

Educación intercultural una oportunidad para no ser excluyentes

Angela Isabel Rodríguez Leuro

<https://orcid.org/0000-0003-3784-9123>

<https://orcid.org/0000-0003-0736-0714/print>

Tatiana Cely

RESUMEN

El presente artículo tiene como propósito realizar una reflexión en torno a la inmersión intercultural en colegios de Bogotá, es importante resaltar que estos procesos de interculturalidad en este escrito se tomarán en dos sentidos. En primer lugar, se realizará una pequeña aproximación a la migración entre naciones, en la última década los desplazamientos de ciudadanos venezolanos modificaron de diferente manera las dinámicas en las instituciones educativas y en segundo lugar, los desplazamientos dentro de la misma nación de población campesina y comunidades indígenas han llevado a repensarse la educación urbana. La metodología que se implementó para realizar esta reflexión es la observación participante en dos centros educativos ubicados en la ciudad de Bogotá. Esta estrategia es útil para comprender cómo las dinámicas escolares se deben cambiar con el ingreso de población estudiantil con grandes diferencias culturales.

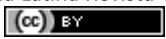
Palabras clave: *educación intercultural; inclusión educativa; embera; memoria*

Correspondencia: angelarodriguez@gmail.com

Artículo recibido 22 enero 2023 Aceptado para publicación: 22 febrero 2023

Conflictos de Interés: Ninguna que declarar

Todo el contenido de **Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar**, publicados en este sitio están disponibles bajo

Licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 

Cómo citar: Rodríguez Leuro, A. I. (2023). Educación intercultural una oportunidad para no ser excluyentes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 9554-9574. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5157

Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207/ISSN 2707-2215 (en línea), enero-febrero, 2023, Volumen 7, Número 1 p 9554

Intercultural education an opportunity not to be exclusive

ABSTRAC

The purpose of this article is to make a reflection around the cultural immersion at Bogotá's schools. It is important to emphasize that those intercultural processes of this article will be taken in two ways. Firstly, a little approximation between nations will be made. In the last decade, the constant movements of venezuelan citizens have modified in different ways the educational institutions dynamics. Secondly, the movements inside the country of the indigenous people and country person have allowed to rethink education in the urban areas. The methodology implemented to make this reflection is the participant observation at two educational institutions in Bogotá. This strategy is useful in order to understand how the school dynamics have to change because of the entrance at educational institutions of the student population with enormous cultural differences.

key words: *intercultural education; inclusive education; embera; memory.*

INTRODUCCIÓN

En Latinoamérica se han realizado importantes ejercicios que contribuyen a enriquecer la inclusión de educación intercultural en los contextos educativos de primaria; como un inicio para permear en los diferentes estudiantes un pensamiento incluyente y justo. Esto con miras a que las sociedades se conviertan en escenarios que tengan una trazabilidad de justicia social. Los Ministerios de Educación buscan la forma de implementar la educación intercultural a nivel rural y trascender a lo urbano.

Casos como el de Perú, por ejemplo, donde el Ministerio de Educación propone la Interculturalidad en la Educación (2005) la cual está dirigida a contextos rurales. Pero, se aclara que se puede implementar en contextos urbanos y se resalta que a futuro es necesario generar unos lineamientos específicos para la educación intercultural en contextos urbanos, porque la diferencia entre educación rural y urbana es notoria.

Es importante resaltar que en América Latina se presenta un fuerte proceso intercultural especialmente en la región andina, esto genera una nueva corriente que presta atención a la diversidad cultural, que se cristaliza en diversos instrumentos legales, así como ocurrió con la constitución ecuatoriana. Con este proceso y la ruta del buen vivir, la visibilizarían a nivel jurídica en el contexto y surge la necesidad imperiosa de desarrollar relaciones positivas entre las personas, entre distintos grupos humanos y culturales, para confrontar la discriminación y el racismo y evitar la exclusión de cualquier tipo, que impide el libre ejercicio de los derechos como seres humanos (Ortiz G, Dorys 2015).

Los procesos que se han presentado en Ecuador y las manifestaciones realizadas en Latinoamérica durante la segunda mitad del siglo XX han permitido que durante el siglo XXI se generen procesos de inclusión en diferentes ámbitos sociales y políticos. Al respecto la UNICEF destaca que:

En América Latina, en general, y en la región andina, en particular, hay una nueva atención a la diversidad cultural que parte de reconocimientos jurídicos y una necesidad cada vez mayor, de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, racismo y exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una democracia justa, igualitaria y plural. La interculturalidad parte de esas metas.

Es claro que la UNICEF se interesa en el siglo XXI en generar derroteros que permitan en la región latinoamericana pensar en educación intercultural como propósito importante para disminuir notablemente esos procesos de exclusión, racismo y maltrato dentro de las aulas que trascienden a la vida pública. Es importante tener en cuenta que la escuela es un escenario propicio para el encuentro cultural, porque la dinámica social se enriquece por los desplazamientos, estos se presentan de una nación a otra por diferentes realidades, crisis económicas, conflictos armados internos entre otras y dentro de la misma nación.

La sociedad en general no asimila de manera espontánea a los recién llegados, en estas dinámicas se presentan procesos de alguna manera conciliadores, en las escuelas se presenta un proceso similar, aunque con la intervención y prejuicios un poco más incisivos desde diferentes miradas humanas que conflictúan a toda la comunidad con un sentimiento de justicia e injusticia. Las niñas, los niños y jóvenes que están en dinámicas establecidas por los procesos académicos tiene que recibir a estudiantes extranjeros, y los profesores tienen que buscar la forma de nivelar a los recién llegados en los contenidos de las diferentes áreas, este proceso carece de reflexión por la misma premura en los procesos, las dinámicas escolares no dan esa oportunidad así que el proceso es precipitado. Por lo tanto, la UNESCO manifiesta que: “No basta con proporcionar educación únicamente: el entorno escolar debe adaptarse y responder a las necesidades específicas de las personas desplazadas. Integrar a inmigrantes y refugiados en las mismas escuelas que las poblaciones de acogidas es un punto de partida importante para desarrollar la cohesión social, pero el idioma y la manera en que se imparte la enseñanza, así como la discriminación, pueden alejar a estos grupos de la escuela” (2019).

Partiendo de lo anterior, es necesario reconocer que en las constituciones políticas de los diferentes países de América Latina se indica que las naciones se reconocen como multiculturales o pluriculturales aspecto positivo en la medida en que se busca visibilizar. Pero, al mismo tiempo, se exalta la diferencia, pero no de la forma positiva como se busca. Esto, porque la sociedad se piensa desde la cultura occidental, desde la percepción eurocéntrica heredada de los procesos de colonización espacio temporal en el que se estableció que todo lo que no era similar a ellos era perjudicial e inferior. Altarejors

Martínez (2006) argumenta que, se ha buscado la forma de suavizar la percepción de lo que consideramos no occidental argumentado:

... que con el paso del tiempo se ha intentado aceptar lo que es diferente culturalmente, aunque con reserva, esperando que quedase recluido a la esfera del ámbito privado y no interfiriera en la vida pública propia de la sociedad mayoritaria (modelo de pluralismo cultural). Posteriormente, se da un paso más y se reconoce y defiende lo cultural distinto a lo occidental como algo realmente bueno e igualmente válido; esta última visión de la diversidad cultural (multiculturalismo), que no sólo acepta sino que mira con buenos ojos la diversidad de los otros, supera a la precedente porque trata de salvaguardar las diferencias propias de cada cultura y promoverlas para que no se diluyen ni se pierdan en un proceso de asimilación o de adaptación a la cultura mayoritaria...

Por lo tanto, Altajeros desea indicar que las relaciones interculturales son amplias y que trasciende las relaciones dentro de las instituciones educativas como escenarios privados a las relaciones interpersonales, así lo intercultural deja de ser un asunto exclusivo de la escuela y se convierte en una tarea de todos.

Por ende, comprender que una de las situaciones que se pueden presentar radica en que los encuentros se pueden convertir durante un tiempo significativo en experiencias extrañas, novedosas, diferentes o ajenas para quienes están y para quienes llegan. Estas no son nuevas, han estado presentes en la historia de la humanidad, sin embargo, se esperaría que en el presente el encuentro intercultural fuera menos doloroso especialmente en la escuela.

Es así como uno de los propósitos que consideramos relevantes para el presente escrito está: el de identificar criterios básicos para el tratamiento de la interculturalidad en el aula. Este objetivo es importante si tenemos en cuenta que por lo general los profesores se forman para intervenir en contextos regulares y tradicionales pensados casi que exclusivamente para las ciudades. Esta afirmación la realizamos teniendo en cuenta las dinámicas colombianas, en este país la mayoría de docente en formación realizan sus prácticas en colegios regulares, es decir en aquellos donde asisten niños, niñas y jóvenes que han crecido o han tenido que aprender a vivir en las ciudades. Para el caso de Bogotá, la vida en las escuelas tienen que lidiar con culturas diversas, los grandes desplazamientos

internos (desplazamiento forzado) y externos (migrantes) llevaron a comprender que la educación en otros lugares tienen puntos de encuentro y de desencuentro. Aunque, esto permite tener múltiples aspectos culturales que pueden enriquecer a la sociedad.

Al inicio de la tercera década del siglo XXI, el desplazamiento de familias Embera de los campos a la ciudad obligó a que instituciones educativas de carácter distrital se articularan a los propósitos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y a la secretaria de Educación Distrital (SED) a buscar la manera de cobijar a los niños y niñas en edad escolar. Con este propósito se inicia con:

El 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.

Con este proyecto el MEN a realizado avances para que la educación tenga un corte inclusivo, la estrategia central ha sido la inclusión social que trasciende lo tradicional con la proyección de un modelo educativo abierto para permitir la inclusión y la diversidad como algo inherente a la sociedad y, de esa manera buscar el cierre de brechas desde los mismos derechos en busca de la paz (MEN, 2018). Desde esta directriz, aproximarse a los escenarios de educación básica y media como docente o como espectador invita a preguntarse: ¿Cómo se generan los procesos de inclusión y de interculturalidad al interior de las aulas, sobre todo cuando no es habitual encontrar estudiantes provenientes de comunidades indígenas? El cuestionamiento invita a revisar aspectos relacionados con la memoria, con la educación intercultural y la inclusión, además de la perspectiva que se ha tenido con respecto al manejo que se debe dar en las instituciones educativas.

Es así como, el desplazamiento forzado, ha generado una fuerte crisis social en el contexto urbano colombiano, esto ha ocasionado la interrupción del procesos educativo en niños, niñas y jóvenes (Kely Ramírez Giraldo, Ricardo Steffens Gómez 2020), sin embargo el Estado colombiano ha buscado la forma de generar dentro del sistema educativo espacios de interculturalidad; para comprender estos procesos se hace

necesario aproximarse al marco político dentro de Colombia, para así entender cómo se establece la relación de múltiples miradas de la educación inclusiva y la interculturalidad. Se pasa a entender el contexto de la comunidad Embera como población objetivo de la investigación y así mostrar el proceso metodológico que desemboca en los resultados encontrados y las conclusiones correspondientes.

Política de la Inclusión en el escenario intercultural de la escuela

Colombia ha pensado en la educación intercultural desde finales de la década de 1970. En 1978 se promulgaron los decretos 088 de 1976 y 1142 de 1978, por medio de los cuales se reestructuró el Sistema Educativo y el Ministerio de Educación Nacional. El gobierno buscaba en ese momento introducir la participación, la cooperación, la investigación, el uso de lenguas nativas, la gratuidad, la financiación descentralizada, la elección especial para etnoeducadores, además de los calendarios flexibles (MEN, Altablero, 2009). Sin embargo, no se habló de temáticas específicas para enseñar en las aulas.

El proceso de la inclusión intercultural en el aula se retomó en la década de 1990 y se materializó con la promulgación de la constitución de 1991. En esta constitución la educación se convirtió en un propósito para el gobierno y se reconoció como un derecho de las personas y un servicio público con una función social que busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura y que forma en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente (Art. 67). La constitución también enuncia que los grupos étnicos, tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural (Art: 68).

Dentro de la misma línea argumentativa en la Ley 115 de 1994, en su artículo 56° establece que la educación en los grupos étnicos tendrá en cuenta los criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad, y su finalidad será afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura. De esta manera, las comunidades

indígenas tienen el derecho a recibir una educación de calidad que dignifique sus luchas sociales y se transversalice con sus prácticas culturales.

Para ello, el estado oficializa con el Decreto Reglamentario 804 de 1995 que define la etnoeducación y expone las medidas que se deben seguir para impartirla en el territorio nacional. "Así mismo habla de la articulación entre la sociedad y el estado para su cumplimiento, y la necesidad de formar docentes especializados que logren dar continuidad a los procesos de formación y que además acrediten formación en etnoeducación sin perder su lengua materna" (Valencia Bedoya, 2017)

En la actualidad parece que el gobierno colombiano se está ocupando un poco más por la inclusión de estudiantes pertenecientes a diferentes culturas indígenas que han sido desplazados de sus territorios, generalmente por los conflictos armados que han marcado la historia nacional genera desarraigos dolorosos. Las instituciones educativas están haciendo un esfuerzo enorme para realizar los procesos adecuados y aproximarse a la interculturalidad. Es importante resaltar que para realizar ejercicios educativos interculturales se podría acercar a los elementos dados por la etnoeducación para garantizar procesos de enseñanza -aprendizaje y construcción de conocimientos en los que, a través de pedagogías participativas desarrolladas en un marco intercultural, los grupos étnicos que "poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos" (Ley 115 de 1994, Art. 55)"logren desarrollar una formación que respete y desarrolle su identidad cultural" (Constitución Política, Art. 68).

Partiendo de lo enunciado en las políticas nacionales se encuentran orientaciones para articular procesos de educación intercultural y dinámicas escolares que en la actualidad se realizan en diferentes instituciones educativas. En el presente no se pone en duda que la atención a la diversidad cultural es un reto de primer orden para fortalecer la equidad y la igualdad en las instituciones educativas. Una de las características primordiales que se destaca es la importancia del esfuerzo que toda la comunidad educativa hace para garantizar la inclusión positiva de la diversidad cultural en busca de promover la visibilización de la diversidad étnica y cultural, como respuesta a la necesidad de mejorar las condiciones de vida de la población infantil, adolescentes desplazados o migrante. Es importante destacar el esfuerzo que hacen al afrontar el reto de dejar de ser monoculturales para convertirse en multiculturales ofreciendo un espacio a la inclusión social en miras de la equidad.

Miradas de la interculturalidad en la escuela colombiana

El desplazamiento (forzado o interno) generan en las sociedades un continuo proceso de re-construcción e interculturalidad. Los encuentros entre personas de diferentes culturas edifican nuevas estructuras, que se nutren constantemente, cada cual con sus características determinadas y compartiendo un espacio común. Es un problema cuya resolución con éxito entraña cierta dificultad para resolverlo exitosamente y es necesario contar con análisis que permitan entender las claves del fenómeno de la educación intercultural sobre las que se quiere actuar (Rafael Sáez Alonso, 2006). Las capitales son grandes receptoras de personas y son un núcleo que permite el encuentro en las calles y los barrios, pero sobre todo en las instituciones educativas. Estas últimas asumieron los procesos de la inclusión como un reto inmediato.

Es decir, se matriculan niños y niñas para que continúen sus estudios, pero, desde la Secretaría de Educación del Distrito (SED) o Ministerio de Educación Nacional (MEN), no hay una reflexión pedagógica que trascienda a los colegios de básica y media con el propósito de acompañar a los docentes en los procesos de inclusión e interculturalidad que se presentan como si fueran dinámicas cotidianas y que en la realidad no lo son por la complejidad de estos procesos.

Con las grandes oleadas de desplazamientos a las capitales se ha realizado un fuerte proceso de inclusión de niños, niñas y jóvenes en los colegios públicos. En los últimos años se han vinculado más de 1.200 niños, niñas y jóvenes pertenecientes a unas 27 comunidades indígenas (Alcaldía de Bogotá), este es un aspecto muy favorable para la inclusión porque se evidencia el reconocimiento del otro dentro de un enfoque que se aproxima a lo diferencial y con el cual se puede promover la preservación y trascender los saberes propios a la sociedad que ha estado muy distante de estos y que por lo general tienden a verlos como diferentes. Asimismo, fortalecer la educación intercultural a nivel distrital es algo muy favorable para la juventud pues esto podría generar una empatía social que a corto plazo impactará los discursos, la forma como se ve al otro y sobre todo podría generar un trato digno al que hoy se considera diferente.

Por lo tanto, es importante ver el respeto y la comprensión por las diferencias culturales como un elemento fundamental para aproximarse a la convivencia pacífica y potenciar las relaciones de intercambio cultural (Carbajal 2010). La comprensión entre colectividad y diversidad, y sus correspondencias no se pueden perder de vista en ninguna reflexión

intercultural. Mejor dicho, los nexos entre cultura y “personalidad colectiva”, y cultura y “diversidad de expresiones culturales” se deben mantener en latencia; debe estar siempre bajo permanente referencia (Carlos Vladimir Zambrano 2002), desde la riqueza que cada uno puede aportar dentro de un territorio donde las barreras casi han desaparecido, es un reto de compromiso para la escuela asumir la expectativa social con respecto a que se espera que ésta sea capaz de resolver problemas sociales. Pero la educación, si quiere cumplir con el gran objetivo de la interculturalidad y la inclusión, debe tener claro cuál es el concepto de sociedad y de inclusión que debe manejar y, al mismo tiempo, no debe olvidar la profunda e interdependiente relación que existe entre sistema educativo y sistema social. Así se espera que la escuela debe enseñar que las culturas no se contraponen, sino que se complementan y se enriquecen mutuamente.

Escarbajal (2010) argumenta que es importante conjugar el respeto y la comprensión de las diferentes culturas para lograr una convivencia pacífica y potenciar las relaciones de intercambio y de ayuda mutuas dentro de un territorio donde las barreras casi han desaparecido totalmente, en este caso la relación que se estableció entre estudiantes Embera y estudiantes de la universidad, la intervención en la escuela se convirtió en un reto como lo explica Escarbajal y un compromiso para la educación inclusiva y la escuela intercultural ya que se convierte en transmisora de los bienes culturales. La escuela debe enseñar que las culturas no se contraponen, sino que se complementan y se enriquecen mutuamente.

Al incluir estudiantes con características culturales tan diferentes se tiene que comprender las nuevas lógicas de relación que se pueden presentar, niños y niñas con otras costumbre y lógicas, familias enteras intentando acoplarse a las lógicas de una vida nueva y de una cultura diferente, pues es importante comprender que cada nación, cada territorio, incluso cada persona es diferente y necesita en algún momento una consideración especial. Así, la educación intercultural se ha convertido en una necesidad por los desplazamientos constantes a la ciudad.

Contexto poblacional

En 2020 los grupos étnicos Embera de diferentes regiones de Colombia se desplazaron de sus territorios en busca de ayuda del gobierno nacional pues el conflicto armado los obligo. Estos desplazamientos no ajenos a la historia nacional en estos últimos años se relacionan con la exigibilidad de los derechos como población étnica y víctimas del

conflicto y el desplazamiento forzado, los grupos étnicos Embera se desplazaron a la capital de la república para realizar una interlocución entre representantes de estos grupos étnicos chamí, dóbida y katio y diferentes entidades gubernamentales para abordar las reivindicaciones de estas comunidades, la cual contó con el acompañamiento de organizaciones indígenas tales como Autoridades Tradicionales Indígenas de Colombia – Gobierno Mayor (IDEP, SED 2021).

Los tres grupos étnicos trajeron consigo a niños y niñas de las comunidades, las familias se ubicaron en espacios públicos como el Parque Nacional y el Parque de la Florida en el Municipio de Funza. Las condiciones de la ciudad son adversas y estresantes para quienes vienen de convivir con la naturaleza, llegar a un lugar frío en muchos sentidos, las personas extrañas que no comprenden al otro, con poco sentido de empatía, una ciudad convulsionada y caótica con temperaturas bajas pueden afectar profundamente a la población infantil.

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) con la Secretaría de Educación del Distrito (SED) han generado convenios con instituciones educativas para realizar la inclusión educativa en Instituciones Distritales. Esta inclusión se puede ver como educación intercultural que aporta en dos sentidos, en primer lugar, los estudiantes no indígenas pueden reconocer al otro como parte del espacio académico, pueden comprender que no todas las personas del mismo país tienen cultura y costumbres similares y, en segundo, los estudiantes pertenecientes a las comunidades pueden no solo compartir el contexto educativo, sino que pueden a su vez encontrarse con metodologías de aprendizaje diferentes.

Con estas dinámicas de inclusión intercultural parece que se inicia realmente algunos procesos de etnoeducación en el aula de clase o en las instituciones educativas porque de diferentes formas se genera un intercambio de saberes entre la población estudiantil y docente. Sin embargo, existe el temor de perder la lengua y la cultura, pues ingresar a colegios donde predomina la población blanca mestiza cuya lengua predominante es el español y que busca una segunda lengua extranjera, pero sobre todo que desconoce la importancia de preservar las lenguas propias que hacen parte del territorio nacional y que de alguna manera se puede decir que los estudiantes ciudadanos no se interesan en aprender. Esto ha generado mucha inquietud, y esto se evidencia en la solicitud por parte de la comunidad Wounaan en donde se encuentran vinculados 80 estudiantes Colegio

Confederaciones- Brisas del Diamante (Jhon Valencia indígena de la comunidad). En esta institución se busca la forma de preservar la lengua originaria.

Otra institución que en la actualidad ha incluido un gran número de estudiantes de diferentes edades pertenecientes a la familia Embera es el Colegio Restrepo Millán en donde se desarrolla esta propuesta investigativa. Ésta matriculó a niños, niñas y jóvenes pertenecientes a la familia Embera con el propósito de generar un proceso pedagógico con enfoque diferencial étnico. El colegio ubicado en la localidad de Rafael Uribe Uribe, inició con el proceso desde el segundo semestre de 2020, en donde se integró a esta población en un modelo educativo flexible, en el marco del programa Volver a la Escuela (VAE), (Saber pedagógico 2022). Este es interesante pues está orientado a que los jóvenes, que por diferentes motivos han salido del sistema educativo, sin concluir sus estudios de bachillerato puedan finalizar su educación básica e ingresen a la educación media. Ahora con la inclusión de los y las niñas Embera el colegio se ha convertido en una institución que genera oportunidades para aquellos que en este momento la necesitan para continuar con sus estudios superiores o para quienes necesitan vincularse a la vida laboral.

Al aproximarse al interior de la Institución Educativa Restrepo Millán en la jornada tarde se encuentra una maravillosa población, niños, niñas y jóvenes jugando, riendo, hablando en su lenguaje y en español, la comunicación se convierte en un reto para los y las docentes que seguramente están más acostumbrados a trabajar con urbanitas, a resolver dificultades diferentes a las que presentan los y las Embera. La proyección social de la Licenciatura en Ciencias Sociales solicitó realizar actividades interculturales con ellos y ellas, solicitud que fue escuchada por las coordinaciones de la sede quienes abrieron los espacios a los estudiantes de la facultad de educación los cuales se postularon como voluntarios. Los licenciados en formación diseñaron actividades y las implementaron, en el siguiente semestre se volvió a convocar con nuevos integrantes, dando como un resultado un proceso de aprendizaje entre la comunidad universitaria y escolar, una dinámica espontánea de interculturalidad en un encuentro intergeneracional.

METODOLOGÍA

La investigación se ha articulado a través de un planteamiento metodológico basado en la investigación-acción y dentro de éste, la observación ha constituido un aspecto clave para la reflexión. Para realizar el ejercicio se propuso una serie de actividades de

educación intercultural teniendo en cuenta que los y las estudiantes recién llegaban de sus territorios a la urbe y todavía en muchos casos no hablaban el español.

Para iniciar con las actividades se realizó un ejercicio de observación de la población, esta primera aproximación llevó a realizar la cartilla denominada: La Red Intercultural. Con este instrumento se proponen actividades de reconocimiento cultural exaltando que todas las personas somos diferentes entre sí, pero, que tenemos puntos de encuentro como la familia, de donde venimos, nuestros atuendos, entre otros aspectos importantes.

Los encuentros fueron rotativos y las actividades se aplicaron dependiendo de las edades y grados ofrecidos para la población escolar, esto llevó a realizar la observación de manera sistematizada y así realizar el registro visual por medio de fotografías. Los investigadores Guillermo Campos y Covarrubias, Nallely Emma Lule Martínez (2012) argumentan que en el campo de la investigación la observación puede ser comprendida como un método o una técnica dependiendo de lo que se busque, el método determina el área de estudio al que corresponde la investigación y la técnica es aplicable independientemente de esta.

Las actividades propuestas en la cartilla para intervenir en el aula a la población de niños y niñas Embera se relacionó estrechamente con la técnica de observación, cada actividad y taller permitió realizar diálogos libres de prevención con los que se aproximó a encuentros interculturales. Los investigadores (2012) argumentan también que toda observación, lo mismo que otras técnicas, métodos o instrumentos utilizados para consignar información; requieren de un sujeto que investiga y un objeto a investigar, tener claros los objetivos que persigue y focalizar la unidad de observación. Los objetivos propuestos para los diferentes ejercicios con la población Embrera fueron:

- Fortalecer el autoconocimiento, la autoestima y la empatía de los estudiantes pertenecientes a la comunidad embera del colegio Restrepo Millán Sede D, a través del reconocimiento de su identidad cultural y, el valor que esta aporta para sí mismos y para los otros.
- Compartir mediante carteleras diseñadas por estudiantes de la comunidad embera, sus prácticas, creencias y costumbres, con el propósito de que los demás estudiantes del colegio Restrepo Millán Sede D reconozcan la diversidad cultural y se genere un diálogo intercultural.

Para alcanzar estos objetivos el proyecto “Red intercultural” se realizará a partir de ocho talleres formativos en los que se pretende fortalecer el autoconocimiento, la autoestima y la empatía de los estudiantes pertenecientes a la comunidad Embera, a partir del reconocimiento de su identidad cultural (ver tabla 1). Estos talleres se realizaron a partir del juego-reflexión-acción, como estrategia para comprender temas complejos de manera divertida y accesible, y así mismo, se hará uso de preguntas generadoras que le permitan a los estudiantes reflexionar y dialogar en torno a sus propios saberes, creencias y costumbres. Por otro lado, se hizo uso de imágenes, títeres, cuentos, canciones, o demás recursos creativos, que faciliten el desarrollo de los talleres e integren de manera activa a los estudiantes en el desarrollo de los mismos. Finalmente, cada taller formativo tuvo como resultado una producción artística (escritos, dibujos, artesanías; entre otros), los cuales conformaron las carteleras de la “Red intercultural” que se publicaron en los diferentes pasillos y salones del colegio con el propósito de que la comunidad educativa se informará y conociera de cerca las costumbres, creencias y saberes de la comunidad Embera.

Tabla 1. Desarrollo talleres formativos de “La red intercultural”

Taller	Pregunta	Pasos	Observaciones
Descubriendo mi identidad		Se utilizó una marioneta la cual contaba una historia a partir de objetos que permitían identificar a Rufina a partir de un círculo de la palabra. Posteriormente se realizó socialización para encontrar los puntos en común entre Rufina y las y los estudiantes. Se finaliza con el dibujo que identifica de dónde venían (su hogar, familia, territorio; entre otros)	Este taller se aplicó en dos cursos de primero y segundo.
Aprendiendo a valorarme		Se comenzó con un juego en que los estudiantes se entrelazaban de espaldas en un círculo, aquí se buscaba que todos quedaran viendo hacia el mismo lado. Se hicieron grupos de dos o tres personas en donde se contaron de dónde venían (sus padres, territorios, tatuajes, creencias; entre otros) Se socializó haciendo que la persona que escucho presentará a su compañero al curso.	Este taller se realizó en sexto y séptimo grado que se encontraban en un mismo grado. Hubo problemas para la explicación de algunos componentes, debido a falta de traductor para poder comunicarse efectivamente.

Transmitiendo mi lengua		El proceso comenzó pidiendo a los estudiantes que tradujera palabras cotidianas a su lengua, tanto de forma verbal como escrita.	Este taller se realizó en un curso de cuarto de primaria. Hubo problemas de comunicación para iniciar el taller debido a que se usó la lengua correspondiente de los participantes.
Apreciando la vida		Se inició haciendo juegos en donde pudieran mostrar el concepto de vida y cuáles eran las costumbres o creencias que permiten cuidarla tanto propia como ajena.	No se pudo realizar debido a que no se contó con acceso a la institución educativa por actividades internas de la misma.
Cuidando la naturaleza		Se inició hablando de la naturaleza que se encuentra en el entorno de Bogotá y del que ellos venían y el uso que se les daba (alimentos en su gran mayoría) Se terminó haciendo dibujos del entorno natural de la ciudad.	Este taller se realizó con estudiantes de tercero. Los y las estudiantes fueron renuentes y no se logró desarrollar efectivamente el taller.
Reivindicando mis prácticas y juegos tradicionales		Se trabajó con rondas infantiles traducidas a la lengua Embera. Luego se les pidió a los y las estudiantes que hicieran juegos propios.	Este taller se realizó con niños de preescolar.
Enaltecendo mi arte y vestuario		Se realizó círculos de la palabra en donde ellos y ellas hablaban de las artesanías y de las prendas que ellos construyen y los significados que puede tener para la comunidad.	Se trabajó con niños y niñas de quinto grado. No se pudo hablar sobre el vestuario debido a que tenían uniformes o ropa urbana.
Reconociendo al otro		Se trabajó con pintura facial, en donde los y las estudiantes decoraron a las docentes. Después entre los y las estudiantes se pintaron. Luego se desarrollo una socialización en círculo de la palabra en donde se habló sobre la diferencia.	Se trabajó con niños y niñas de preescolar y primaria.

Nota: Información propia a partir de las acciones desarrolladas metodológicamente

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las actividades realizadas se pensaron en aproximarse a aspectos culturales como: los juegos, los atuendos, el lenguaje y el lugar de procedencia. Sin embargo, al finalizar cada taller se evidenció en los y las estudiantes una profunda nostalgia y añoranza por su territorio y por su familia, en cada encuentro la solicitud de hojas y colores era casi incontrolable, todos querían pintar sus casas, el río, los peces, a sus abuelos; a su familia. En la tabla 2 se puede observar los componentes más relevantes en términos de las observaciones realizadas, así como la discusión de dichos elementos encontrados. Se evidencia que es necesario pensarse en esta población Embera de forma diferentes, puesto que las clases no dan cuenta de sus sentimientos de tristeza y desarraigo que están teniendo dentro de la ciudad que no comprende dichas emociones. Es por eso, que estos terminan siendo tratados de niños y niñas urbanos que no desarrollan las competencias necesarias para habitar ni en la ciudad ni en los escenarios educativos.

Tabla 2. Hallazgos y discusiones de los talleres.

Taller	Resultados	Discusiones
Descubriendo mi identidad	Los y las estudiantes identificaron la importancia de su familia y la pertenencia en términos de lugar y comunidad. Comprendiendo al otro desde la propia identidad.	Las narrativas de los niños, niñas y jóvenes fueron que permitieron aproximarse al paradigma narrativo en bioética porque se asume que los eventos vitales cobran pleno sentido dentro de historias complejas, así se reconoce que estos relatos dan acceso a la identidad biográfica de los sujetos, y permiten interpretar y deliberar sobre los valores de las personas y sus mundos vitales (Alvaro Ramis Olivos 2016).
Aprendiendo a valorarme	Inicialmente tuvieron una resistencia al contacto de las manos. Después de tener contacto físico los y las participantes pensaron cómo realizar la actividad de manera rápida. En la socialización pudieron verbalizar efectivamente sus emociones demostrando su empatía sobre el otro.	Se evidenció que esta población no tiene contacto físico entre sí. Esta actividad permitió ver que los individuos tienen un marcado carácter social. Tal carácter social, también llamado personalidad colectiva, es la base de aproximación a la noción más generalizada de cultura (que entre otras cosas es decimonónica): comportamientos, hábitos, creencias, costumbres que son compartidos con unanimidad por los miembros de una misma sociedad (Taylor 1963; citado en: Carlos Vladimir Zambrano 2002)

Transmitiendo mi lengua	En este taller se vio un interés al ver las palabras escritas en su lengua. Además, mostraron motivación y satisfacción por enseñar a sus docentes dicho conocimiento verbal transformado de esta manera las dinámicas de enseñanza. Aquí se generó que las profesoras retomaron dichos aprendizajes para ser replicados haciendo que el conocimiento circulara de manera efectiva dentro de la institución.	Una de las problemáticas más cercanas al ejercicio es el de comunicación, evidenciando la importancia de que las y los docentes en formación deben acercarse con anterioridad a la lengua de las personas con las que trabajan.
Apreciando la vida	Debido a circunstancias ajenas a la investigación este taller no se pudo ejecutar.	No aplica
Cuidando la naturaleza	Se encontró que los y las estudiantes sienten nostalgia por su territorio. Es así como ellos y ellas no se sienten parte de la ciudad, generando que estuvieran alejados de su cotidianidad actual y rememorando su lugar de origen y los significados que allí se dejaron.	La población infantil Embera no se siente parte de la ciudad, la perciben como un lugar de paso, queriendo transitar nuevamente a su lugar de origen, generando esos procesos de añoranza y deseo de regreso.
Reivindicando mis prácticas y juegos tradicionales	El ejercicio de escucha de las rondas los colocó en una situación de asombro debido a que se encontraba en lenguaje Embera, a pesar de que no era unificado en términos de dialectos. Este ejercicio les costó debido a que no están acostumbrados a este tipo de actividades. Así mismo, solicitaron a las docentes que se mostraran otras rondas. Por otra parte, se evidenció que los juegos que a los niños les gusta practicar son de contacto (golpes), similares a la lucha.	La situación de la lucha como juego confronta la relación de las docentes debido a que no es habitual.

Enalteciendo mi arte y vestuario	Los y las niñas se sienten orgullosos de esos elementos que hacen parte del vestuario propio de la comunidad (pectorales, anillos, pulseras, aretes; entre otros) porque son hechos por las madres, abuelas, tías (mujeres de la comunidad). Por lo tanto, se enaltece en las niñas el uso de estos elementos realizados por las mujeres.	El uso de accesorios y vestuario es importante porque crea una vinculación entre la comunidad, la cultura y el afuera, permitiendo el encuentro con sí mismo y generando e identificándose con un rol de género. Las relaciones sociales generan la resignificación de lo cultural.
Reconociendo al otro	Ellos y ellas no encontraron fronteras para comunicarse con una persona que no pertenece a su comunidad. La pintura permitió un acercamiento al otro desde la diversión y el juego, logrando explorar y vincularse con ese otro.	El encuentro de personas diferentes entre sí culturalmente que pudieron acercarse y compartir el contacto a través del contacto físico permite ver que la factibilidad del entendimiento intercultural, y por esa senda, la viabilidad de pensar que las nuevas relaciones en el aula se pueden trazar por la bioética intercultural (Carlos Vladimir Zambrano 2006).

Nota: Construcción propia a partir de observaciones y análisis correspondientes en los talleres.

La publicación de las carteleras fue un ejercicio que para los estudiantes Embera fue emocionante, pues vieron que sus trabajos eran dignos de ver. Se sentían identificados en sus dibujos y valorados a la hora de ser observados por sus pares. Esto lleva a dignificarse como sujetos pertenecientes a una comunidad rica en valores que los hace diferentes y valiosos con respecto a ese nuevo entorno en donde se encuentran. Aunque, los ejercicios realizados por la unidad de extensión podrían continuar si la población se matricula en la misma institución educativa.

CONCLUSIONES

En lo relacionado con la educación intercultural es importante continuar con las indicaciones dadas por la constitución de 1991. La carta magna explica que "El currículo de la etnoeducación se fundamenta en la territorialidad, la autonomía, la lengua, la concepción de vida de cada pueblo, su historia e identidad según sus usos y costumbres. Su diseño o construcción será el producto de la investigación en donde participen la comunidad en general, la comunidad educativa en particular, sus autoridades y organizaciones tradicionales" (Decreto 804 Artículos 14 y 15).

Por lo tanto, se identifica una necesidad de replantear esas prácticas educativas en el aula cuando se tienen estudiantes provenientes de comunidades propias. Porque ellos y ellas requieren unos ejercicios que les permita asimilar que ya no están en sus territorios, que la vida que llevan acá se debe comprender, entender y vivir desde esas nuevas cotidianidades para lograr que hagan parte de la sociedad. Generando de esta manera que su cultura se acople con las otras que interactúan en la ciudad.

Desde los talleres realizados se logró en alguna medida fortalecer el autoconocimiento, enriquecer el sentimiento de autoestima desde su diferencia. Entendiendo que son relaciones horizontales con las docentes, permitiendo encontrar elementos en común. También, se evidenció que hay ejercicios de empatía entre ellos y ellas, colocándose en el lugar del otro.

En el proceso de compartir la información se pudo evidenciar que el trabajo realizado no contó con variedad en términos que contaban su propia historia. Por lo tanto, el ejercicio quedó dentro del salón de clase y frente al otro (sus pares) era la relación de lo perdido y sus ausencias (su territorio, su naturaleza, su entorno y su familia).

Para finalizar se evidencia la importancia de una preparación pedagógica para recibir a una población étnica en las instituciones educativas ya que los profesores deben asumir una responsabilidad muy importante relacionada con el respeto a la diferencia dentro de relaciones basadas en la justicia, para lograr que se presente verdaderamente una educación intercultural. También es importante para las dinámicas de paz que buscan los gobiernos continuar con la inclusión intercultural en contextos educativos de primaria y trascender a la secundaria de tal manera que sea natural para todas y todos los estudiantes ser empáticos con la diferencia cultural, así se puede pensar en fortalecer un pensamiento claro de justicia social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Saber Pedagógico (2021) tejiendo sueños en la escuela desde el pensamiento Embera y la interculturalidad. Aportes a la sistematización de experiencias de la atención educativa a estudiantes Embera Chamí, Dóbida y Katío en el Colegio Restrepo Millán i.e.d. 2020 - 2021
- Ortiz Granja, Dorys (2015) la educación intercultural: el desafío de la unidad en la diversidad sophia, colección de filosofía de la educación, núm. 18, , pp. 91-110
- Rafael Sáez Alonso (2002) Educación Intercultural. Universidad Complutense de Madrid

MinEducación, Altablero No. 51, julio-agosto 2009

Bogotá mi ciudad, Alcaldía de Bogotá. Disponible en:
<https://bogota.gov.co/miciudad/educacion/mas-de-1200-ninos-indigenas-estudian-en-colegios-oficiales-de-bogota>

Constitución política de Colombia (1991) Disponible en:
<https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>

Secretaría de Educación Distrital. Saber pedagógico (2022) disponible en:

<https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/3391>

UNICEF (2005) La interculturalidad en la Educación. Biblioteca Nacional del Perú.
Disponible en:
https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf

Álvaro Ramis Olivos (2016) Bioética narrativa y salud intercultural mapuche. Aportes a su fundamentación y complementación. Veritas no.34 Valparaíso mar. 2016

Zambrano, Carlos Vladimir Dimensiones culturales en la Bioética. Aproximación para una Bioética intercultural y pública Revista Colombiana de Bioética, vol. 1, núm. 2, julio-diciembre, 2006, pp. 83-104 Universidad El Bosque Bogotá, Colombia

Escarbajal Frutos, Andrés EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURAL International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 3, núm. 1, 2010, pp. 411-418 Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores Badajoz, España

Paola Andrea Valencia Bedoya (2017). Ensayo argumentativo presentado como requisito parcial para optar al título de Especialista en docencia Universitaria. Disponible en:
<https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/17217/PAOLA%20ANDREA%20VALENCIA.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

(Kely Ramirez Giraldo, Ricardo Steffens Gómez (2020). Disponible en:
<https://iefangel.org/2020/09/29/inclusion-en-educacion-el-desplazamiento-forzado-y-la-migracion/>

Milagros Altarejos Martínez (2006) Críticas al enfoque de educación intercultural y consecuencias prácticas. Universidad de Navarra, ISSN: 1578-7001. Estudios

sobre Educación, 2006, 10, 121-136. Disponible en:
<https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8940/1/NA.PDF>

Campos yCovarrubias G; Lule Martínez N (2012) La observación, un método para el estudio de la realidad. Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>

Ley 21 de 1921, disponible en:
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37032>

Ley General de Educación 115, disponible en:
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf