periodo igualmente se parte de hacer una sensibilización con todas las y los niños de manera general, y en particular en cada curso en que participan los estudiantes indígenas. Esto, se desarrolla proponiendo herramientas pedagógicas que permitan a los estudiantes com-

partir elementos de su cultura y tradiciones, para generar un verdadero reconocimiento.

Como material de apoyo se presentan algunas fotografías del territorio, textos con información sobre la Sierra Nevada de Santa Marta y la comunidad de los arhuacos, reconociendo su música, sus comidas, sus ancestros, entre otros elementos.

Acá nos llevamos un gran asombro, ya que encontramos que las barreras en los procesos interculturales finalmente las colocamos los adultos, las y los niños fueron creando sus propios lenguajes para comunicarse con señas, miradas, sonrisas y juegos mirándose en el otro y con el otro sin prejuicios. Pero es en el docente donde se gesta un proceso de trasformación de sus prejuicios y prácticas pedagógicas diferenciales para acompañar a estudiantes indígenas.

Al finalizar el 2013 el colegio es invitado por la Dirección de Inclusión e integración de poblaciones de la SED a participar en un convenio con el CINEP/PPP para implementar una propuesta de **educación intercultural**.

Etapa de integración curricular por proyectos: Me miro en el otro

Se continúa el proceso de formación con las y los docentes que tienen a cargo niños y niñas integradas de la comunidad indígena arhuaca en sus aulas, profundizando en estrategias de apoyo en el aula incluyendo el acompañamiento *in situ* en cada grado. Los docentes asisten a los talleres de cualificación de CINEP/PPP , lo que permite el intercambio de saberes con maestros y maestras que siguen la propuesta en otros colegios distritales. Se avanza durante los cinco encuentros propuestos asistiendo inicialmente cuatro docentes y la coordinadora de enlace en jornada contraria de manera voluntaria.

Al mismo tiempo se da inicio con la implementación del PREC, componente del proyecto del CINEP/PPP, referido anteriormente. Participa el grupo de estudiantes arhuacos tres veces a la semana en jornada contraria en las instalaciones del colegio. Se busca fortalecer de manera integral los aprendizajes y procesos básicos de pensamiento. Uno de sus pilares es la apropiación cultural ya que es liderado por una indígena arhuaca. El proceso incluía el acompañamiento para la elaboración y comprensión de tareas escolares.

El hecho de que las y los estudiantes cuenten con este espacio propio para ellos, en el cual la maestra habla su propia lengua y de sentirse identificados en la diferencia, con una lengua y una cultura propia, nos da como resultado de gran impacto el fortalecimiento de su red afectiva. Vimos como mejoraron en sus posibilidades de comunicación haciendo uso y función de ambos idiomas y potenciaron sus aprendizajes y aún más su liderazgo.

En las horas de la tarde se cuenta con el apoyo de la fonoaudióloga, Angélica Pretel del área de inclusión, quien crea un proyecto educativo para el desarrollo del lenguaje partiendo de imágenes, secuencias, categorías, historietas y cuentos, trabajando en forma individual y grupal apoyando así el aprendizaje del segundo idioma.

Desde la coordinación se elabora el proyecto, se implementa y acompaña teniendo la mirada global o total. Se hace una observación permanente de esa integración social y académica en el espacio inmediato del aula y el espacio ampliado del juego, el recreo, las salidas pedagógicas que permiten de una u otra manera ver el avance real del grupo y la aceptación en la comunidad. Esa mirada externa es fundamental ya que permite permear las fronteras del aula y de las mentalidades y culturas propias de cada docente y de cada aula. Se inicia el

montaje de la propuesta curricular para los diferentes niveles con unas unidades de trabajo globales, que permitan el avance conceptual pero al igual la integración de los proyectos trasversales en uno solo: **"La interculturalidad desde la primera infancia"**, ya que consideramos que ese cambio de mirada con el otro y la creación de una nueva cultura es más sensible, impactante y productiva si se implementa en los primeros grados.

Para la construcción de esta propuesta de malla curricular, que responda realmente a la mirada de la **interculturalidad** desde el aula es fundamental y se debe buscar la participación de diversos actores: docentes, estudiantes, padres y madres de familia, expertos, investigadores del enfoque, teniendo como premisa llegar a un proceso de construcción de Educación Intercultural desde el contexto y las particularidades propias de la comunidad educativa. Esto permite no solo el aprendizaje significativo, sino la visibilización y potenciación de esas otras culturas, resaltando su importancia para nuestra propia formación y educación.

En esta segunda etapa se suman dos interlocutores más:

A) el proyecto ONDAS de Colciencias que busca desde la primera infancia generar un espíritu investigativo en los niños y niñas a través de proyectos de aula.

B) El programa ILEO de la Universidad Nacional que propone desde la lectura fortalecer el desarrollo de la comunicación y el lenguaje igualmente a través de los proyectos de aula. Internamente se integran el proyecto de salidas pedagógicas, colegios amigos del turismo, programa institucional para la ciudadanía y la convivencia lo que facilita la revisión y apropiación curricular. El enfoque de la educación intercultural es el que pone en diálogo estas iniciativas y las atraviesa en sus sentidos y prácticas.

A partir de esto, es pertinente compartir las unidades de trabajo curricular propuestas para los ciclos 1 y 2 en el Colegio:

1. *Quién soy yo*
2. *Mi familia*
3. *Mi vivienda*
4. *Mi comida*
5. *Mi cultura*
6. *Mi religión*
7. *Mi territorio*

Las cuales buscan ser abordadas de manera transversal en todas las áreas, enfatizando en la historia, la geografía, las ciencias naturales, el lenguaje, entre otras.

Cada docente con su grupo, en su proyecto de aula propone las estrategias que prefiera para la implementación de las unidades de trabajo y el sistema de evaluación. Se terminará el año escolar con la representación de una Feria de las Colonias dónde los estudiantes representarán las diferentes regiones del país, participaran padres y madres de familia.

Etapa de sistematización de la experiencia: Me comunico con el otro.

En cada una de las etapas los docentes y la coordinación llevan un diario de campo o un registro anecdotario que permite visibilizar el avance de la propuesta, los logros, las dificultades, los aprendizajes desde el colaborativo. Al final de la segunda etapa se realizará la primera publicación de memorias, y en la tercera fase, de duración aproximada dos años, se pretende publicar un avance de malla curricular propuesta desde los ciclos 1 y 2 que pueda ser

replicada en otras instituciones educativas y compartir experiencias significativas.

Para dar continuidad al proyecto como institución educativa nos resulta fundamental:

- Potenciar el grupo de tres estudiantes indígenas para ser promovidos a grado 5 ó 6, es decir pasan al tercer ciclo. Se convalidarán los elementos pedagógicos, estrategias metodológicas y modelos pedagógicos aplicados con éxito para proponerlos en la continuidad y permanencia de los estudiantes integrados al bachillerato.

- Continuar el trabajo formativo con docentes y los conversatorios con madres y padres de familia, pues es desde este acompañamiento de la familia que se puede lograr el éxito del programa; abordar desde la sensibilización elementos de educación propia de la cosmovisión indígena, para romper con una serie de prejuicios que generan acciones de discriminación. Se brindarán herramientas pedagógicas para el trabajo en este enfoque, entre otros elementos que resulten necesarios y del interés del equipo docente.

- Se requiere la continuidad del PREC (Programa de Refuerzo Escolar y Cultural) en jornada contraria. Este espacio tuvo un impacto positivo para el fortalecimiento cultural de los estudiantes arhuacos al acercarlos a sus propios referentes: autoestima, autoconfianza, autorregulación, entre otros, favoreciendo su rol como estudiante indígena dentro de la institución educativa y además se acompañó su proceso de aprendizaje de manera cercana.

- Se revisará el sistema de evaluación para ajustarlo a las competencias alcanzadas por el grupo, que realmente permita hacer flexible y justo el proceso adecuándolo a las potencialidades propias de la comunidad. Este es un tema que se debe profundizar más, para esto se continuarán los conversatorios entre docentes, estudiantes y padres de familia para evaluar las unidades de trabajo propuestas en la malla curricular y ampliar a dos unidades más. El modelo pedagógico de Reflexión Acción Participativa se fortalecerá al igual que el trabajo por proyectos de aula.

Galería Itinerante. Otras Miradas CINEP/PPP

Evaluación desde las dificultades y los logros:

Entre las dificultades se identifican la falta de aceptación de la propuesta por parte de algunos docentes pese a la sensibilización y formación ofrecida; la baja tolerancia a la frustración por parte de alguno de los niños de la comunidad arhuaca en el ambiente educativo y la falta de espacios adecuados para propiciar otros ambientes de aprendizaje para el grupo integrado.

Entre los logros obtenidos se destacan: la sostenibilidad durante dos años y la intención de continuarlo, la articulación con organizaciones como el CINEP/PPP que en convenio con la Secretaría de Educación facilitó profundizar en varios temas, transformar visiones y acciones frente a la interculturalidad en la escuela. Se logró la permanencia del total de los 7 estudiantes indígenas en los dos años, pero para fortalecerla es necesario seguir poniendo en práctica los avances que ya hemos obtenido y reconocer a los demás grupos étnicos de nuestra institución.

Además, se contó con el apoyo de los diferentes actores en la comunidad educativa, especialmente padres de familia, lo que resulta una gran oportunidad para aportar a los procesos de aprendizaje de manera más significativa; se fortaleció el trabajo interinstitucional y transdisciplinar; y, se ha logrado la visibilización de la cultura indígena arhuaca y el aporte que brinda al interior de nuestra comunidad.

Finalmente una de las experiencias de cierre de este año, en la primera semana de noviembre de 2014, fue abrir el espacio en la institución educativa para la galería fotográfica itinerante, en que se exponen los imaginarios y realidades de los grupos étnicos en Bogotá. Participaron todos los y las estudiantes con sus docentes, realizando el recorrido por cada momento interactivo de la galería. Allí había fotografías de los padres y madres de los y las niñas Arhuacos, al verlas expuestas ellos se sorprendieron y comenzaron a invitar a sus compañeros para que reconocieran allí a sus familias, incluso dos hermanos Zerma y Seyarum estaban en una fotografía.

Estas son las experiencias significativas que requerimos para sensibilizar y dinamizar nuevos conocimientos de la diversidad cultural que confluye en los colegios distritales. Invito a los coordinadores y coordinadoras a que sigamos movilizando y acompañando estos proyectos, a los y las docentes a que sigan innovando en sus enseñanzas y sistematizando sus experiencias, a los y las estudiantes a que sigan interactuando sin prejuicios, y a la escuela en general a que tenga miradas desde el otro para transformarse y re-crear los procesos educativos.

ISHCANI
LUGAR DE PAZ

Proyecto educativo personal y comunitario. Ciudadanos transformando su territorio[8]

Institución Educativa Distrital San Bernardino

Blanca María Peralta G. [9]
Lesly Julia Ortiz I. [10]
Rocío del Carmen Jaramillo [11]
Magda Liby Achipiz [12]
Viviana Wilches G. [13]

Son las doce y quince minutos, van llegando los niños y niñas, sentados en la barra de una vieja bicicleta, o de la mano de su mamá o su hermano mayor. Cuando es tiempo de lluvia el ritual es mayor, pues llegan con sus botas pantaneras y hacen el cambio de zapatos, como las quinceañeras en su fiesta, dependiendo del aguacero hasta las medias se cambian. Puede uno ver las filas de niños, en grupos llegando a un colegio, el San Berno. Es un ritual de itinerancia por el barrio o la localidad pues para estos niños y niñas recorrer metros o kilómetros para llegar al colegio hace parte de su cotidianidad. Después de ver casas, potreros, carros, cultivos, caras, buses, entran al colegio y los encierran en una cajita llamada aula.

---

8 Experiencia adelantada por el grupo de docentes de educación inicial, sistematizada por la coordinadora Blanca María Peralta.

9 Licenciada en Matemáticas, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en Gerencia e instituciones escolares, Universidad de Chile. Magister en Educación, Universidad de los Andes. Coordinadora Académica. Jornada Tarde. Correo electrónico: bmpguacheta@gmail.com.

10 Normalista superior para preescolar y primaria con énfasis en lengua castellana. Licenciada con énfasis en educación Artística, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de Primaria. Correo electrónico: leslyjuliaart@gmail.com

11 Licenciada en Pedagogía re-educativa, Fundación Luis Amigó. Especialista en orientación y desarrollo humano, Universidad del Bosque. Docente de Primaria. Correo electrónico: holasoyrochi@hotmail.com

12 Normalista Superior con Énfasis en Humanidades. Licenciada en pedagogía infantil de la Universidad Minuto de Dios. Docente de Primaria. Correo electrónico: magly.45@hotmail.com

13 Normalista Superior. Licenciada en Preescolar con énfasis en educación sexual de la Universidad Antonio Nariño. Docente preescolar Tarde. Correo electrónico: vi.wil@hotmail.com

Los profesores hemos pretendido "enseñar" el mundo encerrando a los niños y niñas, cuando el mundo los acompaña hasta la entrada del colegio. Pensando en este encerramiento, no solo de cuerpos sino de almas, ideamos una iniciativa que intenta cambiar lo que la escuela es.

Inicio del camino

Lo que leerán a continuación son los caminos construidos por nosotros, profesores del colegio San Bernardino, con el fin de poner en la realidad una otra escuela en donde lo que se privilegie sea la construcción de identidades, basadas en la posibilidad de conocerse y re-conocerse a través de la itinerancia tanto por la historia de las familias como por los territorios de Bosa y Bogotá, el desarrollo de las potencialidades sembradas en cada ser y la constante idea de que cada uno de nosotros es el constructor de un país, el cual brinde a todos sus ciudadanos la posibilidad de un "buen vivir".

Está diseñado para que la construcción identitaria sea de niños, niñas y adultos que conforman la comunidad educativa. Es una acción para transformar la escuela retomando las enseñanzas ancestrales muiscas propias de Bosa, pero además las enseñanzas de vida de todos aquellos quienes, por cualquier razón, llegaron a habitar el San Bernardino y allí se quedaron. Considera la siembra como actividad central, desde donde se construyen las personas, desde donde se comprende la vida como lo único que poseemos y por ello no tiene precio.

Llevamos dos años de diseño y de ensayo y error, aún nos falta mucho; por ello compartimos este pensamiento para encontrar a quien quiera tejer con nosotros este espacio educativo, que hasta ahora ha sido probado en ciclo inicial pero que deseamos que se convierta en la vida escolar de todas y todos en el colegio.

Avistamos los problemas

En la primera comisión de evaluación del 2010 nos surgió un interrogante: ¿Es que nada motiva a los estudiantes? Nada de lo que les presentábamos los motivaba a estudiar, tal vez, sólo el hecho de que uno es el maestro y ellos deben obedecer, pero en ese sentido lo que enseñábamos en una clase era olvidado para la otra. Desde ese momento nos dimos a la tarea de pensar y hacer un espacio dentro de la escuela que permitiera, tanto a docentes como estudiantes, reconocerse e identificar gustos, habilidades y desde allí soñar y hacer de esos sueños una realidad. Hemos reconocido que nuestra labor docente no la desarrollamos bien, en el sentido en que los niños y niñas no aprenden lo que queremos y no sabemos qué quieren ellos; suponemos que hay que cambiar pero no sabemos exactamente cómo.

Creemos firmemente que es a través de recorrer las historias y sus personajes, los territorios, las tierras, que las personas aprendemos a reconocer lo que somos. Usamos Transmilenio para viajar a la ciudad y reconocer allí nuestro actuar como habitantes de Bosa. Reconstruimos en conjunto con los padres sus imaginarios de escuela y los hacemos partícipes del mantenimiento de ella, no solo desde el cuidado de sus hijos sino de su trabajo por la escuela, como pasaba en tiempos antiguos. Llevamos a las aulas las historias de vida de la violencia sufrida por las familias de los niños y niñas, pero también de las historias de campo y vida en paz. Hemos reconocido el legado ancestral que afros e indígenas nos han dejado razón por la cual existe el consejo estudiantil de etnias. Y con estas y otras acciones buscamos sentirnos ciudadanos bogotanos, poseedores de una responsabilidad social e histórica por la construcción y sostenimiento de esta tierra que nos posibilita la vida día a día.

Construcción de maracas
Consejo de etnias.

Elegimos caminar por los senderos de Bosa para humanizarnos

Esperamos que la escuela se convierta en un espacio donde lo humano sea lo principal. Un espacio donde los miembros de la comunidad puedan pensarse, estudiarse, des-cubrirse y que el objeto de estudio e interés principal sean ellos mismos. Una escuela donde aprender las disciplinas sea la búsqueda a la respuesta ¿Quién soy? ¿Cuál es mi historia? Una escuela donde los niños aprueben los años académicos con la satisfacción de que lo aprendido será para mucho rato y los maestros tengamos la satisfacción de abrir puertas y ventanas al futuro tanto de los niños y niñas como del resto de la comunidad educativa.

Nuestras intenciones se relacionan con los ejes del plan de desarrollo de Bogotá. Primero, "una ciudad que supera la segregación y la discriminación", que se desarrolla a través de los programas de garantía del Desarrollo Integral de la Primera Infancia, Territorios Saludables, Soberanía y Seguridad Alimentaria y Nutricional, Ruralidad Humana. Segundo, "el agua como elemento ordenador del territorio" en los programas: Basura Cero y Bogotá Humana Ambientalmente Saludable. Y tercero, "defensa y fortalecimiento de lo público", en los programas: Territorios de Vida y Paz con Prevención del Delito y Bogotá Ciudad de Memoria, Paz y Reconciliación.

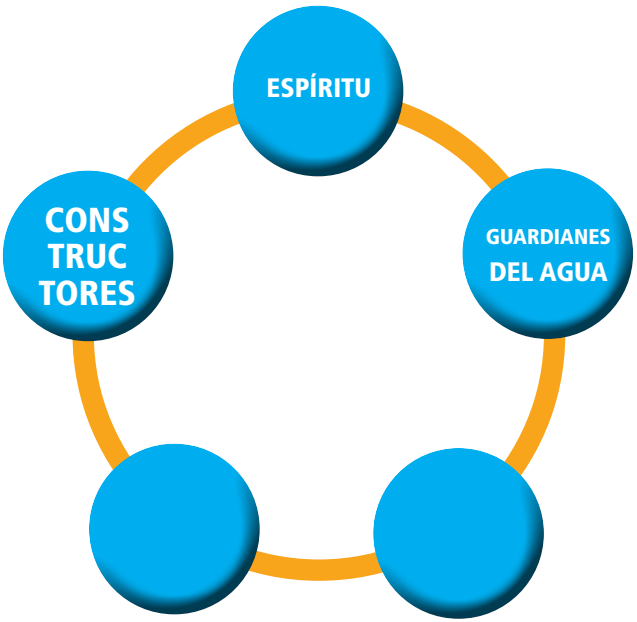
La meta y las paradas[14]

Crear e implementar espacios de tejido humano que permita evidenciar una identidad cultural propia y el encuentro significativo de la comunidad San Bernardina a través de la itinerancia por el conocimiento, el territo-

[14] En este escrito se presenta la construcción hecha por las docentes del ciclo inicial. Por ello las "paradas" se refieren únicamente a este ciclo.

rio y las historias de vida. Esta meta implica identificar y desarrollar las habilidades, afectos y aptitudes de cada uno de los miembros de la comunidad. En este propósito la construcción de la huerta comunitaria se convierte en excusa para la valorización de la vida.

Cada una de las paradas busca diseñar y construir espacios significativos donde los estudiantes de Ciclo I fortalezcan su autoestima para que se hagan partícipes de los cambios de su comunidad educativa mediante la promoción de los pilares de la Educación Inicial.



El camino

A continuación verán la manera en que hemos intentado diseñar e implementar esa otra escuela en el ciclo inicial. Esperamos analizar y encontrar elementos claves que nos permitan ir generalizando esta iniciativa hacia los otros ciclos. Cada una de nosotras, profesoras del ciclo inicial, desarrolla los cuatro pilares de la educación inicial, a saber: El juego, la literatura, el arte y la exploración del medio. Hemos tomado como base la literatura para hacer desde allí nuestra planeación de actividades; de esta manera toda situación de clase está directamente relacionada con la escritura y la lectura.

El inicio del año estuvo marcado por el reconocimiento de los niños y las niñas por parte de nosotras, las maestras. Fue el tiempo de reconstruir la memoria de los niños y niñas para que hablaran de sus lugares de origen, de vivienda, de su familia y desarrollaran algunas tareas para mostrar su desempeño académico. Iniciamos la apuesta de construcción de los espacios pedagógicos de las aulas en cinco rincones. Estos son: el del personaje de la semana, la escalera de logros, el árbol fantástico, convivo en armonía y el de los secretos.

El personaje de la semana

Es el espacio donde los estudiantes que han sobresalido en una semana tienen la oportunidad de hacer una reseña de su vida. En la elección del personaje en la semana participan todos los niños del curso. Se trata de reconocer en el otro los valores que lo caracterizan. Los niños y niñas tienen la oportunidad de ser críticos y reconocer en los otros los aspectos positivos que cada uno puede tener como persona y por ello sobresalen. El niño elegido se reconoce como una persona importante dentro del grupo y puede crecer a nivel personal desde sus mismos logros sin entrar en competencia con el otro, lo cual lo convierte en modelo de superación para otros y hace que otros niños se motiven para llegar a ser elegidos.

***El árbol fantástico**, es un lugar del aula donde los estudiantes publican escritos de lo que han aprendido en su colegio, puede ser una sola palabra o una imagen o un trabajo realizado, eso depende del nivel en el que se encuentren los niños y niñas; cada estudiante puede acceder a leerlos y comentarlos. Es una recopilación de las temáticas vistas, donde se plasma lo más significativo de cada una. Esta estrategia hace que el estudiante se motive a estudiar y aprender, pues puede ver reflejados los conocimientos que va construyendo en un lugar del aula.*

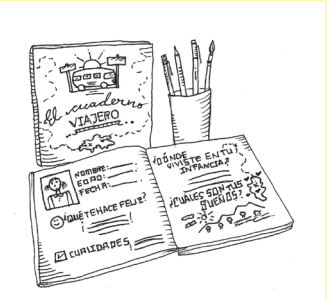
***La escalera de logros** tiene tres peldaños de diferentes colores, donde cada nivel lleva un aviso diferente. En el primer peldaño: DEBES MEJORAR. En el segundo: LO ESTÁS LOGRANDO y en el tercero: FELICITACIONES. Esta escalera se ubica en un lugar visible del aula y debe contener todas las fotos de los estudiantes según corresponda.*

***Convivo en armonía**, es donde se exponen propuestas, mensajes, temas relacionados con la mejora en la convivencia, teniendo en cuenta lo trabajado en las clases y las dificultades convivenciales del grupo, por ejemplo, allí colocamos lo de ser semilla san bernardina y lo de mi cuerpo como primer territorio. También lo vinculamos con los valores como principios de construcción de comunidad-territorio, conviviendo en armonía.*

***El rincón de los secretos** en donde la señora Malosa se comía todo lo malo que a los niños y niñas les pasaba. Este rincón ha sido implementado como lo habíamos pensado, pues queríamos que fuera el lugar donde el niño se acercaba si tenía algún conflicto personal o convivencial, y le dábamos atención. En la cotidianidad este rincón se amplió a todo el salón, pues vimos la necesidad de atención colectiva y de aprendizaje en la resolución de conflictos.*

Acompañan estos rincones las siguientes construcciones didácticas que las maestras hemos ideado.

***El cuaderno viajero,** al que los niños de primero le colocaron por nombre: Libro fantástico y de sueños. El cuaderno se presenta a las familias de la siguiente manera:*



Un cordial saludo, soy el cuaderno viajero. He venido a visitarlos a sus hogares para que juntos tejamos nuestra memoria, nos conozcamos y aprendamos mucho más. Por esto están muy invitados a construir las autobiografías de cada uno de los niños – niñas y sus padres.

Cuando el cuaderno viajero llegue a tu casa, redacta creativamente por escrito y con dibujos, una descripción de la vida del estudiante y de cada uno de los padres, contándonos algunas cosas como las siguientes: ¿Cómo te llamas? ¿Qué edad tienes? ¿Dónde naciste? ¿Cuáles son las cosas que más te gustan o prefieres? ¿Qué te hace feliz? ¿Qué te pone triste o te disgusta? ¿Cuáles son tus habilidades, cualidades y defectos? ¿Dónde viviste o has vivido tu infancia?, ¿Cómo es ese lugar?, ¿Qué comías o cuáles eran las costumbres de este lugar?, ¿Cómo fue o es tu infancia?, ¿Con qué te divertías cuando eras niño?, ¿Cómo eran los juegos?, ¿Cómo son o eran tus padres contigo? ¿Por qué llegaron a Bosa o a San Bernardino, qué les ha gustado? ¿Qué has estudiado?, ¿Cómo era el colegio dónde estudias o estudiabas? ¿Cómo ha sido cada etapa de tu vida? ¿Cuáles son tus sueños para el futuro?

Gracias, por compartir tus vivencias conmigo y cuando termines, no olvides llevarme al colegio lo más pronto posible, para seguir mi viaje fantástico.

Por turnos cada familia se lleva el cuaderno y escribe lo que corresponda. Los niños y sus familias han representado en este cuaderno, sus nombres, lo que le gusta a cada uno y una a una las autobiografías de los miembros de sus familias, aunque faltan varias aún.

La mochila de aprendizajes, *contiene como en el sentido indígena, las cosas importantes o significativas, representa mi universo. Cada uno en familia, tejió y diseño su mochila. En ella guardamos algunas herramientas pedagógicas de aprendizaje importantes en sus procesos, por ejemplo tienen unas loterías que hicieron para practicar las consonantes, las fichas de colores para trabajar el valor posicional, unos dados y cartas de dígitos, rompecabezas del Amazonas y la carpeta de* ***ciudadanos transformando su territorio.*** *En la carpeta registran creativamente algunas características de los miembros de sus familia, algunos recorridos por el territorio, la salida que hicieron con su familia, y otros trabajos relacionados con el territorio y el eje familiar social. En esta mochila debería ir el diario personal, solo que como se lo llevan no lo dejan allí; los niños y niñas están escribiendo sobre sus vivencias en un diario cada día.*

Para el desarrollo normal de las clases hemos optado por usar solo cuatro cuadernos. Estos son:

Comunicativo: *Donde se registran las actividades tendientes al desarrollo de los procesos de lecto-escritura de los niños y niñas. De igual forma los aprendizajes de los lenguajes comunicativos.*

Lógico-Matemático: *vinculado con los procesos del lenguaje matemático.*

Integrando saberes: *Condensa las otras disciplinas básicas: Ciencias naturales, sociales etc.*

Dialogando con mis padres: *Medio en el que desarrollamos actividades donde los padres se vinculan al proceso formativo de sus hijos. y también lo usamos como canal de comunicación.*

¿Qué hemos recorrido y qué nos falta por recorrer?

Hemos intentado reconstruir la escuela haciendo que los contenidos académicos correlacionados cumplan la función de ser pretexto para desarrollar en los niños y niñas, todos los aspectos que los lleven a construirse como personas con principios únicos, con historias particulares y con posibilidad de construir vidas diferentes pero

INTERCULTURALIDAD Y DISCAPACIDAD

Una nueva manera de aprender a reconocer y respetar al otro

Institución Educativa Distrital Manuela Beltrán
Angélica Pretel J.[15]

Este viaje al mundo de la diferencia, que muchas veces es también el de la indiferencia, tiene su punto de partida en el Colegio Manuela Beltrán sede B. En 2014 ingresé como fonoaudióloga del área de inclusión, y lo primero que hice fue hacer una cartografía del lugar, cartografié miradas, olores, sentidos y percepciones que me llevaron a vivenciar una experiencia de múltiples aprendizajes. En este caminar observé a cada uno de los niños y niñas a quienes acompañaría, inicialmente observé de manera participante su ambiente cotidiano y las interacciones que en este construyen.

Desde el enfoque planteado por la Secretaria de Educación, la inclusión es aquella que "acoge" a todos aquellos estudiantes, de las instituciones distritales de Bogotá, con características particulares, las cuales debemos acompañar para favorecer un proceso educativo integral y efectivo, esto en el escenario de cada colegio, que como tal es un espacio con características propias que parte del contexto en el cual está y toma matices diferentes. Así que una vez me presenté al grupo de maestras desde mi rol de inclusión, solicité que mediante un formato de remisión me socializarán los casos de estudiantes a acompañar, presentando una justificación, una descripción y observaciones generales para remitir el caso.

Cuando hago la revisión de cada formato, encuentro que los casos remitidos estaban asociados a estudiantes con capacidades especiales que requieren un acompañamiento particular para su proceso de aprendizaje, pero también llegaron los casos de estudiantes indígenas para acompañarles porque sencillamente, en sus planteamientos, "no aprendían", "no sabían", "no entendían la clase por ello no participaban", y casos de estudiantes afrodescendientes porque "son agresivos por naturaleza y no pueden estar tranquilos en el aula".

---

[15] Fonoaudióloga. Docente de Inclusión. Colegio Manuela Beltrán - Sede B.
Correo electrónico: angelicapreteljimenez@hotmail.com

Ante este panorama, me sorprendí, entendí que muchas veces en nuestra labor docente y el afán de la cotidianidad de la escuela, es difícil detenernos para leer entre líneas e identificar contextos, otros saberes y conocimientos, reconocer ritmos de los procesos de aprendizaje; en sí, tener una mirada diferencial y desde allí plantear acciones pedagógicas intencionadas a fortalecer un desarrollo integral en los y las estudiantes.

También reconocí que muchas de las miradas que tenemos respecto a los otros, parten de la historia que nos han contado, lo que nos ha impedido reconocer nuestra propia historia; esa historia contada, y que aún se dicta en la escuela como una verdad, nos cuenta que fuimos descubiertos por otros con más poder y de raza pura. Por ende todo lo asociado a lo indígena y lo afro es visto con discriminación, y en el caso de las discapacidades se asumen como en un estado de victimización, de imposibilidad, la cual se debe sobreproteger sin permitir una autonomía desde las capacidades especiales.

Todas estas reflexiones, entretejidas en la cotidianidad de la escuela, me dieron la posibilidad de engranar, y desarrollar un proyecto en relación a las líneas de la discapacidad, por un lado, y de la educación intercultural, por el otro; y en su desarrollo encontrar puntos de diálogo, de divergencia, en sí, una posibilidad de descubrir esas ideas que rondan en la escuela alrededor de estas líneas.

Es así como en el día a día comienzo a ver a Eva y a Kariwia, dos estudiantes de la jornada tarde. La primera vez que vi a Eva me perdí en sus ojos azules, y en esa risa que ilumina todo a su paso, observé que era una niña de 6 años con Síndrome de Down; la percibí feliz, aunque las

personas a su alrededor no le entendían lo que decía, todas estaban prestas a ver que quería y satisfacer cualquier necesidad que tuviese.

En esos mismos espacios cotidianos estaba una adolecente, Kariwia indígena arhuaca, ella lleva consigo una mochila tejida y como en un diario, guarda en ella sus más íntimos secretos.

Cada una entraba a su salón, allí aprendían y re-creaban el mundo con su toque particular, desde su corporalidad, sus lenguajes y maneras de dibujar el mundo y los que en él habitamos…

Tanto Kariwia como Eva fueron remitidas para realizar un acompañamiento de mi parte, para lo cual comencé a gestar este proyecto en donde el lugar del lenguaje corporal (señas, expresión de emociones, algunos trazos, entre otros) de cada una es fundamental para dinamizar una comunicación entre las dos. ¿Comunicación? ¿Cómo llevarlo a cabo si Eva no habla bien el español, y si Kariwia está aprendiéndolo como su segunda lengua, ya que su lengua materna es el Ikʉ?

Es posible, cuando comprendemos que en primer lugar existen muchas otras maneras de comunicarse, cuando damos el reconocimiento a otras lenguas y entendemos que la comunicación es un proceso que implica la interacción entre dos sujetos que se reconocen.

Pasa que, los procesos de comunicación en nuestras sociedades occidentales bajo el supuesto de ser "civilizadas", están mediados por prejuicios y marcaciones. Algunas veces las personas se refirieren a los indígenas como "los indios", a los negros como "bullosos y agresivos" y a las personas con discapacidades como "los mongólicos", expresiones que dan cuenta de la discriminación, una acción, categoría y vivencia para muchos que hace parte del diario vivir. Al respecto Martin Luther King, en uno de sus grandes discursos plantea que **"La discriminación de los negros está presente en cada momento de sus vidas para recordarles que la inferioridad es una mentira que sólo acepta como verdadera la sociedad que los domina."**

En este marco considero pertinente y necesario que en las escuelas se pueda abordar en los contenidos y en las mismas prácticas el enfoque de la educación intercultural, el cual:

> *Se basa en la necesidad de construir relaciones entre grupos, como también entre prácticas, lógicas y conocimientos distintos, con el afán de confrontar y transformar las relaciones de poder, que han naturalizado las asimetrías sociales. Este proceso implica el fortalecimiento de lo propio frente a las otras culturas, paralelamente a las luchas no por el reconocimiento estatal, sino por la reparación a la exclusión* (Walsh, 2002: 2, citada por Asprilla, F, 2012).

El proceso con Eva y Kariwia me llevó a descubrir que muchas de las relaciones en la escuela, están mediadas por elementos discriminatorios. Una de las maneras posibles para tramitar dichas relaciones es promoviendo la comunicación intercultural, aquella que busca transformar relaciones de poder que desde la historia han estado instauradas. Solo en la escuela, donde se supone aportamos a la formación de sujetos que participan en esta sociedad, podemos transformar y generar nuevas maneras de relacionarlos con la diferencia.

Uno de los elementos prácticos que me resultó más pertinente para llevar a cabo lo propuesto, fue precisamente reconocer a cada estudiante en su diferencia. Reconozco que Eva es una niña que está en transición, su

maestra dice que es muy inteligente, le gusta compartir con sus compañeros, las actividades que más disfruta es dibujar y colorear. En algunas ocasiones cuando está cansada o simplemente no quiere que nadie la moleste, se refugia debajo de la silla de su maestra y allí se queda por unos minutos, esperando a que alguien la llame o la invite a las actividades cotidianas.

Kariwia por su parte está en grado 3°, es la más alta de su grupo, tiene una contextura física robusta, y sus compañeros le preguntan cosas de la Sierra Nevada de Santa Marta, su territorio de origen; ella con un lenguaje lento y metódico les responde. Su maestra comenta que es una líder en las matemáticas, allí siempre es la primera, pero al comunicar algunas cosas que le molestan o quiere comentar es difícil entenderle. En ocasiones la veo sola de un lado a otro, y cuando quiere estar acompañada va a jardín y pre jardín a cuidar a los más pequeños.

Inicié planeando sesiones para desarrollar un trabajo conjunto, el primer encuentro pedagógico que llevamos a cabo estuvo lleno de asombros, Eva miraba a Kariwia de arriba para abajo, le causó inquietud sus largos collares, su mochila, y vestido blanco. Kariwia a su vez solo la miró y le mostró una cálida sonrisa, la cual fue el detonante de una hermosa alegría en Eva. En esa sesión trabajamos con unas fichas de juego para favorecer interacciones y visualizar lenguajes en una dinámica que estableciera una construcción propia de su comunicación. A partir de esta sesión la cercanía entre Kariwia y Eva se empezó a fortalecer, no solo en las sesiones próximas, sino aún más en los espacios de encuentro del colegio en los cuales coincidían.

Posteriormente, fui reconociendo que cada sesión iba aportando a tejer un vínculo que fortalecía la identidad y el rol de cada una. Kariwia se relaciona desde un rol de "madre" propio del legado de su cultura y sus prácticas tradicionales propias; cuando ve que Eva necesita ayuda ella le pregunta qué quiere o en qué le puede ayudar. Eva corresponde estas acciones con su constate deseo de ser mimada y centro de atención para así fortalecer su autonomía. También interactúan desde el juego, por ejemplo Eva disfruta escondiéndose en el traje blanco de Kariwia, y cuando se encuentra con la mochila es para Eva una caja de sorpresas.

Otras de las actividades realizadas fueron:

LEERNOS: Kariwia le leía un cuento a Eva en su lengua propia "Ikʉ" (arhuaca), y a pesar de que Eva no le entendía, construyeron una comunicación que movilizaba gestos, mímicas y sonidos. Eva solo miraba los dibujos y le pregunta qué era eso. Kariwia con la paciencia y el amor que caracteriza a quien ama lo que hace y le gusta compartir lo que sabe, le tomaba el dedo a Eva y le decía en su lengua y en español el nombre del animal.

DIBUJARNOS: Entregaba una hoja en blanco en donde cada una de ellas se dibujaba, Eva dibujó a Kariwia con su gran vestido blanco, sus collares y su hermoso cabello negro y en garabatos le escribió "Te quiero Kariwia". Ella a su vez, recreó una vez más con dibujos su territorio: La Sierra, y allí dibujó a Eva en un burrito, en otro momento de su dibujo la plasmó sentada en un árbol. Allí pregunté por qué así y ella solo me contestó que quería llevar a Eva a la Sierra.

En muchas ocasiones reflexiono y agradezco la posibilidad de desarrollar este trabajo, he tenido aprendizajes significativos a partir de ver sus interacciones y la manera como re-crean el mundo. En ello considero

que muchas veces somos los adultos quienes limitamos las habilidades y destrezas de los demás; cortamos las alas de aquellos que nos quieren enseñar a volar. Lo digo porque al verlas juntas interactuando, riendo, discutiendo, pienso que muchas veces hemos perdido la posibilidad de aprender y quizás hemos dejado que estas dos maestras se cohíban en todo lo que nos pueden brindar.

Ahora conociendo a Kariwia y su cultura, puedo reconocer todo lo que me ha enseñado. Me remonto en la memoria de esa historia contada sobre el "descubrimiento", cuando Cristóbal Colon llegó a América pensó que le iba a enseñar a estos "los indios" a ser más civilizados. ¡Gran equivocación! Ya que aprender a respetar a la Madre Tierra y todo aquello que allí convive, el vivir en comunidad, como uno de los principios fundamentales de todo pueblo indígena, fueron realidades y conocimientos que nunca reconocieron y sí, de muchas maneras, exterminaron.

En medio de ello, en el presente, y teniendo la posibilidad de interactuar con Kariwia, y acompañar su proceso de aprendizaje en un colegio de Bogotá, puedo ver a través de sus ojos el amor que tiene por su gente, por su tierra y por todo lo que circunda a la Sierra como un territorio sagrado. En su lengua habitan conocimientos ancestrales y su invitación a que tomemos una aguja de croché para comenzar a tejer es la posibilidad de compartir los conocimientos.

Y respecto a Eva, considero que su sonrisa es la mejor terapia que puede existir para olvidar las dificultades diarias, al verla corriendo y sonriendo en el colegio traigo a la memoria las palabras de Pablo Pineda, primera persona con Síndrome de Down, quien, tras obtener un título universitario pronunció: "Nunca pienso en mi condición por ello puedo". Precisamente, la posibilidad de que Eva participe en la escuela, le permite ser una persona atenta de lo que pasa a su alrededor, sensible y eso la hace muy particular, nos enseña a ver las cosas de otra forma, a ser tolerante frente al otro, a respetar y valorar a los demás.

La construcción de mundo de cada una y sus miradas frente a los otros, dan cuenta y nos hacen un llamado a ver más allá del rótulo o el diagnóstico.

En este momento quiero agradecer a Eva y Kariwia, ya que el proceso no sería una realidad sin las protagonistas, o mejor la participantes activas de su propio proceso educativo. Sé que aún queda mucho que aprender y dinamizar; considero que mi participación en este proyecto con CINEP/PPP en convenio con la Secretaria de Educación me permitió definir puntos de partida para la continuidad, además ampliar mi mirada y considerar que si vemos la inclusión y la discapacidad desde los ojos de Kariwia y de Eva replantearíamos muchas de nuestras acciones. Nos detendríamos a reconocer que un enfoque de educación intercultural e inclusiva implica reconocer al otro en su diario vivir y su contexto. Viendo esos elementos simples que perduran en la cotidianidad de cada estudiante en los colegios, y solo desde ese reconocimiento de las particularidades podremos generar interacciones diferentes en las cuales no cabe la discriminación por ser de una etnia, o con algunas capacidades espaciales.

Quise compartirles esta gran experiencia porque para mí fue un hermoso proyecto, altamente significativo, ya que me invitó y así asumí el reto de acompañar el desarrollo integral de Kariwia y Eva desde sus potencialidades y sus propios lenguajes. Les invito a dialogar desde otros lugares, desde otras miradas, y desde otros

sentires. En esa sintonía el Colegio Manuela Beltrán sede B, abre sus puertas para ver y construir de manera conjunta que la interculturalidad y la inclusión no son lo mismo, pero van de la mano cuando se reconoce al otro sin creerse más o menos, valorando su historia, saberes y sueños por alcanzar.

Bibliografía

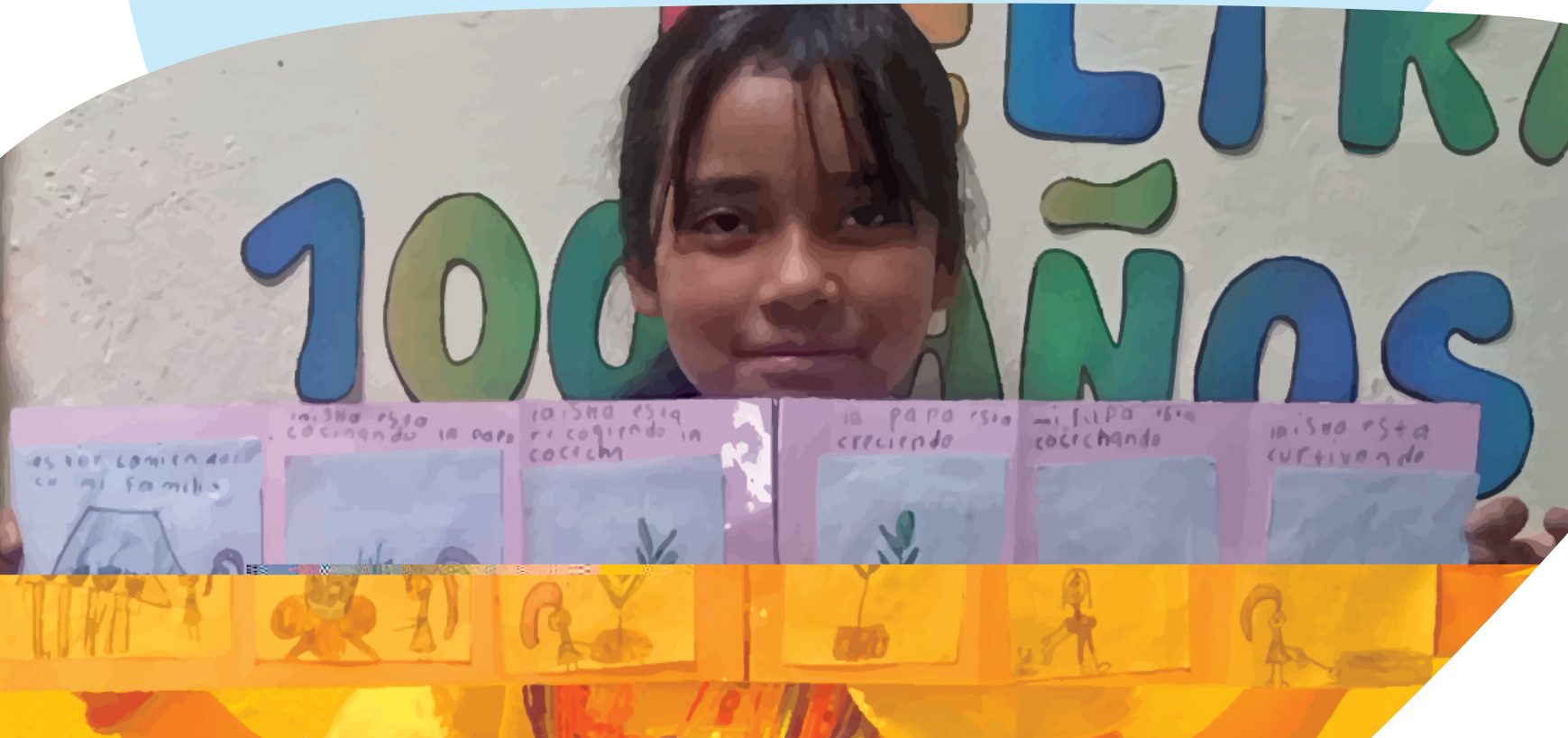
Asprilla, F. (2012). "Interculturalidad y Educación Humanista". Alainet, mayo 4. En: alainet.org/active/54569 (consultado en noviembre 20 de 2014).

Walsh, C. (2002). "Interculturalidad, reformas constitucionales y pluralismo jurídico". En Salgado, J. (comp.) *Justicia Indígena. Aportes a un debate.* Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya Yala.

TRANSFORMAR

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

EN EL TRABAJO DE AULA CON ESTUDIANTES INDÍGENAS



Una nueva exploración pedagógica

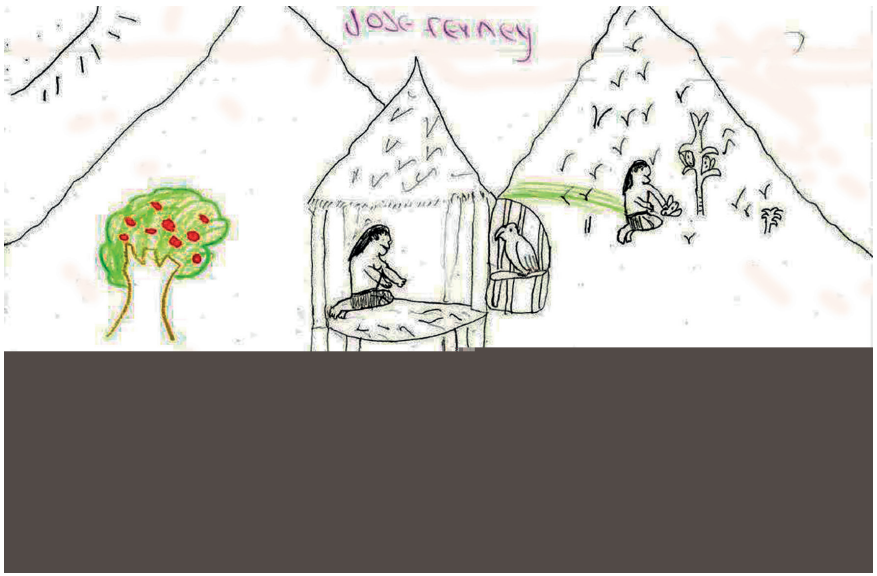
A partir de la evaluación del trabajo del año anterior (2013) y teniendo en cuenta los intereses y necesidades de los y las estudiantes, me propuse continuar el trabajo realizando ajustes de acuerdo a los resultados de la evaluación de los procesos de aprendizaje de los niños y niñas.

A partir del proceso de cualificación docente en educación intercultural con CINEP/PPP en convenio con la SED, en donde la estrategia fue desarrollar un proyecto integrado de aula, avanzamos una primera fase de exploración en la cual llevé a cabo un conjunto de actividades con miras a establecer los intereses con este nuevo grupo de niños y niñas de la comunidad embera, para ello realizamos dos ejercicios: **a) La cartografía social histórica entre el territorio ancestral y el territorio en la ciudad; b) El árbol de intereses y saberes,** los cuales permitieron esclarecer la importancia que tiene el juego, la creación de distintos materiales en el desarrollo de las actividades y la elaboración de artesanías como elementos motivadores para el aprendizaje de los y las niñas.

LA CARTOGRAFÍA SOCIAL: Entre el territorio ancestral y el territorio en la ciudad:

El trabajo con la cartografía se enfocó principalmente: al reconocimiento del grupo, a la construcción colectiva de conocimientos y saberes propios de la cultura, a las relaciones sociales y la conformación de las familias, a las formas de trabajo. Se buscó un mayor acercamiento a su cosmovisión y el acceso a información y herramientas para proponer estrategias metodológicas.

Con el mapeo de su territorio de origen, se evidencia la constante referencia que hacen las y los niños a los animales que se encuentran en su territorio, los roles que desempeña cada uno de los integrantes del grupo familiar, el amor y respeto que tienen a la naturaleza, los alimentos que cultivan y su preparación, elementos de la cultura propia como el valor del Jaibaná (médico), la representación de la muerte y la presencia de los mitos propios que han pasado por procesos de hibridación.



Dibujo 1
Mi territorio Embera. Dibujo elaborado por José Ferney Nengarabe

Además fue pertinente desarrollar la cartografía del territorio actual que habitan: Bogotá, sesión desarrollada de manera conjunta con Olga Zapata[17], en la cual evidenciamos que sus referentes de ciudad están directamente relacionados a las vivencias en el alojamiento de la comunidad, al Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero, la ruta escolar, a las calles, los carros, y a los parques recreativos cercanos a su vida cotidiana.

Árbol de intereses y saberes:

Sumándose a la contextualización, la segunda actividad exploratoria consistió en la elaboración colectiva de un árbol de intereses y saberes, que gira alrededor de tres preguntas:

¿Qué sé hacer?
¿Qué me gusta hacer?
¿Qué me gustaría aprender?

Como resultado de esta actividad se destacan las potencialidades y la gran variedad de gustos, algunos propios de sus saberes; la mayoría saben tejer aretes, collares, pulseras con chaquiras, jugar futbol, nadar; otros saberes que han aprendido en su contexto urbano y escolar: construir juguetes, estar en espacios amplios con zonas verdes como los parques, patinar. En cuanto a lo que quieren aprender manifiestan su deseo de leer y escribir, sumar, bailar entre otros.

A partir de estas primeras exploraciones se reconoce la importancia de tener un mayor conocimiento de las y los niños en sus necesidades. Considero que es un elemento esencial dentro de las prácticas docentes, sea o no con comunidades de carácter étnico. Esta fase me permitió evidenciar lo fundamental de acercar lo pedagógico y lo curricular a los intereses, particularidades y saberes previos de los y las estudiantes.

A partir de ello se realiza un consenso del tema, en el cual se propone un giro en la propuesta didáctica llevando todo lo recorrido hacia el proceso de construcción de juguetes y juegos, como herramienta para favorecer el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura de la lengua castellana. Teniendo en cuenta que son los juegos y juguetes en la ciudad lo que le permite a los y las estudiantes de la comunidad embera recrear sus vivencias propias del territorio ancestral y todas las prácticas culturales que allí se gestan.

Creación de personajes propios de la cultura, para la enseñanza del castellano como segunda lengua

Teniendo como referencia teórica los enfoques socio comunicativos para la enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura y tomando como referencia la relación entre la imagen - texto del primer año, comenzamos a construir personajes con rasgos propios de la cultura Embera con el objetivo de hacerlos significativos, cercanos y relacionados con las letras que se abordaban.

Los primeros personajes creados fueron aquellos con la **A**, y que fuesen significativos para ellos y ellas: la **a**beja, la **a**raña, la **a**rdilla, y el **á**rbol. Después se creó un personaje masculino Embera que representa un niño a quien le dieron el nombre de **B**ertulfo, un antiguo compañero de

[17] Dinamizadora indígena encargada del "Programa de Refuerzo Escolar y Cultural – PREC" con la comunidad indígena Embera Chamí y Katío, este es uno de los componente del proyecto CINEP/PPP.

curso. Poco a poco las y los niños fueron creando los personajes, situación que se aprovechó para ir asociando con las letras del alfabeto castellano (fonemas y grafemas).

Con los personajes empezamos a construir los primeros relatos significativos relacionados con su cultura; a medida que se ha venido avanzando se han creado más personajes e historias relacionadas siempre con lo propio y que también involucran un poco el contexto urbano donde se encuentran actualmente. Las habilidades manuales y el interés por los juegos y juguetes se han aprovechado para elaborar nuevos personajes que resultan importantes al ser una creación tangible para trabajar nuevos temas y conceptos de otras áreas del conocimiento, pues con las y los niños se evalúan procesos, no contenidos.

Como en el diseño del personaje de la letra **Gg** quien tiene por nombre **G**erónimo; los y las niñas juegan con el gusano **G**erónimo y lo relaciona con su hábitat; se aprovecha este espacio para la creación de historias en embera y español, a través del juego, por ejemplo: *"Iban dos gusanitos de paseo por el campo cuando se encontraron con una hermosa flor, uno de ellos la miró y con sus dientes la cortó y la regaló a su amiga…luego se enamoraron y se fueron felices por el campo a buscar más flores…"*, relata Ingrid Johanna Rojas Saburga cuando juega con sus compañeros; Camila, identifica las vocales que conforman la palabra "**g**usano", luego hace una descripción y enumera cada parte que lo conforma.

Aquí se integran las otras áreas como las matemáticas, las ciencias naturales entre otras.

Rigoberto Vitucay, crea a **J**ulia mediante una experiencia creadora que moviliza su hacer, saber y crear con sus manos, posteriormente le da vida a **J**ulia quien relata historias con movimientos, en lengua embera y en espa-

ñol; luego identifica vocales, las letras que conforman el nombre "**J**ulia", realiza los golpes de voz, sonidos y consonantes. Y asumiendo un reto más allá, como aquello que Paulo Freire nos orientó, empieza a formar nuevas palabras que surgen de allí, palabras cercanas a su contexto cotidiano.

Para el trabajo con la letra **Tt**, presenté en el aula a *Turquesa*, una tortuga en artesanía propia del pueblo indígena Huichol (México). Expliqué la importancia de este animal para las comunidades indígenas. Descubrimos que la artesanía de este pueblo Huichol es muy similar a la que elaboran los embera; así lo evidencia *Turquesa* que está cubierta de chaquira checa; la misma que usan los embera para elaborar aretes, collares y manillas. Cada niño elaboró la tortuga a su gusto con materiales recolectados del entorno: le pusieron nombre, jugaron, crearon historias,

hicieron el lugar donde viven, compusieron frases musicales como esta:

Doña tortuga está muy sola,
Porque tiene muy corta su cola, la, la, la (Bis)
Pero eso no importa
Porque su mamita
La soporta y le da un pedazo de torta, ta, ta, ta.

Doña tortuga está muy sola,
Porque tiene muy corta su cola, la, la, la (Bis)
Pero eso no importa
Porque su mamita
La soporta y le da un pedazo de torta, ta, ta, ta.

Los y las niños crean de manera libre el hábitat de la tortuga y la relacionan con lo vivido en su territorio. Luego cada uno expone su trabajo y lo socializa al grupo. Se integran las otras áreas a partir de temas sencillos y vivenciados.

El proceso desarrollado generó un cambio en la didáctica, en los procesos pedagógicos en general y en la forma como las y los estudiantes asumen el aprendizaje, dado que ahora resulta más motivante, retador y significativo, puesto que se trabaja con temáticas propias de su cultura ligándolas al contexto actual.

Como resultado del proceso de materialización los y las estudiantes han realizado:

- Juguetes con forma de animales, los cuales son utilizados para el proceso de enseñanza aprendizaje del castellano; al mismo tiempo permiten recrear su cultura e interactuar con otros niños y niñas del colegio, aspecto fundamental en los procesos de la educación intercultural.
- Construcción de guías de trabajo integradas con enfoque intercultural a partir de los personajes creados por las y los estudiantes.
- Elaboración de material didáctico con enfoque intercultural entre ellos loterías de animales, de asociación, rompecabezas, títeres, entre otros.

La ronda de los animales

A manera de cierre del proceso y como una estrategia para lograr la integración del trabajo realizado, identificando la rima de las palabras que íbamos construyendo, los golpes silábicos de cada una y la capacidad creativa de los y las niñas, creamos la ronda denominada ***"Cantemos a nuestros animales"***. Fue una actividad de materialización y socialización de gran impacto, que convocó la participación activa de los padres de la comunidad. Se articuló con las acciones del Programa de Refuerzo Escolar y Cultural (PREC) y con la facilitadora embera Olga Zapata, lo que permitió la traducción de la ronda al embera y la musicalización de la misma con ritmos propios de su cultura. La ronda más allá de ser un elemento pedagógico dinamizador, es la concreción de un proceso de aprendizajes recíprocos; es la posibilidad, la proyección de que en el Liceo Agustín Nieto Caballero, y otros colegios de Bogotá e incluso del país, se cante en embera y español como una acción que contribuya al reconocimiento y el prestigio de las lenguas indígenas de nuestro país. Además, pone de presente la realidad de los y las estudiantes embera en la ciudad de Bogotá, que en medio de la frialdad de la ciudad y sus transeúntes tienen la fuerza para continuar, rememorando siempre su territorio, afirmando su cultura y compartiendo sus saberes.

Les comparto la ronda construida:

RONDA EMBERA
CANTEMOS A NUESTROS ANIMALES

I
Michiva arrota covari
Naca jaravari miau miau miau
Mancha dese jau
Chijau chivia aria kidi
Miau miau miau
Chijau chivia aria kidi

II
Jave usaba naca jarabi chivuru dese
Dachi ome ichia abudea dachi ome jucadai
Vichi mu ome avachaque maudea dachi ome jacabarì
Guau ,guau ,guau
Vichi ome jucavari

III
Jave nesi éter mukira aria jarbisia cubu
Muma dese be cuaracubu
Cuara cova
Mu dafedèda urumatabari
Kikiriki
Uria dafededa

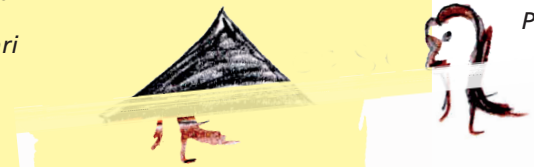
IV
Eter guarchake ichi chicurasa abú
Mu caiburu guaasia vima
Pio,poi,pio,
Caiva guasia vidaima

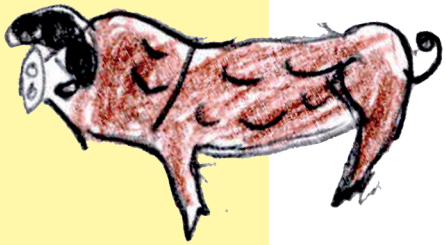
V
Eterwera nefada iquia etafeda
Eter guarchaque guasia vivari
Chiquidaba ve mivibari
Cocorocó
Vechaque dēvari

VI
Chi vivida naca jarabari nejar chaque dese
Mu nebuma aria acacubuma Odé andabuma
Ras tas tas
Aria unda cubuma.

VII
chi ultimode cina ba mú jeda buraquidivai
muma prestaudu senca chaque
mua vida machima ibitaima
vichi mú ome vuranibai
vichi mú avachaque
oinc,oinc,oinc

vichi mu abachaque.





RONDA EMBERA
CANTEMOS A NUESTROS ANIMALES (Traducción)

I
El gato come un ratón
Y dice miau miau miau
Dame más de esa cosa
Porque está muy sabrosa
Miau miau miau
Porque está muy sabrosa

II
Luego dice el perro dame un huesito
Pues yo te protejo y juego contigo
Pues eres mi amigo y yo juego contigo
Guau guau guau
Y juego contigo

III
Luego llega el gallo tengo mucha hambre
Dame maicito que esté bien amarillito
Pues siempre te despierto muy tempranito
Kikirikiki
Muy tempranito

IV
Y dice el pollito tengo mucho frío
Que alguien me abrigue y me deje calientico
Pío pío pío
Y me deje calientico

V
Y llega la gallina abre sus alitas
Y abriga a sus pollitos y les da calorcito
Y con su piquito les da los maicitos
Cocorococó
Les da los maicitos

VI
Y dice la tortuga dame una lechuga
Que vengo cansadita de tanto caminar
Ras tas tas
De tanto caminar

VII
Por último el cerdo me quiero revolcar
Préstame un charquito
Yo también te invito
Revuélcate conmigo
Pues eres mi amigo
Oinc oinc oinc

Pues eres mi amigo

Aprendizajes

El camino del ser docente se teje en interacción con los sentidos y las experiencias significativas desde la práctica, y una de ellas es precisamente el trabajo desarrollado con la comunidad indígena Embera Chamí y Katío. El permanente intercambio de saberes me ha permitido ver otros horizontes pedagógicos más allá de las cuatro paredes, los conceptos de los libros y las expectativas institucionales que encierran a la escuela actual.

Cuando conocemos y reconocemos a los demás con todas sus habilidades, potencialidades y su realidad, generamos un verdadero diálogo con la diferencia y partimos de ello para construir aprendizajes más significativos, es aquí donde se valoran y respetan los saberes y las diferentes formas de aprender.

La escuela actual, más aún en la ciudad de Bogotá, continuará siendo un foco de llegada de poblaciones de diferentes partes del país. Tiene el reto de pensarse y problematizar los enfoques de educación incluyente e intercultural, fomentando el reconocimiento, respeto y la valoración de las diferentes cosmovisiones que confluyen en un aula, en un patio de recreo o en el corredor. Se requiere un trabajo sistemático y de la mano con los y las docente que somos quienes conocemos de cerca las realidades de los y las estudiantes con quienes construimos la escuela.

El rol del docente es fundamental para orientar estos procesos; ello exige un interés real y un compromiso por parte de todos los actores de las comunidades educativas; trascender el cumplimiento de currículos o metas establecidas de los sistemas de evaluación y privilegiar la revisión, reflexión e innovación continua de nuestras prácticas pedagógicas.

KUN TEKU. ¡ASAYMPANA AWUNDI!

En el árbol ¡empecemos a hablar! (Traducción del IKU, lengua pueblo Arhuaco)

Institución Educativa Distrital Manuela Beltrán

Docente: Karen Lissete Ortiz Y. [18]

Desde hace algunos años, específicamente a partir del 2012 en la institución educativa Manuela Beltrán Sede B, han ingresado estudiantes de la comunidad indígena arhuaca en distintos grados de escolaridad, desde educación inicial hasta primaria acelerada[19].

Frente a esta situación han sido pocos los esfuerzos, por parte de los diferentes actores de la comunidad educativa, para lograr comprender y visibilizar la presencia de esta cultura dentro de nuestro colegio, y aunque las y los niños llamen la atención por su vestido tradicional arhuaco y el uso de su lengua Iku para comunicarse entre ellos, es poco lo que conocíamos de sus tradiciones culturales y su lengua para generar relaciones desde el reconocimiento del otro.

Claramente, la falta de sensibilización a los actores de la comunidad (maestras, estudiantes y familias) y las dificultades en la comunicación, frecuentes en el aula, con los y las estudiantes indígenas no permiten que pueda haber un verdadero acercamiento a su proceso de aprendizaje e impide tener una idea clara acerca de sus habilidades y competencias acordes a su grado.

Es por esto que nace la necesidad de generar este proyecto como una iniciativa que surge de una maestra de educación inicial, y que tiene como base principal la cultura desde la tradición oral y la familia. La riqueza de estas narraciones y expresiones, permiten volver significativa la experiencia del aprendizaje. Así mismo, fortalecen los vínculos con nuestra identidad cultural y la autoestima de los niños y niñas al permitir la exteriorización de sus sentimientos y creencias; respetando la diferencia y desarrollando los diversos lenguajes expresivos.

---

[18] Maestra de Pre Jardín. Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Diplomada en Lenguaje y Literatura en Educación Inicial de la Universidad Nacional. Cursa el programa de formación docente Pedagogía e Inclusión para la Calidad de la Educación en la Universidad Nacional. Correo electrónico: kloyale@gmail.com

[19] Ciclo para estudiantes extra edad que ingresan a las Instituciones educativas distritales en el marco del programa "Volver a la Escuela" de la Secretaria de Educación del Distrito.

La interculturalidad: el tronco del árbol

Las aulas de clase de los colegios oficiales muestran la gran gama multicultural de nuestro país. Es ahí donde nace la necesidad de implementar una educación con enfoque intercultural, que permita enriquecer y mejorar los procesos de formación de los y las estudiantes. Esta apuesta se vuelve aún más necesaria cuando se cuenta con la presencia de grupos étnicos como afrodescendientes, raizales, palanqueros e indígenas en los colegios, quienes luchan fuertemente por conservar sus creencias y cultura tradicional, a pesar de encontrarse en un entorno urbano y excluyente como es el de Bogotá.

Esta diversidad en nuestras aulas propone nuevos retos en las prácticas pedagógicas agenciadas por los y las docentes: promover que se incorporen las identidades y los saberes diversos de cada estudiante. En este sentido es necesario generar alternativas que permitan resaltar la identidad de los niños y niñas, para que se pueda reconocer la existencia de otras identidades distintas.

Es aquí cuando empezamos a hablar de interculturalidad que consiste en un diálogo mutuo entre las culturas; que les permite enriquecerse la una de la otra, sin olvidar o perder su particularidad y sin que una se priorice frente a la otra. Es una oportunidad de conocer formas de ver y de relacionarse con el mundo que van más allá de lo que conocemos y que permiten diversificar nuestra mirada sobre lo que nos rodea.

La educación intercultural es una oportunidad para sentar las bases de la formación de niños y niñas que les permitirá participar activamente de los procesos sociales, reconociendo la diversidad como una posibilidad de enriquecimiento mutuo y la forma de generar situaciones sociales más equilibradas y solidarias.

En el marco de las políticas de la Secretaria de Educación del Distrito, se han planteado iniciativas desde la perspectiva de la inclusión. Es fundamental reconocer las diferencias de los conceptos: la interculturalidad a diferencia de la inclusión, permite hacer más participes a los niños y niñas de los procesos educativos que se viven en la escuela. Replantea el rol del estudiante en la escuela, el cual deja de ser un número más en una política que incluye y pasa a reconocerse como un sujeto que respira, cambia, crece, aporta, en sí participa; que hace parte de una dinámica activa, en donde todos y todas somos factores esenciales.

Cuando nos posicionamos desde este reconocimiento encontramos que se dejan de percibir a los y las estudiantes como fantasmas en la escuela. Se empieza a reconocer a las niñas y niños de grupos étnicos con sus historias, su lengua propia, su iniciativa de hablar y escribir el castellano, entre otras prácticas culturales. Participan en los espacios escolares con sonidos y colores, que quizás nunca antes habían sido vistos en las escuelas de Bogotá pero que ahora esta debe estar preparada en sus sentidos, prácticas y apuestas para recibirles.

Los sentidos: Las raíces del árbol

Contar con población indígena de nuestro país en el aula de clase y en un entorno urbano, es una oportunidad de restablecer los lazos con la naturaleza y el entorno y de rescatar nuestras raíces culturales; desde los cuentos, los mitos, las leyendas, las nanas y las canciones, basadas en la armonía y equilibrio entre el ser humano y el ambiente natural, usando el lenguaje expresivo como vehículo de integración.

Como docente decidí vincular a todas las y los estudiantes de la comunidad indígena arhuaca al proceso de aprendizaje que se lleva a cabo en el grado prejardín. En

esta etapa se dan los primeros acercamientos a la lengua castellana; se propicia la experiencia sensorial y emocional que hace del aprendizaje un proceso natural y de asociación con lo significativo. A nivel personal como de la familia, el territorio, y el juego; prácticas que se pierden al iniciar un proceso de educación primaria tradicional.

Al grupo de educación inicial pertenecen dos niñas de la comunidad arhuaca de 3 y 4 años respectivamente desde hace 2 años aproximadamente. En el colegio existe una iniciativa que busca no solo sensibilizar a la comunidad educativa, sino también contribuir al desarrollo integral y a potenciar el proceso de aprendizaje diferencial, desde el reconocimiento de estos niños y niñas.

El hacer: Las ramas del árbol

Durante el desarrollo del proyecto llevé a cabo estrategias didácticas y actividades significativas que favorecieron la profundización y materialización del mismo. A continuación alguna de ellas:

Convocatoria: A través de invitaciones personalizadas convoqué a todos los niños y niñas de la comunidad arhuaca que asisten al colegio para fortalecer su proceso de adaptación, aprendizaje del castellano y reforzar su identidad cultural. Gestionar con entidades públicas apoyo en busca de un proceso de educación intercultural bilingüe con los niños y niñas arhuacos.

Intereses de las y los niños: Para darle prioridad a los intereses de los niños y niñas, en primer lugar adelanté una indagación en ese sentido, buscando generar temáticas que pudieran agrupar las narraciones tradicionales que se fueran a compartir y así poder integrar los contenidos académicos a que daban lugar.

Ambientes creativos por bimestre: Todas las dimensiones fueron desarrolladas de forma transversal usando como hilo conductor las narraciones realizadas por las y los estudiantes o sus familias, alrededor de la tradición oral y las temáticas que agruparan dichas narraciones. Cada bimestre las actividades realizadas ambientaron el salón de acuerdo a la temática a tratar, usando recursos del entorno, recreándolos en el aula con los trabajos y obras realizadas por los niños y niñas. Las temáticas que agrupan las narraciones generadas por los niños/niñas son:

- **EL TERRITORIO Y LO SAGRADO:** se busca reconocer en las narraciones tradicionales, los territorios a los que los niños pertenecen, lo que ven, los recorridos realizados, la casa, el colegio, el pueblo, la ciudad, el campo, y el entorno del que hacen y/o hicieron parte y la relación con este.

- **LOS OTROS COMPAÑEROS Y ENTIDADES DE LA TIERRA:** se pretende que las narraciones tradicionales que realicen, busquen evidenciar o mencionen las relaciones entabladas con los otros seres vivos con los que compartimos el ambiente, generando la clasificación entre animales domésticos, animales salvajes, animales peligrosos, plantas, frutas, vegetales, seres mitológicos.

- **ELEMENTOS DE LA NATURALEZA:** Las narraciones que se propicien, deberán circular alrededor de la importancia de los elementos de la naturaleza como el agua, la tierra, el fuego y todo lo que se genera a su alrededor.

Participación activa de las familias: con la tradición oral de su región y sus recuerdos de infancia, que enriquecieron las sesiones compartiendo características típicas de sus regiones, como el traje tradicional, alimentación, la música, y la oralidad, entre otras expresiones.

Participación de las docentes del colegio: que quieran compartir la tradición oral de su región y sus memorias de infancia.

El rincón temático, el Árbol Sabio: las niñas y niños lo elaboraron, partiendo de sus intereses identificados en la fase de exploración, en este lugar construido se comparten las experiencias que las familias traen al aula en relatos y los y las estudiantes recrean, cantan y cuentan en interacción con sus compañeros.

Picto Cuentos: Son cuentos elaborados por cada familia que narra su historia en el árbol sabio, allí registran de forma pictográfica las narraciones que ha compartido con el grupo de niños y niñas, para recrear las historias y hacer un acercamiento a los procesos de lectura desde la imagen y así reconocer que existen otros sistemas de escritura.

Mural Dinámico: Ha sido creado e intervenido por los niños y niñas; siempre está dispuesto en el aula y es allí donde registran, dibujan, pintan y exponen sus narraciones. Después de escuchar la historia en el árbol sabio pasamos a plasmar la oralidad en el mural.

Familias. Mamá compartiendo su picto cuento en el aula

Diccionario Álbum: Busca consignar contenidos básicos, vocabulario, con imágenes que permitan hacer una asociación grafica de la palabra con la imagen tanto en castellano como en Ikʉ.

Articulación con el Programa de Refuerzo Escolar y Cultural: el CINEP/PPP desarrolla este programa en el colegio con las y los estudiantes arhuacos, de manera que me he articulado constantemente con este proceso para fortalecer las acciones pedagógicas y desarrollar actividades en conjunto.

Botánica Ancestral: Propiciar y generar el espacio dentro de las instalaciones del colegio, para que los niños y niñas de la comunidad arhuaca, y los demás niños y niñas, conozcan, planten y cuiden plantas ornamentales que hagan parte de su tradición cultural, conservando su importancia histórica, rituales, significados y formas de cultivar la tierra. Con el propósito de generar un espacio propio para vincular su lugar de origen con la escuela.

Socializando y conociendo: Se buscará la forma de gestionar una salida pedagógica donde niños y niñas puedan tener contacto con ese ambiente natural tradicional o indígena, y puedan tener contacto físico con esos animales, materiales, espacios y culturas que se han mencionado en el compartir de la tradición oral de los pueblos. También como forma de socialización se buscará la manera de ir a la Sierra Nevada de Santa Marta para poder compartir con la comunidad arhuaca las iniciativas que se construyen desde la ciudad, para acoger a los miembros de su comunidad, protegiendo y fortaleciendo su identidad cultural.

Lo que aprendí: Los frutos del árbol

Los lenguajes narrativos y expresivos son un medio facilitador para construir la educación intercultural. Se puede potencializar el aprendizaje de una forma creativa usando las narraciones realizadas por los estudiantes y sus familias. Se debe hacer un énfasis en la lectura desde lo comunicativo y no desde lo gramatical, rescatar lo oral pues los textos van más allá de un código escrito.

El desarrollo infantil se produce a partir de los retos y los desafíos que las niñas y niños encuentran en sus diferentes contextos de vida. Es a través de las relaciones con los adultos que los niños inician su desarrollo integral siempre y cuando estas relaciones se entablen desde la afectividad.

La participación de la familia en la institución educativa es de vital importancia para generar procesos de enseñanza y aprendizaje significativos desde los vínculos afectivos. Si los contextos en los que se desenvuelve el niño y la niña, buscan los mismos objetivos y están relacionados entre sí, es mucho más fácil alcanzar los propósitos esperados y conseguir un buen desarrollo de sus procesos. Esta experiencia ha permitido un enriquecimiento mutuo entre familia y escuela, entre arhuacos y mestizos; se ha fortalecido la identidad personal de cada uno, y desde nuestra identidad estamos reconociendo al otro y estamos construyendo dinámicas que nos permiten crear experiencias significativas para nuestros niños y niñas, resignificando nuestra labor docente.

A partir de estas experiencias frente a la comunidad educativa en general, se logró la planeación y realización de la conmemoración del Día Internacional de los Pueblos Indígenas que llevamos a cabo el 6 de agosto de 2014. Fue la primera vez que en el colegio sonaba "Charu", danza tradicional arhuaca y que contamos con la participación de la comunidad indígena Eperara Siapidara. Con sus danzas propias, evidenciaron que los pueblos indígenas no hacen parte de un pasado, sino que están presentes y aún más en nuestro mismo colegio.

Lo que da vida al árbol: Mi experiencia docente intercultural

Recibí con agrado el 2014 en que me correspondió el grado de pre-jardín, maravillosos niños y niñas de 3 años de edad, que inician su camino en la educación formal. Ahí, en ese grupo, estaba Aty Seykaria, el destino había

dado gusto a mi curiosidad y había ubicado en mi grado a una pequeña arhuaca de 3 años, que me observaba con curiosidad y que intentaba comprender qué era lo que yo quería que hiciera. En ese momento comenzó este camino por la interculturalidad, desconocido para mí, pero que ansiaba recorrer.

Con el pasar de los días me di cuenta que Aty no entendía una sola palabra de lo que le decía y que no podía jugar con sus compañeros, pues nadie comprendía lo que nos comunicaba. Busqué ayuda en aquellas maestras que el año anterior, habían tenido la dicha de recibir otros niños de la comunidad arhuaca. Tuve la oportunidad de contactar y de reunirme personalmente, con el señor Fabián Molina, uno de los autores de los Lineamientos Pedagógicos de Educación Inicial Indígena en Bogotá (2011), quien me brindo información, gran apoyo y guía para poder tener una luz en este camino que quería empezar a recorrer.

Poco a poco y con diversos nombres, empecé a conocer esto de la interculturalidad y con ello también comencé a ver cómo el imaginario de muchas personas, coordinadoras y algunas maestras, con respecto a las comunidades étnicas presentes en nuestro país, están llenas de oscuros matices y prejuicios que se ponen por encima de los intereses y desarrollo de los niños y niñas. Encontré que lo indígena es visto como algo exótico, para llevar a presentaciones y exponer como espectáculos en una feria, y que indígenas y afro colombianos son considerados como seres inferiores incapaces de tener los mismos desarrollos que los niños y niñas mestizas.

Hablar con ellos fue el primer paso, intentar comprender sus palabras y cambiar el aula en la que trabajo partiendo de los intereses que los niños y niñas tanto arhuacos como de pre-jardín expresaron. Fue la oportunidad de permitirles volver suyo, "propio", un espacio que veían transitorio y lejano a su lugar de origen. Permitirles, (como si tuviera algún tipo de poder para evitarlo), hablar Ikʉ, jugar, pintar, bailar sus danzas tradicionales. Involucrarlos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas de pre-jardín, hizo que floreciera en ellos nuevamente su niñez, oculta por el mutismo adoptado al llegar a un lugar desconocido.

Ahora luego de favorecer la trasformación de los espacios, luego de que ellos pudieron hacer suya la escuela en Bogotá, se ven maestras más interesadas en la riqueza que les pueden ofrecer estos niños y niñas. No todas por supuesto, pues es un proceso personal de aceptación del otro y de reencuentro con nuestras raíces; pero ya se pueden escuchar en los salones cuentos en Ikʉ y castellano; intentos de llevar una educación bilingüe donde el uso de instrucciones en Ikʉ se está volviendo un hábito saludable de reconocimiento de su cultura; en los descansos se escucha "Azimezare, ¿Así se dice profe?" y hay chinchorros en el salón. Son grandes logros que buscan llevar a una sociedad que se opone a la diferencia, hacia un camino donde se ve esta como una oportunidad de aprendizaje, de enriquecimiento, de diálogo y de revitalización de nuestras raíces

Es un camino que hasta ahora comienza, pero que da grandes luces hacia un cambio y un progreso. Es una iniciativa que aunque nació en un grupo de educación inicial, ha logrado impactar toda una escuela por el esplendor que producen sus resultados. Se ven sus frutos en grupos superiores y ha generado la necesidad de repensar, por ahora, las formas de evaluación de estos niños y niñas, rescatando la integralidad de sus capacidades. Es tanto el impacto que ha causado, que las directivas hablan de institucionalizar el proyecto y convertirlo en bandera del colegio.

Esta ha sido una experiencia que hace repensar políticas e ideas sobre lo que es la inclusión; nuestra vocación y papel como maestras en los procesos y desarrollos que pueden generar grandes cambios en una institución desde nuestra aula de clase; nuestra capacidad de impactar no solo en los estudiantes sino también sus familias.

Es una invitación para que desde nuestra identidad, desde el amor por nuestras raíces, retornemos al sentido de lo que nos tiene frente a esos niños y niñas cada día, pues es mucho más que los contenidos de unos textos que solo cambian de portada al pasar los años. Recordemos que es lo que vuelve fantástica esta profesión que nos permite resignificar realidades.

Hoy puedo decir que Soy orgullosamente MAESTRA…

NUESTRO TALLER DE EMPRENDIMIENTO AGUSTINO

Institución Educativa Distrital Agustín Nieto Caballero

Andrea Miranda B. [20]
Edith Nelly Mosquera M. [21]
Jenny Carolina Reina S. [22]

Somos un equipo de docentes que hacemos parte del programa Volver a la Escuela en el Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero y a lo largo de 2 años hemos venido articulando nuestras iniciativas y esfuerzos pedagógicos para innovar y construir con los y las estudiantes nuevos espacios que sean de su interés y fortalezcan sus habilidades de manera integral.

Los niños, niñas y jóvenes con quienes trabajamos están en el programa de de procesos básicos y primaria acelerada, se caracterizan por ser una población de diversas culturas y realidades sociales, elementos que han sido transversales y nos han permitido reconocer sus historias de vida y acercarnos a sus conocimientos, estilos y formas de vida propios de sus culturas, por ejemplo, danzas, juegos, alimentos, artesanías, entre otros; elementos que han generado en los y las estudiantes la inquietud y curiosidad por conocer sobre otras culturas.

---

[20] Docente Aceleración Primaria – Programa Volver a la Escuela. Licenciada en Básica Primaria. Universidad Javeriana. Correo electrónico: anmira11@yahoo.com

[21] Docente Aceleración Primaria – Programa Volver a la Escuela. Licenciada en Básica Primaria. Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba. Correo electrónico: edinelmos@yahoo.es

[22] Docente Procesos Básicos 1– Programa Volver a la Escuela. Licenciada en Preescolar. Universidad Los Libertadores. Participante en el grupo piloto: Construcción de cartillas del programa Volver a la Escuela. Correo electrónico: jenny.reina@hotmail.com

El taller de emprendimiento

Las actividades de emprendimiento dentro de la institución educativa han sido la clave para formar estudiantes en competencias generales y específicas de productividad, personales, interpersonales, entre otras, con las cuales los estudiantes aprenderán a identificar oportunidades de mantener vivos sus conocimientos culturales, generar nuevas ideas, intercambiar saberes propios de sus culturas y trabajar en equipo, entre otros.

Las necesidades arrojadas en el reconocimiento de los grupos en la **fase de exploración** del proyecto, que realizamos en cada curso, nos permitieron definir líneas para dar respuesta a estas y a los intereses de las y los estudiantes. Las actividades fueron:

Historia de vida: Cada estudiante debía dibujar y escribir a manera de línea de tiempo o de historieta su historia de vida, identificando su lugar de origen, los momentos más significativos en su vida, aquellos de más alegría y de más tristeza, y aquellas cosas que ha aprendido.

Árbol de saberes e intereses: Identificación de intereses propios de cada estudiante, en hojas de diferentes colores debían ir ubicando en un gran árbol aquello que más les gustaba hacer y aquello que saben hacer.

Esto nos permitió identificar que los gustos e intereses de las y los estudiantes giran en torno a los siguientes temas:

- Elaboración de manualidades basadas en conocimientos ancestrales.
- Elaboración de algunos productos cosméticos y de aseo.
- Bailes autóctonos, populares y modernos.
- Trabajo con la naturaleza, cuidado de la tierra mediante la siembra, el lombricultivo y el compostaje.

A partir de ellos nos planteamos unas preguntas orientadoras que nos permitieran desarrollar con mayor profundidad el proyecto:

- ¿Qué tienen para enseñarnos los diferentes grupos culturales de mi colegio?
- ¿De dónde vienen todos los saberes culturales que hoy puedo poner en práctica?
- ¿Qué he aprendido como docente y como estudiante, qué puedo enseñar a otros y otras?
- ¿Cuáles son las danzas y el tipo de música de interés común para ambas culturas?
- ¿Cuáles son las prácticas culturales creativas propias que nos acercan para construir algo conjunto?
- ¿Cómo puedo incluir como estudiante a otr@s estudiantes?
- ¿Cómo puedo aprender de todas las áreas del saber y fortalecer mi liderazgo mediante el taller de emprendimiento?
- ¿Todo esto que sé y he aprendido, para qué me sirve en la vida cotidiana?

Todas estas preguntas han orientado nuestras reflexiones y acciones a lo largo del taller de emprendimiento, muchas de estas también van encontrando sus posibles respuestas y generando procesos de análisis.

A medida que vamos abordando estos elementos, el taller de emprendimiento se va llevando a cabo, entonces ¿cómo funciona el taller de emprendimiento?

- Identificamos los saberes y talentos propios de cada estudiante y los de nosotras, y miramos la manera de compartirlos y enseñarnos desde un intercambio.
- Gestionamos con nuestros propios recursos y con otros docentes los materiales necesarios para llevar a cabo las actividades del taller de emprendimiento.
- Organizamos a los y las estudiantes los días viernes, reunimos los tres cursos en un solo espacio para realizar las actividades, que en sí mismas se convierten en experiencias significativas para los y las estudiantes y para nosotras mismas como docentes.

¡Yo se hacer!

Estas actividades están intencionadas y van en tres líneas de creación:

Estas líneas se definieron teniendo en cuenta las afinidades de los y las estudiantes en las creaciones que se realizan, y vinculando a aquellos que que tienen talentos en cada una de estas modalidades, para que sean ellos y ellas los que vayan enseñando a los otros.

Tejiendo Nuestra Cultura aborda la artesanía embera ya que contamos con estudiantes de esta comunidad indígena lo que nos ha permitido conocer de manera más cercana la cosmovisión. Los tejidos en lana son saberes de nosotras como docentes que hemos querido compartir a los y las y estudiantes, y también a partir de ello se visibilizó que muchos sabían tejer por sus familias y quisieron replicar y compartir aún más su saber con todos y todas.

Tejiendo nuestra cultura

- Tejido de manillas, collares y aretes con chaquira (Tejido propio Embera).
- Tejido en telar, crochet, tejidos en lana con agujas para elaboración de bufandas y bolsos.

Cuidando nuestro cuerpo

- Elaboración de talcos y gel anti-bacterial (Laboratorio de Química).
- Estética: manicure y decoración de uñas.
- Elaboración de trenzas y peinados propios indígenas y afro.

Sembrando en el Agustín

- Siembra y trabajo de huerta.

Cuidando Nuestro Cuerpo surge de la necesidad observada por nosotras respecto al autocuidado del cuerpo de cada estudiante y de su interés de afirmar su identidad desde los referentes de la juventud.

Y ***Sembrando en el Agustín*** es la creación de la huerta escolar la cual tiene el propósito de valorar la importancia que tiene rescatar y no dejar perder las costumbres que tienen los niños y niñas indígenas y afros, o que vienen de otras regiones donde sembraban el campo, y desde allí lograr mejorar la convivencia entre ellos. Hemos visto como en la huerta se integran de manera permanente, todos aprendieron sobre como sembrar semillas, trasplantar matas y construir una huerta; a partir de allí las y los estudiantes han mejorado sus relaciones interpersonales y ha servido como herramienta de trabajo para toda la comunidad educativa, además cada día los estudiantes deben cuidar, regar las plantas y mantener el lugar aseado.

- Una vez estamos reunidos en el espacio, disponemos los materiales y cada estudiante según su interés empieza a crear, esto para las sesiones en donde realizamos los tejidos y lo relacionado con las uñas y las trenzas.

  El proceso de elaboración de talcos y gel anti-bacterial lo realizamos en el laboratorio de química, articulados con la docente a cargo, en donde los y las estudiantes del aula regular de grado 10° y 11° enseñan a los niños y niñas del taller de emprendimiento la elaboración de estos.

  Algunas veces hemos realizado el taller fuera del aula, en un lugar abierto del colegio, y allí vemos como muchos estudiantes de otros cursos se interesan y entran a participar en el taller de manera autónoma, permitiendo que nuestros estudiantes les enseñen lo ya aprendido de manera colectiva.

- En algunas clases, dependiendo de si es posible articularlo con los contenidos, abordamos con los y las estudiantes que investigan en casa y con sus familias el origen de los materiales que usamos para elaborar cada artesanía o elemento: la chaquira, la lana, de dónde vienen las trenzas entre otros.

Además consideramos que es posible desde la experiencia del taller de emprendimiento abordar diferentes áreas como en Ciencias Sociales, intercambio de saberes culturales; en Ciencias Naturales, consultar qué es, cómo se realiza y para qué sirve un cultivo hidropónico y un lombricultivo, investigar los pasos para la elaboración de productos cosméticos y de aseo en relación con elementos químicos y biológicos, abordamos también la tabla nutricional, las vitaminas, la elaboración de cremas con productos medicinales y naturales; en Lenguaje se logra expresar de forma oral y escrita los conocimientos, procesos y pasos para la ejecución de las diferentes actividades; en Matemáticas tomar registros de información, calcular cantidades en cuanto a la cantidad de material necesario para la elaboración de los productos utilizando operaciones básicas, tabla nutricional: unidades de medida de longitud y peso, entre otros; en Ética y Valores, el fomento del respeto por las diferencias culturales y trabajo en equipo; en Artes, se tienen en cuenta danzas propias, música tradicional y moderna, elaboración de bufandas con telar, bolsos en croché, manillas con macramé, manillas con chaquira checa, manillas con bandas elásticas de colores, entre otras.

El cuaderno viajero

Dentro de la posibilidades que teníamos para desarrollar nuestro proyecto y poder recolectar la información sobre su identidad cultural a través del arte, partimos de una estrategia didáctica significativa, decidimos desarrollar y poner en práctica "El cuaderno viajero" este recurso nos ayudó a recolectar e indagar más a fondo el bagaje cultural de las niñas, niños y jóvenes sobre la realización de los elementos de las tres líneas de creación.

Esta estrategia permite la participación de la familia de cada uno de las y los estudiantes, es bastante enriquecedora, pues pudimos conocer que realmente ellos tienen un bagaje cultural que podíamos aprovechar enormemente en el aula de clase. Además de conocer cada una de sus experiencias significativas sobre el arte, los niños y niñas investigaron no solo con sus familias sino a través de medios de comunicación como el internet ¿Cómo se procesa la lana? ¿Cómo se prepara y qué elementos químicos se requieren para la elaboración del talco y el gel anti-bacterial? Entre otras preguntas orientadoras que eran consignadas y dibujadas en el cuaderno viajero que rotaba por cada estudiante.

Consideramos que uno de los mayores aprendizajes de esta estrategia es que permite la unión del grupo puesto que los niños y niñas pueden narrar de forma oral lo que indagaron en sus casas con sus familias, invitándolas a ser parte de este proyecto. Los y las estudiantes propusieron muchas de las acciones realizadas e interiorizaron reflexiones sobre la importancia de ser ellos mismos constructores de su propio aprendizaje; desde este punto de partida van tejiendo su presente con la perspectiva de fortalecer sus talentos para el futuro, mediante la exploración de habilidades que promueven que sean ellos mismos emprendedores y generadores de opciones para la creación iniciativas productivas, como formar una empresa y llevar a cabo un nuevo y diferente proyecto de vida.

Nuestras reflexiones

A través del taller de emprendimiento buscamos lograr enriquecer la educación con herramientas didácticas y generar escenarios de interlocución entre la escuela y la comunidad.

Cuando enseñamos desde el taller de emprendimiento nos hemos dado cuenta que el estudiante capta con mayor facilidad su atención en estas actividades que son de carácter lúdico y eso les motiva mucho.

A partir de esta experiencia hemos podido ver cómo el niño y la niña que participa en el taller de emprendimiento crea, innova, emprende y aprende de manera conjunta y creativa.

Creemos que la oportunidad de conocer, compartir sus experiencias y saberes, teniendo en cuenta la diversidad poblacional y cultural propia del programa Volver a la Escuela, es un potencial para dinamizar los procesos pedagógicos.

Promocionar el arte como uno de los aspectos que más se han trabajado dentro del proyecto, porque el objetivo y lo que se busca es reafirmar la identidad de los niños

y niñas que vienen de otras regiones y realidades, de reivindicar sus ritos y sus prácticas culturales.

Los niños y niñas y los jóvenes han agradecido la colaboración de las maestras que han generado una nueva visión de vida y futuro, han dedicado tiempo para la construcción de este proyecto y han aprendido a valorar y aceptar al otro tal cual es, con sus diferencias para así generar nuevas posibilidades de integración y aprendizajes significativos.

Emprendiendo la continuidad

Teniendo en cuenta las características propias de las y los estudiantes de aceleración y procesos básicos, sus saberes, costumbres y prácticas se adelanta como iniciativa el trabajo del taller de emprendimiento que le apuesta a la formación de seres humanos competentes académicamente, críticos, auto reflexivos con la capacidad de compartir sus conocimientos y experiencias creativas.

Seguiremos posibilitando espacios para aprovechar la riqueza cultural que existe en nuestra institución y como resultado del estudio previo del reconocimiento de intereses realizado esperamos seguir fortaleciendo las líneas de creación (Tejiendo nuestra cultura, Cuidando nuestro cuerpo y Sembrando en el Agustín) articulándolas con mayor énfasis y de forma transversal con las diferentes áreas del conocimiento desarrollando un aprendizaje más significativo, cuyos procesos y productos no sólo sirven a los niños, niñas y jóvenes como herramientas para el conocimiento sino como una alternativa que podría en cierta medida soportar las diferentes condiciones económicas por las que atraviesan algunos de ellos alternando a su vez con actividades propias académicas con el propósito de consolidar su proyecto de vida.

Las actividades de emprendimiento recobran sentido desde el momento mismo en el que el estudiante conoce lo que está realizando, indaga sobre la historia de los materiales que utiliza, toma conciencia de los pasos para la elaboración del producto, indaga, relaciona, compara, en fin una serie de habilidades importantes para su desarrollo. Así que consideramos que es un espacio construido con los y las estudiantes el cual seguiremos tejiendo, cuidando y sembrando de manera colectiva.

EXPLORANDO NUEVOS MUNDOS

el arte como estrategia pedagógica intercultural para el acercamiento a la lengua wounaan

Institución Educativa Distrital La Arabia

Eliana Arroyave M. [23]

El presente escrito es una sistematización de la experiencia pedagógica desarrollada en el aula de inmersión español-wounaan de la institución educativa La Arabia en el marco del programa 40 por 40, el cual busca brindar a los estudiantes una educación integral y de calidad propiciando espacios pedagógicos como centros de interés.

Algunas familias del pueblo indígena Wounnan habitan en la localidad de Ciudad Bolívar y acuden a nuestra institución desde hace cinco años. Su continua participación en los diferentes espacios escolares, motivó la apertura de un ambiente de aprendizaje, enfocado a la sensibilización de la comunidad educativa en general, respecto a las particularidades culturales y lingüísticas de dicha población.

Nace entonces el aula de inmersión[24] como una estrategia para que los niños y niñas de la institución se interesen por el conocimiento de las características culturales de este grupo étnico y se acerquen a la lengua wounaan, mediante la implementación de actividades que estimulen las habilidades artísticas y las relaciones basadas en el respeto a la diversidad.

El aula de inmersión en lengua Wounaan es reconocida a nivel distrital en la medida que es la única en la que se trabaja una lengua indígena como segunda lengua; por lo general son lenguas extranjeras las que se adoptan para implementar el modelo de bilingüismo en Bogotá. Se abre camino hacia el reconocimiento de las len-

[23] Docente del aula de inmersión en lengua Wounaan y español en el programa 40 por 40. Licenciada en educación básica área de educación artística y especialista en docencia universitaria. Artista del tejido en croché y orientadora de baile. Correo electrónio: eliarmo5252012@gmail.com

[24] El aula de inmersión es un espacio para el aprendizaje de una segunda lengua cuya característica es el desarrollo de actividades lúdicas y artísticas y el uso constante de la misma lengua dentro del aula.

Estudiante pintando
las características del territorio ancestral del pueblo Wounaan

guas indígenas en nuestro colegio y se pone un granito de arena para que desde la exploración de nuevos mundos, los niños y niñas se formen en interacción directa con la diversidad cultural de nuestro país.

Al aula de inmersión asisten semanalmente alrededor de 150 estudiantes de las dos jornadas, por interés y gusto en la temática del aula. Como complemento a los lineamientos pedagógicos generales del aula se desarrolló un proyecto con acompañamiento del CINEP/PPP y la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones de la SED el cual tuvo como propósito crear espacios de enseñanza aprendizaje que fomenten la interculturalidad como un proceso de socialización que trasciende a la diferencia en la escuela.

En la implementación del proyecto trabajamos con los estudiantes del grado cuarto, ya que como resultado de un diagnóstico institucional, se evidenció la necesidad de fomentar el desarrollo de los procesos básicos de pensamiento en los primeros grados escolares. Nos enfrentamos al desconocimiento, por parte de la comunidad educativa, del pueblo Wounaan presente en nuestra institución.

Los niños y las niñas ejercen prácticas de discriminación heredadas del ámbito histórico y familiar, evidenciadas en el aula cuando hay una relación directa con niños que pertenecen a otras etnias y con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Sumado a ello durante la actividad de caracterización llamada "mapa de relaciones" se evidenció que las familias de los niños y niñas pueden ser catalogadas como disfuncionales, lo que marca de manera negativa la construcción de identidad de los estudiantes.

Era necesario entonces, crear herramientas para despertar el interés por el aprendizaje, el respeto por el otro y por sí mismo; visibilizar la gran diversidad cultural que existe en la institución; hacer a los estudiantes partícipes y creadores de sus conocimientos.

¿Por qué explorar nuevos mundos?

En el aula de inmersión español-wounaan se propuso desarrollar un proceso pedagógico dinámico e

generó mucha expectativa. Se invitó a Euclides Chaucarama, a quien los niños le realizaron varias preguntas para conocer de su cultura, vivienda, territorio, alimentos, animales, actividades cotidianas, gustos, entre otras.

Al referirse a los orígenes de la comunidad wounaan Euclides habló sobre la importancia de las relaciones interpersonales, los afectos y las dinámicas al interior de las familias. Se desarrolló como complemento un mapa de relaciones con el fin de conocer el contexto de los estudiantes y realizar una reflexión sobre la importancia de los ancestros y la familia para las comunidades indígenas.

Un nuevo personaje empezó a ser parte de nuestra exploración: el dinamizador indígena Teófilo Cabezón. Fue contratado por la Secretaria de Educación para participar activamente en el aula y compartir las características culturales y lingüísticas del pueblo Wounaan, aportando así a los objetivos pedagógicos propuestos al inicio de esta aventura.

Decidimos caminar juntos por el mundo de los wounaan conociendo las características de su territorio, las estructuras de sus viviendas tradicionales, sus formas de vida. Teófilo relató a los estudiantes cómo es el territorio del que proviene, mostrando un dibujo elaborado por él en donde se caracteriza el resguardo al cual pertenece. Al terminar el relato se dio un espacio para que los estudiantes realizaran preguntas y a partir de allí pudieran representar el territorio que conocieron por medio de las palabras de Teófilo. Para el cierre dialogamos sobre la importancia de cuidar la naturaleza dando espacio a plantear la actividad de la siguiente sesión.

El trabajo en el aula permitió entonces **la interacción directa con miembros de la comunidad wounaan en el contexto escolar.** Al realizar la indagación y descripción del hombre y la mujer wounaan utilizando la pintura, nos acompañó un niño de la comunidad llamado Duvan, quien se destaca en la institución por ser un gran dibujante. Por voluntad propia decidió guiar el trabajo de los estudiantes, explicando los vestidos tradicionales del pueblo Wounaan, pero también su forma de vestir en la cotidianidad de la ciudad. La exploración emprendida se movió bajo los **intereses de los estudiantes,** logrando de ésta forma un aprendizaje realmente significativo. La presencia constante de Teófilo en el aula permitió el uso de la lengua wounaan y la familiarización con sus sonidos.

La lengua Wounaan y los animales del territorio: encantos de la exploración

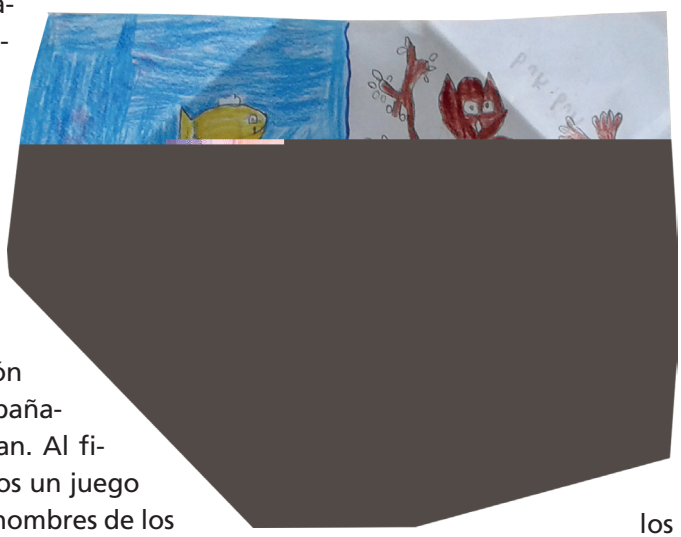
Comenzamos trabajando de manera oral comandos como el saludo, el dar gracias y algunas órdenes y acciones utilizadas frecuentemente en el aula. Siguiendo el método global para el aprendizaje de una segunda lengua utilizamos rondas infantiles, las cuales por su rítmica y juegos de palabras permiten un aprendizaje fácil y rápido durante la adquisición lingüística.

Teniendo en cuenta el enfoque del aula de inmersión retomamos las rondas realizadas por el pueblo indígena Nasa de Jambaló y algunos trabalenguas.[25] Fue sorprendente el nivel y la velocidad de aprehensión de las canciones por parte de los estudiantes. Al mismo tiempo el trabajo con la ronda se convirtió en una forma de profundizar nuestro conocimiento sobre los con-

[25] Rondas trabajadas: https://www.youtube.com/watch?v=CDA4CvPlrIc, https://www.youtube.com/watch?v=j1kNUOLAIl0, https://www.youtube.com/watch?v=r8-es2Z89cs, https://www.youtube.com/watch?v=t5lCjTFK7tA https://www.youtube.com/watch?v=6rbX0JT98ms.

textos indígenas. Nuestra exploración envolvió el aula y cada vez más nos acercábamos al mundo del pueblo Wounaan.

Los estudiantes manifestaron su interés por indagar de manera específica sobre los animales que habitan el territorio de la comunidad wounaan. Teófilo hizo un recuento del diálogo anterior sobre el territorio; esta vez enfatizó mucho más en los animales con los que el pueblo indígena tiene una relación especial, sea porque son su sustento o porque representan a personajes de su comunidad, en eventos, ceremonias o rituales.



En esta ocasión realizamos un portarretrato en papel donde se dibujaron los 4 animales que más les llamaron la atención, iniciando por primera vez un trabajo directo desde la pronunciación y la escritura con el acompañamiento del traductor wounaan. Al finalizar la actividad propusimos un juego de palmas para aprender los nombres de los animales.

Fue de esta forma como el pez, el búho, la rana, la tortuga, las mariposas, los ciervos, los perros y los pájaros empezaron a ser nuestros guías durante la exploración del mundo wounaan. Las representaciones y recreaciones que realizamos de dichos animales fueron innumerables, destacándose la elaboración de arquetipos con materiales reciclados, botellas, tapas, papeles entre otros. A medida que elaboraban los animales, se trabaja la pronunciación de los nombres en lengua wounaan.

Una llegada y un nacimiento: Nuestra propia ronda sobre los animales del territorio wounaan

Inmersos en el mundo selvático del territorio wounaan y de los animales que lo habitan, propusimos crear una ronda sobre nuestros amiguitos del reino animal utilizando la lengua Wounaan. Con la ayuda de nuestro profesor indígena se escribe la ronda y los estudiantes la interpretan. Empezamos cantándola con ayuda de mímicas pero al final unos estudiantes entonaban la ronda y otros nos acompañaban con instrumentos de percusión. Nació una canción para niños que si bien tiene una letra muy sencilla, evoca el territorio ancestral de la comunidad wounaan; expresa con su musicalidad "pacífica" los lamentos del destierro y al mismo tiempo los gritos de esperanza dados por éste pueblo en las calles de La Arabia.

El trabajo con la ronda estimuló de manera determinante los procesos comunicativos de los estudiantes, afianzando su aprehensión de los sonidos de la lengua y contextualizando de manera amplia los procesos sociales y culturales que la atraviesan. La exploración de las musicalidades y la posterior grabación audiovisual de la ronda nos acercaron a diversas formas de expresión artística.

Concretamos una propuesta de educación intercultural basada en el reconocimiento amplio de la diversidad cultural, de la diversidad de significados y expresiones, de la diversidad de mundos. Es allí donde el arte se convierte en una herramienta para generar conocimiento sobre la

Escenario y rodaje
de la ronda de los animales en lengua Wounaan.

comunidad wounaan siendo mediador en el aprendizaje de una segunda lengua y elemento fundamental para la apropiación de la interculturalidad como el pilar de la identidad propia y de la sana convivencia en la escuela de las diferentes culturas que allí confluyen.

Para el rodaje de la ronda ensayamos con niños y niñas de la comunidad wounaan, quienes participaron activamente personificando algún animal o algún miembro de su comunidad. Convertimos el aula en una selva, dónde los niños disfrazados de animales o de habitantes del territorio cantaron a viva voz la canción.

El video de la ronda tiene un primer momento en el que se evoca la vida de la comunidad wounaan en el territorio. Posteriormente, los niños que representan a los diferentes animales aparecen en algunos lugares del barrio, queriendo expresar la presencia viva de la comunidad en la urbe y su relación con los pobladores e instituciones.

La realización de esta ronda fue la oportunidad para entablar relaciones directas con la comunidad y entre los niños del aula de inmersión con los estudiantes wounaan del colegio. Como un gesto de respeto por las autoridades y la comunidad indígena, asistimos a una asamblea comunitaria en la que expresaron sus opiniones sobre el trabajo realizado. Afirmaron la importancia de legitimar en las escuelas de la ciudad la presencia de las lenguas indígenas y reconocieron el potencial pedagógico de la ronda, como una estrategia de transmisión de la identidad cultural a las nuevas generaciones en Bogotá.

Estas actividades han permitido acercarnos a la comunidad para crear un vínculo y nos permite entender la importancia de conocer comunidades culturales diferentes e interactuar con ellas; valorar su diferencia y al mismo tiempo fortalecer nuestra propia identidad.

¿Hasta dónde llegar en la exploración de nuevos mundos?

Enseñar a reconocer al otro, aceptarlo y respetarlo en la diversidad es un proceso muy complejo; más para los niños en edad escolar, para quienes el reconocimiento de sí mismos ya es un reto de largo alcance. En el proceso iniciado en el aula de inmersión se logró dar ese primer paso: hacer visibles a todos los que nos rodean, compartir experiencias, aprender de sus cotidianidades, valorar sus culturas y, más allá de eso, dignificar su existencia.

¿Qué sigue? Dar un lugar a las comunidades étnicas en la institución, no incluyéndolas, sino haciéndolas parte de nuestra propia comunidad educativa. Sus costumbres, tradiciones, creencias y lengua deben ser herramientas para fortalecer el aprendizaje y la construcción de nuestra propia identidad.

La educación intercultural en Bogotá es un proceso social de relación y comunicación que debe buscar valorar y reafirmar la identidad, el origen, la lengua, las costumbres, los credos, las creencias y los conocimientos de las diferentes culturas que hacen parte de la institución escolar. Se trata de establecer y mantener una situación de respeto, intercambio y diálogo entre los diferentes grupos étnicos para reconocer en el "otro" una persona digna y capaz de ejercer todos sus derechos.

El aula de inmersión debe convertirse en un espacio donde se promueva esa convivencia digna, comprendiendo que las diferencias nos hacen únicos y a la vez nos permiten aprender mutuamente. Allí podremos aprender de todos y cada uno de los aspectos relativos a la diversidad cultural de nuestro país, principalmente desde la exploración de las lenguas de los grupos étnicos.

UHXLRQHV PEDAGÓGICAS

Ruta de la magia y la identidad

Institución Educativa Distrital José María Carbonell

Sandra Piedad Pinzón R. [26]

"Trabajar en favor de la construcción de la propia identidad es vital para la estima personal y comprensión del mundo, pues si los estudiantes no saben quiénes son, a qué grupos culturales pertenecen, tampoco van a poder diferenciarse de los demás y disfrutar cabalmente de la enorme diversidad humana, como tampoco estarán en capacidad de poner al servicio del bien común su propia perspectiva del mundo" (MEN, 2004: 161).

El proyecto pedagógico de aula **Jugando con magia construyo mi identidad**, realizado con los niños y niñas del grado segundo del colegio José María Carbonell, de la localidad de San Cristóbal, se convirtió en una ruta de aprendizaje constante, donde a través de la magia como posibilidad de jugar, imaginar y soñar, se fortaleció el reconocimiento y enriquecimiento de la identidad personal y socio cultural en los y las estudiantes.

El proyecto surge a partir de la inquietud pedagógica sobre cómo llevar al aula una real educación intercultural que propenda por enriquecer las identidades, reconocer las raíces socio-culturales, visibilizar y respetar cada una de las características culturales y étnicas de los estudiantes en el curso. Algunos estudiantes pertenecen a pueblos indígenas como el Eperara-Siapidara y Uitoto. También hay una estudiante afrodescendiente proveniente del Valle del Cauca.

[26] Docente de primaria. Licenciada en pedagogía reeducativa y Magister en educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: sandrapi2002@yahoo.com

Visita del mago
David Felipe Alayon al aula

Creando mis herramientas de mago

Los estudiantes recibieron la visita de un mago que realizó algunos trucos y jugó con los niños y niñas. Se emocionaron y entusiasmaron aún más por crear sus instrumentos de mago; poco a poco iban por el camino de la construcción de su identidad.

Dialogamos sobre quiénes eran los magos en la época antigua, retomando los roles de los consejeros, caciques y grandes reyes africanos. Descubrimos juntos su conocimiento sobre los beneficios medicinales de las plantas y elementos de la naturaleza y su manera de curar a los miembros de la comunidad. Se resaltó que los magos poseen talentos especiales para motivar a cada estudiante a dibujar el símbolo que representará su propio talento.

Los instrumentos del mago que realizaron los niños y niñas en las clases de artes, fueron el sombrero, la varita y la carpeta de magia (donde se guardan todas las recetas de la identidad). Los estudiantes decoraron estos implementos con dibujos relacionados con sus gustos y su forma de ser; los presentaron a los compañeros y explicaron su significado.

Se definieron las palabras mágicas que se desprenden del nombre del proyecto "JUCOMAIN". La magia se convirtió en la posibilidad de potenciar la capacidad de asombro, la imaginación, la invención, la creación y la fantasía. Fue la herramienta de motivación para aprender y enriquecer los diferentes aspectos de las identidades. Todo el proceso fue "una construcción mágica".

Y mi nombre ¿dónde se originó?

Con el fin de iniciar la exploración de sí mismo y de las raíces familiares, sociales y culturales, los niños y niñas investigaron con sus padres el origen de su nombre y su

significado. Luego usando sus varitas y las palabras mágicas comenzaron a hacer nuevos descubrimientos sobre sí mismos. Ilustraron y escribieron todos sus hallazgos en unos carteles con su nombre, decorándolos con imágenes y símbolos que los identifican.

Después compartieron sus descubrimientos y aprendizajes, allí se denota la importancia de escuchar al otro y aprender sobre quiénes son los demás miembros del grupo. Al finalizar los estudiantes expresaron su agrado al conocer la historia de su nombre y saber que motivó a sus padres a llamarlos así.

Con el objetivo de profundizar más en el tema, leímos *Lis, un relato de filosofía para niños*, escrito por Stella Accorinti. Las preguntas del final nos llevaron a la discusión sobre la identidad a partir del reconocimiento de nuestro nombre. Algunas son: ¿las personas se parecen al nombre?, ¿cambiaríamos nuestro nombre?, ¿me identificó con mi nombre?

Algunos niños y niñas manifestaron que el nombre no necesariamente implica que todas las personas sean iguales o se comporten de la misma manera y relacionaron ejemplos de personas que conocen. Una de las estudiantes expresó: *"no me cambiaría mi nombre, porque si mis papás me lo pusieron es porque les gustaba y yo debo respetar lo que ellos escogieron, también, porque así me llaman y ya no me gustaría que me llamaran de otra forma, porque no comprendería a quién llaman"*.

El nombre es uno de los elementos de la identidad de la persona y conocer su origen y significado posibilitó ese vínculo de los estudiantes con quiénes son; una identificación más cercana con ellos mismos. Conocer el origen y significado del nombre y apellido de sus compañeros permitió acercarse más a ellos y a su vida.

Aprendiendo cómo soy yo y queriéndome mucho más

El fortalecimiento de la autoestima, la valoración de la diferencia y la riqueza que esto trae consigo para la convivencia en el aula se comenzó a indagar con las palabras mágicas ¡JUCOMAIN! Se invitó a observar de forma más detallada a través del espejo (visto como instrumento mágico) las características físicas de cada uno y a realizar un autorretrato. Luego intercambiaron la hoja con el compañero de puesto quien debía dibujar al "otro" y escribirle un mensaje positivo.

Después de realizar el ejercicio del espejo, los niños y niñas manifestaron que hasta el momento no se habían detenido a observarse e identificar características como la forma de su cara, si tenían pecas o lunares, el color real de su cabello y de su piel. Expresaron además que el dibujo de sus compañeros les permitió reconocerse mutuamente en sus características físicas y visualizar también la percepción que sus compañeros tienen de ellos

Identificaron la semejanza entre sus rasgos y los de sus padres. Durante el desarrollo de la actividad se insistió en la valoración y aprecio de sí mismos, aceptándose como son, sin importar lo que digan otras personas o muestren los medios masivos de comunicación. La actividad finalizó con una galería de autorretratos donde todos los estudiantes pudieron observar su imagen y la de sus compañeros; se realizó un conversatorio sobre lo aprendido y los descubrimientos mágicos del día para luego guardarlos en su carpeta de magos.

En relación a estas reflexiones algunos manifestaron: "cada uno tiene características diferentes, así tengamos parecido el color de piel o de cabello, cada uno tiene algo que lo hace diferente", "hay que querernos como somos

y no poner cuidado si otros nos dicen otra cosa, somos bonitos, no importa si somos gordos, con pecas o negros".

En la siguiente sesión, se abordaron las características personales por medio de un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas. Los estudiantes reconocieron su forma de ser, de relacionarse con los otros, sus emociones y sus gustos. El componente de la magia en esta actividad motivó a descubrir aspectos que no habían analizado sobre sí mismos y sobre las diferencias entre las personas.

"Aprendí que uno puede estar bien con varios amigos en algunos momentos, pero también está bien estar solo; porque a veces uno quiere estar solo", "me di cuenta que soy alegre pero también a veces estoy triste, puedo sentirme de las dos formas o más, a veces también me pongo bravo".

"Hay cosas que a unos les da miedo y a otros no, así como cosas que a unos les molestan y a otros no".

Reconocer la diferencia fortalece la convivencia y la educación intercultural, porque implica un pensar en el "otro" y reconocer su rostro. Desde el punto de vista de la ciudadanía: *"El núcleo central para ser ciudadano es, entonces, pensar en el otro. Se basa en tener claro que siempre hay un otro, y tener presente no sólo al otro que está cerca y con quien sabemos que vamos a relacionarnos directamente, sino también considerar al otro más remoto, al ser humano aparentemente más lejano –al desconocido–"*(Mockus, 2004, p. 11)

Una estudiante
participando del ejercicio del espejo

¿Cómo es el lugar donde vivo?

Realizamos un cine foro con la película Kirikú[27], la cual causó gran impacto en los estudiantes por las características sociales y culturales de la población africana que se mostraban allí y por las cualidades del niño Kirikú evidenciadas en su aventura. Dialogaron sobre la fortaleza del personaje, la solidaridad, su capacidad de ver a las personas de otra forma sin juzgarlas y su valentía a pesar de su corta edad.

[27] La serie de películas de Kirikú, del director francés Michel Ocelot, narran las aventuras de un pequeño niño africano. Como material estético literario se utiliza con niños y niñas de ciclo inicial, dentro de una estrategia para transformar su manera de pensar acerca de África y de las comunidades afrocolombianas.

Reconocer el contexto de Kirikú y compararlo con los espacios de la ciudad, permitió visibilizar y describir las características del entorno más cercano a los estudiantes, la forma de las casas del barrio, la ropa de la gente y los elementos que hay en las viviendas. Se encontraron bastantes diferencias entre las que se destacan la manta de Kirikú en comparación a la cama, la aldea en comparación al barrio, las calles a los caminos de la selva, entre otras. Se reconoció otro contexto desde la perspectiva de enriquecimiento cultural y la indagación por nuestro propio entorno.

Los estudiantes dibujaron ambos contextos y caracterizaron su barrio y Bogotá:

> *"en nuestra ciudad hay muchas casas y edificios, también muchos carros", "la gente en el barrio se viste de diferentes formas y como hace frio se tapan todo el cuerpo, no como la familia de Kirikú", "en el barrio se encuentran muchas tiendas donde vamos a comprar lo que necesitemos", "mi mamá dice que el barrio es peligroso porque hay muchos ladrones".*

El juego de la magia permitió descubrir lo nuevo, jugando a observar con las gafas del mago la realidad de una manera más detallada. Esto llevó a compartir historias y relatos sobre los lugares de origen de algunos estudiantes. Por ejemplo, uno de Boyacá describió a sus compañeros cómo era el campo donde vivía antes de llegar a la ciudad, los animales que habitaban allí y algunas de las actividades que él realizaba.

El estudiante del pueblo Eperara relató cómo es el Cauca, lugar donde vivía con su comunidad antes de llegar como desplazados a la ciudad. Expresó la importancia de las viviendas comunitarias, describió los animales que conoció en este lugar, entre otras características como el río y el gran espacio para jugar. Los estudiantes manifestaron agrado e interés por conocer más sobre estos lugares haciendo preguntas a sus compañeros.

Conocer el contexto y el origen de varios estudiantes favoreció la construcción de la identidad, retomando elementos como el territorio y la identidad cultural. También en el diálogo y compartir grupal, se fortaleció el aprecio hacía lo "propio" y partiendo de allí, el acercamiento hacia los diferentes contextos culturales de nuestro país.

Recordando mi historia de vida

El proceso de reconstruir la historia de vida consistió en compartir entre padres e hijos los sucesos que marcaron e hicieron parte de la vida de los y las estudiantes; muchos hechos resultaron novedosos para los niños y niñas porque no los recordaban.

Varios de los niños y niñas se preocuparon por indagar sobre el hospital donde nacieron, algunas de los sucesos importantes en sus primeros años de vida, cuando empezaron a caminar, a comer solos, o ingresaron a estudiar. Sus padres les narraron hechos como el nacimiento de sus hermanos y la muerte de familiares, episodios alegres, tristes, la llegada de nuevos miembros a su familia, la separación de sus padres y la conformación de nuevos grupos familiares, entre otras. Todos estos episodios fueron relatados por los estudiantes como grandes descubrimientos e hitos de su propia historia.

Se recurrió a la magia para iluminar el camino de los recuerdos y abrir el diálogo con los padres, reconstruyendo a partir de relatos la propia historia. Se elaboró un pequeño libro, con texto, dibujos y cortas historietas sobre

los hechos relevantes en la vida de los estudiantes. Luego expusieron sus trabajos y comentaron algunos hechos importantes, generando un acercamiento de los niños y niñas a la historicidad de "otro".

Somos diferentes los niños y las niñas…

Los estudiantes realizaron muñecos y muñecas parecidos a sí mismos; les pusieron ropa y accesorios de acuerdo a sus intereses, intentando proyectar una visión de sí mismos, de sus gustos y de su propia identidad. Después de ponerle nombre a sus muñecos, los niños y las niñas jugaron con ellos por grupos por medio de la actividad de juego de roles, donde expresaron las diferencias entre hombres y mujeres, dramatizando lo que hacen las madres, los padres y los juegos que practican los niños y las niñas.

Los estudiantes comentaron: "los niños juegan carros y las niñas no, porque juegan con muñecas", "las mamás se quedan en la casa y los papás van a trabajar". Después de realizar varias preguntas sobre el tema, expresaron que las niñas pueden realizar muchos de los juegos y actividades de los niños: "yo tengo varios uniformes de equipos de fútbol y juego con mis compañeros en el descanso", "las señoras también manejan carros", "en las casas las mamás y los papás trabajan no solo son los papás", "los niños y las niñas también tienen diferentes gustos".

El muñeco acompañó a los estudiantes en otras actividades escolares; los niños y niñas se animaron a cuidarlos, simulando realizar actividades como leerle o enseñarle a comer. Esto contribuye a fortalecer la autoestima y la responsabilidad. Uno de los mayores aprendizajes de esta actividad después del diálogo con los estudiantes consistió en comprender que los hombres y las mujeres tienen igualdad de derechos y pueden realizar actividades iguales, indistintamente de su género; asimismo permitió ampliar el horizonte frente a actividades que han sido estereotipadas para hombres y mujeres.

Qué aprendimos

El mayor aprendizaje tanto para los estudiantes como para la maestra, fue comprender que todos somos diferentes, desde las características físicas, personales, la historia de vida, las raíces socio culturales, hasta la lengua que se usa para comunicarnos, etc.

Aprendimos que somos únicos y diferentes siendo parte de una gran diversidad que es sinónimo de riqueza cultural. En esta medida se logró entender que la diferencia y la interculturalidad no están solamente relacionados con el niño o niña afrodescendiente o indígena, todos debemos respetar la diferencia como un derecho y como un deber.

El reconocimiento de la diferencia permite comprender y respetar al otro, el cual no es más o menos por ser diferente, porque "todos somos diferentes", la categoría de diferencia no radica solo en un grupo de personas. La comprensión de ésta tesis posibilita ese encuentro con el "otro" como posibilidad de reconocer en él sus riquezas y características desde una valoración de su identidad personal, social y cultural.

La magia como estrategia pedagógica posibilitó un mayor interés y motivación por aprender; permitió descubrir y ver de forma diferente el contexto y la realidad. El trabajo sobre la identidad y la estrategia de la magia permitió abordar de forma interdisciplinaria cada uno de los subtemas, por ejemplo, el reconocimiento del cuerpo humano y sus cuidados desde las ciencias naturales; el reconocimiento del contexto desde las ciencias sociales; en el área de español, la producción escrita, la oralidad y otras formas de expresión permitieron desarrollar sus habilidades comunicativas al tiempo que investigaron sobre su propia identidad.

Este recorrido por las identidades individuales y colectivas, se convirtió en el inicio de un camino que debe continuar en el ejercicio de construcción de lo que somos, de la importancia del ejercicio de la alteridad, en el reconocimiento del otro en toda su diferencia y riqueza social, cultural y étnica. Recorrido que conlleva a una real educación intercultural, una construcción de ciudadanía y una adecuada convivencia desde los diferentes lugares de enunciación como maestros.

Bibliografía

Mockus, A. (2004) "¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia?" En: *Al Tablero.* Febrero-marzo 2004. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, pág. 11. En: Ministerio de Educación Colombia. Competencias ciudadanas. 2004

Ministerio de Educación. (2004) *Estándares básicos de competencias ciudadanas.* Colombia.

COMPRENDER

LOS IMAGINARIOS ESCOLARES

PARA RECONOCER LA DIFERENCIA ÉTNICA

IMAGINARIOS SOBRE LA COMUNIDAD

en estudiantes de grado noveno del colegio La Arabia: rutas desde la diferencia y la igualdad.

Institución Educativa Distrital La Arabia

John Alexander Díaz P. [28]

1. Ruta espacio-temporal: Acercándose al contexto y su historia… a la escuela y sus estudiantes

Históricamente nuestro país ha estado atravesado por un conflicto armado cuyos orígenes de carácter político y económico son hasta el presente evidentes en el territorio nacional. Una de sus consecuencias, más no la única, es el desplazamiento forzado de comunidades étnicas de diferentes partes del país, que han tenido que considerar como opción migrar a ciudades capitales con el fin de resguardar su vida o conseguir otra forma de sobrevivir.

Según CODHES, "en el año 2013, se desplazaron aproximadamente 219.000 personas. De esta cifra, Bogotá ocupa el primer lugar en recepcionar esta población con un total de 25.000 personas" (Londoño, S., 2014). En esa medida su política pública debe estar orientada a garantizar los derechos de las comunidades étnicas, incluyendo el derecho a la educación. En Bogotá algunos colegios han recibido población de diversas comunidades étnicas sin contar con las condiciones y estrategias pertinentes para trabajar con estas poblaciones. A la IED La Arabia, ubicada en Ciudad Bolívar, llegó la comunidad wounaan proveniente del norte del Chocó, específicamente del resguardo Chachajo, a orillas del río San Juan, hace aproximadamente cinco años.

---

[28] Licenciado en ciencias sociales. Universidad Pedagógica Nacional. Candidato a magister en historia. Universidad Nacional de Colombia. Docente de Ciencias Sociales. Correo electrónico: joadiazpi@unal.edu.co

quienes, a través de un ejercicio de investigación escolar, indagamos qué es lo étnico para ellos y ellas, qué piensan sobre las comunidades étnicas que los rodean; y, al mismo tiempo, cuál es el imaginario que tienen sobre sí mismos.

Siendo jóvenes pertenecientes a la periferia de la ciudad, viven en contextos de fuerte agresión y vulneración de sus derechos. Es por ello que el trabajo propuesto posibilita ante todo un acercamiento, conocimiento y fortalecimiento de las prácticas de respeto a la diversidad y solidaridad entre los miembros que conforman nuestra institución.

Es evidente que la llegada de esta comunidad indígena a la institución, transforma tanto a los recién llegados como a los que estamos adentro. Un ejemplo de ello es la adecuación de aulas en el colegio y la búsqueda constante de estrategias pedagógicas pertinentes para trabajar por parte de los docentes. Entre los estudiantes y maestros podemos ver percepciones, comentarios, observaciones, gestos, pensamientos, formas de mirar y sentidos sobre lo étnico y por tanto sobre la condición de sujetos sociales de los indígenas.

Abordamos entonces una posible transformación en la subjetividad de las dos partes proponiendo el siguiente cuestionamiento: *¿Cómo se transforma la subjetividad de la comunidad educativa y sus imaginarios sobre lo étnico con la presencia de la comunidad wounaan?*

Para ello propusimos el desarrollo de un proyecto pedagógico de aula durante el segundo semestre del 2014 en la IED La Arabia con los estudiantes del grado noveno con

2. Ruta problematizadora: Interculturalidad e imaginarios

La presente ruta, pretende problematizar la interculturalidad y los imaginarios, como pilares orientadores del proyecto pedagógico. Argumenta la necesidad de trabajar con los sujetos que interactúan con los grupos étnicos en la escuela y de abrir espacios pedagógicos pertinentes al proceso de la educación intercultural en Bogotá.

Sobre la interculturalidad existen diferentes interpretaciones y significados. Desde una lógica capitalista-neoliberal se circunscribe desde el multiculturalismo como la posibilidad de integrar y reconocer la diversidad étnica en la sociedad mayoritaria. Sin embargo, esta postura es cuestionable, pues no se traduce en políticas públicas reales que disminuyan los altos índices de pobreza, desigualdad

y exclusión en los cuales se encuentran estas comunidades tanto en sus territorios, como en las ciudades a las cuales se desplazan.

Desde una perspectiva crítica, esta misma categoría, cuestiona la lógica anterior y la enfatiza en su capacidad alternativa y posibilidad de construcción desde las mismas comunidades. Se considera como un derecho que se ha agenciado históricamente desde las luchas de las comunidades étnicas, buscando legitimar espacios de reconocimiento, de participación y democratización de la vida cotidiana que influya en la búsqueda de una verdadera equidad social y de cambio en las representaciones sociales.

En consecuencia, el proyecto de aula implementado con los estudiantes de grado noveno aborda la interculturalidad:

> *"[…]como una práctica contra-hegemónica, enfocada en revertir la designación de algunos conocimientos como legítimos y universales y la relegación de otros, especialmente aquellos de los pueblos indígenas, al espacio local de saberes y al folklore" (Sartorello, 2010).*

Partimos del supuesto de que no sabemos que somos diversos siendo parte de un mismo territorio nacional. ¿Es verdad que no lo sabemos? y sí es así, ¿cuáles son las razones? Por medio de un proyecto de aula buscamos abordar los imaginarios de la comunidad educativa sobre los "otros", sobre lo que somos y sobre lo que nos hace diferentes a los demás.

Para poder hablar de nosotros mismos y nuestra identidad, es necesario reconocer qué pensamos de los otros, en este caso del otro étnico o viceversa, cuando indagamos sobre los imaginarios de lo étnico, estamos examinando una dimensión de nuestra identidad. Es aquí en donde la escuela juega un papel importante, en la medida en que no determina lo que somos, pero sí influye sobre lo que pensamos e imaginamos de los otros.

El abordaje pedagógico de los imaginarios parte de:

> *"[…]estudiar las prácticas y discursos de las sociedades o grupos específicos; en un sentido último, es el estudio de las prácticas cotidianas de los sujetos, prácticas que se desvelan en las acciones y discursos" (Agudelo, 2011).*

Este proyecto se presenta como excusa y oportunidad para saber qué piensan y pensamos en múltiples dimensiones sobre la comunidad wounaan y de qué forma se materializa esa relación cotidiana dentro de la institución La Arabia, llevándonos a la necesidad de reivindicar el ejercicio del respeto mutuo y la lucha por la igualdad de las comunidades étnicas en la escuela.

3. Ruta pedagógica: Cómo materializar nuestros intereses e interrogantes

El trabajo pedagógico sobre el tema propuesto implicó entender que:

> *"la única manera de acceder a los imaginarios sociales es a través de su materialización semiótica, esto es, a través de los signos, especialmente a través del discurso, los textos y las acciones narrativas de los sujetos. Discurso, texto y acción hablan de imaginarios, por cuanto son signos que remiten a formas de hacer y proceder" (Agudelo, 2011).*

El proyecto pedagógico realizado con los estudiantes de noveno fue un ejercicio investigativo liderado por los propios estudiantes en el que se pusieron en juego los significados dados a los grupos étnicos desde *representaciones gráficas, formas de enunciación y narrativas.* Al mismo tiempo los estudiantes debían reconstruir aspectos de la historia de vida de alguno de sus compañeros.

Esta doble dimensión del ejercicio de investigación escolar tiene que ver con la posibilidad de trabajar en el aula la diada identidad- diferencia, pues como se argumentó en el apartado anterior para reconocer los rasgos de nuestra propia identidad es necesario indagar las formas de relacionarnos con el "otro" que es diferente.

Desde el campo de la historia crítica, la memoria de las comunidades étnicas resulta determinante para conocer la historia social, política y económica del país marcada por la exclusión, discriminación y racismo vivenciado por los grupos subalternos. En la fase de profundización se integró en el currículo la historia y caracterización de los grupos indígenas de Colombia, privilegiando así conocimientos y saberes desde la historia de América y alejándonos de la historia eurocéntrica que caracteriza la enseñanza tradicional de las ciencias sociales.

La **primera fase** para poder indagar sobre los imaginarios fue presentarle al grupo de estudiantes de grado noveno, porqué se quería hacer este proyecto, cuáles eran sus objetivos y las actividades a desarrollar en el proceso. No se trataba solo de informarlos sino de escuchar sugerencias y observaciones que alimentaran la propuesta a implementar.

En la **segunda fase** de exploración, se realiza un primer ejercicio de indagación de los imaginarios sobre lo étnico mediante el desarrollo de una guía diseñada por el docente que permitió tener una primera visión sobre las formas de representar, nombrar y narrar a los grupos étnicos por parte de los estudiantes de noveno. En un primer momento pedimos a los jóvenes definir sin fundamentación previa las palabras indígena y afrodescendiente, proponiéndoles posteriormente relacionar las categorías con alguna época o temporalidad.

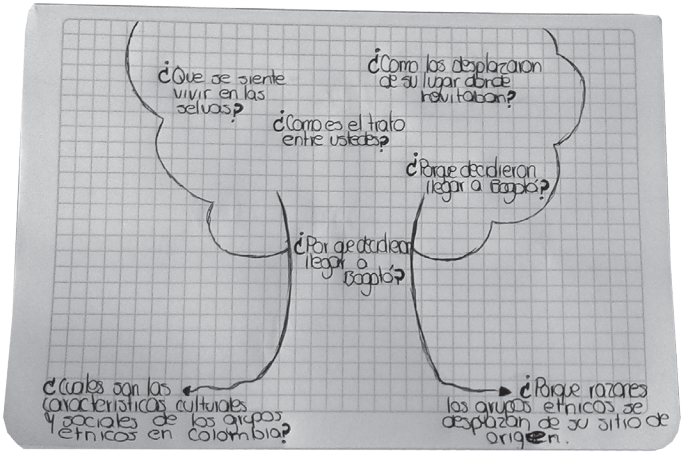
En el segundo momento trabajamos un ejercicio de asociación de palabras al escribir de manera espontánea seis referencias con que relacionan lo indígena y lo afrodescendiente. Desde la narrativa y buscando la estimulación de las habilidades comunicativas realizaron escritos reales y de ficción sobre la presencia de los grupos étnicos en la institución educativa. Uno de los productos que se esperaba al final del proceso era poder comparar un relato inicial sobre lo étnico, con un relato final, identificando los cambios, las permanencias y los imaginarios puestos en juego.

Finalmente, mediante un dibujo los estudiantes representaron las ideas que tenían acerca de los indígenas y afrodescendientes dando cuenta de sus características culturales y de algunos rasgos fenotípicos. Para el grupo la realización de este tipo de ejercicio fue la oportunidad de expresar inquietudes acerca del tema y tomar como objeto de discusión directa sus vivencias personales con los estudiantes wounaan.

Para complementar la fase de exploración y enfocar el proyecto hacia el cuestionamiento sobre la propia identidad y sobre los grupos étnicos se adelantó un cine foro de la película "Escritores de libertad". Esta retrata la situación vivida en un aula de gran diversidad étnica y la forma de reconstruir la identidad personal para comprender a la sociedad y reconocer la diferencia étnica como una oportunidad de sana convivencia. Los

estudiantes identificaron elementos comunes entre la película y su contexto cotidiano. Se mostraron motivados frente a la posibilidad de escribir su propia historia y trabajar sobre algún aspecto que les permitiera conocer un poco más sobre los grupos étnicos.

En la exploración sobre los imaginarios resaltamos ejercicios de análisis de imagen que permitieron desarrollar los discursos de los estudiantes sobre lo étnico y al mismo tiempo develar sus intereses y expectativas frente al tema. Los jóvenes fueron protagonistas de su propio proceso de conocimiento e indagaron sobre sus propias identidades, muy a pesar de las fuertes vivencias que atraviesan sus historias de vida.



La tercera fase dio inicio al ejercicio de investigación escolar. Poniendo en práctica herramientas de diversificación didáctica hicimos árbol de preguntas para generar los ejes de la investigación. En la raíz del árbol los estudiantes formulaban preguntas estructurales sobre el tema de interés, en las ramas cuestionamientos secundarios y en el tronco escogían una sola pregunta para desarrollar la indagación.

Las preguntas se referían a las características de la identidad de los grupos étnicos (lengua, rituales, danzas, alimentación, usos y costumbres), las razones de su desplazamiento, sus vivencias en la ciudad y la forma como se relacionan con los "otros". En cuanto a la investigación sobre algún compañero exploraron la historia de vida, los miedos y las expectativas frente al futuro.

Habiendo dialogado y problematizado las preguntas de los jóvenes, se realizó una sesión de fundamentación sobre los procesos de recolección de información y los diferentes tipos de fuentes: oral, visual y escrita. Mediante ejercicios prácticos los estudiantes trajeron información sobre los grupos étnicos, la cual organizamos según el tipo de fuente, intentando seleccionar la información relevante.

Se propone a los jóvenes realizar un rastreo de fuentes para responder a las preguntas de investigación ofreciéndoles posibilidades metodológicas como la entrevista, el rastreo bibliográfico, el análisis de imagen, entre otras. Es importante destacar que la visita a la biblioteca y el intercambio de información con integrantes de la comunidad wounaan generó gran motivación a los estudiantes y se convirtió en una oportunidad pedagógica para abordar la investigación escolar de manera directa, y transmitir a los estudiantes la importancia de la citación y los derechos de autor.

Programamos una salida pedagógica al Jardín Botánico "José Celestino Mutis" en la que hicimos el recorrido temático llamado "Ambiente y sociedad". Los estudiantes reconocieron la relación que tienen los grupos étnicos con el ambiente. Fuimos con estudiantes de la comunidad wounaan; ellos hablaron de algunos elementos de su cultura como la planta que usan para la pintura corporal y el potencial medicinal de las hierbas.

Al final, asistimos a un diálogo con un indígena uitoto llamado Ari, quien nos invitó a la maloca construida allí. Los estudiantes escucharon por qué es importante agradecer a la "madre tierra" y entonaron con Ari cantos para el agua, el fuego, el aire y la tierra.

Todas estas experiencias motivaron el trabajo de los jóvenes y direccionaron su indagación. Durante la misma salida los estudiantes aprovecharon para indagar a la persona que dirigió el recorrido sobre algunos de los temas de la investigación.

La última fase se desarrolló a partir de la socialización del rastreo de fuentes realizado por los estudiantes. En parejas expusieron ante sus compañeros su pregunta de investigación y las fuentes encontradas, describiendo la información obtenida y la metodología utilizada. En su mayoría los educandos realizaron entrevistas a miembros de la comunidad wounaan que hacen parte de la institución y se entrevistaron entre sí para obtener la información sobre sus compañeros. En uno de los casos la pareja de estudiantes visitó las casas de la comunidad wounaan en el barrio para obtener información a su pregunta de investigación.

En la interacción entre los estudiantes del grado noveno y los estudiantes wounaan primó la confianza y fluidez para intercambiar saberes, conocimientos y experiencias. El reconocimiento como pares propició una relación de igualdad y unas pautas de diálogo basadas en el respeto. Se evidencia la importancia de adelantar propuestas pedagógicas que motiven la interacción directa entre las comunidades étnicas de las instituciones educativas de Bogotá, pues se convierten en puentes de diálogo y reconocimiento.

En una de estas sesiones de socialización recibimos la visita de Euclides Chaucarama Negria, un miembro de la comunidad wounaan que ejerce como docente dentro de la institución. Los estudiantes formularon a nuestro visitante sus preguntas de investigación y otras que surgieron de manera espontánea. Euclides respondió y trasmitió lo importante que resulta para la comunidad wounaan, el hecho de contar con una comunidad educativa preocupada por la identidad cultural de las comunidades étnicas e invitó a los estudiantes a seguir adelante con sus proyectos de investigación.

Según las manifestaciones verbales de los estudiantes todo este recorrido amplió la perspectiva sobre los grupos étnicos en el país y el reconocimiento de los mismos en nuestra institución, en nuestro barrio y en nuestra ciudad.

Como cierre al proceso recorrimos la exposición fotográfica "Otras miradas: representaciones e imaginarios sobre los grupos étnicos" traída por el CINEP/PPP. Allí los estudiantes interactuaron con fotografías sobre la vida de las comunidades étnicas en sus territorios, el desplazamiento, los estereotipos, la vida en la ciudad y las acciones políticas emprendidas para su reconocimiento. Los estudiantes escogieron una de las fotografías y crearon un relato que permitió develar algún tipo de transformación entre la primera mirada y la actual sobre los grupos étnicos.

Realizar este proyecto abrió las puertas para la innovación pedagógica empoderando a los estudiantes a partir de una investigación que los hizo protagonistas en el proceso de aprendizaje y al mismo tiempo les permitió aprender de las investigaciones de los demás estudiantes. De la misma forma la posibilidad de indagar sobre nuestras propias identidades y sobre los grupos étnicos de la institución es un primer paso para llevar al aula una educación intercultural que parta de la indagación sobre los imaginarios para transformar la mirada de la escuela frente a la diversidad.

4. Cierre de una ruta: Entre los imaginarios y los balances[29]

Al sistematizar la experiencia nos dimos cuenta de que, más allá de querer transformar los imaginarios, era importante saber cuáles eran las ideas y las concepciones que giraban en torno a lo étnico entre los y las estudiantes. Encontramos por ejemplo, que la historia política y económica del país, que tiene como denominador común la guerra, no es ajena a la realidad de los jóvenes. Así un primer imaginario sobre lo étnico y en especial sobre la comunidad wounaan asocia desplazamiento forzado, guerra y pobreza.

Entre las preguntas que los estudiantes formularon para su ejercicio de investigación escolar y las situaciones recreadas en los primeros relatos estaban: ¿Por qué decidieron llegar a Bogotá? ¿Cómo los desplazaron del lugar en donde habitaban? ¿Por qué razones los grupos étnicos se desplazan de sus sitios de origen?

Un segundo imaginario, evidente en las referencias verbales, textuales e iconográficas de los estudiantes, es la identidad cultural de las comunidades étnicas, es decir sus creencias, formas de vidas, maneras de comportarse, formas de pensar, una manera de hablar particular y esto lo relacionan con las raíces ancestrales y con la tradición. Para los jóvenes las identidades étnicas están fuertemente ligadas a su historia; con palabras como tribus, antiguos, comunidad, fa-

[29] El análisis que se presenta en este apartado se basa en Guido, S., 2014.

milia, tradición, precolombinos, rituales, cultura, diferencia, maíz, chicha, nativo, aborigen, sabiduría, asocian los grupos étnicos con el pasado.

Las preguntas relacionadas con estos imaginarios fueron: ¿Qué costumbres tienen los grupos étnicos?, ¿cómo es la convivencia entre los wounaan?, ¿por qué los indígenas se pintan la cara y el cuerpo?, ¿qué rituales practican los wounaan?

Por último, hay referencias constantes a prácticas de discriminación y exclusión que se encontraron en los diferentes registros del proceso. Por ejemplo, un relato, elaborado por una estudiante, presenta cómo hacia los integrantes de las comunidades étnicas de bajos recursos existen prácticas de exclusión, maltrato e irrespeto por parte de una familia de un país extranjero con mucho dinero.

Conclusiones

¿Cuáles son las implicaciones de revisar, reformular y plantear retos pedagógicos, convivenciales y comunitarios con los estudiantes wounaan que asisten al colegio? ¿Cómo garantizarle el derecho a la educación al pueblo Wounaan y generar un diálogo de saberes que permita intercambiar, conocer y acercar la escuela a la comunidad?

Esto exigiría revisar los planes de estudio, resignificar las practicas pedagógicas que articulen el componente de la interculturalidad y sobre todo, conformar una comunidad educativa que acepte la presencia de lo étnico desde su diferencia a partir del reconocimiento de la igualdad.

Este texto no pretende resolver las preguntas planteadas sino abrirlas a la discusión sobre la educación intercultural en Bogotá. Busca comprender por qué, después de tantos años conviviendo juntos, y de maneras tan cercanas, aún sean desconocidos y hasta extraños los grupos étnicos; que sea necesario en pleno siglo XXI formular proyectos de interculturalidad para que la escuela y sus actores se adapten para recibir estos estudiantes; que existan particularidades propias dentro de las escuelas para que de esta manera nos acerquemos más y más los unos a los otros.

Es un proceso bidireccional porque el aprendizaje también involucra a docentes, asesores y personas que influyen en el desarrollo del proyecto. La experiencia misma se convierte en el principal aprendizaje, pero además se convierte en la posibilidad de adentrarse en un nuevo campo de conocimiento como lo es el de la interculturalidad en el aula. Al realizar el ejercicio de sistematización se sigue superando el temor a escribir y a describir lo que nosotros mismos hacemos y al volverlo a mirar indudablemente seguir aprendiendo.

Bibliografía

Agudelo P. A. (2011). "(Des) hilvanar el sentido / los juegos de Penélope. Una revisión del concepto imaginario y sus implicaciones sociales". En: *Revista Uni-Pluri/versidad.* Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Medellín Colombia. Vol 11. No.3.

Guido, S.P. (2013). "El pensamiento de niños, niñas, y adolescentes colombianos sobre lo indígena". En *Revista Nodos y Nudos.* Volumen 4 No 35. Julio – Diciembre. Pág. 94 – 107.

Londoño, S. (Agosto 28, 2014). "Desplazamiento y migración de los pueblos étnicos a la ciudad de Bogotá". En: CINEP / PPP, SED. *Seminario Avances y Retos de la Educación Intercultural en Bogotá.*

Santorello, S.C. (2009). "Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas". En: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.* Universidad Central de Chile. Vol. 3. No.2. Pag. 77-90.

INTERCULTURALIDAD E INCLUSIÓN

Una propuesta para la formación desde y para la diferencia

Institución Educativa Distrital Agustín Nieto Caballero

"Una educación con enfoque intercultural, necesita reconocer en cada sujeto que transita por la escuela, la acción sensible de la movilización social"

Edna Carolina Cruz R. [30]

Presentación

El presente documento recoge un conjunto de acciones y reflexiones pedagógicas realizadas con los estudiantes del Modelo Flexible de Aprendizaje Aceleración Secundaria, ciclo III y IV del Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero. El Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero es una institución educativa distrital ubicada en la localidad de Los Mártires inmerso en el contexto cotidiano de la Plaza España. Es un colegio de carácter incluyente que a partir del 2009 ha abierto sus puertas al programa Volver a la Escuela el cual atiende a niños, niñas y jóvenes en condición de extraedad. Las aulas de aceleración no solo han atendido durante estos años a estudiantes en extraedad, sino también población indígena, afrodescendiente, víctimas del conflicto armado, estudiantes en condición de trabajo infantil, con medidas de protección, entre otros casos que dan cuenta del nivel de vulnerabilidad de la población estudiantil que allí asiste.

Luego de un análisis de contexto y de la pregunta por la pertinencia del programa en los ciclos III y IV dentro del colegio, en enero de 2014, se dio inicio a la atención de estudiantes en el modelo educativo de aceleración secundaria. Este busca nivelar en un año los dos cursos correspondientes a cada ciclo, garantizando así la continuidad de los jóvenes en el sistema escolar.

---

[30] Docente de Ciencias Sociales, Programa Volver a la Escuela Aceleración Secundaria. Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero. Licenciada en Pedagogía Reeducativa Fundación Universitaria Luis Amigó. Candidata a Maestría en Investigación de Problemas Sociales Contemporáneos Universidad Central - Linea de Investigación Jóvenes y Culturas Juveniles IESCO. Correo electrónico: ednacrodriguez@gmail.com

Es así, como ingresaron 90 estudiantes al programa al iniciar el año ubicados en tres aulas, y actualmente hay aproximadamente 100 estudiantes ubicados en 4 aulas, tres de ciclo III y una de ciclo IV. Esta situación ha generado para la comunidad educativa no solo un reto de acceso, de permanencia y de promover el éxito escolar, entre las y los estudiantes; sino, un cambio en las relaciones que se tejen entre los sujetos dentro de la comunidad educativa; lo cual implica mover la estructura jerárquica de las relaciones docentes –estudiantes, estudiantes –estudiantes para que se permita reconocer en el otro, un tipo de sujeto de conocimiento susceptible de conocer y de ser conocido como parte de la comunidad educativa. También de reconocer que la inclusión es un proceso de los diferentes escenarios donde los estudiantes habitan y no solo del colegio.

Como lo mencionaba, el ingreso de estudiantes indígenas a las aulas trajo consigo la pregunta por el abordaje pertinente a esta población y es así, como la educación intercultural empieza a dar forma a un conjunto de preguntas y acciones dentro de las aulas de aceleración; un proceso de caracterización y conocimiento de los estudiantes que posteriormente dan vida a tres líneas de trabajo en el reconocimiento del otro como sujeto cultural digno de ser conocido, valorado, respetado, defendido y por supuesto un agente trasformador de cultura y sociedad.

Cada línea de trabajo corresponde a una necesidad sentida entre el docente y el grupo de estudiantes de cada curso, que se identificó y se consensuó a partir de la fase de exploración de intereses y saberes del proyecto. Además, se hizo una articulación con los contenidos curriculares que según la construcción del área de ciencias sociales del colegio, ellos deberían conocer al terminar el ciclo. La consolidación de estas líneas de trabajo y su evolución durante la aplicación del proceso fueron mutando y trascendiendo las barreras del aula, los programas, e incluso la institución educativa.

LAS TRES LÍNEAS DE TRABAJO IDENTIFICADAS SON:

"CULTURAS INDIGENAS LATINOAMÉRICANAS: SABER, TRADICIÓN Y LEGADO"

"EXCLUSIÓN, SEGREGACIÓN Y VIOLENCIA: ESCENARIOS DE REFLEXIÓN SOBRE NUESTRO CONTEXTO"

"EL TIEMPO DE LA MOVILIZACIÓN: LOS TIEMPOS, MOVIMIENTOS SOCIALES (REVOLUCIONES, ANTIGUERRA, CONTRACULTURA, MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES)"

Son diversas las rutas, los colores y los sonidos transitados en esta experiencia pedagógica que parece llegar a su fin pero que en realidad está llegando a su punto de partida. Estas diferentes rutas de trabajo planteadas tienen avances distintos, impactos que van desde lo personal hasta la movilización social. Desde la cartografía corporal personal hasta la cartografía corporal nacional. Es un avance pedagógico trazado en la piel de cada sujeto participante en el proceso.

De los contenidos curriculares a los proyectos integrados de aula

En la triada de explorar los imaginarios de los y las estudiantes frente a los procesos sociales, las potencialidades que estos jóvenes reconocían en sí mismos y contenidos curriculares propios de las ciencias sociales, se inicia el camino de orientar el área con un conjunto de contenidos cercanos a los contextos y a las preguntas de los estudiantes, abordando las preguntas propias que se generan por la identidad y la construcción de subjetividad que atraviesa en cada estudiante su historia y sus relaciones personales.

Para ello se diseñó y planeó una serie de actividades intencionadas pedagógicamente que buscaban explorar y visibilizar dichos procesos de identidad y de construcción de subjetividad en cada estudiante.

RECONTRUYENDO MI HISTORIA PERSONAL

- **Línea del tiempo:** Los estudiantes reconstruyeron su historia a partir de un conjunto de hitos que ellos consideraron de importancia en sus ciclos de vida.

- **Mi Cartografía Corporal:** Cada estudiante se dibuja e identifica sus construcciones subjetivas en su estética y su identidad en sus rasgos personales.

- **Se busca – Aviso Clasificado:** Cada estudiante identifica sus características personales y crea un aviso clasificado donde busca identificarse con sus compañeros.

- **Árbol de intereses y potencialidades:** Cada estudiante estructuró sus potencialidades y sus deseos de aprendizaje en un árbol de intereses.

El resultado de las actividades descritas arrojaron un amplio panorama que permitió la definición de las líneas, pero para lograr acercar dichos elementos a los contenidos curriculares y las preguntas por la realidad social de los y las jóvenes, fue necesario desarrollar una guía de transición entre la fase de exploración y profundización utilizada en todos los grupos donde nos preguntamos por diferentes problemáticas sociales, esta fue llamada:

- **Mafalda se pregunta por el mundo en el que vive:** Esta guía se diseñó como una forma de problematizar con los y las estudiantes algunos contextos cercanos a la educación intercultural (el conocimiento de si, la perspectiva de género, la exclusión, entre otros). Este momento dentro del proyecto permitió visibilizar una pregunta creciente por la movilización social y una semilla de crítica frente a sus contextos culturales, incipiente pero susceptible de formación.

Iniciando el camino de la movilización social

Dentro de la estructura del proyecto integrado de aula, en la fase de profundización - materialización iniciamos construyendo un conjunto de acciones donde las y los estudiantes reconocieran en el contexto local y global propuestas de movilización social.

Nuestra pregunta origen: ¿Cuántas víctimas del conflicto armado hay en Colombia? Esta acción que inició como un ejercicio de reconocer de forma tangible el número de víctimas del conflicto armado en Colombia, se trasformó en una acción de memoria y movilización que ha convocado a un conjunto de colegios y actores en torno al reconocimiento de las víctimas del conflicto; con acciones sensibles y en concordancia con los movimientos sociales hemos trasformado un conjunto de tapas de gaseosa en acción de movimiento juvenil, en el marco de la memoria.

"Una tapa una víctima, una víctima una vida" es el resultado en cadena de la pregunta por la movilización, por ésta con sentido. El sentido que se logra ver en este proyecto fue de la mano en la compresión de la potencia de lo juvenil cuando se logra construir desde sus habilidades, y desde ese lugar tramamos redes de conocimiento, valorando las acciones que minimizan el conflicto.

La ruta pedagógica que nos conduce a la movilización social:

Las víctimas del conflicto y la música: Junto con los y las estudiantes se empezó a reconocer la dimensión del conflicto, en memoria de algunas víctimas y de voces de músicos latinoamericanos que han puesto su voz a favor de causas sociales.

Recolección de "tapas-víctimas" la búsqueda de la representación: la pregunta por la dimensión tangible del conflicto nos condujo a la recolección de tapas con la premisa de que cada una de las tapas representaba una víctima.

El Sorrento y sus acciones para minimizar el conflicto: durante la cualificación docente se conoce una experiencia pedagógica que desde la acción juvenil y el seguimiento docente, ha logrado consolidar estrategias que han disminuido las diferencias en la convivencia de una comunidad educativa del Colegio Distrital Sorrento de la localidad Puente Aranda. Identificando la pertinencia de conocer este proceso dentro de nuestras preguntas por la movilización, invitamos a los jóvenes y a su conjunto de docentes a replicar por un día su experiencia en nuestro colegio y a sumarse a nuestra acción por el reconocimiento de las dimensiones del conflicto.

El autogobierno del Agustín: Anterior al desarrollo de la estrategia del autogobierno dentro del colegio, empezamos a construir lazos de acción con los líderes de cada proyecto, la planeación estratégica del encuentro nos condujo a una experiencia significativa en la construcción de aprendizajes que dieron la pauta para invitar otros colegios a unirse a nuestro movimiento. Si bien, cada propuesta tiene objetivos diferentes comprendimos que podemos aportar desde nuestras construcciones y en la relación con los otros.

La entrega simbólica: El día que desarrollamos el autogobierno nos reunimos en el patio del Agustín con el Sorrento y acto sensible hicimos la entrega de 15.000 tapas que nos dan una idea de la magnitud del conflicto. Acción que nos convoca a un reto mayor y es pensar en los actos de memoria dentro de la movilización.

Nuestra voz en Club El Nogal: El eco de nuestra acción nos llevó a presentar el proyecto en un evento que promueve las acciones de memoria. Allí los estudiantes de los dos colegios mostraron los primeros resultados del proyecto; nos estamos haciendo sensibles frente a las víctimas del conflicto y además, nuestra voz es escuchada y reconocida.

Las construcciones en clase: Simultánea a las acciones sensibles hemos construido escenarios en clase que nos ha llevado a conocer los derechos humanos, los periodos de las guerras mundiales, la construcción de Latinoamérica como región y a cuestionar nuestro papel en la historia. Esto se ha hecho en la lectura crítica de películas y canciones.

Proceso de construcción de la memoria: en el reconocimiento de la potencia de nuestras acciones identificamos un conjunto de apuestas que nacen de la autocrítica. Comprendemos que nuestra experiencia convoca a otros escenarios educativos y otras sensibilidades, pero dentro de nosotros mismos debemos reconocer en nuestra historia personal y familiar rastros y heridas del conflicto que socialmente se han tratado de minimizar. Debemos traer a nuestra memoria la historia familiar sin desconocer el contexto donde se desarrolla, agudizando la lectura de la sociedad y su cultura. Ya que nuestras acciones carecen de sentido si desconocemos nuestra historia y creemos que el conflicto es problema del otro.

Cada acción mencionada anteriormente cuenta en su base con horas de trabajo y reflexión pedagógica que han llevado a que otros escenarios educativos reconozcan una potencia creciente en torno a la movilización estudiantil. Considero que estamos trazando líneas entre la memoria y la trasformación social; entre los currículos establecidos y las necesidades de los y las estudiantes; entre la repetición de los derechos humanos o la significación de los mismos en la escuela; entre la promoción sistemática de estudiantes y la formación de sujetos conscientes de su humanidad.

En esa medida estamos a puertas de nuevas formas de construcción de sujetos con una conciencia política en torno a la defensa de los derechos humanos y a la memoria de su territorio, donde el contexto no sea una palabra ajena sino cargada de sentido social.

Donde las lecturas de realidad permitan la movilización de acciones de base comunitaria, donde la construcción de conocimientos propios nazca del territorio y las relaciones que se dan dentro del mismo y en relación con otros espacios y sujetos, donde la conciencia de región nos haga

poner el grito de dolor e indignación por la degradación de la vida humana donde quiera que esta ocurra y por la memoria que se convierte en nuestro sensor histórico de acción política.

Esto me lleva a creer en sujetos capaces de la movilización social, capaces de levantar acciones de resistencia y construcción dentro y fuera de sus comunidades, capaces de conectarse con el espíritu sensible de la condición humana.

¿Qué nos quedó por hacer?

Con el objetivo de realizar lecturas criticas frente a las condiciones de segregación, violencia, exclusión dadas en nuestros contextos como de la situación actual de las poblaciones indígenas, se plantearon las otras dos líneas de trabajo en este proyecto líneas que no se lograron desarrollar por completo y que nos quedan insinuadas.

La insinuación que hacen estas líneas nos permite seguir problematizando los enfoques críticos de la educación intercultural. Las condiciones de las poblaciones en situación de vulnerabilidad, la preservación y valoración de las culturas, la equidad de género, el lenguaje, entre otros.

Mi reflexión docente

En mi ser y quehacer docente reconocí de vital importancia que los y las estudiantes, con los cuales construyo conocimiento, reconocieran desde un mapeo de sí mismos, desde su cuerpo, la emoción y la estética: la

diferencia; este elemento posibilita el proceso de construcción de subjetividad e identidad como sujetos que transitan en los escenarios escolares.

Cuando planteo la construcción de subjetividad me refiero al conjunto de experiencias construidas en relación conmigo misma y con el otro, las cuales se manifiestan en mi cuerpo, en mi lenguaje, y en mi toma de decisiones. Plantear ejercicios en el aula respecto a ello movilizó a los y la estudiantes a cuestionar si eso era conocimiento o no, a lo cual dimos respuesta con el reconocer que somos sujetos históricos, y el aprendizaje de la historia parte de cada uno de nosotros, de nuestra propia historia.

Respecto a la construcción de identidad, planteo que este proceso se hace consiente cuando reconozco mi origen, en relación con la memoria contenida en mi familia y en los territorios por los cuales he transitado y habito.

Entonces ¿Cómo es el proceso de construcción de identidad y subjetividad de los y las estudiantes en el Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero? Es un proceso que esta mediado por las dinámicas escolares y el contexto de donde vienen, dinámicas que en la escuela buscan separar a los y las estudiantes, etiquetar con colores, y promover la diferenciación desde la paradoja exclusión - inclusión. Es por ello que planteo que el enfoque de educación intercultural debe estar dado y deber ser explicito e implícito en el reconocimiento del otro, en su diferencia sin estar marcando identitariamente. Y entonces me permito citar las palabras de algunos de los estudiantes del programa Volver a la Escuela: "Nosotros de octavo y de noveno acelerado no somos diferentes solo estamos bacaniados"[31]. En estas líneas las y los estudiantes conceptualizan la lucha por la igualdad y el reconocimiento de su diferencia en los escenarios escolares.

Estas manifestaciones no están directamente relacionadas con la esencialización de la diferencia en la escuela, sino con un reconocimiento de la cultura juvenil, lo cual facilita la interacción entre los sujetos y facilita el compartir de saberes y experiencias interculturales.

A partir de ello, considero fundamental que el docente desarrolle un proceso de reconocimiento de sí mismo, haciendo consciente los momentos en que se ha movilizado por la diferencia y en esta línea de identificación, resulta el proceso de conocimiento de las y los sujetos sociales con los cuales desarrollo mi proceso de enseñanza - aprendizaje, y allí puedo planear escenarios pedagógicos cercanos a su vida cotidiana que conducen al éxito escolar. Así, cada estudiante tendrá una proyección crítica frente a sus entornos sociales y el rol que tienen dentro de estos.

El éxito escolar tiene que ver con una apuesta de toda la comunidad educativa, no solo depende del estudiante y del docente a cargo, o de una evaluación;se hablaría que un estudiante con éxito escolar es aquel que es capaz de socializar, proponer y elegir elementos constructivos para su vida.

Una educación con enfoque intercultural no se suscribe directamente al aula, va en concordancia con la cultura, y esta misma es construida por los sujetos, por

[31] Con esta expresión los estudiantes quieren trasmitir que están en busca de su bienestar y del disfrute de su edad y que esto es legítimo en su proceso de construcción de identidad. Esto se resalta para presentar quiénes son los estudiantes que se busca sensibilizar con el proyecto.

lo tanto convoca redes de aprendizaje conjunto y la transformación de los contextos. Es decir, que otra de las apuestas educativas dentro del enfoque intercultural es generar redes entre comunidades en torno a las necesidades de las mismas y al aporte desde las potencias de sus integrantes.

Este proceso me ha llevado a concluir que si cada uno de nosotros pudiera sentir al otro en su cuerpo, si la sangre mestiza heredada de generaciones pasadas latiera con identidad negra, indígena, europea, asiática, entre otras; no habría margen para la discriminación, el racismo, la exclusión, la segregación o la violencia en los seres humanos. Si lográramos reconocer al otro en nuestra piel sería la apuesta de una educación con enfoque intercultural.

¿ES POSIBLE UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN BOGOTÁ?

Una mirada desde la Escuela

Institución Educativa Distrital La Arabia
Òscar Iván Posada R.[32]

El siguiente escrito tiene como propósito reflexionar sobre la posibilidad de una educación intercultural para los niños, niñas y adolescentes indígenas que habitan en Bogotá. La introducción busca contextualizar el problema planteado con base en las dinámicas dadas con la comunidad wounaan en la IED - La Arabia. Después se analiza el rol hegemónico de la escuela frente a los procesos pedagógicos de los estudiantes indígenas. En un tercer momento se plantea la posibilidad de un diálogo de saberes entre las epistemologías occidentales y los saberes tradicionales de las comunidades indígenas en la escuela. Por último, se analizan las posibilidades de construcción de una educación intercultural para las comunidades indígenas de Bogotá desde la acción pedagógica desarrollada con la etnia Wounaan. Esto constituye un aporte para el desarrollo de políticas interculturales educativas en la ciudad frente a las lógicas hegemónicas del discurso multicultural de inclusión.

La escuela colombiana es receptora de las dinámicas sociales, culturales, económicas y geopolíticas que vive el país. La presencia de estudiantes de grupos étnicos, víctimas del conflicto, genera la necesidad de romper los dispositivos hegemónicos construidos históricamente y la reproducción de conocimientos desde pedagogías repetitivas y homogenizantes.

---

[32] Licenciado en ciencias sociales –Universidad Gran Colombia. Candidato a Magister en Educación- Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: oscarposada_04@hotmail.com

Este encuentro y el habitar de los niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA) indígenas en la escuela pueden convertirse en una oportunidad de rescate y reconfiguración de la institución partiendo de epistemologías subjetivas, autónomas y colectivas.

En la escuela se desconocen e invisibilizan los saberes, historias, costumbres y la lengua propia-ancestral de los estudiantes indígenas provenientes de diferentes zonas del país. El caso que nos ocupa es el de la comunidad wounaan que arribó a la localidad de Ciudad Bolívar desde el 2008 como víctima del desplazamiento forzado, cuyos niños, niñas y adolescentes indígenas deben asistir al colegio a educarse en una cultura occidental.

Estas preguntas acerca de las epistemes en juego en la escuela llevan a que en la práctica pedagógica del docente no indígena que trabaja con comunidades indígenas en Bogotá se registren diferentes tensiones, en particular respecto a su interacción con los estudiantes indígenas y de estos con el resto de los estudiantes de la población mayoritaria. Allí surgen reflexiones y cuestionamientos frente al papel de la escuela como institución social, sobre su capacidad de construir "la interculturalidad, que es también inter-epistemología, [pues] se reivindica el derecho de los indígenas a coparticipar en el Estado y la educación" (Mignolo, 2007, p.141).

El análisis que presento a continuación se basa en la vivencia pedagógica que he desarrollado durante mi trabajo profesional con estudiantes (NNA) del pueblo indígena Wounaan a lo largo de dos años en la institución educativa La Arabia, ubicada en Ciudad Bolívar. Integra además la observación de prácticas educativas con estudiantes embera chamí y katío en la ciudad, poniendo en contexto estas importantes experiencias desde los aportes de la teoría decolonial y su visión de lo intercultural.

Desnaturalizar el papel de la escuela hegemónica y la relación de los educandos indígenas con ésta

En la conformación del Estado-Nación, la escuela moderna[33] se ha caracterizado históricamente por no formar en la subjetividad; ha concebido a sus miembros como seres homogéneos al servicio de los intereses políticos y económicos del sistema.

Las comunidades indígenas que han sido excluidas y enajenadas no sólo desde la mal llamada conquista y colonia europea, sino durante la misma república y sus múltiples acuerdos con las órdenes católicas y protestantes que "educaron" a esas poblaciones hasta la última década del siglo XX, evidenciando como: "Los procesos de escolarización contribuyeron a la construcción de 'la' identidad nacional y desconocieron a través de los discursos y saberes escolares la presencia y el aporte de las culturas indígenas y negras en la historia colombiana" (Rojas, 2005, p.72).

Han sido las comunidades indígenas quienes se han adaptado a las necesidades y expectativas hegemónicas de la escuela y no al contrario, como lo menciona un líder de la comunidad wounaan sobre el proceso educativo en el territorio "Se nos obligaba a que no

[33] Siguiendo la línea de Enrique Dussel (2008), ubicamos la emergencia de la escuela, como institución desde la "primera modernidad", que para este autor surge con el "Descubrimiento" de América, porque contribuye a construir la noción de "Europa" como espacio geográfico unificado y sobre todo, a imponer una visión subalternizada de los nativos americanos. Dicha forma de escuela se transformará y adaptará a las necesidades del Estado-nación que se configurará desde el siglo XIX, con la "Independencia" de España, y bajo la influencia de la "segunda modernidad", es decir, de la Ilustración.

habláramos en lengua, porque si lo hacíamos éramos castigados con regla por las hermanas que manejaban el colegio, porque ellas querían que solo escribiéramos el español y así pudiéramos leer la biblia" (Américo Cabezón-Gobernador wounaan)

Respondiendo a ésta situación, nacen en la década del 70 las luchas de las organizaciones indígenas como el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y otras organizaciones, así como la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) y se reconocen a las comunidades indígenas en la Constitución de 1991, como sujetos de derechos. Esto ha llevado a los mismos pueblos a construir procesos de educación propia y relaciones interculturales como una necesidad vital en el coexistir de las comunidades (CRIC, 2004).

Cuando llega ese otro a la escuela urbana de la capital del país, en ocasiones se presentan eventos de racismo y discriminación contra ellas y ellos, pues la escuela no se ha pensado desde esas otras formas de hacer conocimiento e ignora las vivencias y universos socio-culturales de estas comunidades. A pesar de los avances de las políticas educativas, la representación de lo étnico en la escuela occidental eurocéntrica, marca la nueva cotidianidad de muchos estudiantes indígenas, en un lugar ajeno a su territorio de origen e indiferente a sus modos de ver y relacionarse con el mundo.

Es así como dentro del contexto escolar, registramos tensiones cuando los educandos indígenas son vistos solamente como parte del folclor para que exhiban sus trajes tradicionales o sus lenguas de origen narrando su vida cotidiana sin funcionalidad alguna. Un ejemplo de esto son las danzas de los NNA wounaan que la comunidad educativa ve como un simple baile al desconocer su sentido cultural inscrito en su cosmovisión.

Se evidencia lo que autores como Walsh (2000) denominan "racismo epistémico"; las políticas de inclusión que ofrecen las instituciones públicas no van más allá de "integrar" a los educandos con identidad étnica para llevarles a que sean ellas y ellos quienes comprendan las lógicas del saber bajo la premisa de que "la superioridad obliga a desarrollar a los más primitivos, rudos, bárbaros, como exigencia moral. Para el moderno, el bárbaro tiene una "culpa" (el oponerse al proceso civilizador)" (Dussel, 2000: 46). De esta forma se asume que es la escuela, la que tiene el conocimiento científico demostrable y válido, construido a través de currículos rígidos que poco tienen en cuenta los conocimientos y saberes de las comunidades indígenas, afros y campesinas.

Así, la oferta educativa para comunidades como la wounaan puede ser mero asistencialismo y genera un empobrecimiento de sus saberes. Para los estudiantes y sus familias es un espacio de refugio temporal, donde se pueden alimentar y jugar con otros educandos. Sin embargo no ven este espacio, como un lugar que promueve su proyecto de vida, hecho que genera que los estudiantes indígenas deserten de las instituciones.

Sin embargo, en el proceso pedagógico adelantado en el aula de procesos básicos y en la IED La Arabia emergen posibilidades y alternativas para una educación que cuestione el racismo epistémico. Son acciones pedagógicas de docentes, decisiones concretas de algunas directivas educativas y luchas de padres- madres de familia y autoridades indígenas, dirigidas a promover que los colegios sean espacios donde los indígenas conozcan y puedan acceder de manera crítica a los conocimientos eurocéntricos, pero además dinamicen los saberes propios de sus identidades y sus proyectos de vida en la ciudad.

Posibilidades de un diálogo de saberes en la escuela, entre las epistemes tradicionales y las epistemologías occidentales

Todo el panorama descrito en el apartado anterior evidencia la necesidad de iniciar con nuevos caminos educativos para los grupos étnicos en las instituciones de la ciudad. Uno de estos es el diálogo de saberes como un enfoque fundamental dentro del trabajo pedagógico con las comunidades indígenas, ya que fortalece "El ejercicio de la Interculturalidad [que] es netamente político, puesto que busca llegar a la creación de condiciones para el establecimiento de relaciones horizontales de diálogo entre diferentes" (CRIC, 2004: 123)

Por ejemplo, es posible conocer las experiencias educativas de las comunidades en sus territorios de origen, sus publicaciones, su propuesta de bilingüismo y sus planes de vida, con el fin de entablar un diálogo de saberes con estas dinámicas tradicionales que son necesarias en los procesos educativos de los niños, niñas y jóvenes y las nuevas necesidades de éstos en la ciudad.

En el caso del colegio IED La Arabia, al sur de Bogotá, los educandos de la etnia Wounaan no solo trabajan las asignaturas obligatorias (matemáticas, español y ciencias). Se ha logrado con la ayuda de líderes de la comunidad étnica, que una o dos veces a la semana participe activamente un intérprete o facilitador wounaan. Esta persona participa en la construcción de espacios pedagógicos con las y los estudiantes que buscan: el reconocimiento de la cosmovisión y las prácticas tradicionales de esta comunidad, la reconstrucción de la historia propia a través de la oralidad y el aprendizaje de la escritura de ciertas palabras en lengua Mach Meu o Wounaan (ha-

blada en casa y en las relaciones cotidianas). Desde allí, repensamos y flexibilizamos la escuela como un espacio dentro de la educación oficial del distrito que permite el diálogo de saberes con esas otras epistemes.

"Me gusta cuando aprendemos cosas de nuestra cultura en el colegio, porque dibujamos, pintamos, jugamos y recordamos el Chocó" (Ingrid Cabezón, adolescente wounaan del IED La Arabia).

Los líderes indígenas de la comunidad reconocen que sus niños, niñas y adolescentes deben aprender a leer y escribir en español, a desarrollar operaciones matemáticas y comprender los conocimientos de las ciencias occidentales debido a que en el complejo contexto social en el cual viven, estos aprendizajes les podrán ayudar a desenvolverse en la vida de la ciudad. En las diferentes reuniones desarrolladas fuera y dentro del colegio, los cabildos plantean que también se requiere recuperar los procesos educativos propios (territorio, lengua, espiritualidad, artesanías, formas de gobierno y producción) porque son estos los que inciden en el fortalecimiento de la identidad cultural wounaan.

Es importante mencionar que el compromiso de entender la interculturalidad como un diálogo de saberes y posibilidad de contribuir al fortalecimiento de la identidad de los pueblos indígenas y afros, debe ser el reto de muchos(as) docentes de la ciudad. La práctica pedagógica con comunidades étnicas debe visibilizar y reconocer a los estudiantes como sujetos de derechos, con una historicidad propia y como seres humanos que pueden transformar las cotidianidades de sus contextos escolares y sociales.

Definitivamente, se deben promover posibilidades pedagógicas interculturales para llevar a la práctica los aportes de otros intelectuales de la escuela como por ejemplo el "afro colombiano Manuel Zapata Olivella, [que buscaba] des-esclavizar las mentes (…) y desaprender lo aprendido para volver [a] aprender" (Walsh, 2007: 12).

La trasformación de los currículos es una posibilidad de vital importancia para que docentes comprometidos con las alternativas epistémicas busquen desde el diálogo de saberes superar las múltiples problemáticas de racismo y la discriminación que vive la escuela frente a estas poblaciones étnicas.

Educación intercultural en Bogotá v.s. políticas multiculturales y de inclusión. Una mirada desde la experiencia pedagógica wounaan.

Es importante cuestionar, desde el enfoque de interculturalidad que hemos planteado en este artículo, las dos miradas mencionadas: una visión del indígena o del afrodescendiente solamente como parte del "folclor", de lo "nacional" cobijada desde la idea de un país pluriétnico-multicultural y otra visión que aborda a las comunidades étnicas desde la categoría de la "inclusión" (remitiendo un "adentro" y un "afuera").

Podemos afirmar entonces que no es posible definir todas las acciones educativas dirigidas a las comunidades étnicas como interculturalidad o inclusión utilizando las dos palabras indistintamente. Si bien los dos términos presentan un nivel de reconocimiento de poblaciones diferenciales, la inclusión hace parte del discurso multiculturalista siendo una política de Estado que configura a la vez formas de sujeción y efectos de empoderamiento, como resultado de las disputas y políticas de la diferencia cultural (Restrepo, 2008).

El multiculturalismo no representa un espacio de participación democrático para el reconocimiento y valoración de otras epistemes, sino que esta categoría política deja

-en la escuela – que se sigan reproduciendo conocimientos normalizadores, universales y oficiales que tienden a la homogenización de las identidades de los estudiantes, representando así una trampa en la afirmación de derechos concretos, porque conlleva a la larga, a la ratificación y legitimación del Estado neoliberal hegemónico y homogenizante (Walsh, 2000).

A diferencia de la multiculturalidad y la inclusión que surge de las políticas impuestas por el orden mundial, la interculturalidad como categoría política y pedagógica (Restrepo, 2011) aparece en el marco de las luchas de los movimientos sociales de las últimas décadas del siglo XX. Para el caso colombiano, en el proceso de educación propia e intercultural del CRIC y otros movimientos indígenas a nivel suramericano, por ejemplo en Bolivia y México (con la experiencia zapatista), han reconfigurado la acción estatal por la irrupción de demandas desde los discursos de los subalternos.

Podemos decir que dichos procesos interculturales "en lugar de regirse por los principios de un mercado competitivo, recurren a la reciprocidad. Sus subjetividades se moldean por medio de la colaboración, no de la competencia" (Mignolo, 2007: 145), constituyéndose así estas experiencias y referentes que surgen desde la resistencia política, popular y de base social, para marcar una verdadera diferencia política. La interculturalidad planteada desde lugares de enunciación de las diferentes comunidades étnicas debe ser pensada y ajustada, desde sus fundamentos políticos, en el contexto urbano, pues aún se encuentra sólidamente arraigada a los escenarios dados en el territorio.

En la institución educativa La Arabia se ha iniciado un camino basado en la constitución de espacios de diálogo entre la comunidad y la escuela buscando tomar decisiones concertadas entre las autoridades educativas y las autoridades indígenas. De igual manera se ha adelantado un trabajo de sensibilización con todos los docentes de la institución para visibilizar los rostros étnicos que hacen parte de la cotidianidad escolar.

Es posible una educación intercultural en Bogotá si se tienen en cuenta experiencias como las prácticas pedagógicas con la comunidad wounaan, donde la escuela deja de ser un espacio rígido y uniforme y se convierte en una posibilidad de múltiples saberes desde:

- El reconocimiento de su oralidad y su lengua como posibilidad de existencia cultural por medio del bilingüismo.
- Sus danzas como un mecanismo de resistencia, que trasmite su cosmovisión y su relación con la fauna y flora de su territorio.
- Su historicidad como alternativa de identidad propia.
- Los juegos propios como perdurabilidad de sus cotidianidades: La yuca, el plátano, el caucho.
- La pintura corporal, como explicación de ciclos de vida, roles de género y relación constante con su cosmovisión.
- El dibujo constante de su territorio como conexión con su territorio de origen.

Se evidencia así la potencialidad de las instituciones educativas de Bogotá en convertirse en alternativas y posibilidades pedagógicas interculturales desde el diálogo de saberes, permitiéndonos repensar la escuela y entender la interculturalidad como una propuesta que re-posiciona lo subalternizado.

Las iniciativas de algunos(as) docentes, estudiantes indígenas, comunidades étnicas en situación de desplaza-

miento en Bogotá, el CINEP/PPP y la SED nos permiten compartir la idea de que sí es posible una educación intercultural, que debe ir más allá de los servicios asistenciales para personas en necesidad de "inclusión" educativa.

Conclusiones

Una educación intercultural en Bogotá debe permitir que los múltiples saberes que circulan en la escuela sean considerados válidos, y que las epistemologías occidentales y los saberes ancestrales tradicionales tengan la misma relevancia en los planes de estudio de la escuela.

La responsabilidad frente a un abordaje crítico de lo intercultural, no sólo debe partir de la práctica docente, sino igualmente, corresponder a una participación desde, por y con las comunidades, que recoja las necesidades de los educandos.

Es fundamental el compromiso de las entidades e instituciones públicas que promueven las políticas educativas, encaminado a romper el imaginario respecto a que en las escuelas sólo los conocimientos eurocéntricos son los válidos y, al contrario, intentar democratizar la educación, debido a que la escuela es "un lugar privilegiado para la socialización política y los aprendizajes sociales [donde] el papel pedagógico adquiere un valor central en la materialización de planes y programas que hagan de la democracia una experiencia de conocimiento y desarrollo humano capaz de superar estereotipos e imágenes superficiales" (Castillo, 2003: p.37). Desde allí el sentido del diálogo de saberes es reconocer a los otros desde su diferencia y empoderar sus planteamientos como igual de válidos a aquellos que la escuela ha impuesto históricamente desde su racismo epistémico.

También es de vital importancia legitimar las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes y las institu-

ciones educativas que trabajan con educandos indígenas, con el fin de que estas permitan el fortalecimiento de las políticas educativas. Se trata de romper el modelo de la inclusión como acción cuantitativa de cobertura y apostar por una educación intercultural, que permite un diálogo de saberes democrático entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Bibliografía

Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (2004). *¿Qué pasaría si en la escuela?* Editorial el Fuego Azul: Popayán,

Castillo, E. (2003). Democracia y Ciudadanía en la Escuela Colombiana. *Revista Acción pedagógica*. Vol. 12, No 1.

Dussel, E. (2000) "Europa, modernidad y eurocentrismo". En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales.* Perspectivas Latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires, Argentina.

Freinet, C. (1992). "Participación y Democracia, las propuestas pedagógicas de Freinet". *Revista Enfoques pedagógicos.* Santafé de Bogotá.

Mignolo, W. (2008). *La Idea de América Latina*. Barcelona, España: Gedissa S.A.

Restrepo, E. (2008). "Multiculturalismo, gubernamentalidad, resistencia". En: O. Almario y M.A. García (eds.), *El Giro Hermenéutico de las Ciencias Sociales y Humanas. Diálogo con la Sociología.* Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín.

Rojas, A. (2005). *Educar a los Otros, Estado, Políticas educativas y diferencia cultural en Colombia.* Popayán: Editorial Universidad del Cauca

Walsh, C. (2000). "Interculturalidad, reformas constitucionales y pluralismo jurídico". Ponencia presentada en el coloquio sobre administración de Justicia Indígena. Universidad Andina Simón Bolívar, Quito.

Walsh, C. (2007) "¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras?" Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales". En: *Revista Nómadas* N 26. Universidad Central. Bogotá. Abril.

"Educación Intercultural en Bogotá. Identidades y pueblos indígenas en los colegios distritales" es una guía de trabajo elaborada por y para docentes. Es el resultado del proceso de sistematización de 11 experiencias en las que participaron 19 docentes y directivos docentes de 5 instituciones educativas distritales. Estos colegios se vincularon durante el año escolar 2014 al proyecto "Fortalecimiento de propuestas pedagógicas en educación indígena y educación intercultural en Bogotá", ejecutado a través del convenio de asociación 3379 de 2013 entre la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones de la Secretaria de Educación del Distrito (SED) y el CINEP/ Programa por la Paz.

cinep

programa por la paz

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN