

**¿Podemos hablar de perspectiva intercultural en la escuela?
El caso del Pueblo Misak en la Institución Educativa Antonio Van Uden**

**¿Ala kusreik ya mayelei asik isui pasrapik kØchintera?
Nam Misak kusrep licha putreinuk kusreik ya Antonio Van Uden**

María Nazaria Ussa Tunubalá

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciada en Psicología y Pedagogía

Tutora: Mg. Esther Gutiérrez Mora

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Departamento de Psicopedagogía
Licenciatura en Psicología y Pedagogía
Bogotá, D.C.

2022

Agradecimientos

En primer lugar, agradezco a los espíritus de la naturaleza por permitirnos vivir como Misak sea en un contexto rural o urbano. Así mismo, agradezco a los legados que nuestros ancestros nos dejaron para hoy en día seguir diciendo esta lucha es nuestra y de ustedes también. En segunda instancia, agradezco a mi familia, en especial a mi hermana Carmen quien ha convivido más de ocho años conmigo, gracias por tomar ese papel de mamá y acompañarme en los momentos más difíciles y por aconsejarme pensando en mi futuro.

En tercera instancia, agradezco a la tutora Esther Gutiérrez por tener paciencia en mi proceso de realización de la tesis, igualmente por escuchar mis angustias y preocupaciones y disponer sus conocimientos y su experiencia. En cuarto lugar, a mis compañeras y compañeros de clases, por comprender y tratarme con respeto y escuchar mis dificultades y preocupaciones. Por último, agradezco la disposición que tuvieron las y los profesores para atender las preguntas desde la virtualidad. Igualmente, a los estudiantes Misak y no Misak por su voluntad.

Pai, pai kØlli MØsik meran, namun Misak namun Øsik mØsik mera lincha warØntrei y kusrenanØp amtruik kuan, chu amØña kucha Misak, Misak kØmik teik wuan pesanamØtØ; tru ketØtØ mØyankatik nam Misak mera muntØ kucha mentamarmØ ipe namui kØn y ñimuy kucha chip ampamikkuan namuy kui isua; katØkan palØpe, nei usran, nei nuchalan y numØsrei Carmen wan, yana lincha wareiknuk usri lateik mesraptØ intrØcha wamintik kuan maya mur kuin kucha ñuin tØwei kØpene yanasrØwei Øsik tsumik ik pirau; katØkan trek tØwei nan kusrennØp atrupikkuan Esther Gutierrez, nan untak kusreninuk mesraptØ kusrep amkun teik wan, murik kuin kucha ik pirau Øsik amØnamikpe murik kØpen y truyutØwei kusremik kØncha, mar teik wan; Trek tØwei unkua chintrap napa lincha ketØtØ kusrep amtrupelan, ñim kusrei ututØ nankucha mØrikwan wentØ pasrmuy kuan, na mur kui asrupen pulelei kusrenni utu; tretØwei unkua chintrap na lutØ wan martrap isuiknuk kusrennØp amØñipelan, Misak lata, pulelØ lata, kusrep lincha amØñipelan kucha, amØ purukusrumØn teik kuan nØm utØpa amØñape truras (lengua Namtrik).

Introducción	1
<i>Sobre la estructura capitular del texto.....</i>	<i>8</i>
1. Kan TØM: Algunos caminos recorridos para abordar la interculturalidad.....	9
-Antecedentes investigativos-.....	9
1.1. Etnoeducación e Interculturalidad	9
1.2. Enseñanza-Interculturalidad	13
1.3. Etnoeducación-Enseñanza	15
2. PA TØM: Aportes que surgen para el círculo de la palabra.....	18
- Referentes conceptuales-	18
“PØtØtulsrua kan, kan isum purukup lata- lata yu kutri”.....	18
2.1. Interculturalidad un camino en construcción	20
2.2 El papel de la cultura escolar y la intercultural	22
2.3 Enseñanza y su relación con la interculturalidad	23
3. PØN TØM: Preparando el camino para el encuentro con la palabra	
-Marco metodológico-.....	26
MantØtØ tamarØp ampik, wamintamtik kØntrei	26
3.1. Diseño y abordaje de Investigación	27
3.2. Procedimiento y Fases	29
3.3. Análisis de los Datos	30

4. PIP TØM: El surgimiento de la Apuesta Intercultural en Institución Educativa	
Antonio Van Uden	31
“Chikusri y mantØtØ malsrØp ampiwan tru mayelei isuwa lutØwan malshamikteikuan ala kusrenni ya Antonio Van Uden”	31
5. TRATRØ TØM: El fortalecimiento y afianzamiento de la interculturalidad a través de las metodologías utilizadas por los/las educadoras	40
“Namuy urek kusrenam purukupelØ mumaitØ malsramtØkui asha ampik mesraptØ tru, mayelei isua marik lutØyu kusri”	40
5.1. Área de ética y valores humanos	41
5.2. Área de Religión	48
5.3. Área de Danzas	52
5.4. Plan pedagógico.....	56
6. TRATRØ KAN TØM: Los aprendizajes de los/las educadoras y las/los educandos al incorporar la perspectiva intercultural en el aula.....	62
“mayelei isua y lutØ malsrØntrei teinukusri, Urek kusrenam purukupelØpa, urekpa, chitØ martrap isua tsØntatØ malsrØp y kusrep amtruinuk”	62
• <i>Algunas reflexiones finales</i>	67
7. <i>Referencias</i>	70
8. <i>Anexos</i>	79

Índice de tabla

Tabla 1: Personas entrevistadas	28
Tabla 2: Esquema de análisis de contenido de planes de clase y entrevistas semi-estructuradas	28
Tabla 3. Esquema de análisis planes académicos.....	29
Tabla 4: Asignación de número.....	29
Tabla 5: Plan de estudios de ética y valores Humanos.....	42
Tabla 6. Plan de estudios Religión	49
Tabla 7: Plan de estudios del área de danzas.....	52
Tabla 8: Plan pedagógico	57

Índice de anexos

<i>Anexo 1. Carta de solicitud de permiso a la institución Antonio Van Uden</i>	<i>79</i>
<i>Anexo 2. Derecho de petición presentado a la Secretaría de Educación Distrital</i>	<i>80</i>
<i>Anexo 3. Respuesta de la SED</i>	<i>81</i>
<i>Anexo 4. Formato de entrevista Profesores Misak</i>	<i>82</i>
<i>Anexo 5. Formato de entrevista Profesores no Misak</i>	<i>83</i>
<i>Anexo 6. Formato de entrevista Taitas</i>	<i>84</i>
<i>Anexo 7. Formato de entrevista al Referente de la Secretaría de Educación Distrital....</i>	<i>85</i>
<i>Anexo 8. Formato de entrevista estudiantes Misak</i>	<i>86</i>
<i>Anexo 9. Formato de entrevista estudiantes no Misak</i>	<i>87</i>

Introducción

“Para los Misak los ancestros, los mayores son el futuro, porque son quienes muestran el camino a los que vienen después”

Avelino Dagua, Gerardo Tunubalá, Mónica Varela, Edith Mosquera.

El conflicto social y político vivido en el país a lo largo de su historia, ha afectado de manera diferenciada a sus poblaciones. Las comunidades indígenas constituyen uno de los grupos golpeados tanto por la violencia política como por la maquinaria económica vinculada a modelos de explotación minera y petrolera que llega a los territorios abanderando la idea de desarrollo (Jenifer Granados, 2010, pp. 30-65).

Por su ubicación estratégica, dichas poblaciones han estado particularmente expuestas a los intereses de los actores armados en confrontación, pues son sometidos a las presiones de los diferentes bandos. Esta situación implica para los pueblos indígenas ser frecuentemente tildados de colaboradores de uno u otro grupo y ser víctimas de ataques, amenazas y desplazamientos forzados (IIDH. 2007 p. 141), problemáticas que el Estado hasta el día de hoy no ha podido resolver. Lo anterior ha traído como consecuencia el desplazamiento forzado sistemático de grupos de familias, entre ellos la comunidad Misak proveniente de los Departamentos del Cauca, Huila, Meta, Valle del Cauca y Putumayo. Al respecto la ACNUR registró en uno de sus informes,

70.000 de los desplazados internos registrados son indígenas. El desplazamiento entre estas comunidades se ha incrementado en los últimos cinco años y creció más que el del resto de la población entre 2006 y 2008. De acuerdo con las cifras oficiales, entre el 2004 y el 2008 se desplazaron 48.318 personas pertenecientes a pueblos indígenas (aproximadamente el 70% del total de desplazamiento indígena registrado).

La pregunta que surge es, ¿a dónde se desplazan?, Luque (2016) afirma que además de los desplazamientos a las zonas veredales, el escalonamiento del conflicto obliga a que el éxodo hacia las grandes ciudades, donde se encuentran mayores posibilidades económicas y de empleo, estas son Bogotá, Medellín, Cali, Cartagena, Barranquilla (p. 187).

Frente a esta situación y con el objeto de proteger los derechos fundamentales de los pueblos indígenas desplazados por el conflicto armado o en riesgo de desplazamiento forzado, se declara el *Auto 004 de 2009*, que ordena y comunica el diseño e implementación de un Programa de garantía de los Derechos de los Pueblos Indígenas afectados por el desplazamiento, razón por la cual se crean los Planes de Salvaguarda Étnica en cada comunidad indígena. Además, se expresa que algunos pueblos indígenas se encuentran en peligro de ser exterminados, cultural o físicamente por el conflicto armado en Colombia y que han sido víctimas de gravísimas violaciones de sus derechos fundamentales individuales y colectivos.

Como se enunció anteriormente, las comunidades indígenas han migrado a las principales ciudades del país. Según el DANE, entre el Censo general 2005 y el Censo Nacional Poblacional por vivienda 2018, la población indígena aumentó en un 36,8% pasando de 93 pueblos indígenas nativos en 2005, a 115 pueblos indígenas nativos en el 2018, encontrando 21.713 integrantes de la comunidad Misak en todo el territorio colombiano (p. 7, 17, 18). Desde el año 2003 dicha comunidad ha migrado a la ciudad de Bogotá y el censo realizado en el año 2018 da cuenta de 19.063 personas pertenecientes a los pueblos indígenas. La comunidad Misak se encuentra localizada mayoritariamente entre el límite de la localidad de Fontibón y el municipio de Mosquera cuyo eje articulador es el río de Bogotá (Acosta, 2016, p. 4).

La llegada de estas comunidades a las ciudades ha planteado un reto importante al campo educativo y pedagógico, pues la garantía del derecho a la educación, parecía no ser suficiente con la accesibilidad de niños y niñas indígenas migrantes al sistema, pues emerge ahora la preocupación por la importancia de una escuela que habilite el trabajo educativo intercultural.

Según Sandra Guido (2015), soportada en cifras de la Secretaría de Educación del Distrito expresó,

en el año 2007 se registraron 95 alumnos indígenas matriculados en las instituciones educativas distritales (IED) y, en el año 2009, 1976, con una concentración en las localidades de Suba, Bosa, Ciudad Bolívar, Kennedy, Usme, Engativá y Santafé; estas están catalogadas con el mayor nivel de pobreza en la ciudad. Para el año 2010 se habían registrado 1827 matrículas de estudiantes indígenas en el sector oficial, más 120 matriculados en el sector no oficial, totalizando 1947 matriculados. Según datos de la Secretaría de Educación Distrital (2013) el número de estudiantes indígenas en Bogotá se aproximaba a 2231 (p. 25).

Para Guido (2015), en Colombia no existe una política educativa con un enfoque intercultural para todos, donde se propongan modelos curriculares que atiendan la diversidad, la formación docente, el desarrollo y difusión de lenguas indígenas y la realización de investigaciones al respecto (p. 26).

En registros históricos existentes, queda claro que la educación para los pueblos indígenas ha estado atravesada por el proceso de evangelización de la iglesia católica, allí la escolarización fue central en su apuesta de homogenización, reduciendo la autonomía de los pueblos con el fin de generar un orden social, al someterlos y dominarlos.

Sobre ello, Elisabeth Casillo (2008) y las narrativas de los mayores¹, expresan que los pueblos indígenas siguen luchando contra la exclusión y vulneración de derechos, proponiendo otro tipo de escuela donde se integre su cosmovisión. Como resultado de este proceso, hacia el año 1970 se crea la primera escuela de educación indígena en Colombia, donde “la naturaleza” constituye el origen de todo el conocimiento (Romero, s.f, p. 2).

¹ Para Guillermo Vasco (1998) “Mayor” no se entiende sólo en edad, es una importancia, es un papel en la sociedad, es una relación entre mayores y entre éstos y los menores. Si se traduce como anciano, se le quita la importancia y se refiere sólo a la edad. Tampoco se debe decir viejo; viejo es lo que ya no sirve, lo que debe decirse de la basura, de una ruana rota y deshilachada y que no es útil (p. 11).

Para el mayor Quintín Lame, la naturaleza es el origen del saber, a diferencia del saber científico relacionado con la ciencia (esta última asociada desde el S. XVIII al pensamiento racional, que toma distancia de superstición y especulación). Sin embargo, para los pueblos indígenas, esta única entrada a lo “real”, presenta un desajuste con su forma de concebir la educación, pues, en palabras de Escobar (2018) “No llegaremos a esos otros mundos con el entendimiento convencional de lo real y lo posible” (p.7)

Hasta mediados de los años ochenta, la preocupación de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) en defensa de la cultura y la lengua propia, formaliza la educación bilingüe (se refiere a la lengua materna y a la lengua castellana o español), por la necesidad de posibilitar un puente de comunicación con el blanco mestizo o con la cultura mayoritaria. Entonces, la concepción de la educación indígena cambia, pues para los grupos étnicos se convierte en un asunto de control interno y un proceso de interiorización por cada grupo indígena de sus propios modos de ser, de esa forma se garantiza la sobrevivencia y la reproducción de su cultura (Zámpalo y López, 1989, citado por Romero, s.f, p. 4).

Según Fernando Romero (s.f, p. 4), hacia **1984** se incorpora en la **Resolución 3454**, el programa de etnoeducación integrando la educación indígena y bilingüe como respuesta a las exigencias de los pueblos ante el Ministerio de Educación Nacional (MEN), lo que significaba aprender lo propio y lo no propio.

Trillos (1998) citado por Fernando Romero (s.f, p. 4), señala que este proceso permitía conocer los saberes propios y las costumbres de los pueblos a través de las lenguas maternas y el español para apropiarse de la ciencia universal. Así, por medio de la educación intercultural no sólo se conciben igualmente los idiomas de los pueblos originarios, sino también se abre el camino para pensar otras prácticas de enseñanza en las que confluyen niños, niñas y jóvenes mestizos, indígenas, afros, entre otros. Esta apuesta se pone en el radar de diferentes instituciones, entre ellas la Escuela, con la promulgación de Constitución Política de Colombia en 1991, particularmente desde el reconocimiento de la multiculturalidad, un paso previo, pero no menor, para avanzar hacia la interculturalidad.

Con lo expuesto, esta investigación se planteó como objetivo general *“analizar el proceso de articulación de la perspectiva intercultural en los procesos de enseñanza a jóvenes Misak que asisten a la Institución Educativa Antonio Van Uden, Localidad de Fontibón, entre los años 2017 y 2019.*

Así, los objetivos específicos plantearon la siguiente ruta de análisis: I) *Identificar el contexto en el que surge y se desarrolla la propuesta de educación intercultural en el aula de la Institución Educativa, II) Recuperar las metodologías utilizadas por las y los maestros Misak y no Misak para fortalecer y afianzar la interculturalidad a través de la enseñanza en los jóvenes estudiantes; III) Analizar las narrativas de estudiantes, maestros Misak y no Misak, en torno a los aprendizajes que deja la incorporación de la perspectiva intercultural en el aula.*

Conviene anotar que la Institución Educativa Distrital Antonio Van Uden, desde hace casi seis años, cuenta con estudiantes provenientes de diferentes comunidades étnicas. Se encuentra ubicada en la localidad de Fontibón (9), UPZ 76, San Pablo, de modalidad bilingüe (español e inglés), con, carácter mixto, y la cual cuenta con jornada mañana y jornada tarde. Sus niveles académicos son el preescolar, básica primaria, básica secundaria y media. Esta cuenta con tres sedes: sede A (aquí se concentran los estudiantes de bachillerato), sede B y sede C. En consecuencia, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), según la caracterización realizada por estudiantes de la Universidad de La Salle en el año 2014, expresa la importancia de garantizar el derecho a la educación de la población afrodescendiente e indígena sin distinción de credo o género. Por ello brinda orientación y acompañamiento diferencial. El motivo de su selección obedece a dicha trayectoria en la incorporación de la perspectiva intercultural en la localidad.

Según Greta Acosta (2016), desde el año 2003 fueron asentándose cerca del borde del río urbano Bogotá, entre el límite de Fontibón, particularmente en el barrio Casandra, Alameda, Chircal y municipio de Mosquera, en Porvenir. En estos barrios arrendaban viviendas a bajo precio, a las familias Misak con más de cuatro hijos.

En la medida en que fueron asentándose más personas, emergió la necesidad de hacer frente a la discriminación y exclusión en el barrio, así como al fenómeno del bullying

en los colegios; como nos da a conocer el taita que ha pasado por el cabildo Misak Nu KΘsrak liderando a la comunidad desde el año 2010 a 2012,

En 2010, 2011 y 2012 que estuve de Gobernador del cabildo Misak Nu KΘsrak a representarlos dentro del Distrito, durante ese tiempo fue muy difícil porque había mucha discriminación racial y exclusión y todavía fuera de eso porque nuestras familias, el núcleo familiar Misak se compone de 4 o 5 hijos y eso hacía que los propietarios de los bienes no les arrendara o e negara a arrendar o los tratan mal en los colegios o les insultan, hasta el mismo bullying, me dolía tanto que estuviera sucediendo eso en la capital (Entrevista realizada a A. Yalanda, 8 de junio de 2021)

Llegan los niños y jóvenes al Colegio Van Uden gracias al diálogo con las autoridades ancestrales con la institución educativa de la localidad, según expresan los Taitas Misak:

A partir del pΘrΘtsik la autoridad ancestral Nu KΘsrak empieza a direccionar a inducir a la gente, es donde se hace la articulación con este colegio. ¿en qué año más o menos?, a mediados de 2009 a 2010 cuando empieza la autoridad acá en Bogotá, desde esos momentos ya los jóvenes los niños, las niñas empiezan a vincularse en este colegio (Entrevista realizada a M. Tumiñá, 7 de junio de 2021).

Ahora bien, la razón que moviliza el querer profundizar, además del contexto expuesto, está relacionada con dos asuntos centrales, por un lado, desde la voz de los mayores Misak (abuelos, mamás y taitas) existen cuestionamientos sobre la educación de los hijos en espacios escolares urbanos y los cambios que se han visto en ellos, por ejemplo, “*el negarse de su propia identidad después de educarse en la ciudad, no querer volver a sus territorios, no hablar la lengua propia, entre otros*”. Además, son poco conocidos los retos y logros de quienes han avanzado en el proceso de incorporación de la perspectiva intercultural en instituciones educativas en Bogotá, pese al piso jurídico que le da soporte al debate sobre los principios y fines de la educación para los grupos étnicos².

² Como se mencionó, dentro de la normativa más significativa se encuentra: la Constitución Política de Colombia de 1991, en su artículo 7, que hace el reconocimiento de la diversidad cultural y étnica de la Nación, esto supone el reconocimiento a diferentes poblaciones indígenas entre ellas la comunidad Misak.

También, aunque los avances jurídicos son importantes, Sandra Guido (2015) expresa que en Colombia no existe una política educativa con enfoque intercultural para todos (p. 26), pues se ha centrado la discusión en la dimensión étnica de dicha perspectiva, sin que se plantee como un asunto que interpele e involucre a toda la sociedad. Dicha interpelación supone preguntarse por el lugar que ocupan los saberes de los grupos afrodescendientes e indígenas en la formación de los niños y niñas mestizos.

Aunado a lo expuesto, los cuestionamientos que atraviesan esta investigación se relacionan con mi experiencia como estudiante perteneciente al pueblo Misak, para quien educarse en espacios educativos urbanos ha sido un reto. Como otros jóvenes Misak, la llegada a los espacios educativos urbanos ha generado un choque cultural importante, principalmente por las dificultades asociadas al aprendizaje y apropiación del castellano. Situación que plantea las primeras dificultades para pensar un modelo intercultural efectivo, pues la educación propia y bilingüe, tiende a mostrarse difusa, cuando predomina el esquema de enseñanza y evaluación tradicional que ha operado desde la modernidad.

Por último, considero que esta propuesta enriquece los debates y construcciones del *Eje Educación Cultura y Sociedad*, pues plantea estudiar y problematizar la educación de los jóvenes indígenas en la ciudad, considerando su contexto histórico, social y cultural, así como el diálogo de estas dimensiones con el proceso de enseñanza que se concreta en el espacio del aula.

A lo anterior se suma la Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación y la cual incorpora los principios y fines de la educación para grupos étnicos en su capítulo 3 “Educación para los grupos étnicos. El Decreto 804 de 1995, establece la etnoeducación como un derecho de los grupos étnicos “a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural” y determina que ésta hace parte del servicio educativo. Además, se encuentra el Decreto 543 de 2011 del Distrito, que adopta la política pública para los pueblos indígenas en Bogotá, D. C., 2011-2021. También el Decreto 504 de 2017 que plantea las garantías y reconocimiento de la diversidad étnica y los derechos de los pueblos indígenas residentes en Bogotá D, C. De otra parte, en el Decreto Distrital 612 de 2015, se abre el camino para la creación del consejo consultivo y de concertación para los pueblos indígenas, espacio donde los 14 cabildos que se encuentran en Bogotá, por medio de plan integral de Acciones Afirmativas, realizan un plan de acción en el sector de educación. El Acuerdo Distrital 645 de 2016 adoptó el Plan Distrital de Desarrollo 2016-2020 “Bogotá Mejor Para Todos”, que establece en el artículo 102, el programa de Acciones Afirmativas” de las cinco comunidades, para comunidades indígenas.

Sobre la estructura capitular del texto

Las y los lectores se encontrarán en las siguientes líneas los capítulos o **TOM** (dicho así en lengua Namtrik, propia de la comunidad Misak) que dan cuenta de los análisis y resultados que presenta esta investigación. Así, la revisión de antecedentes investigativos se titula ***“Indagando caminos posibles y con quiénes dialogar”***, presenta la producción consultada en torno a los vínculos ***Etnoeducación- Interculturalidad; Enseñanza - Interculturalidad; y, Etnoeducación-Enseñanza.***

El segundo capítulo recupera los referentes conceptuales en los que se apoya el análisis, titulado ***“Aportes que surgen para el círculo de la palabra”***. Allí recorro a las reflexiones de Susana Sacavino y Vera Candau, para abordar el concepto de Interculturalidad, Antonio Viñao para el concepto de cultura escolar, y Paulo Freire, y Estanislao Antelo para el concepto de “Enseñanza”.

El tercer capítulo presenta la metodología pensada para el trabajo de campo, es titulado, ***“Preparando el camino para el encuentro con la palabra”***. Allí se plantea el enfoque, técnicas y modelo de análisis, que permitió recuperar las experiencias de los actores convocados para este estudio.

El cuarto capítulo aborda los análisis sobre ***el contexto de surgimiento y desarrollo de la propuesta de educación intercultural en el aula*** de la Institución Educativa Antonio Van Uden, que corresponde al primer objetivo específico. El quinto, da una mirada a ***las metodologías utilizadas por las y los maestros Misak y no Misak para fortalecer y afianzar la interculturalidad*** a través de la enseñanza en los jóvenes estudiantes; y el sexto, se acerca a ***las narrativas de estudiantes, maestras y maestros Misak y no Misak, en torno a los aprendizajes que ha dejado la incorporación de la perspectiva intercultural en el aula.***

1. Kan TØM: Algunos caminos recorridos para abordar la interculturalidad -Antecedentes investigativos-

*Para no caer a medio camino solo, los Mayores
nos dicen que hay que contar con los que
ya han caminado antes por ese camino.
Manuel Tunubalá, Abuelo Misak*

Para la construcción de los antecedentes investigativos, se llevó a cabo un rastreo de 19 documentos, entre artículos, libros, monografía, artículos de investigación, tesis de maestría y tesis de grado que sitúan los análisis más recientes sobre los siguientes aspectos: la relación entre *Etnoeducación e Interculturalidad; Enseñanza y relación con la interculturalidad* y *Etnoeducación y la enseñanza*. Estas constituyen categorías centrales en el marco teórico de la investigación.

1.1. Etnoeducación e Interculturalidad

En este eje se revisaron algunas tesis de maestría que plantearon como escenarios de análisis de la interculturalidad la educación secundaria y el jardín con niños en contextos rurales y urbanos.

El trabajo de Páez (2020), titulado *Una mirada a la etnoeducación en Colombia desde la perspectiva de la cultura de paz y escuela*. Centra su investigación en los posibles desafíos que se plantean en la actualidad en el contexto colombiano con respecto a la aceptación de la diversidad en la escuela. Para ello es fundamental la formación docente en los valores etnoeducativos. Para ello, se apoya de la teoría de Bonfil Batalla (1935-1991) en etnoeducación y en la interculturalidad práctica de Elizabeth Castillo. El documento es de carácter cualitativo, como estrategia realizó revisión documental y entrevistas semiestructuradas a Elizabeth Castillo y a Joanne Rappaport.

También se torna relevante el trabajo realizado en el resguardo de Guambia, por Aranda (2015), y se titula *Confrontando la cultura hegemónica desde el pensamiento Misak*. Se centran su investigación en la crítica de la cultura hegemónica en la escuela. Como metodología se apoyó en la etnografía y encuentran la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes desde la educación propia, esto para poder afrontar la

cultura hegemónica occidental y también frente a la necesidad de integrar en los planes de estudio de las escuelas rurales el derecho mayor.

Por otro lado, Salgado y Hernández (2019) realizaron su investigación en Bogotá en la casa de pensamiento Misak y se designa *Casa de pensamiento intercultural Shus Urek Kusrei Ya y la transmisión de la cosmovisión Misak-Misak*. Su trabajo se enfoca en establecer una relación de los elementos del Proyecto de la propuesta pedagógica intercultural con la transmisión de la cosmovisión indígena. Su enfoque metodológico fue la etnografía, desde Martyn Hammersley y Paul Atkinson (1995), y las técnicas de recolección de información fueron la observación participante, entrevista semiestructurada y el grupo focal. En ellas encuentran que la Secretaría de Integración Social (SDIS) tiene mayor poder de decisión ante las propuestas del pueblo Misak y como consecuencia, perciben el debilitamiento de las tradiciones y las costumbres Misak. Por otro lado, los materiales en los que se apoyan las y los maestros no son adecuados ya que no logran relacionar con la lectura, de manera que debilita la lógica de vida y el pensamiento de los niños Misak. Otro hallazgo del estudio es que los profesores Misak se encargan de la transmisión de la cosmovisión lo que es el Namtrik, el atuendo, la música y la danza Misak.

Francisco Cassanova (2019), desarrolla la tesis *Interculturalidad Crítica, Reconocimiento de Identidades Territoriales y Culturales en Instituciones Educativas Urbanas: El Caso del Colegio Antonio Van Uden*. Esta investigación fue centrada en la localidad de Fontibón contando con 31 estudiantes indígenas y afrodescendientes del grado 6°, 7° y 9°. Enfocando en la búsqueda de la articulación de la interculturalidad crítica en un contexto urbano, enfatizando en los derechos y en el tema del reconocimiento. Para ello se sustenta en la teoría de interculturalidad crítica de Catherine Walsh (2009). Su uso metodológico fue la encuesta etnográfica, de Sandoval Casilimas (2002); la estrategia de trabajo fue el grupo focal y revisión documental. Dentro de las conclusiones se destaca que no existe un intercambio cultural para que se rescate la identidad y fortalezca las comunidades indígenas y afrodescendientes; por tanto, sigue siendo un desafío la práctica de la interculturalidad crítica.

De esta investigación resulta importante retomar los datos y situación de los educandos étnicos indígenas encontrados en la institución, de esta manera estudiar la

educación de los educandos indígenas Misak y la incorporación intercultural en los procesos de enseñanza en el aula.

La investigación *“Estudiantes indígenas en un colegio de Bogotá: ¿cómo se ven?, ¿cómo los ven? y ¿cómo se quieren ver? La escuela multicultural en la construcción de identidades étnicas indígenas”* de Adriana Díaz (2019), se centró en el análisis de la identidad étnica de jóvenes indígenas, esta investigación se realizó en el Colegio Público Integrado La Candelaria de Bogotá, con grados 7, 6 y 8. Allí se evidenció que, independiente de la presencia de estudiantes indígenas en la escuela, existe un desconocimiento de la “etnicidad” por parte de los estudiantes y docentes mestizos. Los estudiantes indígenas reconocieron de manera inmediata en las entrevistas la pertenencia y ascendencia indígena, también se evidenció que el trabajo en el aula de procesos educativos desde una perspectiva intercultural es ausente.

También la tesis titulada *“Entretejiendo en los bordes de la interculturalidad. Procesos interculturales de la comunidad indígena Wounaan del cabildo de Arabia – Bogotá en la resignificación de sus dinámicas educativas y productivas, a partir de su situación migratoria”* de Claudia Patricia Rivera Morato (2019). Esta enfatiza en la migración de la comunidad Wounaan a la ciudad de Bogotá y cómo viven en la ciudad. Con respecto al concepto de interculturalidad, se apoya en Elizabeth Castillo, Sandra Guido, Catherine Walsh y Nestor García Canclini. Dentro de la investigación se expresa que la I.E.D. Arabia ha sido central para el reconocimiento de su cultura, donde surgen procesos interculturales al interior de esta institución.

Otro trabajo relevante, *“Abordaje de la educación propia para la infancia Nasa en contexto urbano. Casa de Pensamiento intercultural Khpy’sh Zxuunwe’sx - Nietos del Trueno”* de Clara Velazco y Yicet Gómez (2018), egresadas de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía de la UPN. La investigación enfatiza en los procesos de construcción de una educación propia para la infancia Nasa. También se profundiza en el SEIP (Sistema Educativo Indígena Propio) y el decreto 543 de 2011, desde el cual se adoptan las políticas públicas en Bogotá y el Decreto 804 de 1995, relacionado con los lineamientos curriculares que deben considerarse para abordar los aspectos fundamentales de cada pueblo. Metodológicamente se realizó de tipo cualitativa, desde un enfoque hermenéutico crítico,

donde se resaltó la importancia del papel del educador y los alumnos, como en este caso, los niños Nasa quienes dan sentido y orientación al papel de los mayores.

También, “*Casa de pensamiento intercultural shush urek kusreik ya y la transmisión de la cosmovisión Misak- Misak*” de Bonilla y Pacheco (2019), desarrollada en el marco de la Maestría Desarrollo Educativo y Social, convenio CINDE- Universidad Pedagógica. La investigación buscó comprender la relación existente entre la Propuesta Proyecto Pedagógico Intercultural de la Casa de pensamiento Intercultural Shush Urek Kusreik Ya, y la transmisión de la cosmovisión de la comunidad indígena Misak-Misak. Allí se realiza un análisis dentro de estas dos comunidades, mostrando que es posible llevar a cabo un trabajo en conjunto, manteniendo los saberes previos de dicha comunidad como propuesta Pedagógica Intercultural. Por otro lado, la investigación puso en evidencia que los materiales de uso para la lectura no aportan a la costumbre y tradición Misak. Se destaca que esta investigación recupera en su consulta documentos como “*el lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito año*” (2010), “*Lineamiento Pedagógico para la educación inicial indígena en Bogotá*” (2008) y “*la Propuesta del proyecto pedagógico intercultural Shush Urek Kusreik Ya*” (2018).

Del mismo modo, el trabajo de grado “*Una Propuesta Pedagógica Intercultural: Sembrando Saberes. Institución Educativa Bravo Páez*” Perez y Rivera (2020), se propuso indagar sobre la interculturalidad de las relaciones que han establecido las comunidades indígenas en la escuela, específicamente en la IED Bravo Páez. La investigación desarrolla una propuesta pedagógica que aborda elementos como, el conflicto intercultural, diálogo de saberes, negociación y mediación cultural y la construcción colectiva de conocimiento con autores como Mejía, Posada J. y otros, estos elementos se trabajan de manera metafórica con el tejido.

Con base en lo expuesto, las investigaciones consultadas para este eje “**Etnoeducación e Interculturalidad**”, evidencian que la teoría de la etnoeducación se aborda desde las miradas de autores como Bonfil Batalla y Palechor Arévalo. Respecto a la interculturalidad, se apoyan en Catherine Walsh y Elizabeth Castillo. Metodológicamente, es recurrente el enfoque etnográfico y el análisis cualitativo. Como técnicas de recolección de datos, son claves las entrevistas semiestructuradas y la revisión documental.

En cuanto a las conclusiones y análisis, se observa la necesidad del vínculo de saberes propios en el currículo. Por otro lado, emerge la necesidad de atender a la diversidad con el apoyo de etnoeducadores en la ciudad. Por último, en la Institución Educativa Antonio Van Uden, en la cual se centra esta investigación, se observa que hay un desconocimiento institucional de los estudiantes indígenas y la dificultad para abordar la interculturalidad.

1.2. Enseñanza-Interculturalidad

Para este eje se analizaron algunas tesis y artículos de investigación, desarrollados en México, Chile y Bogotá, los cuales son de carácter cualitativo y la mayoría se formularon desde un enfoque etnográfico.

Así, Jiménez y Fardella (2015) y su texto *Diversidad y rol en la escuela*, se focaliza en la indagación sobre la educación intercultural en la escuela. Para ello, aborda la teoría de la diversidad cultural por Jenks, Lee y Kanpol (2001). Para llevar a cabo la investigación cuenta con 9 profesores de educación básica que llevan entre 9 y 15 años en las escuelas de Santiago Centro. Concluye que existe una tensión entre el predominio de la perspectiva conservadora y la orientación liberal para entender la educación multicultural, (p. 436).

Ramón Hernández (2013) presenta una investigación realizada en México en la escuela primaria de Chihuahuense donde se encuentran estudiantes indígenas Tarahumara y mestizos (de 170 estudiantes, el 60% estudiantes son indígenas y 7 profesores que enseñan de 1° a 6° grado). Aunque existe una propuesta de educación intercultural en la Institución Educativa, la diversidad de estudiantes lleva a que sólo se aborde una mirada multicultural y reconocimiento de los diferentes grupos (acceso a cupos escolares), pero se sigue privilegiando el currículo estandarizado.

A su vez, el documento evidencia algo más claro, de lo que sucede en las escuelas distritales donde hay estudiantes indígenas y mestizos. Al respecto, Sandra Guido (2015) en su libro titulado *Interculturalidad y Educación en la Ciudad de Bogotá*, plantea que la relación de los profesores con los estudiantes indígenas es distante “por sus miedos, por la

incertidumbre causada por la falta de formación en la atención a la diferencia cultural y por la predisposición de los niños producto de su historia de vida” (p. 232). En cuanto a los proyectos educativos interculturales queda en la idea de hacerla, porque al final terminan primando el castellano y en los trabajos escolares centrados en conocimientos científicos de afuera, así dejando de lado lo propio. Para ello se sustenta la teoría de la interculturalidad crítica y la pedagogía decolonial Catherine Walsh (2009 y 2007).

La tesis de María Rodríguez y Nidia Castellanos (2017) titulada *Hacia un encuentro intercultural en el aula. Otra mirada al desplazamiento*, realizado en el distrito de la localidad de Suba en la I.E.D. República Dominicana sede A, se trabajó con 5 niños de primaria del grado 4°, entre ellos afrodescendientes y campesinos afectados por el fenómeno del desplazamiento. Esta situación afectó la enseñanza y el aprendizaje pues muchos jóvenes sentían inseguridad, vergüenza por temor a ser criticados y a la retroalimentación (p. 146). Para ello se tienen como referentes los aportes de Catherine Walsh (2005) sobre la interculturalidad crítica.

Mariceli Urrego (2020) presenta el trabajo, *Transformación curricular en perspectiva intercultural: Uso de narrativas para fortalecer la expresión oral*, el cual describe la experiencia de una Institución Educativa ubicada en la localidad de Usme, del barrio Chicó Sur, con los niños del quinto de primaria con edades de 9 y 12 años, del curso 402, provenientes del Chocó, Nariño, Meta, Pasto y Venezuela y de más (p. 68). Aplica el enfoque crítico social de Pérez Serrano (1994), la investigación acción de Antonio Latorre (2005) y de la teoría de narrativa Jerome Bruner, (1997, 2003), expresión oral según Daniel Cassany (2003) y la interculturalidad por Sandra Guido (2015). Al final encuentran que la interculturalidad vinculada al currículo contribuye a que los estudiantes entretejan desde saberes y experiencias. Las maestras entendieron que hay una relación entre la vida y el aprendizaje ya que la enseñanza se encuentra mediada por el contexto de los estudiantes y sus familias (p.139).

Dentro de las tendencias más importantes en el análisis de estas investigaciones, se encuentra que predomina la mirada multicultural, siendo aún un reto la interculturalidad, pues falta interés y formación de los profesores sobre estos asuntos. Por otro lado, en Bogotá se evidencia una distancia importante entre estudiantes y profesores por falta de formación para

atender la diferencia cultural. También, la enseñanza se ha visto afectada porque aún se presentan situaciones de discriminación y temor de los estudiantes indígenas.

Estos documentos, permiten ver que la labor del educador es importante si se incorpora la interculturalidad en sus acciones cotidianas, en tal sentido se hace pertinente hacer revisión de los programas curriculares y la necesidad de escuchar las experiencias de maestras y maestros sobre los retos que plantea la interculturalidad.

1.3.Etnoeducación-Enseñanza

Para este eje se encontraron investigaciones en Colombia, estas son de carácter cualitativo, con enfoque etnográfico. Los estudios se realizaron con los pueblos indígenas Wayuu, Nasa, Misak Ambalueño y Misak.

Arbeláez y Posada (2008) presentan el trabajo *La Etnoeducación en Colombia una mirada Indígena*. Allí abordan el pensamiento y aportes de los indígenas a la etnoeducación. Se sustentan teóricamente en Bonfil Batalla (1981), el CRIC (1993), Néstor Jiménez, ex coordinador del programa de etnoeducación para Costa Rica y el Caribe. El documento se caracteriza por la revisión documental de textos antropológicos, de educación, de la lingüística y de la investigación en el plano nacional e internacional sobre la etnoeducación. De este ejercicio se encuentra que, los lineamientos definidos por el Estado colombiano no dialogan con la educación de los grupos étnicos, lo cual implica el respeto a la diferencia, la identidad, la autenticidad de cada grupo, que merece una enseñanza pluricultural aprovechando la riqueza cultural (p. 113).

Rogelio Zapata (2020) presenta el trabajo titulado *Narrativa, oralidad y saberes otros: Una propuesta curricular desde la etnia Wayuu al modelo etnoeducativo*. El análisis se focaliza en el municipio de Maicao, contando para dicha investigación, con el rector, los estudiantes, padres de familia y docentes. A partir de este documento se encuentra que la comunidad Wayuu desde la epistemología otra, en referencia a los saberes propios y los mitos, es capaz de generar una educación propia, autóctona basada en la oralidad y en la narrativa. Esto es vivido, experimentado y escuchado por los niños, a través de las voces de

los mayores (abuelos, abuelas), y son difundidas a través de los espacios de enseñanza como los círculos de la palabra, prácticas productivas, a través de eventos, rituales y trabajos comunitarios (p. 268).

El siguiente artículo de investigación se titula por *Diálogos con la Cultura Guambiana desde la Educación Matemática* elaborado por López (2013). El autor realiza una investigación histórica desde la observación pasiva y la entrevista semiestructurada. Para ello se entrevistaron a taitas y docentes Misak. El estudio se apoyó en la teoría del aprendizaje de las matemáticas de Guillermo Vasco (2010). Allí que, para el aprendizaje de las matemáticas, se invitaba al niño a ser parte de las necesidades culturales del pueblo, desde la realización de la siembra y posteriormente al enfrentamiento del mercado experimentando así en su diario vivir.

La investigación de Angie Benavides (s.f) en *Experiencia educativa resguardo indígena de Ambaló. Escuela Ayanku'c*. Se planteó desde una revisión de una propuesta curricular propia (PEC), encontrando como elementos relevantes, la integración de proyectos pedagógicos productivos con las áreas y saberes de la escuela, el corredor biológico, el cabildo escolar, las artesanías, la huerta escolar y la enseñanza Namtrik ambalueno, que sirven de metodología de enseñanza. Por otro lado, en relación con la interculturalidad, en la escuela vinculan tanto saberes externos y saberes propios en las cinco áreas como, comunidad y naturaleza, matemáticas y producción, lenguaje y comunicación y hombre y sociedad.

Por último, el artículo de Marcela Piamonte (2020), plantea la importancia de la articulación de la historia oral y la memoria colectiva en los currículos propios. Para ello se sustenta de la teoría de currículo desde abajo María Bertely (2006). En esta investigación se otorga importancia a las dimensiones epistémica y didáctica porque se relaciona con la propuesta curricular desde abajo, y la política, que acompaña la enseñanza reivindicando la memoria colectiva y la historia oral (p. 13).

De lo anterior evidenciamos que el proceso de etnoeducación en los últimos años está siendo aplicado en los territorios propios rurales. Por otro lado, con los intereses del Estado colombiano no alcanzan a dialogar aún. Con respecto a la enseñanza parece beneficiar a los mismos residentes del contexto desde que modifiquen los currículos al contexto, planes de

estudio y contando con la participación de todos los involucrados (estudiantes, profes, padres de familia, la organización social y los directivos escolares). Otro punto importante es si se abordan temas de etnoeducación, es necesaria la propuesta intercultural y con respecto a la población Misak, es evidente que la lengua, la concepción Misak implican en el aprendizaje y en la identidad.

En definitiva, todos los antecedentes investigativos encontrados, privilegian la metodología de carácter cualitativo, particularmente el enfoque etnográfico y como algo novedoso aparece la etnodidáctica. Como técnicas de recolección de información son recurrentes las entrevistas semiestructuradas, observación participante y revisión documental. En comparación con los procesos que se han venido llevando a cabo en la ruralidad y en lo urbano es diferente, en la ruralidad se dan las propuestas educativas con más autonomía de acuerdo a la necesidad de la comunidad y contexto.

En cambio, en lo urbano, se presentan mayores brechas entre el interés institucional del Estado, y los pueblos indígenas. En relación con la interculturalidad, aún parece plantearse mucho en torno a ella, pero en acuerdo con Elizabeth Castillo, en la práctica en las escuelas aún está por darse. Lo anterior aporta al tema de investigación en lo que respecta a la enseñanza e interculturalidad que se están o no desarrollando y las propuestas educativas en la Institución Educativa pública Antonio Van Uden.

2. PA TØM: Aportes que surgen para el círculo de la palabra - Referentes conceptuales- “PØtØtulsrua kan, kan isum purukup lata- lata yu kutri”

La investigación se inscribe en el Eje de Educación cultura y sociedad. Como se ha mencionado a lo largo del texto, pretende problematizar asuntos relacionados con la forma en que se incorpora la perspectiva intercultural en una Institución Educativa pública de la ciudad de Bogotá. Para ello se plantearon las categorías, *educación intercultural* desde Sacavino Y Candau (2015), *Cultura Escolar*, con Antonio Viñao (2002) y *Enseñanza* desde Estanislao Antelo (2011) y Paulo Freire (2010).

Entendiendo el contexto en que nos encontramos (zona urbana), un modo de llegar a los siguientes planteamientos es desde la perspectiva decolonial, que propone una construcción alternativa, por un lado, reconociendo lo que se ha invisibilizado históricamente y su relación con las lógicas del *poder que atraviesan el ser y el saber*. Esta subalternización según Sacavino y Candau (2015), después del surgimiento de la modernidad a América, siguió arraigado en los sujetos en la subjetividad, en los imaginarios y la colonización epistémica (p. 100).

A partir de la globalización en las tierras de Abya-yala³, desde Europa empieza el patrón del poder, sobre los pueblos desde la clasificación social con la idea raza, ejerciendo supremacía en la subjetividad y la cultura; así mismo en el saber, con la producción del conocimiento (Quijano, 2014, p. 782).

Con lo expuesto, los aportes de la pedagogía decolonial y la interculturalidad de Walsh (2013) expresan que la decolonialidad, al ir más allá de la colonización, se dirige a la reconstrucción del saber, del poder y del ser, que significa una lucha continua por construcciones alternativas (p. 286).

Como un resultado de las propuestas alternativas agenciadas por los pueblos indígenas, y con la participación del senador Lorenzo Muelas y Francisco Rojas Birry, en 1991 el Estado colombiano en la Constitución Política de Colombia reconoce en el artículo

³ Abya- yala, se concebía por el pueblo indígena Kuna de panamá a las tierras de América Latina y para los aymaras "tierra en plena madurez (Walsh, 2013, p. 17).

7 que define como un país multicultural, donde se reconoce y protege la diversidad étnica y cultural del país (Constitución Política de Colombia, 1991, Art.7).

Al referirse a la diversidad cultural, Catherine Walsh (2005) comprende la multiculturalidad, la pluriculturalidad y la interculturalidad. “La Multiculturalidad se refiere, a la multiplicidad de culturas que existen dentro de un mismo espacio, sea local, regional, nacional o internacional, sin que necesariamente tenga una relación entre ellas. La Pluriculturalidad se refiere a la integración entre ellas, indica una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial, aunque sin una profunda interrelación equitativa. La interculturalidad sin embargo entiende desde la particularidad de varias culturas y que conviven entre diferentes culturas como pueblos indígenas, pueblos afro con blanco-mestizos en un mismo espacio territorial” (p. 5-6).

Sin embargo, por el hecho de conceder el reconocimiento en la categoría de los grupos étnicos desde la Constitución política, y posteriormente en la ley general de educación ley 115 de 1994, en el artículo 55, entiende la educación como etnoeducación. Sobre ello Artunduaga (1997) expresa que,

Un sistema que constituye un proceso a través del cual los miembros de un pueblo internalizan y construyen conocimientos y valores, y desarrollan habilidades y destrezas de acuerdo con sus características, necesidades, aspiraciones e intereses culturales, que les permiten desempeñarse adecuadamente en su medio y proyectarse con identidad hacia otros grupos humanos (p. 39).

Hasta aquí se entiende que la colonialidad sigue existiendo donde los reconoce como otros en comparación con los blancos mestizos, y el conocimiento y saberes de los grupos étnicos como un asunto que sólo les compete a ellos. Por otro lado, las respuestas a los pueblos y comunidades de las instituciones del Estado han sido funcionales, como lo expresa Tubino (2005), “tienden a disminuir las áreas de tensión y conflictos entre los diversos grupos [...] así evitando el cuestionamiento de la estructura y las relaciones de poder” (Tubino citado por Walsh, 2013, p. 80).

Contrario a ello, la propuesta intercultural que propone Catherine Walsh, sin distinguir grupos étnicos, incluye a todos, sean mestizos, pueblos indígenas,

afrodescendientes y demás. Al igual como sugieren Estanislao Antelo y Paulo Freire para la enseñanza, donde el educador debe integrar a toda la diversidad. Es así que la interculturalidad sin desconocer el suceso histórico de la colonización en América propone el diálogo. De acuerdo con Castro y Grosfoguel (2007),

La lógica intercultural compromete un conocimiento y pensamiento que no se encuentra aislado de los paradigmas y estructuras dominantes; por necesidad (y como resultado del proceso de colonialidad) esta lógica “**conoce**” esos paradigmas y estructuras. Y es a través de ese conocimiento que se genera un conocimiento “otro”. Un pensamiento “otro” que orienta el paradigma del movimiento en las esferas política, social y cultural, **mientras opera** afectando (y descolonizando), tanto las estructuras y paradigmas dominantes como la estandarización cultural que construye el conocimiento “universal” de occidente (p. 51).

2.1. Interculturalidad un camino en construcción

Según Gunther Dietz (2017) la educación Intercultural surge en América latina en la última década del siglo XX “como un discurso post-indigenista y como un medio para redefinir las relaciones entre Estado-nación poscoloniales y los pueblos indígenas” (p. 197). Aquí la noción intercultural vuelve a aparecer en la educación con el deseo de superar las limitaciones políticas y pedagógicas de la antigua educación indígena bilingüe y bicultural, pero se mantiene aún un fuerte sesgo hacia el trato preferencial de cuestiones étnico-indígenas.

Siguiendo a Walsh (2005), la interculturalidad significa “entre culturas”, se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales de manera equitativa y en condiciones de igualdad. Dicha autora la conceptualiza como,

un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales (pág. 4).

En línea con lo anterior, para Walsh (2008) la interculturalidad aún no existe, “está por construirse”, pues va mucho más allá del respeto y el reconocimiento a la diversidad, pues es un “proceso y proyecto social-político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas” (p.140), es decir, a parte de la condición económica, está “la cosmología, los conocimientos y saberes, la memoria ancestral y la relación con la madre naturaleza y la espiritualidad” (p.140). Para ese logro que está por construirse, se requiere una transformación radical de las estructuras, instituciones y relaciones de sociedad que, sin esa transformación, la interculturalidad se mantiene en el plano funcional e individual.

Rojas y Castillo (2005) indican que la perspectiva intercultural apunta a la necesidad de ser conscientes de los prejuicios históricamente creados y explorar maneras más equitativas y creativas de interactuar entre sujetos y saberes. Ello implica reconocer las trayectorias históricas, los conflictos y relaciones de poder que han marcado la producción y circulación de conocimientos (p.141).

Ahora, la interculturalidad va más allá del proyecto de educación bilingüe, pues según Tubino (2002), en términos pragmáticos aún se encuentra con un gran vacío que es necesario identificar y tematizar con precisión. Sumado a eso, el discurso del programa intercultural se ha desarrollado preferencialmente en referencia a los proyectos de educación bilingüe en áreas rurales mayoritarias indígenas donde como consecuencia, “los problemas interculturales que como resultado de flujos migratorios se encuentran en los escenarios urbanos marginales de las grandes ciudades latinoamericanas no están siendo atendidos ni considerados en la agenda de propuestas interculturales” (p. 311), impidiendo así el trabajo en conjunto (comunidades indígenas y otros actores urbanos) y evidenciando las problemáticas que lo atraviesan. Es por eso como el autor nos muestra que dentro de este concepto la brecha de interculturalidad no debe estar enmarcada o nombrada solo en algunos ámbitos, es decir el ámbito rural, sin reconocer sus matices en los contextos urbanos.

2.2 El papel de la cultura escolar y la intercultural

Para Sacavino y Candau (2015), la integración de la interculturalidad en el sistema educativo es importante para desarrollar y promover una educación intercultural. Entonces, como la educación y la cultura son interrelacionadas en una Institución Educativa y también en el aula. Antonio Viñao (2002) desarrolla el concepto de cultura escolar,

constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas (p. 59).

Así, al comprender lo que gira al interior del aula, y tomando los aportes de Catherine Walsh sobre la interculturalidad crítica, la apuesta formativa desde esta perspectiva supone el posicionamiento de una cultura escolar que se enriquezca con los principios, rituales, valores y prácticas que traen aquellos actores provenientes de diferentes grupos étnicos, en diálogo con niños, niñas y jóvenes mestizos.

Sacavino y Candau (2015) expresan que “la selección curricular, la organización escolar, los lenguajes, las prácticas didácticas, las actividades extracurriculares, el rol del profesor, la relación con la comunidad, etcétera” constituyen los elementos centrales para discusión en torno a una efectiva perspectiva intercultural (p. 55-56).

Ahora, la selección y organización del saber representan un paso importante, pero la “enseñanza” constituye un aspecto medular para materializar este propósito. Por esa razón, recupero los aportes de Estanislao Antelo (2011) y Paulo Freire (2004).

2.3 Enseñanza y su relación con la interculturalidad

*Las educadoras precisan saber lo que sucede en el mundo
de los niños con los que trabajan, el universo de sus sueños,
el lenguaje con que se defienden, con maña,
de la agresividad de su mundo.
Lo que saben y cómo lo saben fuera de la escuela.
Paulo Freire (2010, p.120).*

Para abordar el concepto de enseñanza, recurro a Estanislao Antelo y Paulo Freire. Conviene anotar que estos autores no se enfocan en los asuntos de la interculturalidad. No obstante, Antelo permite pensar el asunto de la enseñanza en un contexto escolar tradicional, siendo éste en el que se incorporan los niños, niñas y jóvenes Misak. En el caso de Freire, se marca una preocupación por la identidad de quien se educa, su contexto y la lengua. En el texto *Cartas a quien pretende enseñar*, reconoce que existe la herencia cultural que está presente y que debe ser respetada.

Estanislao Antelo (2011) plantea que enseñar es un reparto de signos entre las nuevas generaciones, es el intento de alguien por transmitir un cierto contenido hacia un “otro”, siendo entonces, la transmisión, un efecto de enseñanza. Esta última es entendida como provisión de guías para obrar en lo sucesivo, ahora bien, ¿qué se debe enseñar?, para Antelo, debe enseñarse lo que debe ser guiado o imitado, todos los signos disponibles sin restricciones”, “todo a todos”. ¿Con qué propósito?, para mostrar, exponer, dejar aparecer y hacer ver (p. 23), “para que puedan orientarse en la vida”. Así, “hay que enseñar porque las nuevas generaciones vienen sin signos, sin medios de orientación” (p. 23), para ello están los adultos, el educador.

Frente al interrogante ¿cómo se enseña?, Antelo (2011), plantea que “exponiendo, ofertando, enseñando”. Por otro lado, de acuerdo con la propia vivencia del docente, experiencia vivida, accede a cómo enseñar después de los hechos. El cómo enseñar se sabe a posteriori. Ahora, para saber si hubo enseñanza, las entrevistas realizadas permitieron indagar o preguntar a los estudiantes sobre lo que aprendieron, porque “si uno se orienta en la vida y pudo llegar, hubo algún plan que funcionó” (p. 35).

Otra de las preguntas más interesantes de las reflexiones de Antelo, es ¿para qué hay que enseñar?, por consiguiente, propone “para hacer durar, para trascender” (Debray, 1997, citado en Estanislao Antelo), dice lo siguiente, “para que lo que vive conmigo no muera conmigo”, porque la educación vive de la conservación. Esa conservación servirá para posibilitar la vida. Frente a eso indica que se enseña para que puedan desenvolverse en la vida, “para que puedan orientarse en la vida” (pp. 27 y 37).

En el concepto de Antelo, se reconoce la pertinencia de reflexionar sobre la circulación de aquellos signos que, para los niños y niñas indígenas migrantes que se incorporan al sistema escolar en las ciudades, serían centrales al indicar un camino, una ruta en la que se delinearán contenidos sobre los que poco se profundiza (historia, lengua materna, tradiciones, identidad propia) y que también son susceptibles de ser enseñados o transmitidos a niños y niñas mestizos, afros. Como lo plantea Guido (2015), se instala la preocupación “por la manera como se comprenden y se atienden pedagógicamente estas nuevas singularidades, y por los modelos educativos que subyacen al trabajo con la diferencia cultural en la escuela” (p.23). En el enseñar “todo a todos” sugerido por Antelo, identificamos la apuesta intercultural pendiente por potenciar en nuestras escuelas y las cuales representan un paso más allá de la etnoeducación.

Ahora bien, para Freire (2004), enseñar es importante en el papel del educador. “Saber qué enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para la propia producción o construcción” (p. 22). Freire (2010) afirma que enseñar es una tarea profesional que exige amorosidad, creatividad, competencia científica, pero desde una comprensión crítica que rechace la estrechez científicista, que exija y luche por la libertad. Por ello, dicha tarea no es para toda persona, y quien la elija entenderá la ardua labor que esta trae consigo (p. 9). Además, entenderá que "el proceso de enseñar, que implica el proceso de educar (y viceversa), incluye la "pasión de conocer" que nos inserta en una búsqueda placentera, aunque nada fácil" (p. 11), no solo del tema específico a enseñar sino de todo aquello que lo atraviesa, su entorno, sus intereses, la sociedad y la actualidad que es constantemente cambiante.

Para Freire la identidad cultural de los sujetos de la educación, educadores y educandos es importante, pues “es en la práctica de experimentar las diferencias donde nos

descubrimos como yo y como tú” (p. 118). Su crítica a la concepción sobre el “modelo culto” que se impone sobre aquello considerado “inculto” en las escuelas, permite pensar en el camino hacia la construcción de una escuela democrática y la constitución de un maestro y maestra progresista pues afirma que,

se les enseñe a los niños y a las niñas de clases populares el modelo culto, pero que al hacerlo se destaque:

a] que su lenguaje es tan rico y tan bonito como el de los que hablan el modelo culto, razón por la cual no tienen por qué avergonzarse de cómo hablan;

b] que aun así es fundamental que aprendan la sintaxis y la prosodia dominante para que:

1] disminuyan sus desventajas en la lucha por la vida; 2] ganen un instrumento fundamental para la lucha necesaria contra las injusticias y las discriminaciones de las que son blanco (p. 122).

Allí se reivindica la apuesta liberadora de la escuela, al otorgar las armas para superar las expresiones de desigualdad a las que podrían enfrentarse frente a la posible imposición simbólica de modelos que se plantean dominantes.

3. PŌN TŌM: Preparando el camino para el encuentro con la palabra -Marco metodol3gico- MantŌtŌ tamarŌp ampik, wamintamtik kŌntrei

Así como hoy en día los Misak caminamos gracias a nuestros grandes sabedoras como máma Manuela Karamaya que nos acompaña desde la otra vida y nos enseñó a los Misak cómo vivir. También, contemos con otros grandes sabedores y sabedoras. Avelino Dagua, Gerardo Tunubalá, Mónica Varela, Edith Mosquera.

El desarrollo de la investigación atravesó por varios retos, en principio la Pandemia del Covid 19 y el Paro Nacional del 2021. Estos acontecimientos históricos, llevaron a repensar en varias ocasiones la estrategia metodol3gica, sin embargo, y como es tradicional en el pueblo Misak, la conversa se produjo al calor del fuego, del fogón de leña que tiene un significado ancestral, ésta vez, al calor de las manifestaciones que movilizaron al pueblo colombiano, pero de manera central a nuestra comunidad.

Con ello, el trabajo de campo y recolección de información se abordó desde un enfoque comprensivo interpretativo, el cual recupera aportes de la hermenéutica, entendida como la teoría y la práctica de la interpretación (Álvarez y Jurgenson, 2003). Al respecto, conviene señalar que la hermenéutica filosófica se constituye en uno de los principales fundamentos de la investigación narrativa pues permite interpretar vivencias linguistizadas y pretende alcanzar una comprensión de las experiencias de los sujetos que son siempre intersubjetivas (Porta y Flores, 2017, p. 2).

En tal sentido, la propuesta de investigación es de tipo cualitativo, pues trata de observar a las personas en su vida cotidiana, escuchar lo que tienen en mente y con ello, aproximarnos al mundo empírico. Así, los métodos cualitativos están destinados a asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace; de esta forma nos acercamos a sus realidades (Álvarez y Jurgenson, 2003, p. 25-26). Desde la perspectiva humanística “si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo individual y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad” (p. 26).

Esta entrada metodológica resulta pertinente, dado que se buscó comprender cómo se ha llevado a cabo la articulación de la perspectiva intercultural en los procesos de enseñanza de los jóvenes pertenecientes al Pueblo indígena Misak vinculados a una Institución Educativa Antonio Van Uden. Así, las narrativas de actores como maestros, estudiantes, referentes indígenas, agentes interculturales, y Taitas, compartieron sus miradas sobre sus propuestas de aula para avanzar en la articulación de la perspectiva intercultural, así como los aprendizajes que ha dejado la experiencia de incorporación de la perspectiva intercultural en una Institución Educativa en Bogotá.

3.1. Diseño y abordaje de Investigación

Se priorizó el diseño y aplicación de entrevistas semi-estructuradas, así como el análisis de contenido de planes de actividades académicas de aquellas materias o espacios académicos que están incorporando la perspectiva intercultural.

Con ello, “la entrevista es una conversación que tiene una estructura y un propósito. En la investigación cualitativa, la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias” (Alvarez y Jurgenson, 2003, p. 109). Para este caso, se aplicaron 13 entrevistas a los siguientes actores:

1. Autoridades indígenas (taitas)
2. Estudiantes indígenas Misak y no Misak activos y no activos del Colegio Antonio Van Uden.
3. Referente indígena: Funcionario de la Secretaría de Educación Distrital (SED), que cumple un papel de apoyo a la materialización de la política pública indígena en el camino de educación propia e intercultural.
4. Agentes Culturales Indígenas: Se involucran directamente con los estudiantes para llevar a cabo la inclusión de la educación intercultural.
5. Maestros mestizos: Están involucrados con la educación de los jóvenes desde la perspectiva intercultural y la construcción de propuesta de planes de estudio con enfoque intercultural.

La distribución de entrevistas fue la siguiente, teniendo en cuenta la posibilidad de acceso a sus narrativas en el contexto del Covid y el Paro Nacional:

Tabla 1: Personas entrevistadas

Referente indígena SED	Agentes Culturales IED	Taitas	Maestros	Estudiantes
1 persona	2 personas	2 personas	No Misak: 4 personas	Jóvenes Misak y no Misak: 4 personas
1 hora	30 minutos	45 minutos	1 hora	10 minutos
Total: 13 participantes				

Fuente: Elaboración propia, 2021

El análisis de contenido, entendido como aquella técnica donde el examen de los datos se realiza mediante la codificación; permite detectar y señalar los elementos relevantes del discurso verbal o no verbal (Álvarez y Jurgenson, 2003, p.165-164). En este caso se analizó el contenido del plan de actividades relacionado con el área cultural y plan curricular de Religión, Danzas, Ética y valores. Estos, son los espacios que tienen dentro de sus objetivos la implementación de la perspectiva intercultural.

También dicho análisis de contenido se realizó a las entrevistas. El esquema de sistematización y codificación fue el siguiente:

Tabla 2: Esquema de análisis de contenido de planes de clase y entrevistas semi-estructuradas

Categorías /Insumos	Plan de clase	Educadores no Misak	Estudiantes Misak	Taitas	Referente indígena Misak
Cultura Escolar: ¿Cómo emerge la propuesta? Valores, creencias, costumbres y hábitos.					
Interculturalidad: Inclusión y selección de nuevos contenidos, organización, actividades extracurriculares					
Enseñanza ¿Quién enseña? ¿Qué se enseña? ¿Cómo se enseña? ¿Para qué se enseña?					

Fuente: Elaboración propia, 2021

Tabla 3. Esquema de análisis planes académicos

Área de Ética	¿Qué se enseña?	¿Cómo se enseña?	¿Para qué se enseña?
Grado 6			
Grado 8			
Grado 10 - 11			

Fuente: Elaboración propia, 2021

Teniendo en cuenta la confidencialidad de la información suministrada por estudiantes menores de edad, se estableció la siguiente codificación en los análisis:

Tabla 4: Asignación de número

Denominación de estudiantes entrevistados		
Origen	Grado escolar	Número asignado
Misak	9°	Estudiante 1
Misak	11°	Estudiante 2
Misak	Egresada	Estudiante 3
Mestizo	11°	Estudiante 4

Fuente: Elaboración propia, 2021

3.2. Procedimiento y Fases

- Primera fase: Acercamiento a los actores, que implica establecer diálogos iniciales, para dar a conocer los objetivos de la investigación y concertar el acceso a la información.
- Segunda Fase: Gestión de consentimientos informados y aplicación de técnicas de recolección de información.
- Tercera fase: Sistematización de la información: Para ello se elaboraron matrices coherentes con las categorías del marco teórico y los objetivos de la investigación.
- Cuarta fase: Análisis de la información recolectada donde se evidenciaría los procesos llevados por la Institución Educativa y los aprendizajes de los actores

relacionados con la experiencia de incorporación de la perspectiva intercultural en el aula.

3.3. Análisis de los Datos

Consiste en la organización de datos por categorías, a ese paso se le llama codificación. Un segundo paso consiste en el proceso de la integración de las categorías y los datos. Para eso se hará el uso de las matrices de análisis categorial (Álvarez y Jurgenson, 2003, p. 92-93).

4. PIP TØM: El surgimiento de la Apuesta Intercultural en Institución Educativa Antonio Van Uden

“Chikusri y mantØtØ malsrØp ampiwan tru mayelei isuwa lutØwan malshamikteikuan ala kusrenni ya Antonio Van Uden”

La propuesta de educación intercultural desde la perspectiva de Sacavino y Candau (2015) surge en pro de la defensa de los subalternizados. En este caso de los estudiantes indígenas, que asisten en el colegio Antonio Van Uden, porque en las reuniones de la comunidad rural se escucha a los taitas y mámas (mayoras) de la comunidad Misak manifestar que los jóvenes de hoy niegan su propia identidad y que ya no quieren hablar su propia lengua por educarse en la ciudad. Por ello, se tuvo la inquietud de profundizar en la educación intercultural, sus apuestas, contenidos y formas de enseñanza en las instituciones, como es el caso del colegio Antonio Van Uden ubicado en la localidad de Fontibón, Bogotá.

Conforme a la resolución 1960 de julio 4 de 2002 emitida por el distrito, la Institución Educativa asume la enseñanza formal en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y educación media en la jornada mañana y tarde. Es de carácter mixto y acoge alrededor de 8 pueblos indígenas a saber, Nasa, Wayúu, Huitoto, Yanacona, Tikuna, U'wa, Arhuaco y mayormente Misak⁴

Con respecto a la apuesta de la interculturalidad en la Institución Educativa, se identificó que llegó en el año 2017, llevando a cabo la dinámica con los estudiantes étnicos del bachillerato de sexto a noveno grado de la jornada tarde, como *proyecto de sembrero de*

⁴ Según la Organización Nacional de Pueblos Indígenas de Colombia (ONIC) el **Pueblo Misak**, (hijos del agua, tiene su propia cosmovisión); **pueblo Nasa** (se concibe como una casa donde viven todos), **pueblo Yanacona** (el cosmos se divide en tres: primero el mundo de abajo donde viven lo tapucos, segundo, el mundo intermedio donde viven las personas, las plantas, los animales y los seres espirituales y tercero, el mundo de arriba, donde vive Dios, los santos), son provenientes del departamento del Cauca. El **pueblo Wayúu** (Malawei fué la figura central de su universo mítico, quien los fabricó, también quien hizo los hierros para marcar cada clan y distinguirlos), son provenientes del departamento de la Guajira. El **Pueblo Huitoto o Muina Murui** (Los primeros en salir del vientre de la madre tierra fueron Mocuaini y Jitiruaini. el padre creador se origina cuando el remolino del viento juntaban las basuras, de manera formándose en persona llamado echikirama (ser coloradito) dando el inicio a los Huitoto); el **pueblo Tikuna** (Hombres de negro. Para ellos aparecen los primeros héroes, Yoi, quien hizo a la gente determinando las costumbres, leyes y los principales elementos de la cultura y Ipi se caracteriza por lo terco, como símbolo de desorganización), provenientes del Amazonas. El **pueblo U'wa** (se fundamenta por el equilibrio constante entre el hombre, el medio ambiente y su universo cosmogónico), provenientes de Arauca, Boyacá, Santander y Casanare y el **Pueblo Arhuaco** o Ika (consideran la sierra como el corazón del mundo y del cual se originó las diferentes piedras), provenientes del departamento de Magdalena, Guajira y Cesar.

investigación, liderado por los educadores Francisco Cassanova y Laura Valencia. Posteriormente, en el año 2019 se vincula la educadora Celia Medellín, de educación Artística o Danzas. Desde entonces el proyecto de semillero de investigación es llamado *Escuela de identidades culturales, inter-sensibilidades y derechos*.

Se realiza la propuesta porque primero, no había reconocimiento de su identidad (hablaban su lengua materna), a nivel institucional no había un trato diferencial hacia los estudiantes provenientes de diferentes pueblos, aunque en el PEI institucional en el año 2014, aparece la importancia del derecho a la educación de la población afrodescendiente e indígena sin distinción de credo y de género. Allí se estableció la importancia de brindar orientación y acompañamiento diferencial. No obstante, lo que se observa es que algunos de estos postulados quedan en el papel y no se concretan en acciones.

Frente a ello, las educadoras de primaria que llevan nueve (9) años desde el año 2014 en la Institución Educativa, dieron a conocer la situación de los estudiantes indígenas en el colegio al observar en su aula de clases donde,

Muchos niños de comunidades indígenas se veían muy retraídos, entonces, poco participaban, muchos se iban y venían, era una población muy flotante, se matriculaban y duraban un mes ...otros profesores en las reuniones decían que no aprendían...igual yo no tenía mucho conocimiento de las condiciones del contexto del colegio (Entrevista realizada a L. Cáceres, 25 de junio de 2021).

Desde entonces se lideró un proceso de inclusión denominado **“Aprendiendo juntos una educación inclusiva”** con niños y niñas de primaria. La educadora del área de religión de bachillerato, que lleva en el colegio desde el año 2015 indicó que *“cuando llegué al colegio no sabía que había niños Misak y no había una visibilización de su cultura”* (Entrevista realizada a L. Valencia, 25 de junio de 2021).

Enseguida también, la estudiante egresada en el año 2012 del colegio expresa que fue un choque cultural y sufrió depresión, por tanto, quería volver al territorio, *“la verdad todo ese año la pasé muy mal, no me gustó...fue un choque cultural, fue muy duro y demasiado para mí porque, me dio depresión; no era como vivir en la comunidad y quería volver al territorio* (Entrevista realizada a la estudiante 3. junio 7 de 2021).

El segundo motivo, además de la deserción de los estudiantes, fue también por la discriminación hacia los estudiantes indígenas, como nos da a conocer la educadora, agente cultural Misak que ingresó al colegio en 2017, donde le indicaron que su labor consistía en asumir el tema “*de la inclusión e integración para disminuir la discriminación y deserción de los estudiantes*” (Entrevista realizada a A, Velasco, 28 de junio de 2021).

Así, la llegada de los estudiantes Misak a la Institución Educativa no necesariamente supuso la incorporación inmediata de una perspectiva intercultural. Al respecto por la estudiante Misak mencionada anteriormente, nos compartió que en ese año “*no había profesoras, ni iniciativas con los del bachillerato*” (Entrevista realizada a estudiante 3. junio 7 del 2021).

Recordemos que la interculturalidad al ser entendida como una compleja relación, negociación e intercambios culturales y que busca el desarrollo de la interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes (Walsh, 2005), supone un reto que va mucho más allá de la multiculturalidad, esta última reconocida en la Constitución Política de Colombia de 1991, en el artículo 7, 10, por mencionar algunos,

Artículo 7, el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana. Artículo 10, El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe (CPN, 1991. Art 7 y 10).

Así, fue posterior al diálogo de las autoridades del Cabildo Misak de Bogotá con los administrativos de la Institución Educativa, que se produjo la vinculación de niños, niñas y jóvenes Misak, pero no se tenían en cuenta o no había una incorporación de la mirada etnoeducativa. Esta última, según Luis Artunduaga (1997) consiste en un proceso de interiorización y construcción de conocimientos y valores y desarrollo de habilidades relacionados con las características, necesidades y aspiraciones, para el fortalecimiento de la identidad (p.39). Aunque los y las educadoras ya venían sintiendo en sus aulas de clase la necesidad de avanzar en ello. Como decía un taita de la comunidad “*el proceso es lento y es de tener paciencia y no tratar de entrar en choque*” (Entrevista realizada a M. Tumiña, 7 de junio de 2021).

Frente a esta emergencia en la Institución Educativa, vemos que se requerían acciones para atender a la diversidad, en concordancia con Antonio Viñao (2002), como la educación es dinámica, “la misma cultura escolar es algo vivo y cambiante” (p. 82).

Posteriormente en el año 2017, las autoridades ancestrales de diferentes pueblos manifestaron que, así sea en contexto de ciudad,

Se exige el abordaje de la educación propia bilingüe e intercultural que tiene que ver con el fortalecimiento de la lengua, el pensamiento, las prácticas culturales, la autoridad propia, la danza propia, el territorio, los tejidos propios y la medicina tradicional, etc. (Entrevista realizada a referente indígena de la SED, J. Collazos, 19 de junio de 2021).

Lo cual también se relaciona con la etnoeducación que compete sólo a los pueblos étnicos, según la Ley General de Educación 115 de 1994, aunque no es suficiente para concebir la educación intercultural para todos, sin distinguir etnia o grupo.

Sin embargo, producto de exigencia de los diferentes cabildos indígenas y por el proceso de reconocimiento que llevaban a cabo en la Institución Educativa (donde se evidenciaba un número mayor de estudiantes Misak), y por los dos proyectos que venían ejecutando, el proyecto de *Aprendiendo juntos una educación inclusiva* y el proyecto del *semillero de investigación* con los de bachillerato, desde la Secretaría de Educación Distrital se asignaron Agentes Culturales Misak. Según el referente indígena de la Secretaría de Educación Distrital (SED), “*para que hicieran acompañamiento a los estudiantes indígenas, con el criterio de que fueran maestros bilingües, maestros de licenciatura o bachiller con énfasis en educación*” (Entrevista realizada a referente indígena de la SED, J. Collazos, 19 de junio de 2021).

Además del acompañamiento a los estudiantes indígenas, al Agente cultural le correspondía disminuir la discriminación hacia los estudiantes indígenas. Cabe mencionar que su naturalización, hace dicha discriminación en gran parte invisible y por ello, especialmente compleja, pues se reconoce, según Walsh (2013), en los estereotipos que siguen en los imaginarios individuales y sociales, hacia los diferentes grupos socioculturales. Esta cuestión hace que sea difícil caminar, dialogar (p. 158).

Lo anterior es un gran avance, pero no suficiente porque se asignan profesores indígenas para que den un trato diferencial, pues como decía la educadora de primaria, “*se supone la interculturalidad debe ser un proceso transversal en todas las materias que evidencie y realmente se acepte esa diferencia en el aula*” (entrevista realizada a L. Cáceres, 25 de junio de 2021). Que competa a todos los educadores y educadoras Misak y no Misak.

Para Antonio Viñao (2002), esto supone revisar sistemáticamente lo que se va produciendo en el aula a través de las teorías, las ideas y los hábitos, pautas, creencias, principios normas y prácticas. Desde Freire (2010), se puede entender ese diálogo intercultural como aquellos conocimientos que se ponen en contexto concreto, en su práctica educativa (p. 133). En Sacavino y Candau (2015), el rescate de los procesos de construcción de las identidades, “la construcción de las diferentes comunidades socioculturales” (p. 54).

Las entrevistas realizadas indican que el desarrollo de la propuesta de la educación intercultural en el aula no fue posible, pero sí se intentó poner en práctica, gracias al proyecto extracurricular que dio inicio fuera del aula, llamado proyecto intercultural, que consistió en realizar el ejercicio fuera de sus horarios laborales. Este consistió en el diálogo con los estudiantes indígenas, que, en una primera etapa planteó la identificación de los niños y niñas indígenas y el reconocimiento de sus problemas.

Producto de ello, en una segunda etapa, se avanzó en lo que se denominaría cambio curricular, donde los educadores incorporaron el tema la diversidad étnica y cultural en los planes de estudio del área de Ciencias Sociales, Danzas, Religión, ética y valores y la planeación pedagógica que maneja la educadora Misak. Al respecto Antonio Viñao (2002), indica que las “disciplinas, materias o asignaturas son una de las creaciones más genuinas de la cultura escolar [...] son así vistas, organismos vivos” (p. 60), pues fueron producto de la flexibilización curricular en las áreas.

A través de estrategias participativas para avanzar en la identificación de los aspectos antes mencionados, la educadora de Religión y el educador de Ciencias Sociales y ética y valores humanos, realizaron una cartografía social con los niños Afro e indígenas. En un mapa de Colombia ubicaron sus territorios de origen hasta llegar a Bogotá. En ese ejercicio encontraron distintas historias de los estudiantes indígenas, como los niños Misak, Según la educadora de Religión decían “*llegamos acá porque nuestros padres empezaron a trabajar*

acá...La situación en el Cauca es muy compleja". (Entrevista realizada a L. Valencia, 10 de julio de 2021)

También encontraron que la relación con el territorio era muy fuerte *"Los Niños Misak utilizaban unos términos muy diferentes, también los niños tenían una identidad muy definida que indicaba la pertenencia a su clan... utilizaban la mayoría la palabra territorio"* (Entrevista realizada a L. Valencia, 10 de julio de 2021)

Otra de las preguntas que incluyó Laura Valencia en la cartografía social fue,

¿Qué me traería de mi territorio? y los niños nos hacían una serie de relatos...fue el de traer la propia lengua Misak a Bogotá, otros decían que iban a pescar, la preparación del conejo todo era muy detallado de su vida cotidiana, la siembra, aprender sobre la agricultura, los animales... nos hablaban también de las mingas, de las ceremonias con el bastón de mando (Entrevista realizada a L. Valencia, 10 de julio de 2021).

Otro tema importante fue la familia, según el profesor de Francisco Cassanova,

Todos llegan con una familia, padre y madre eso permite ciertas ventajas...o sea la composición de la familia es muy importante y sobre todo si continúan en contacto con los territorios...muchos van en vacaciones a Silvia, muchos van en vacaciones a otros resguardos eso hace que su proceso de aculturación no sea tan complicado (entrevista realizada a F. Cassanova, 26 de junio de 2021).

Con respecto a la identificación de los pueblos, cuando la educadora Misak en el año 2018 llegó a la Institución Educativa, ya se encontraban identificados los ocho pueblos, mencionados previamente. De lo que se encontró, los educadores tomaron decisiones de manera transversal en las materias. Así, cambia de manera sutil la configuración de la cultura escolar dominante, según Antonio Viñao (2002) contando con la experiencia de Julia Dominique (1995 y 1996), "la cultura escolar es un objeto histórico", donde define los saberes a enseñar, los comportamientos a inculcar y de acuerdo a ello, proporcionar ciertas estrategias que tengan como propósito,

a) para integrarse en dichas instituciones e interactuar en las mismas; b) para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, y hacer

frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan; y c) para sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas, desde dicha cultura, a su contexto y necesidades (p. 59).

Lo anterior, también permite adaptar las necesidades emergentes del contexto, lo cual para Sacavino y Candau (2015) significa “desarrollar nuevas estrategias y prácticas de empoderamiento, reconocimiento y construcción afirmativa de las diferentes identidades” (p. 150 - 151).

Ahora bien, conviene recuperar algunas narrativas sobre la interculturalidad, desde la Secretaría de Educación Distrital (SED), los Taitas de la comunidad Misak y en la escuela,

El referente indígena de la SED expresa que desde la institucionalidad, sí hay propuesta intercultural, pero no responde a las necesidades de los pueblos indígenas. La cuestión se refleja en la expresión del mayor cuando aclara que,

los pueblos indígenas no hablamos de interculturalidad, nosotros los pueblos indígenas hablamos de una educación propia bilingüe intercultural, entre pueblos. La SED entiende a su manera la educación intercultural y ellos hasta allí llegan y no más, porque eso es el sistema educativo, por eso hablan de la educación inclusiva... en cambio la educación propia bilingüe intercultural integra lo que es el fortalecimiento de la lengua, fortalecer la identidad, fortalecer la educación propia (Entrevista realizada al Referente indígena J. Collazos, 19 de junio de 2021).

Con respecto a los Taitas, la interculturalidad “*Es buscar hacia adentro, en nosotros es desde la oralidad, desde la identidad y fortalecer la identidad. Pues la interculturalidad ya sería las relaciones que tenemos nosotros los Misak hacia adentro*” (Entrevista realizada a Taita A. Yalanda, 8 de junio de 2021). Lo anterior, para Sacavino y Candau (2015), tiene que ver con la toma de conciencia de la propia identidad cultural (p. 90).

Para el Taita “*La interculturalidad es la diversidad, es decir, cada pueblo tenemos nuestras particularidades, cada pueblo tenemos unos usos y costumbres...*” (Entrevista realizada a taita M. Tumiñá, 7 de junio de 2021).

En relación con los educadores, algunos tienen claridad de lo que implica la interculturalidad y algunos desde la multiculturalidad. Al respecto uno de los docentes

manifestó, *“más allá de los contenidos, llegar a acuerdo con los estudiantes a través del diálogo sobre los conocimientos y entendernos entre unos y los otros, así que las metodologías deben cambiar...”* (Entrevista realizada a F. Cassanova, 26 de junio de 2021). Sacavino y Candau (2015, p. 109) dan entender que la interculturalidad orienta pensamientos, acciones y nuevos enfoques epistémicos, así es concebida la interculturalidad como un proyecto político.

A su vez la educadora de Religión al comprender que la interculturalidad expresa, *“... niños Misak, Wayúu, Tikuna y de más, no todos piensan lo mismo, tienen saberes diferentes, porque tienen una serie de legados y cosmovisiones diferentes, en la cual también hacemos parte”* (Entrevista realizada a L. Valencia, 10 de julio de 2021). Al respecto Catherine Walsh (2013), en pensamiento crítico de frontera concibe que los otros conocimientos y cosmovisiones dentro del diálogo crítico pueden proponer creaciones nuevas, nuevas interpretaciones que ayudan ver el mundo desde una perspectiva “otra” proponiendo un proyecto alternativo al conocimiento (p. 288).

Del mismo modo la educadora de Danzas dando apertura a las expresiones de los estudiantes, relación mente y cuerpo concibe que *“en el círculo de la palabra permite elevar a voz por medio de las reflexiones artísticas y puede expresar a través de los lenguajes como, la palabra, los gestos y el movimiento corporal contar historias de vida...y allí todos somos iguales, todos nos escuchamos”* (Entrevista realizada a C. Medellin, 4 de julio de 2021). Como para los pueblos Yanaconas es un espacio ancestral que ha hecho parte del proceso colectivo, donde cada día se aprende y se comparte conocimientos y sabidurías.

Por consiguiente, hay dos tipos de propuestas para la flexibilización curricular de las áreas más allá de lo que simplemente se ve. La educadora de primaria nos dice que *“Es integrar de manera transversal en las materias, esas necesidades diferentes y se aborde así no haya niños Misak, Wayúu en el aula. Sino que todos aprendan sea niño campesino, de los llanos y de más”* (Entrevista realizada a L. Cáceres, 25 de junio de 2021). Como Sacavino y Candau (2015), conciben que la interculturalidad promueve la transformación curricular, afectando todos los componentes y cuestionando la construcción de la llamada “cultura común” y de los conocimientos y valores considerados universales (p. 86).

De igual modo la educadora Misak plantea la incorporación de una materia en el currículum una que incluya a todas las culturas,

Es buscar que lo intercultural sea una materia...Es armar un nuevo currículo donde hable de interculturalidad y articule todas las diferentes culturas que se tiene en la institución... Para el bien de los niños, pues ellos se sienten discriminados y desconocidos (Entrevista realizada a C. Almendra, 26 de junio de 2021).

En este caso, si no se propone la integración efectiva de las diferentes culturas en los diferentes espacios académicos, estaríamos frente a una experiencia educativa con enfoque multicultural. Sobre esto, recordemos que Catherine Walsh (2005), comprende que la multiculturalidad consiste en la multiplicidad de las culturas que viven en un mismo espacio, sin que haya una relación entre ellas (p.5), y si se tienen en cuenta en los contenidos, puede estar determinada de manera descriptiva Sacavino y Candau (2015, p. 44).

La población más joven no tiene claro qué es la interculturalidad, quizá en las aulas no se da. Pero si proponen la creación de “la materia indígena” y haya posibilidad de aprender los diferentes lenguajes de los pueblos, como narró una estudiante, “*A mí me parece genial que hubiese una materia indígena, por los diferentes lenguajes que hay en la institución de las diferentes comunidades; porque uno encuentra muchachos que dicen ¡hay quiero aprender o entender! ...*” (Entrevista realizada a estudiante 3, junio 7 de 2021).

También de aprender temas relacionados con lo propia cultura “*Es aprender cosas de nosotros cosas así*” (Entrevista realizada a estudiante 2, junio 26 de 2021). Por otro lado, el reconocimiento de la multiculturalidad en la escuela como expresa la estudiante, “*... hay multiculturalidad en el colegio, porque en el colegio llegan niños de todas partes de Colombia*” (Entrevista realizada a estudiante 4, julio 14 de 2021).

Tanto educadores, taitas y referente indígena, como representantes de los pueblos indígenas en Bogotá, siguen luchando por la construcción conjunta de un proyecto de vida en el que tenga lugar el reconocimiento de la diversidad. Aunque desde lo legal se tenga soporte, falta pensar acciones concretas para que la interculturalidad de materialice en las escuelas.

5. TRATRØ TØM: El fortalecimiento y afianzamiento de la interculturalidad a través de las metodologías utilizadas por los/las educadoras
“Namuy urek kusrenam purukupelØ mumaitØ malsramtØkui asha ampik mesraptØ tru, mayelei isua marik lutØyu kusri”

En este apartado, se abordarán las metodologías diseñadas por las y los maestros Misak y no Misak, para el desarrollo del proceso de enseñanza con los educandos (de diferentes pueblos, afrodescendientes, mestizos de origen colombiano y venezolano) de grados sexto, séptimo, octavo, décimo y once.

Los educandos de dichos grados se encuentran en la edad promedio de 11 a 17 años, en su edad de juventud donde salen a socializarse con los demás y convertirse en seres sociales. En concordancia con Sigmund Freud (1914) en el apartado subtítulo *psicología colegial*, indica que el joven al salir de casa y a mirar el mundo real, se encuentra con múltiples descubrimientos y se desprende de su padre (p. 249). Al apartarse del discurso familiar, se enfrenta a otro discurso de afuera, con el de la calle, con la realidad que lo confronta con la incertidumbre y el azar. Entonces quien acoge es la escuela, al interior de la escuela. Allí el educador se contacta cotidianamente con los educandos, ambos, abriendo caminos.

Teniendo en cuenta lo anterior, el propósito es rastrear las estrategias que se han implementado para consolidar la implementación del modelo intercultural en esta Institución Educativa. Es así que los resultados presentados, son producto del análisis de los planes de estudio por área en los espacios académicos de *Ética, Religión, Danzas y el plan pedagógico* durante los años 2019 a 2021. Dichas áreas han hecho explícita la incorporación de aspectos asociados a la “Diversidad étnica y cultural” de manera transversal tanto en su plan académico como en el marco del semillero o el proceso extracurricular, que dio vida a la perspectiva intercultural en el aula de esta institución educativa.

De acuerdo con la concepción sobre educación intercultural planteada por Sacavino y Candau (2015) resulta pertinente analizar aspectos como, **la selección curricular**, el lenguaje, **las prácticas didácticas, las actividades extracurriculares**, el rol del profesor y la relación con la comunidad. A partir de ello dar cuenta de cómo se reconstruye o construye

la educación (p.55-56). En la selección curricular analicé el *qué se enseña, las prácticas didácticas* (*¿cómo y para qué se enseña?*), así como *algunas prácticas extracurriculares*.

Las decisiones que toman las y los profesores se relacionan con la enseñanza. Para el análisis es clave Estanislao Antelo (2011) y Paulo Freire (2010). Desde Antelo en referencia a qué, cómo y para qué se enseña y desde Freire, relacionado con las cualidades del educador como educador progresista y relación con el contexto.

Sacavino y Candau (2015), reconocen que la selección curricular consiste en la elección de los conocimientos y saberes, al igual que Alicia de Alba (1998) quien afirma que el currículum se conforma de elementos culturales que se incorporan por aspectos formales-estructurales y de las relaciones cotidianas, así el currículum se consolida a partir de la “síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias y hábitos)” (p. 59). A continuación presentaré los hallazgos de este proceso.

Sobre el qué, cómo y para qué se enseña

5.1. Área de ética y valores humanos

La incorporación de la interculturalidad en la asignatura de *ética y valores humanos*, se refleja en el abordaje de temas que enseñan tradicionalmente en el pueblo Misak, entre ellos la familia, el territorio, el diálogo. En la institución estos asuntos son estudiados teniendo en cuenta las diferencias culturales, la discriminación, los estereotipos y la exclusión social. Finalizando curso, parece el tema de los problemas ambientales, siendo central en la comunidad Misak el cuidado de la vida y sus diferentes expresiones en el territorio.

Tabla 5: Plan de estudios de ética y valores Humanos

Área de Ética y valores y derechos humanos			
Grados	Qué se enseña	Cómo se enseña	Para qué se enseña
Sexto y octavo	<ul style="list-style-type: none"> * La identidad, la familia, el arraigo territorial. *La diferencia. *Estereotipos, discriminación y exclusión social. *El diálogo. 	<ul style="list-style-type: none"> *La construcción colectiva de la cartografía social identificando composición familiar y origen territorial expresando sus vivencias personales. * Elaboración de un mapa conceptual sobre diferentes derechos y deberes que están en juego al solucionar una diferencia. * Se sugiere entablar relaciones sociales con sus pares, para propiciar la aceptación de la diferencia. *Compartir con sus compañeros y compañeras de clase algunas expresiones que puedan propiciar la escucha y el entendimiento en el proceso de mediación de conflictos en el aula de clase. 	<ul style="list-style-type: none"> *Comprendan la importancia del arraigo territorial y la familia en el desarrollo de la identidad personal. * El estudiante comprenda la importancia de reconocer la diferencia en su proceso personal. *Comprenda la importancia de las acciones individuales y colectivas para la convivencia en el medio escolar.
Once	<ul style="list-style-type: none"> *El problema de la minería (la ética ambiental o la responsabilidad con las generaciones futuras de las otras especies y los ecosistemas). 	<ul style="list-style-type: none"> *Recomendando a que realizar una exposición multimedia utilizando imágenes, música, texto y más recursos audiovisuales donde evidencie su posición y propuesta frente a los problemas éticos al uso de los recursos naturales, relacionados con la extracción, producción y consumo. Consulta, texto del ambientalista colombiano Gustavo Wilches Chauz <i>“La especie humana: entre conciencia del Universo y plaga planetaria.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> *Comprenda y analice los problemas éticos relacionados con el uso de los recursos naturales (la naturaleza y las especies), como responsables de las generaciones futuras.

Fuente: Elaboración propia, 2022

Entonces en esta área, aparece la pregunta sobre el lugar de enunciación vinculada a ¿de dónde soy?, y para abordar el tema se utiliza la metodología de la cartografía social, lo cual es un ejercicio que no se maneja en la comunidad Misak, es un método nuevo. La cartografía social para Herrera (2008 citado por César López, 2019), es un instrumento que se utiliza para un ejercicio participativo, donde por medio de recorridos, talleres o grupos de discusión, se realiza el mapa, para motivar, reflexionar y redescubrir el territorio, para ello se invita a los individuos a hablar (p. 236).

En ese proceso de recordar o viajar por la memoria de largo plazo, los estudiantes llegan a reconocerse como diferentes. También si educador si lo ve desde el aprendizaje en su práctica educativa termina conociendo a los educandos desde las formas de hablar, de

pensar y de tener ciertos gustos, donde al mismo tiempo conoce las diferencias, y también el educador siente esa coincidencia de los educandos al saber que son parecidos a uno (Freire, 2010).

El tema de la familia, el territorio y la identidad para los Misak es fundamental, consiste en no olvidar o desarraigar de la cultura de donde uno viene y se identifica como pueblo, así como lo expresa uno de los educadores, *“la composición familiar es muy importante, en caso de los estudiantes Misak que iban a Silvia y volvían. Eso permite que su proceso de aculturación no sea tan complicado”* (entrevista realizada a F. Cassanova, junio 26 de 2021).

Así mismo el ejercicio realizado dio importancia de la identidad de los estudiantes porque el cabildo hace participar en las reuniones de manera intergeneracional así, *“la presencia del ejercicio político del cabildo ancestral y la cultural permite ese respaldo de los estudiantes Misak”* (entrevista realizada a F. Cassanova, junio 26 de 2021). Al respecto Antelo plantea que son los adultos quienes se encargan de mostrar el mundo, porque los jóvenes requieren de conocimiento del contexto y a la vez conocer de primera mano lo que piensa la comunidad como próximos a ser adultos y seguir identificándose como parte del pueblo Misak, como dice un taita del pueblo Misak,

nosotros inducimos a nuestra comunidad a que los jóvenes y la niñez siempre esté al tanto de nuestras enseñanzas, así como los espacios de la escuela y universidad. Para nosotros la educación son cosas que nuestros antepasados shures y shuras han enseñado la pervivencia, desde siempre y para siempre. En ese entorno del nak chak, desde la cocina desde el entorno del fogón se origina la educación propia, es a partir de allí en donde quiera que estemos es insistir para llegar a nuestra raíz, para que nuestra permanencia continúe. Es a eso que luchamos para que los presentes y las futuras generaciones lleguen siempre a la raíz de nuestra identidad y no se pierda en la totalidad. Como ahorita estamos haciendo (entrevista realizada a M. Tumiñá).

Cabe mencionar que esta entrevista se realizó en el marco del paro nacional donde hubo movilización por parte de los Misak derribando las estatuas de quienes en la narrativa dominante de la historia se han considerado fundadores de los territorios; con ello buscamos recuperar la memoria colectiva.

Así, teniendo en cuenta el mundo en que nos encontramos y en el que a veces se actúa inconscientemente o conscientemente al trata de sobrepasar sin respetar a otro, resulta pertinente saber de los derechos y los deberes. En este caso, el educador de la institución educativa trabajó con ejercicios de mapas conceptuales, los diferentes derechos y deberes, los jóvenes.

Un ejemplo de ello es lo que cuestiona el mayor del pueblo Nasa “... *es que el otro no quiere entender*” (entrevista realizada a J. Collazos, 19 de junio de 2021). Pues recordemos que nuestros y nuestras mayores después de conocer los derechos, lucharon por el derecho a la educación, por la otra escuela, (Elizabeth Castillo, 2008). Esto para poder entender lo que hoy en día aún se sigue orientando las luchas de los pueblos indígenas, al querer superar los estereotipos, la discriminación y la exclusión social. Aspectos que se abordan en esta asignatura. Al respecto, Aníbal Quijano, nos hace saber que, el pensamiento colonial como herencia, se siguen reproduciendo y esto ha afectado la subjetividad de los pueblos indígenas.

Según la educadora del área de danzas, aún existe la discriminación de los estudiantes no indígenas hacia los estudiantes indígenas, “*en el día a día en los [...] pasillos, el en patio hay una discriminación consciente e inconsciente por parte de los estudiantes que no pertenecen a ninguna comunidad. Esto desdibuja los procesos, los valores del chico*” (Entrevista realizada a C. Medellín, julio 2 de 2021).

Estas situaciones han afectado en el aprendizaje y el rendimiento académico, aun así, se sigue reproduciendo y naturalizado en los lenguajes de los educandos. A continuación, comparto la narrativa de una estudiante que ha transitado en el colegio, desde el tercer grado de primaria al grado once, y que participó en el semillero de investigación con estudiantes indígenas y afrodescendientes, “*en el semillero específicamente, participaban los compañeros que eran parte de las comunidades o de diferentes razas*” (entrevista realizada a estudiante 4, julio 14 de 2021). En su narrativa se observa que sigue muy naturalizado el uso de la palabra “Raza”, sin que se planteen reflexiones sobre ello.

También al escuchar la narrativa de un estudiante Misak que ha transitado ocho años en la escuela, nos da a conocer la naturalización y vulneración de derecho donde la discriminación entre estudiantes ya es regular y expresa de la siguiente manera, “*normal, en algunas ocasiones sentía discriminación, pues a veces es feo porque como que uno está sólo acá ¿sí? y como que no entienden acerca de eso*” (Entrevista realizada a estudiante Misak 1. junio 26 de 2021).

Retomo diciendo que esta cuestión afecta el aprendizaje y en el rendimiento académico, pues afecta en el sentir de quienes después de llegar temerosos de sus territorios y emergerse en la ciudad y en un colegio desconocido, intentan adaptarse en un contexto donde deben moverse de inmediato y que ni permite pensar. El tema de los prejuicios afecta el proceso de adaptación al contexto. Entonces es preciso según Estanislao Antelo (2011), que el educador provea esos medios de orientación, ¿para qué?, desde luego, para que pueda moverse, orientarse y pueda vivir (p. 25).

Al respecto, el taita del pueblo Misak complementa y dice lo siguiente: “*la autoestima hay que levantarlo, porque afecta en la parte psicológica y hace que no sea feliz y se ahoga en los problemas, por eso no avanzan, no rinden, toca cambiar eso*” ... (entrevista realizada a A. Yalanda, 8 de junio de 2021).

Según Catherine Walsh (2013), si se quiere promover la educación intercultural, uno de los desafíos es la *desconstrucción* de ese imaginario ficticio, porque esta cuestión naturalizada invisibiliza y no permite ver con claridad la complejidad de la problemática, que culturalmente ha estado presente y reproduciéndose en la mente y en la intersubjetividad de los individuos, que, después de la era de la colonización, ha venido convirtiéndose como algo normal (p. 158).

Contando con la labor del educador, las autoras Sacavino y Candau (2015) dicen que, para promover la educación intercultural, desde la pedagogía antidiscriminatoria si se quiere transformar esa realidad se requiere hacer uso de “*estrategias que visibilicen las contribuciones, las producciones, las historias, la existencia y las culturas de los grupos excluidos ampliando el horizonte de significados y reconocimiento*” (p. 146-147).

Antonio Viñao (2002), también nos dice que hay que mirar en el proceso de enseñanza las teorías que maneja, las ideas que se plantea y las pautas que da el educador (p. 57). También Paulo Freire (2010), nos dice que es preciso saber lo que manejan los alumnos, como los “valores, el lenguaje, la prosodia, la sintaxis, la ortografía, la semántica [...]” (p. 90), como todo ello forma parte de su identidad cultural.

Por otro lado, se encontró lo que tiene que ver con la ética hacia el trato a la naturaleza, al medio ambiente. Esto por un lado porque el colegio se encuentra ubicado en medio de la zona industrial y ha afectado al medio ambiente. Así la naturaleza hace parte de la vida humana, por ello se convierte en un tema central dentro de la asignatura de ética. Para tratar este asunto educador recomienda revisar el texto de ambientalista colombiano Gustavo Wilches Chaux *“La especie humana: entre conciencia del Universo y plaga planetaria*, quien dice que la ética está en la felicidad humana, pero hoy en día por la misma especie humana se ha ido eliminando paulatinamente la naturaleza (pp. 47 y 54).

También (Catherine Walsh, 2014, citando a Paulo Freire, 2004) “hacer el mundo ético es una consecuencia necesaria de la producción de la existencia humana, o de extender la vida en existencia”, entonces al pensar tanto la ética y la existencia humana, “Freire hace posicionar la epistemología, el acto de conocer, como elemento céntrico de su pensar-hacer pedagógico” (p. 44-45).

Así como aporta Catherine Walsh y Paulo Freire sobre la ética de la existencia humana, si se contara con el pensamiento y las concepciones de los pueblos indígenas, también aportaría desde sus epistemologías propias. Para quienes desde sus concepciones y su pensamiento reflexivo hacen el llamado a proteger la naturaleza y considerar como a un ser vivo. Esta es una premisa de la educación indígena. Como decía un mayor del pueblo Nasa, *“parte de la educación propia está el agradecer a la madre tierra, por la vida, por tanto, nuestro sistema está hecho para pensar la vida, para el respeto a la madre naturaleza, cuidar el agua, cuidar el ambiente”* (Entrevista realizada a J. Collazos, 9 de junio de 2021).

Otro taita del pueblo Misak nos aporta y contextualiza la concepción de los Misak al relacionar con la naturaleza y ella parte de la vida misma.

Nosotros caracterizamos hijos del agua... entonces es cuidar las lagunas, el ojo del agua. En esa medida inculcamos a nuestros jóvenes, a las familias y a otras comunidades, sobre qué es lo que estamos haciendo hoy y para donde vamos y es allí donde siempre vamos a conocer como parte de la educación: Que nosotros somos parte de la naturaleza, así como ella hace parte de nosotros. Entonces es llegar a concientizar en particular el ser humano, pues no se puede existir sólo sin la naturaleza (entrevista realizada a M. Tumiñá, 7 de junio de 2021)

Estas concepciones de los mayores como adultos dan pistas de las concepciones propias y de lo que caracteriza a cada pueblo, al mismo tiempo aporta al tener en cuenta durante la enseñanza de las teorías, del manejo del lenguaje, de las ideologías y de las pautas a fortalecer la identidad cultural.

La herramienta del sociodrama también es incorporada dentro del proceso de enseñanza que propone el educador de esta asignatura. Este instrumento (Andaló, 2006, como se citó en Viana y Carvalho, 2016) pretende saber de las “relaciones sociales, de las posiciones y de los roles que representan los individuos” (p. 3). En este método aportaría a la construcción y al dialogo, el pensamiento de los educandos indígenas. Este tipo ejercicios, si se complementan con los saberes de los pueblos indígenas, impulsarían el fortalecimiento de la interculturalidad, permitiendo participar y pensar frente a los problemas actuales y consecuencias futuras.

Entonces, desde la perspectiva formadora, Paulo Freire (2010) invita al educador a escuchar y aprender, porque “uno no se las sabe todas” y cada uno conoce parte de su mundo. En ese sentido, Catherine Walsh expresa que la interculturalidad surge en medio del diálogo con la diversidad, que enriquece y aporta a la construcción social diferente.

Otro punto a resaltar de lo que se aborda en la materia de ética y valores humanos, es el diálogo. Al respecto Paulo Freire plantea que el diálogo es un encuentro de los hombres para la pronunciación del mundo, es una codificación fundamental para su verdadera

humanización (p. 123), es así que el diálogo no reduce ni al uno ni al otro, así para los Misak es fundamental escuchar a las partes para llegar a un acuerdo.

Al centrarnos en plan académico del educador, se observa que utiliza como estrategia la consigna de “respetar el saber del otro”, en ese sentido Gadotti (citado por Calvache, 2017). Esto contribuye a reconocer que “el educador no puede colocarse en posición ingenua de quien pretende detentar todo el saber. Debe, por el contrario, colocarse en posición humilde de quien sabe que no lo sabe todo” (p. 22). Con todo esto se busca, llegar a lo que el educador espera de los educandos, para que aprendan a convivir, a mediar los conflictos en la escuela, desde la escucha y el entendimiento.

De lo anterior se espera que como sujetos éticos reconozcan de dónde vienen y reconozcan al otro como diferente, pero también como parte de una comunidad que construye en un espacio común. De allí que en el encuentro con los demás, aporte desde el diálogo en búsqueda de la convivencia, y se logre afianzar el aprendizaje sobre la importancia de la naturaleza como parte de la vida del ser humano. Aún se requiere de parte del educador, contar con los saberes de los educandos indígenas para consolidar esa ética colectiva.

5.2. Área de Religión

En Área de religión para los grados séptimo y octavo aparece el tema de la espiritualidad indígena y nuevamente, la *identidad*, en los grados décimo, se integran las *distintas religiones del mundo* y las *fiestas religiosas*. A continuación, los análisis de esta asignatura y su apuesta por articular la perspectiva intercultural.

Tabla 6. Plan de estudios Religión

Área de Religión			
Grados	Qué se enseña	Cómo se enseña	Para qué se enseña
Séptimo y Octavo	<ul style="list-style-type: none"> *Efectos en la espiritualidad indígena cuando llegaron los españoles. * La identidad y reconocimiento. *La religión para los afrodescendientes 	<ul style="list-style-type: none"> *Realizar una máscara con símbolos, ponerle un nombre una explicación e invente un mito. *Entrevistando a personas afrocolombianas del barrio. 	<ul style="list-style-type: none"> *Comprender las consecuencias de la evangelización, la desaparición de las religiones indígenas. *Identifique y descubra, aprenda y valore la riqueza cultural de las comunidades, como es su cosmovisión. *Comprendan la importancia de los aportes religiosos por las comunidades afrodescendientes al país.
Décimo	<ul style="list-style-type: none"> *Las distintas religiones del mundo. *Las fiestas religiosas. 	<ul style="list-style-type: none"> *Sugiere investigar el tema de las religiones animantistas de origen latinoamericano y crear un camino comparativo con las costumbres de su contexto. *sugiere hacer con materiales reciclables los petroglifos o la creación del tótem con símbolos y significados y exponer de manera grupal. 	<ul style="list-style-type: none"> *Comprenda el sentido de la importancia de las creencias religiosas dentro de las sociedades humanas, con una actitud de respeto y aceptación de la diversidad.

Fuente: Elaboración propia, 2022

La espiritualidad para los Misak hace parte de la educación propia, por tanto, aporta la concepción del ser Misak, *“la educación propia es... la espiritualidad al entorno de nuestra naturaleza... a partir de allí nosotros nos caracterizamos hijos del agua”* (entrevista realizada a taita M. Tuminá, 7 de junio de 2021).

Así mismo “la identidad y la diferencia” son muy importantes, pues se interpelan el discurso religioso dominante que se aprendía en las escuelas. Referente a eso Sacavino y Candau (2015), expresan que la decolonialidad supone visibilizar las luchas contra la colonialidad a partir de las personas, de sus prácticas sociales, epistémicas y políticas. Pues la meta de la decolonialidad es la reconstrucción radical del ser, del poder y del saber (p.108-109). Pues parte de la identidad y la diferencia es que los pueblos fortalezcan su espiritualidad para estar en contacto con la naturaleza que genera el equilibrio en el sujeto.

Cabe resaltar que parte de la colonización invisibilizó y satanizó la espiritualidad del pueblo Misak, haciendo creer que los médicos tradicionales son brujos y tienen contacto con “el diablo”, afectando las propias creencias del pueblo Misak. Según Charles Long (1999, citado por Walsh, 2013), la religión del esclavo consistió en la orientación, giro del alma

hacia otra realidad que la define, por eso de la religión la mayor parte de la vida del esclavo se encontraba orientada hacia su alma (p. 223).

Al respecto, viendo la importancia de la educadora al compartir estos conocimientos, aporta a la existencia y reconocimiento de la diversidad y la diferencia. Así como para las autoras Sacavino y Candau (2015), tiene que ver con la pedagogía de la memoria colectiva, que consiste en educar para el “nunca más” y de la impunidad presente en la mayoría de nuestros países latinoamericanos” (p. 137). Paulo Freire (2010) expresa que es necesaria “una enseñanza crítica, que requiere a su vez una forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra [...] la lectura del mundo y la lectura del contexto” (p. 52), esto, teniendo en cuenta la diversidad cultural en la ciudad de Bogotá y en la escuela.

Además de los temas trabajados en el aula asociados a la espiritualidad, en el plan académico aparece el asunto de *la identidad y el reconocimiento*, y como estrategia de trabajo en el aula, se aborda con la elaboración máscaras y símbolos que buscan dar vida a los mitos. Para Sigmund Freud el mito alberga y transmite una memoria transgeneracional inconsciente, por ello es importante si se piensa desde la perspectiva intercultural, escuchar con atención sus narraciones ya que hacen parte de la vida y a la vez son sueños de quien quisieran ser, en este caso relacionados con la identidad. Al igual que algunos pueblos indígenas en los actos culturales representan a través de las máscaras las propias creencias, que tienen un valor simbólico y cultural muy significativo.

Otro asunto importante en esta materia, relacionado con lo anterior, es que aparecen las religiones de los afrodescendientes y como forma de enseñanza, la educadora recomienda a los educandos investigar y escuchar las narrativas de primera mano de los que viven en su barrio. Este ejercicio tanto para la educadora y los educandos es enriquecedor. Pues, en primer lugar, no los considera como recipientes vacíos y que no piensan o que no son investigadores. Como decía Estanislao Zuleta (2010) quien comparte su punto de vista crítico y reflexivo con respecto a las escuelas secundarias donde ya no se enseña con filosofía las disciplinas, así mismo no conciben al alumno como investigador. También Antelo y Freire, expresan que, así como se aprende a enseñar enseñando, el educando también aprende en la práctica, la cual hace parte de la formación ya que se está investigando en su contexto concreto como es el barrio donde vive.

Otro tipo de conocimiento que enseña la educadora desde la materia de religión es el de *las diferentes religiones del mundo*. Frente a eso, cabe recordar que Aníbal Quijano nos da a conocer que con la modernidad el conocimiento se convirtió en un asunto global en América, por ello resulta central un abordaje decolonial del saber. Esto es, visibilizar y dar a conocer esas epistemologías invisibilizadas. Como lo lleva a cabo la educadora de esta asignatura, con la estrategia de la comparación de las religiones animantistas del contexto latinoamericano y las costumbres que existen en el barrio. Este ejercicio permitiría también apreciar las diferencias o diferentes concepciones de cada persona o pueblo sobre los propios significados construidos, entendiendo que vivimos en la diversidad que enriquece.

También, la educadora aborda las fiestas religiosas. Esto tiene un significado de fondo y es la relación con las expresiones culturales, e identidades. Como decía la educadora Misak Carmen “*representan a través de la danza, de la música, del vestido*” (entrevista realizada a C. Almendra, 26 de junio de 2021). Si uno ve de esa forma, uno puede aportar a la identidad y al reconocimiento de los demás. Como se escucha decir en las reuniones con autoridades de diferentes pueblos, *el vestido, la lengua y las danzas*, hacen diferenciar de los otros pueblos.

Por otro lado, un asunto preocupante y del cuidado que debe tener al abordar el tema, es que uno puede confundirse o reducirse dichas expresiones a lo bonito y divertido. Como en sus investigaciones, Catherine Walsh (2013) en algunos de los recorridos que realiza evidencia que la música del pacífico es folclorizada, y esas expresiones y actos culturales en lo nacional es aceptado y reconocido en la medida en que se constituye como diversión. Así lo que realmente significa para el pueblo afro se queda en lo local y lo folclórico, en el nivel nacional, (p. 462 y 465). El compromiso entonces será profundizar en aquellos elementos simbólicos que le dan soporte a dichas danzas, trajes, lenguajes, pues de ello, su genealogía deriva un “conocimiento otro”. Al respecto, Castro y Grosfoguel (2007) plantean que la interculturalidad,

[...] compromete un conocimiento y pensamiento que no se encuentra aislado de los paradigmas y estructuras dominantes; por necesidad (y como resultado del proceso de colonialidad) esta lógica “**conoce**” esos paradigmas y estructuras. Y es a través de

ese conocimiento que se genera un conocimiento “otro” (Castro y Grosfoguel, 2007, p. 51).

Si lo uno ve desde este punto de vista, según la teoría de Piaget sobre los estadios cognitivos, es pasar por un proceso de asimilación y acomodación y equilibración, que significa el aprendizaje significativo para el que concebía como un asunto folclor, que le permite a la vez centrarse en la realidad donde vive.

En definitiva, se observa que en la materia de Religión se plantea el tema de la desaparición de la espiritualidad indígena, no obstante, no se encontró de manera formal las estrategias sobre cómo se abordan en el aula. También en el análisis se reconoció que se resaltan más las religiones afrodescendientes, por lo cual resulta pertinente integrar de manera formal los aportes de los diferentes pueblos, Nasa, Wayúu, Huitoto, Yanacona, Tikuna, U`wa, Arhuaco y Misak.

De otra parte, resulta pertinente indagar estos asuntos con el grupo de estudiantes del colegio que provienen de diferentes pueblos, y al mismo tiempo, sean ellos quienes puedan reconocer esa diversidad de religión que existen el en aula de clases.

5.3. Área de Danzas

En la planeación académica de esta área, se trabaja el tema de las *intersensibilidades*. Para el grado octavo, su modelo integra temas de la danza del folclor colombiano, y para el grado once, la música del folclor del continente europeo y africano. A continuación, los análisis.

Tabla 7: Plan de estudios del área de danzas

Área de Danzas			
Grados	Qué se enseña	Cómo se enseña	Para qué se enseña
Séptimo a Once	<ul style="list-style-type: none"> *El reconocimiento de lo sensible sintiente. *Postura crítica en la danza. *La argumentación en la danza. * La creación colectiva en la danza. 	<ul style="list-style-type: none"> * Explorar el reconocimiento de lo sensible con la familia. * Realizar la bitácora desde la indagación de su pasión. * Hacer el ejercicio de ponerse en los zapatos del otro. 	<ul style="list-style-type: none"> * Reconocer la clase de danza como un espacio de construcción colectiva desde la valoración de las intersensibilidades *Descubra el motivo de la pasión que le genera. *Descubra un objeto que representa mi pasión.

Área de Danzas			
Grados	Qué se enseña	Cómo se enseña	Para qué se enseña
	* Descubriendo lo oculto. * La bitácora como memoria de los procesos en la danza.	* Observarse en cada una de sus intervenciones.	* Comprender el valor tiene la bitácora al finalizar los procesos (al finalizar el curso escolar).

Fuente: Elaboración propia, 2022

Como se mencionó, la educadora aborda el área de la danza desde un enfoque de intersensibilidades, interculturalidad y derechos, apuesta que busca reivindicar la relación mente-cuerpo. Para la profesora las intersensibilidades,

Permite entender que hay una persona detrás de ese estudiante, hay una persona sintiente que tiene toda una historia de vida desconocida o conocida por ella misma. Esta relación sensible son la que permiten de una manera mucho más cercana se pueda conectar con su papel en esta sociedad como individuo, como colectivo (entrevista realizada a C. Medellín. julio 2 de 2021).

Frente a eso, Paulo Freire (2010) concibe que el cuerpo está relacionado con los sentimientos, las emociones y con la mente crítica y con la afectividad. Según Walsh (2013), modernidad dicotomizó y jerarquizó lo que es el cuerpo y la mente, lo que en la comprensión de Freire es uno sólo. Así mismo, se excluyeron otras epistemologías para seguir imponiendo una única entrada al conocimiento, y por ende a la comprensión del ser (Sacavino y Candau, 2015, pp. 95-104).

De ver este panorama, la educadora utiliza la bitácora para escribir y contar la experiencia de vida donde, *“permite poner a escribir lo que estas sintiendo, lo que estas viviendo, de lo que has encontrado en las conversaciones con los otros...”*.

al escuchar la entrevista de la estudiante Misak al cambiar de contexto y llegar al lugar donde todo se trata de hacer rápido. Nos da a conocer que el choque cultural que ella vivió en el colegio, la afectó en el sentir,

La verdad fue muy complicada por el choque cultural, porque acá tienden a ser muy desconfiados, es entendible entonces es como que cada uno por su lado. Yo vengo

de una comunidad donde entre todos se saludan, así se conozca o no, uno siente esa empatía... por ese choque cultural en ese año no tuve buena experiencia, no me iba bien en las materias, no me fue muy bien. Uno hace mucho esfuerzo por aprender y acá es super avanzado para lo que me tocó vivir (entrevista realizada a estudiante Misak 3. 7 de junio de 2021).

Aquí Paulo Freire (2010), indica que la educadora en la práctica educativa debe tener presente, porqué esas herencias culturales tienen un innegable corte de clase social. Dichas herencias van constituyendo muchos aspectos de nuestra identidad y por tanto, nos marcan (p.118). Estanislao Antelo, plantea que uno debe estar preparado para guiar en lo sucesivo de manera diferenciada, dependiendo de la particularidad del educando, donde entonces nos recomienda formarnos como educadores y educadoras en la práctica como investigadores y a formarnos intelectualmente para poder guiar en lo sucesivo y de manera sistemática, así mismo para aprender cómo enseñar. En este caso, la educadora recurre a la flexibilización curricular, con la bitácora como recurso para recuperar las experiencias y voces de sus estudiantes.

Con respecto al cambio curricular en la materia nos cuenta su experiencia, pues al integrar el tema de la interculturalidad en esta área, ha tenido que hacer una transformación completa. La danza no se entiende como el folclor, bailar el mapalé o aprender a bailar la cumbia, sino que esta materia hace una lectura de lo artístico. Desde su perspectiva el arte tiende a tener muchos lenguajes “*la danza, el teatro, la música, la literatura, las artes plásticas y con la pintura*”, entonces amplió la perspectiva dando apertura a las expresiones de los estudiantes con su territorio. Allí el reconocimiento de los ancestros juega un papel medular,

Cómo a partir de la historia de nuestros ancestros de conocer qué música escuchaban nuestros abuelos, tatarabuelos, padres y qué recorrido hacían...este ejercicio entonces mientras vas conociendo el recorrido por Colombia de todas las familias, al mismo tiempo te das dando cuenta de tipo de música que escuchaban y se empiezan a incorporar en ellos... como el caso de la música que escuchaban del Cauca los ancestros de los estudiantes. Entonces eso empieza a que se tome en serio lo sensible

de descubrir la danza desde la experiencia de las familias, entonces en la práctica nos lleva a eso (Entrevista realizada a C. Medellín, 2 de julio de 2021).

También en el semillero abierto, que hace parte del proceso extracurricular y el cual se lleva a cabo en las horas libres, se han reunido con los estudiantes indígenas. Allí,

han hablado de la discriminación, de lo que están sintiendo, de lo que la juventud que discrimina, que violenta con la palabra y esto ha llevado a que los chicos no reconozcan el valor de sus raíces... además de escuchar que la historia en Colombia no ha sido contada por las comunidades, sino por los blancos, por los españoles su poder y como consecuencia ha llevado a despreciar nuestras raíces (Entrevista realizada a C. Medellín, 2 de julio de 2021).

Durante las conversaciones, la educadora expresa que se involucra y habla de “nosotros”, pues un nosotros es referirse “a los semejantes a las nuestras, que tienen hábitos de vida, estilo y visiones de mundo que se acercan a los nuestros [...]”. En cambio, al tratarlos de “otros” se oponen a la forma de ubicar en el mundo por su etnia y por sus tradiciones etc. (Sacavino y Candau, 2015, p. 22-23).

De lo anterior, como expresaba la estudiante Misak, significa mucho el sentir, pues para los Misak sus luchas se configuran desde el sentir por la comunidad, por la existencia y pervivencia del mismo pueblo como constructores de la vida, como lo siguen haciendo las autoridades ancestrales en contexto de ciudad por la comunidad, por su propio pueblo. Aquí es importante el aporte del educador quien articula los conocimientos occidentales y los vincula con el saber, sentir de los pueblos, los ayuda a ser ellos mismos. Según Estanislao Antelo (2011), para el educador implica tener esa capacidad de interpretar lo que necesita aprender y orientarlo hacia las fuentes donde este conocimiento se encuentra disponible como (otras personas, referencias bibliográficas, sitios virtuales, etc. (p. 141) y recordar que “no hay educación sin compromiso con el otro” (p. 143).

Así mismo, Paulo Freire (2010) invita al educador que enseña a involucrarse en la curiosidad del educando, quien en ocasiones está cargado de sugerencias y preguntas que el educador no había notado antes, esta cuestión al ser escuchada, hace recorrer al educador hacia los diferentes caminos y senderos como constructor de caminos de la curiosidad del

educando (pp. 45-46). Igualmente, lo conduce a tener en cuenta los aspectos o elementos que podrían interrogar o enriquecer a la cultura escolar dominante, como los “discursos, lenguajes, conceptos y modos de comunicación utilizados en el mundo académico escolar” (Viñao, 2002, p. 59).

5.4. Plan pedagógico

El Plan pedagógico tiene como propósito condensar los conocimientos propios de la cultura Misak y es liderado por educadoras y educadores que hacen parte de estos grupos étnicos. Por supuesto, cuentan con la formación para vincular los saberes ancestrales al espacio del aula.

El Manual de Convivencia SIE 2020, en su artículo 29 “*Responsabilidades de los docentes profesionales del apoyo*”, vinculan agentes culturales, quienes son asignados por la Secretaría de Educación Distrital (SED), para la atención específica a la población de grupos étnicos, orientados al mejoramiento y refuerzo desde las lenguas nativas y la lengua castellana.

Para la puesta en marcha del plan pedagógico han pasado dos educadoras hasta el momento; ambas han abordado los mismos temas, pero la primera manifiesta que no ha sido fácil su incorporación a los espacios escolares, pues debió hacer uso de sus propios recursos económicos para la compra de materiales y vivir muy de cerca la discriminación por parte de los directivos. No obstante, su trabajo tiene como propósito fortalecer la identidad cultural de los Misak y garantizar la inclusión de los educandos indígenas en la escuela.

Este proceso tiene relación con la interculturalidad, ya que como concepto invita a atender las particularidades y aportar desde la diferencia para una construcción social y la convivencia con el otro. No obstante, le asignan la atención de educandos Wayúu, Nasa, Huitoto, Yanacona, U’wa, Arhuaco y Tikuna, lo cual es un reto, pues no conoce el detalle de las tradiciones de estos pueblos.

Como se trata de contar con todos para consolidar los lazos sociales y combatir la discriminación y exclusión social, la maestra extiende su trabajo pedagógico con los educandos mestizos y venezolanos en las actividades extracurriculares como,

las actividades interculturales... se organizan actividades donde las comunidades indígenas tienen que visibilizar su atuendo propio... hemos realizado actividades muy visuales como el trueque, la minga, los juegos tradicionales, la música propia... También en la institución tengo materiales como chaquiras, hilos, telas para hacer bordados, lana virgen y palma de iraka. Todo eso me ha servido para fortalecer (Entrevista realizada a C. Almendra, 26 de junio de 2021).

La educadora también apoya al grupo de profesores no Misak, para facilitar o encontrar ese puente articulador entre el saber occidental y el saber propio. Así expresa, “*Yo realizo en idioma Namtrik y busco estrategias para explicar... entonces yo siempre he estado presente en el salón con el niño y cuando no entienda lo explico*” (entrevista realizada a C. Almendra, 26 de junio de 2021).

En su decir, se evidencia que no hay diálogo efectivo de saberes entre el occidental y los saberes epistemológicos propios de los Misak, dadas las condiciones para seguir en el proceso de lucha y que no se pierda “lo propio” en el contexto de ciudad. De ser así, el taita del pueblo Misak propone que se formalice la contratación directa del educador como a las otras profes en la institución,

Apenas tenemos una maestra que está caracterizada como apoyo cultural. Pero necesitamos también maestras que haya directamente contratados de la educación local que estos puedan orientar y también ellas puedan articularse con los entes educativos... estamos en proceso de lucha (Entrevista realizada a M. Tumiñá, 7 de junio de 2021)

Ahora bien, en plan pedagógico aparecen temas relacionados con la etnoeducación, según Luis Artunduaga (1997) de los desarrollos de habilidades y destrezas de acuerdo sus necesidades (p. 39). En este caso, se focaliza en el fortalecimiento de la identidad cultural Misak, ya que mayoritariamente se encuentran niños y niñas y jóvenes Misak en la institución pues hasta el año 2020 había 54 niños y 21 jóvenes Misak.

Tabla 8: Plan pedagógico

Plan pedagógico que maneja el agente cultural Misak		
Qué se enseña	Cómo se enseña	Para qué se enseña
*El idioma Namtrik del pueblo Misak los números, el significado de los colores del atuendo. *Tejer el bolso y la jigra.	*Practican el tejido de mochilas o jigras con croché. *Haciendo uso de la lana croché de diferentes colores. *Empleando la fotografía con la imagen del tejido Misak y que mencionen desde su observación lo que ve. *Explicado el significado del vestido propio.	*Fortalecer la identidad cultural y para pervivir con la tradición en contexto de ciudad. *En la familia valore el tejido de los bolsos y la jigra. *Los estudiantes reconozcan los tejidos propios de la comunidad. *Los estudiantes reconozcan los materiales para la elaboración de los tejidos.

Fuente: Elaboración propia, 2022

Como una de las primeras aproximaciones a la interculturalidad o dialogar, la primera educadora Misak Adriana lleva a cabo un proceso de encuentro donde, “*los niños mestizos y no mestizos, fuesen sensibilizados*”. En principio, al integrarlos en torno a la danza, no tomaban en serio el significado que ésta tenía para los Misak. Decía lo siguiente, “*los integraba para enseñar la danza, pero lo tomaban como en burla*”, igualmente encontró que “*había niños que no se identificaban como Misak*” (entrevista realizada a A. Velásco, junio 28 de 2021).

Entonces, se buscó crear condiciones para el diálogo entre los miembros de diferentes culturas, (Fidel Tubino, 2005 como se citó en Sacavino y Candau, 2015), “por un lado, sensibilizar al no indígena, para que renuncie a su actitud discriminadora y por el otro, al indígena que se lo invitaba a reafirmarse en sus principios y tradiciones culturales” (p. 123).

Este proceso aporta entonces al fortalecimiento de la interculturalidad, pues conduce al reconocimiento de la diversidad, y dependiendo de los cambios que surjan en la escuela, en el aula, quien educa debe estar atento a los acontecimientos que surjan como propuesta y exigencia a la escucha de la cultura escolar. Paulo Freire nos complementa aquí pensando en la escuela democrática, más igualitaria e incluyente. Antelo (2011) llama al educador a estar atento a los cambios para facilitar los aprendizajes y precisar saberes especiales. Como se citó anteriormente, también resulta pertinente invitarlo a ser alguien,

[...] capaz de interpretar lo que el estudiante necesita aprender y orientarlo hacia las fuentes donde este conocimiento se encuentra disponible (otras personas expertas, referencias bibliográficas, sitios virtuales, etcétera.). El maestro no es el que sabe, es

decir, el que posee conocimiento y lo transmite, sino el que sabe dónde está el conocimiento y conoce los procedimientos que garantizan el aprendizaje más eficaz (Antelo, 2011, p. 141).

Las educadoras Misak, se apoyaron metodológicamente en procesos como llevar *el rebozo, el anaco, el tampalkuari* (sombrero) prestado a los vecinos del barrio que son de la comunidad Misak y de otras cosas que necesitaba, sacando del propio bolsillo (dinero) para la compra de los materiales didácticos, ya que la gestión realizada con la Secretaría Distrital de Educación llegaba tarde. De otra parte, resulta complejo fortalecer los procesos identitarios con los mismos estudiantes Misak pues,

dentro de la Institución Educativa hay niños Misak que no hablan en namtrik, no les gusta vestir el atuendo propio. Entonces pues digamos es un asunto bastante complicado, pero siempre he tenido la ayuda de los docentes, también de la comunidad, el cabildo. Entonces estamos en ese proceso de fortalecer (entrevista realizada a C. Almendra, junio 26 de 2021).

Para Sacavino y Candau (2015), la intraculturalidad refiere al “fortalecimiento de la identidad propia de cada grupo” y es la interculturalidad aquella que “contribuye a la toma de conciencia de la propia identidad cultural” (p. 89-90). Asunto que como se ha mencionado, resulta ser un reto en el contexto de una sociedad globalizada,

La gente joven hay veces cuando salimos a otros lugares de nuestro territorio acogemos a lo que hoy más de lo que hoy se está viviendo de lo occidental, la globalización, todo lo que nos aglomera en este momento y muchas veces los jóvenes se acogen más a eso que la propia identidad, la propia vivencia, pero más, sin embargo, poco a poco con el apoyo de las maestras Misak hemos concientizado (entrevista realizada a M. Tumiña, 7 de junio de 2021).

Al igual, al escuchar la narrativa del educando Misak de grado noveno nos da a conocer que ya reconoce la danza propia “*No sabían bailar la danza propia...bailábamos cuando me tocaba ir con el vestido, así aprendí a bailar el palΘ*” (entrevista realizada a estudiante Misak 1, junio 26 de 2021).

Un segundo educando de la misma comunidad que se encuentra cursando el grado once nos indica lo siguiente, “*la profesora Carmen nos enseñó a tejer, de la práctica aprendí*” (entrevista realizada a estudiante 2, junio 26 de 2021). Entonces he de ratificar que si están aprendiendo y tomando conciencia de lo propio. También los educandos Misak empiezan a cuestionar algunos saberes transmitidos, y por ello es clave el trabajo y aportes de los y las educadoras no Misak,

En el colegio no se hablan mucho de nosotros o sea dicen Cristóbal Colón descubrió América ... yo digo que no, o sea hay gente que dice nos conquistaron, deberían enseñarnos más cómo lucharon y todo eso y que existen indígenas (Entrevista realizada a estudiante Misak 1, 26 de junio de 2021).

Una tercera evidencia son las metodologías, que en el caso de las educadoras Misak tienen un componente práctico muy importante, por ejemplo, el tejido, la explicación sobre el significado del atuendo propio y la danza, poniendo en cada salón el significado de las palabras en Namtrik, todo esto ayuda al fortalecimiento y proceso de visibilización tanto del vestido y sus significados. Como decía la educadora Misak ha “*hecho actividades muy visuales en el colegio*”, además de lo incorporado en el plan de actividades nos da conocer la práctica del “*truque, la minga y los juegos tradicionales*” (entrevista realizada a C. Almendra, junio 26 de 2021).

Con respecto a la práctica del tejido, es preciso mencionar que tiene muchos significados de fondo, pues no consiste sólo el aprender a tejer. Si se ve de manera simple, se podría pensar que no es una práctica conveniente en la escuela y que preferirían que se enseñe el saber considerado científico, pues para la mayor parte de los mestizos, se teje en los tiempos de ocio. En cambio, es el papel para la mujer y para el hombre, como decía mi mamá, fue pedagógico, porque permite centrarse en lo que uno hace, ayuda a la concentración en lo que se hace “*tanto la mujer y el hombre debe tener las manos ocupadas, para pensar y a la vez para no vaya a coger lo ajeno*”. Por eso no es un simple tejido, tiene un significado de vida y respeto al otro.

Una cuarta evidencia es el uso de las fotografías, donde a través de ella hace el reparto de los signos y según Estanislao Antelo (2011) “*la enseñanza se conecta con la exposición*” que consiste en indicar por dónde ir “*dejar signos, rastros, marcas*” (p. 22). Porque después

de esperar la observación de los estudiantes Misak, y no Misak, la educadora va precisando de lo que significa.

Finalmente, una de las educadoras mestizas indica que con el apoyo de la educadora Misak colocaban palabras en cada salón,

Hubo la iniciativa de empezar a colocar en cada salón las palabras Misak y Wayuu como los saludos, eso en otro ambiente. Entonces son acciones que permiten que se sienta y que no es un colegio común y corriente, es un colegio atípico... además muy bonito saludar en otra lengua o palabras de afecto (entrevista realizada a C. Medellín, julio 2 de 2021).

Como vemos, este trabajo articulado ha servido para que el grupo de estudiantes recupere su identidad y a la vez se visibilicen elementos de la cultura Misak con la cultura mestiza. Pero hay un riesgo. El hecho de que la comprensión de estos elementos simbólicos no vaya más allá y se queden en una folklorización de los mismos, en lo “bonito”.

Apostar por este tipo de estrategias, nos lleva al posicionamiento de unas pedagogías antidiscriminatorias, las cuales según Sacavino y Candau (2015), exigen utilizar estrategias que ayuden a visibilizar, las historias, las producciones, la existencia y a visibilizar las culturas de los grupos excluidos, “ampliando el horizonte de significados y reconocimiento” (p. 146-147) y la pedagogía decolonial invita contar con las epistemologías y saberes propios.

Como resultado del reconocimiento de la lengua propia al respecto, el educando Misak narra lo siguiente, “*cuando mama Carmen puso palabras en cada salón, palabras en Misak... los demás me preguntaban ¿usted sabe el Namtrik?, si poquito más o menos*” (entrevista realizada a estudiante Misak 1. Julio 26 de 2021).

Esta cuestión entonces parece estar en construcción y seguir escuchando a los educandos, así como a los y las educadoras Misak y no Misak, donde la interculturalidad en todo momento invita a estar en constante diálogo, para la construcción de una práctica educativa liberadora.

6. TRATRO KAN TØM: Los aprendizajes de los/las educadoras y las/los educandos al incorporar la perspectiva intercultural en el aula
“mayerlei isua y lutØ malsrØntrei teinukusri, Urek kusrenam purukupelØpa, urekpa, chitØ martrap isua tsØntatØ malsrØp y kusrep amtruinuk”

Este apartado tiene como propósito compartir algunas de las narrativas de educadores y educandos en torno a los aprendizajes que ha planteado la incorporación de la perspectiva intercultural en el aula, no obstante, resulta pertinente resaltar la experiencia adquiridas por quienes se han involucrado en el proyecto del semillero de investigación que se lleva a cabo fuera del aula y dentro de la Institución Educativa.

Con respecto a la experiencia en el aula, la educadora del área de danzas plantea la importancia de concebir la educación como un resultado que se genera en largo plazo y no esperar un resultado inmediato,

Te están pidiendo unas reacciones, unas transformaciones del día a día, no es una cosa que te pienses a largo plazo, sino que ya inmediato, chicos que no entienden la lengua castellana y maestros que no entienden cómo manejar esos procesos con los estudiantes. Ha sido complejo (entrevista realizada a C. Medellín, julio 2 de 2021).

Un aporte que puede relacionarse es lo que dice el mayor del pueblo Nasa, cuestionando el sistema de educación que se concibe en lo urbano, donde las dinámicas del modelo económico neoliberal han planteado una concepción acelerada del tiempo,

no corramos, no corramos, los indígenas no están hechos para correr como nos pone el sistema o como es la sociedad aquí. La sociedad de aquí corre demasiado que nunca alcanza a resolver los problemas, antes se meten en más problemas y se cansan, se envejecen, viven inconformes, tristes, infelices... (entrevista realizada a J. Collazos, junio 19 de 2021).

También es importante reconocer los problemas que la educadora Misak plantea con respecto a procesos de discriminación durante su incorporación como maestra. Se requiere la desnaturalización y sensibilización en torno al saber considerado “científico”, pues limita reconocer otras entradas posibles para la comprensión de la realidad. También, un educador no Misak plantea,

no hay realmente un ejercicio claro desde el MEN de lo que es la educación intercultural. Por otro lado, el problema que surge dentro del aula es muy complicado hacer una educación, es complicado que yo aprenda totalmente Namtrik a mí el Estado no me va a pagar un curso. Entonces eso genera que el ejercicio intercultural sea muy complicado en un salón donde hay tanta diversidad (Entrevista realizada a F. Cassanova, 26 de junio de 2021).

Por otro lado, la educadora de la comunidad Afro propone,

“la condición nos lleva a la necesidad, entonces indispensable el círculo de la palabra, como un espacio ritualizado para elevar tu voz... la bitácora para poder escribir lo que estás sintiendo y lo que piensas” (entrevista realizada a C. Medellín, 2 de julio de 2021)

Paulo Freire (2010), expresa que los educadores progresistas requieren de ciertas cualidades que resultan indispensables para el mejor desempeño que van generando en la práctica, entre ellas, la humildad, la amorosidad, la valentía, la tolerancia que implica establecer límites y principios que deben ser respetados, la decisión, la seguridad, la paciencia en impaciencia y la alegría de vivir. De allí que invita a dialogar con el educando.

La humildad que consiste en saber que nadie lo sabe todo, pero todos sabemos algo y todos ignoramos algo, así la humildad que permite escuchar y también no deja pensar o concebir de manera cerrada; la amorosidad, que consiste en amar al propio trabajo, al propio proceso de enseñar; la valentía, que consiste en educar el propio miedo y no negar el miedo, eso donde se adquiere de la misma práctica; la decisión, que consiste en tomar la decisión junto con los alumnos después de analizar el problema, aunque en otros momentos se requiere de la toma de decisión de la educadora; la seguridad, para llegar a ella que se requiere de la competencia científica, claridad política e integridad ética: la paciencia, que consiste en vivir entre la paciencia y la impaciencia y la alegría de vivir como una virtud para la práctica educativa (p. 75-83)

Entonces, es imprescindible admitir que uno no se la sabe todo, como expresa el educador de ética y valores humanos, comprendiendo que es fundamental en el aula el diálogo, el intercambio y sobre todo el entendimiento a la diferencia,

por ejemplo, estábamos hablando del mito de origen de los Misak y una niña bogotana me pregunta, ¡profe! Pero eso no es muy claro, inclusive no encuentro mucha lógica. Entonces yo decía es que tú no puedes mirarlos como una lógica científica porque hay aspectos que no se puede poner bajo esa lógica ¿sí? entonces ese diálogo tiene que ser el entendimiento a la diferencia. Eso quizá la forma en que lo hacíamos o tratamos de hacer así sea con muchos errores (entrevista realizada a F. Cassanova, junio 26 de 2021).

Otro asunto es problematizar el asunto de la “inclusión” y las “diferencias”, pues resulta complejo cuando en el aula se encuentran tantos matices en cuanto al origen territorial. Al respecto, un educador no Misak manifiesta, *“ha sido complicado, ahora la cuestión es cómo abordar el conocimiento de un pueblo para todo el salón de clase, donde hay diferentes orígenes, el aula es muy diversa además de los otros, de Boyacá y Cundinamarca”* (entrevista realizada a F. Cassanova, junio 26 de 2021). Aún no es una experiencia intercultural entre todos y todas, pero la misma práctica va indicando que algo no está funcionando y que hay algo por hacer colectivamente.

la verdad tengo muy buenas experiencias...siempre hacían exposiciones entonces hablaban mucho de cómo se veía la vida en la comunidad Misak lo que se tenía como costumbres, sus comidas...Una compañera mía me contaba sobre todo lo que significaba la comunidad... también hay otro compañero que nos enseñó parte de su lengua. Entonces eso me gustaba mucho esos intercambios culturales se podría decir era algo muy bonito porque uno desde el respeto puede admirar y ver las diferencias de las realidades que existen en un mismo espacio (Entrevista realizada a estudiante 4, julio 14 de 2021).

Por otro lado, surge el reto de pensar la educación centrada en la realidad, y surge con mayor fuerza este tipo de reflexión cuando entramos a vivir pandemia del Covid 19, sin importar nuestra condición social, de clase, etnia o grupo. Nos afectó a todos, a todo el mundo. La educación nuevamente se puso en el radar de las prioridades, así como su

fortalecimiento en tanto responsabilidad individual y colectiva. Como decía la educadora del área de danzas,

Como Institución Educativa tenemos un nivel de responsabilidad el hecho de que los chicos estén desertando...pero también hay un nivel de responsabilidad de la comunidad frente a lo que esté pasando a los estudiantes, a los padres de familia, a los maestros. O sea, es una responsabilidad de todos, es pensarnos entre todos y abrir espacios pedagógicos para pensarnos la situación y transformarlo. Ha sido interesante que esta pandemia nos ha llevado a preguntarnos eso, no es suficiente con un semillero, no es suficiente con que la clase de sociedades de la clase de danzas, de artes se plantee la interculturalidad, no es suficiente, tiene que ser una política educativa, tiene que ser una consolidación institucional...consejo académico, de todas las áreas de coordinadores, el rector, los orientadores para replantear estrategias de apoyo...de acercamiento, de acompañamiento (entrevista realizada a C. Medellín, 2 de julio de 2021).

Es una reflexión interesante, porque esto conduce a pensar que falta camino para concretar una educación interculturalidad para todos, pues aún se concibe la interculturalidad como un principio normativo, pero no una realidad. Como dicen Sacavino y Candau (2015), el maestro al referirse a una educación intercultural, la reconoce como una utopía y no como un “debería ser” (p. 124).

Ahora bien, la experiencia del semillero de investigación, donde asisten algunos y algunas educadoras interesados en el tema y los estudiantes de los grupos étnicos, constituye un espacio abierto, sin embargo, es casi nula la asistencia de estudiantes mestizos. Por ello, resulta central de los aprendizajes, fortalecer el círculo de la palabra en tanto reto para el posicionamiento de este escenario. Así lo expresa la educadora del área de danzas,

El círculo de la palabra nos llama a escucharnos y a considerar que todos somos iguales, si nos colocamos en el lugar donde tu palabra vale, no importa si es profesor o estudiante...desde tu palabra vale viene todo este trabajo de levantar la voz y de levantar la voz de muchas maneras desde la danza...que te permite pensar en qué te

duele, qué te afecta, con qué no estás de acuerdo, qué estas observando... que son lenguajes artísticos (entrevista realizada a C. Medellín, 2 de julio de 2021).

La educadora de Religión, indica lo siguiente,

aprendí a comprender de la existencia de ciertas costumbres, de ciertas formas de vivir que desde la posición urbana yo tenía un horizonte totalmente equivocada, entonces una de las que he aprendido con los niños Wayúu y con los niños Tikuna, era sobre qué significaba el encierro...comencé a entender que hacía parte de un aprendizaje para la vida y la figura de la mujer como la transmisora de la cultura...con respecto a los niños Misak, tiene una visión menos individualista que la de nosotros en entornos urbanos, que si todo es competencia, de sacar la mejor nota para el ascenso docente. Por eso ese espacio merece respeto (Entrevista realizada a L. Valencia, 10 de julio de 2021).

Un segundo aprendizaje para la misma educadora es la forma en que se resuelven los conflictos los pueblos indígenas, la forma en que piensan como colectivo,

Aprendí de la resolución de conflictos en comunidad...que no es la resolución desde la autoridad como maestros que dice haga esto, usted se sienta allá, usted se portó mal...entonces es esa concepción de que no tengo que estar solucionando yo todo el tiempo buscando una sanción o castigo, más bien vamos a hablar, escucho (Entrevista realizada a L. Valencia, 10 de julio de 2021).

De lo anterior se encuentra que las y los educadores involucrados en el proceso de incorporación de la perspectiva intercultural han venido trabajando en torno al reconocimiento y visibilización de los estudiantes étnicos, en ese sentido, el proyecto del semillero de investigación, como un proceso extracurricular, hace partícipe de manera activa a los estudiantes provenientes de los diferentes grupos. Allí emergen conversaciones significativas sobre los procesos de discriminación que se viven en el aula, así como el temor del educador frente al no saber, o la folklorización de los elementos simbólicos que se ponen en circulación como herramienta de enseñanza y aprendizaje del conocimiento ancestral. Resulta entonces imperativo seguir alimentando estas reflexiones tanto en el aula como fuera de ella, lograr una efectiva

transversalización de la perspectiva intercultural en todas las áreas, y como la “metáfora del espiral” en la comunidad Misak, volver al principio y hacer un nuevo balance de lo logrado y aquello que aún está por mejorar.

Yo diría que hay mente inquieta que están tratando de buscar como el retorno al origen, los he notado últimamente. En dos congresos que he visto participar a los Misak en el territorio, son quienes propusieron cosas diferentes, fueron los muchachos los jóvenes que llegamos desde Bogotá y eso quiere decir que hay algo de información, que no están tragando entero y que están pensando en hacer cambiar las cosas (entrevista realizada a A. Yalanda 8 de junio de 2021).

- **Algunas reflexiones finales**

Es fundamental invitar a que sigamos caminando, como dice Catherine Walsh, haciendo caminos, a la vez en ese hacer el camino, aunque sea angustiante. Uno de los aspectos más complejos en la vivencia de los estudiantes Misak está relacionado con el aprendizaje de la lengua castellana, asunto que se refleja en sus procesos de lectura, escritura y por ende, en el encuentro con múltiples mundos.

Según Romero, (s.f), la educación bilingüe que se brinda en los territorios étnicos se apoya en la lengua propia y el uso del español; pero en la ciudad el bilingüismo no es práctico. Actualmente continúa prevaleciendo el español como primera lengua y como segunda lengua el inglés. De esa forma se invisibilizan las lenguas de los pueblos y comunidades que residen en Bogotá. Mi proceso personal de aprendizaje de la escritura en español también ha sido complejo, pero logré entender desde las voces de educadores como Freire, que más allá de los esfuerzos normativos, se requiere de educadoras y educadores que cultiven a diario las cualidades de una formación progresista, donde la humildad, la amorosidad, la valentía, la tolerancia que implica establecer límites y principios que deben ser respetados, la decisión, la seguridad, la paciencia en impaciencia y la alegría de vivir, hagan parte de nuestra apuesta en el aula.

Ahora, en términos formales, sería importante que se pudieran incorporar los aportes que brindan los pueblos indígenas desde la música. También en el área de ética, valores y derechos humanos, los saberes que aportan desde las diferentes concepciones y saberes frente a la naturaleza y la relación con ella.

En área de danzas, debido que se está abordando temas relacionados con la danza en Colombia, se podría trabajar con las danzas de los pueblos indígenas, y la historia de los ancestros. Un ejemplo de ello es la danza Misak, específicamente el baile del del matrimonio, donde tanto la mujer como el hombre son indispensables, porque la mujer al bailar en círculos atrae la espiritualidad y el hombre lo pisa, así se complementan. Con ello, podría abordarse la igualdad, no sólo desde los sexos Hombre y Mujer, sino que para poder vivir se necesita ese apoyo entre las partes.

También, es necesario fortalecer la comprensión de lo que implica incluir a sus materias el tema de la diversidad étnica y cultural y dar ese paso. De otra parte, es fundamental fortalecer el proyecto Semillero de investigación, haciendo efectiva la participación de estudiantes Misak y no Misak, así como otorgando tiempos y recursos a las y los docentes que apoyan este proceso. Pues en 2024 en PEI proyectó que el grupo de estudiantes fuese generador de convivencia y promotores de la conservación del medio ambiente.

Con lo expuesto se afirma que los diferentes actores del curriculum tienen una responsabilidad importante en los cambios que se pongan en marcha. Los directivos, MEN, SED son centrales en este proceso. Transformar el formato escolar dominante, supone la revisión constante de “[...] las teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos)” (Viñao, 2002, p. 57).

La perspectiva intercultural plantea múltiples retos, de allí que no será un proceso sencillo su incorporación. Esto no implica negar de manera simplista los conocimientos que de Occidente hemos podido recibir, más bien supone, como diría Boaventura de Sousa Santos (2007), posicionar la Ecología de saberes, entendida como “la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce, y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas de

origen africano, oriental, etc.) que circulan en la sociedad” (p. 67). Como enuncia el Mayor Jaime Collazos,

todavía tenemos una lucha y un largo camino para construir algo intercultural, para eso tenemos que desarrollar primeramente conocerlos al otro, dialogar con el otro, hacer diálogo de saberes como lo dice Bouaventura de Sousa epistemologías del sur, todo está desarrollado sobre el diálogo de saberes, en una ecología de saberes. Entrevista Mayor Jaime Collazos, 2021.

7. Referencias

Acosta, G. (2016). “Entre territorios admitidos y territorios blindados”, *reconfiguraciones espaciales del pueblo Misak Misak entre el valle de Pubenza y el Borde Urbano de Bogotá D.C*[Tesis de maestría]. Repositorio Institucional UN <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/58213>

Alto Comisionado de las Naciones Unidas (ACNUR). Perder nuestra tierra es perdernos nosotros Los indígenas y desplazamiento forzoso en Colombia. pdf Consultada el 3 de enero de 2022. https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/RefugiadosAmericas/Colombia/Los_indigenas_y_el_desplazamiento_forzoso_en_Colombia.pdf

Álvarez, J. y Jurgenson, G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodologías*. Paidós Educador. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>

Alliaud, A. y Antelo, E. (2011) *Los Gagajes del Oficio enseñanza, pedagogía y formación*. AIQUE. Educación. [https://www.fapyd.unr.edu.ar/wpcontent/uploads/2017/08/Alliaud,%20A.%20,%20Antello,%20E.%20\(2011\).%20Los%20gajes%20del%20oficio%20%20ense%C3%B1anza,%20pedagog%C3%ADa%20y%20formaci%C3%B3n.pdf](https://www.fapyd.unr.edu.ar/wpcontent/uploads/2017/08/Alliaud,%20A.%20,%20Antello,%20E.%20(2011).%20Los%20gajes%20del%20oficio%20%20ense%C3%B1anza,%20pedagog%C3%ADa%20y%20formaci%C3%B3n.pdf)

Aranda Morales, L. D., Perafán Ruiz, C.A., Mayorga Gómez, E. J y Moreno Raigosa, S.L (2015). *Confrontando la cultura hegemónica desde el pensamiento Misak*. [Tesis de Maestría]. Repositorio institucional RIDUM. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2098>

Arbeláez Jiménez, A. y Vélez Posada, A. (2008). *La Etnoeducación en Colombia* [Trabajo de grado]. Repositorio institucional Eafit. <https://core.ac.uk/download/47237340.pdf>

Artunduaga, L. (1997). La etnoeducación: una dimensión del trabajo para la educación en comunidades indígenas en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*. (13), 35-45.

<https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie13a02.pdf>

Bonilla Salgado, D. y Pacheco Hernández, M. (2019). *Casa de Pensamiento Intercultural Shush Urek Kusrei Ya y la Transmisión de la Cosmovisión Misak-Misak*. [Tesis de maestría]. Repositorio Institucional UPN.

<https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2412/CASA%20DE%20PENSAAMIENTO%20INTERCULTURAL%20%20SHUSH%20UREK%20KUSREIK%20YA%20Y%20LA%20TRANSMISI%c3%93N%20DE%20LA%20COSMOVISI%c3%93N%20MISAK-%20MISAK.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cassanova Navarro, F. J. (2019). *Interculturalidad Crítica, Reconocimiento de Identidades Territoriales y Culturales en Instituciones Educativas Urbanas: El Caso del Colegio Antonio Van Uden*. [tesis de maestría]. Repositorio UIS.

http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/pags/cat/popup/pa_detalle_matbib.jsp?parametros=188495%20|13

Castillo, E. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: La fragmentación de los derechos. *Educación y Pedagogía*, XX(52), 15-26.
file:///C:/Users/Usuario/Downloads/9879Texto%20del%20art_culo2863031020210518.pdf

Collazos, H y Ramón, H. (2013). Identidad cultural o aculturación: El dilema de una escuela indígena en un contexto urbano. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 4(6), 19-24.

https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/566/622

Dagua, A., Vasco, L. y Aranda, M. (1998). Guambianos: Hijos del aroiris y del agua. Los cuatro elementos.

<http://www.luguiva.net/%5C/admin/pdfs/GUAMBIANOS.%20HIJOS%20DEL%20ARORIS%20Y%20DEL%20AGUA.pdf>

De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

https://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_De_Alba_Unidad_1.pdf

Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE, 2019). Población indígena de Colombia: Resultados del censo nacional población indígena 2018. Recuperado en: <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/presentacion-grupos-etnicos-2019.pdf>

De Sousa Santos, B (2009). *Una epistemología del sur*. S.XXI Editores. Buenos Aires, Argentina.

Díaz Cuevas, A. (2019). *Estudiantes indígenas en un colegio de Bogotá: ¿cómo se ven?, ¿cómo los ven? Y ¿cómo se quieren ver?: La escuela multicultural en la construcción de identidades étnicas indígenas* [Trabajo de grado]. Repositorio Institucional UNAL. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/77321>

Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos* *Perfiles*, 39(156), 192-207.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n156/0185-2698-peredu-39-156-00192.pdf>

Dussel, I., Ferrante, P y Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>

Escobar, A (2018). *Otro posible es posible: Caminando hacia las transiciones desde Abya Yala/Afro/Latino-América*. . Bogotá, Colombia. Ediciones desde abajo

Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno. <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Para-educadores-Paulo-Freire-Cartas-a-Quien-Pretende-Ensenar-2002.pdf>

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Paz E Terra SA. Sao Pablo.
<https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-laAutonom%C3%ADa.pdf>

Freud, S. (1994). Psicología del colegial (eds), *Totém y Tabú y obras completas* (1913-1914).

<https://www.bibliopsi.org/docs/freud/13%20-%20Tomo%20XIII.pdf>

Granados, J. (2010). Las Migraciones Internas y su relación con en Desarrollo en Colombia: Una aproximación desde algunos estudios no clasificados como migración interna en los últimos 30 años [Tesis de Maestría]. Repositorio Institucional Pontificia Universidad Javeriana.

<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/664/eam27.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Institución Educativa Antonio Van Uden (2020). Manual de Convivencia y SIE. Localidad novena de Fontibón.

<https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-antonio-van-uden-ied>

Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2007). Migraciones indígenas en las Américas. Instituto Interamericano de Derechos Humanos y Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo Agencia Danesa de Cooperación Internacional.

<https://www.iidh.ed.cr/iidh/media/2031/migraciones-indigenas-en-las-americas-2007.pdf>

Guido, S., García, D, Lara, G, Jutinico, M., Benavidez, A, Delgadillo, I, Sandoval, B. y Bonilla, H. (2013). Experiencia educativa resguardo indígena de Ambaló. Escuela Ayankúc. En A.L Benavides Cortés (Ed.), *Experiencias de educación indígena en Colombia: Entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos* (1-168). CIUP.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcsupn/20160601014243/Experienciaseducacionindigena.pdf>

Jiménez, F y Fardella, C. (2015). Diversidad y Rol de la Escuela: Discursos del Profesorado en Contextos Educativos Multiculturales en clave Migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 20(65), 419-441.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n65/v20n65a5.pdf>

Jiménez Zapata, R. (2020). *Narrativa, oralidad y saberes otros: Una propuesta curricular desde la etnia Wayuu al modelo etnoeducativo* [trabajo de grado]. Repositorio Institucional Universidad Santo Tomás.

<https://repository.usta.edu.co/handle/11634/32464>

López, C. (2019). La cartografía social como herramienta educativa. *Revista Cientific*, 3 (10), 232-246.

https://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/273

López, Y., Marín, F. y Tombé, R. (2013). Diálogos con la Cultura Guambiana desde la Educación Matemática. *Educación Científica y Tecnológica*, ISSN 0124 2253, 351-355.
<https://doi.org/10.14483/issn.2344-8350>

Luque, R. (2016). Los Desplazamientos Humanos Forzados Recientes en el Cauca (Colombia): Características e Impactos Sociales y Espaciales. *Investigaciones Geográficas*, (65), 182-200.

<http://dx.doi.org/10.14198/INGEO2016.65.11>

Páez Cruz, I. (2020). *Una mirada a la etnoeducación en Colombia desde la perspectiva de la Cultura de Paz y la escuela*. [Tesis de maestría]. Universidad de Cádiz.
<https://rodin.uca.es/bitstream/handle/10498/23970/P%c3%81EZ%20CRUZ%2c%20IRIS%20%282020%29.%20%2522Una%20mirada%20a%20la%20etnoeducaci%c3%b3n%20en%20Colombia%20desde%20la%20perspectiva%20de%20la%20Cultura%20de%20Paz%20y%20la%20escuela%2522.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pérez Romero, H. y Rivera Rivera, A. (2020). *Propuesta Pedagógica Intercultural: Sembrando Saberes*. Institución Educativa Bravo Páez [Trabajo de grado]. Repositorio Institucional UPN.

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12044/TE-24103.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Piamonte, M (2020). Historia oral y memoria colectiva en los currículos etnoeducativos y de educación propia: otros saberes y prácticas en la escuela. *Cambios y*

permanencias.

11(2),

1580-1594.

<https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/11767/11194>

Porta, L. (2017). Investigación Narrativa en Educación: La expansión del valor biográfico. *IICE*. (41), 36-46.

<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/5156>

Rivera Morato, C. (2019). *Entretejando en los bordes de interculturalidad. Procesos interculturales de la comunidad indígena Wounaan del cabildo de Arabia-Bogotá, en la resignificación de sus dinámicas educativas y productivas, a partir de sus situación migratoria* [Trabajo de grado]. Repositorio Institucional CINDE. <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2440>

Rodríguez, M. Y. y Castellanos, Y. N. (2017). *Hacia un encuentro intercultural en el aula. Otra mirada al desplazamiento* [Tesis de maestría]. Repositorio Institucional UPN. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9877/TO-21984.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rojas, A. y Castillo, E. (2005). *Educación a los otros Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Editorial Universidad del Cauca. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/LFLACSO-Rojas.pdf>

Romero, F. (s. f). La educación indígena en Colombia: Referentes conceptuales y sociohistórico.

<https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/03/120314.pdf>

Sacavino, S y Candau, V. (2015). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación. Contribuciones desde América Latina*. Desde Abajo.

Sandra Guido, G. (2015). *Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá* [Tesis doctoral]. Repositorio Institucional UPN. http://editorial.pedagogica.edu.co/docs/files/preview_libro interculturalidad.pdf

Tubino, F. (2002) Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. *Derecho & Sociedad*, (19), 299-311. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/derechoysociedad/article/view/17276>

Velasco Sansa, C. y Gómez, Velandia, Y. (2018). *Abordaje de la educación propia para la infancia Nasa en contexto urbano. Casa de Pensamiento intercultural Khpy'sh Zxuunwe'sx - Nietos del Trueno* [Trabajo de grado]. Repositorio Institucional UPN. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11274/TE-22653.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Viana, L y Carvalho, M. (2016). El sociodrama como metodología de intervención con condenados. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 24(2), 67-79. http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicodrama/v24n2/es_v24n2a08.pdf

Viñao, A. (2002). *Sistemas Educativos, culturas escolares y reformas: Continuidades y cambios*. Morata. <https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2018/03/vic3b1ao-2002.pdf>

Urrego Giraldo, M. (2020). *Transformación curricular en perspectiva intercultural: Uso de narrativas para fortalecer la expresión oral* [Trabajo de grado]. Repositorio Institucional UPN. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12694/Transformaci%C3%B3n%20Curricular%20en%20perspectiva%20intercultural.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Walsh, C. (2013). *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya-Yala, Quito-Ecuador. <http://agoradeeducacion.com/doc/wpcontent/uploads/2017/09/Walsh2013Pedagog%C3%A1Das-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Impreso por UNICEF. [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2.4%20Catherine%20Walsh%20\(2005\)%20\(La%20interculturalidad%20en%20la%20educaci%C3%B3n\).PDF](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2.4%20Catherine%20Walsh%20(2005)%20(La%20interculturalidad%20en%20la%20educaci%C3%B3n).PDF)

Zuleta, E. (2010). *Escuela y democracia: Un campo de combate*. OMEGALFA. <https://omegalfa.es/buscador.php>

Normatividad

Auto N° 004 de 2009 [Corte constitucional.]. Referencia: Protección de los derechos fundamentales de las personas y los pueblos indígenas desplazados por el conflicto armado o en riesgo de desplazamiento forzado, en el marco de la superación del estado de cosas inconstitucional declarado en la sentencia T-025 de 2004. Enero 26 de 2009. <https://www.corteconstitucional.gov.co/T02504/AUTOS%202009/111.%20Auto%20del%2026-012009.%20Auto%20004.%20Indigenas.pdf>

Acuerdo 645 de 2016 [Consejo de Bogotá D.C.]. Por el cual se adopta el plan de desarrollo económico, social, ambiental y de obras públicas para Bogotá D.C. 2016-2020 “Bogotá mejor para todos”. Junio 9 de 2016. https://www.ipes.gov.co/images/informes/normatividad/2018/ACUERDO_645_DE_2016.pdf

Constitución política de Colombia [Const.]. Art. 7, 10. Julio 7 de 1991. <https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>

Decreto 504 de 2017 [Alcaldía mayor de Bogotá, D.C.]. Por medio del cual se adopta el Plan de Acciones Afirmativas para el reconocimiento de la diversidad cultural y la garantía de los derechos de los pueblos indígenas en Bogotá, D.C. Septiembre 22 de 2017. https://www.gobiernobogota.gov.co/sites/gobiernobogota.gov.co/files/documentos/multifuncional/decreto_504_de_2017-indigenas.pdf

Decreto 612 de 2015 [Alcaldía mayor de Bogotá, D, C.]. Por el cual se crea el consejo consultivo y de concertación para los pueblos indígenas en Bogotá D.C. Diciembre 31 de 2015.

https://www.gobiernobogota.gov.co/sites/gobiernobogota.gov.co/files/documentos/tabla_archivos/decreto_612_de_2015_alcaldia_mayor_de_bogota_d.c_0.pdf

Decreto 543 de 2011 [Alcaldía mayor de Bogotá, D.C.]. Por el cual se adopta la política pública para pueblos indígenas en Bogotá, D.C. Diciembre 2 de 2011.

https://www.gobiernobogota.gov.co/sites/gobiernobogota.gov.co/files/documentos/multifuncional/decreto_543_de_2011.pdf

Decreto 804 de 1995 [Presidencia de la república]. Por el cual se reglamenta la atención educativa para los grupos étnicos. Mayo 18 de 1995.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1377>

Decreto 1142 de 1980 [Presidencia de la república]. Por el cual se reglamenta el artículo 118 del Decreto-ley número 088 de 1976. Junio 19 de 1978.

https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-102752_archivo_pdf.pdf

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. DO. No.41.214.

https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=292

8. Anexos

Anexo 1. Carta de solicitud de permiso a la institución Antonio Van Uden

Señor Rector
Aristóbulo Sánchez Espejo
Colegio Antonio Van Uden

REF: Solicitud de permiso para el tema investigativo de pregrado, en el Colegio Antonio Van Uden en la sede A.

Cordial Saludo

Yo, _____ identificada con C.C. _____, pertenezco al Cabildo indígena Misak Misak de la ciudad de Bogotá, D.C. Lo que me lleva a comunicarme con ustedes es que, actualmente estoy haciendo mi proyecto de grado sobre la Perspectiva intercultural en el currículum y los procesos de enseñanza y en particular me interesa saber el caso de los estudiantes pertenecientes al pueblo Misak en la institución educativa Antonio Van Uden.

Al respecto, le consulté a mi cabildo esta iniciativa académica y la ven con buenos ojos, ya que toda documentación del proceso de educación intercultural que se está llevando a cabo en Bogotá sirve para evidenciar la materialización de acciones afirmativas dirigida hacia los pueblos indígenas que habitamos en la ciudad y especialmente las acciones afirmativas en el área de la educación.

En tal sentido, dentro del proceso de investigación quisiera saber si es viable contar con información:

1. ¿Hay docentes que apoyan en los procesos de nivelación de los estudiantes indígenas que hacen parte de su institución educativa?
2. Realizar entrevistas a dos (2) jóvenes indígenas y dos (2) jóvenes no indígenas para lo cual se gestionaría el permiso y consentimiento de los padres de familia y los administrativos del Colegio Antonio Van Uden de sede A.
3. Entrevista a un (1) agente intercultural Indígena del Colegio Antonio Van Uden,
4. Entrevista a tres (3) profesoras, entre ellas profesora mestiza y profesora de la comunidad Misak (si existen).
5. Revisión documental como son: los planes de estudio, textos escolares y material didáctico utilizado para el trabajo de articulación de la perspectiva intercultural en el aula de clase.

Por lo anteriormente mencionado, estoy haciendo la solicitud de permiso para efectuar el trabajo de investigación durante el primer semestre y segundo semestre de este año 2021 en el Colegio Antonio Van Uden de la sede A.

Agradezco mucho la atención prestada y quedo atenta a su respuesta, la cual espero me sea favorable.

Atentamente:

Nombre:
CC:
Cel:
Correo:

Anexo 2. Derecho de petición presentado a la Secretaría de Educación Distrital

Bogotá D.C

Señores

Secretaría de la Educación Distrital (SED)

Asunto: Derecho de Petición art. 23 C.P.

Yo _____ ciudadana colombiana identificada con cédula de ciudadanía N° _____ de _____, residente en _____, en ejercicio del derecho de petición consagrado en el artículo 23 de la Constitución Política de Colombia, en concordancia con la Ley 1755 de 2015, comedidamente me permito presentar la petición que más adelante se describe.

PETICIÓN

El motivo de esta petición es con respecto al número histórico de estudiantes indígenas que asisten al Colegio Antonio Van Uden. El colegio ubicado en la localidad de Fontibón, UPZ 76.

FINALIDAD

Requiero información particular para mi proyecto de grado dirigido a la educación. De obtener los datos de estudiantes indígenas, poder brindar un gran aporte a la comunidad y a los procesos que se han venido desarrollando en la institución educativa.

NOTIFICACIÓN

Por favor enviar la correspondencia a través de alguno de los siguientes medios:

Correo electrónico:

Dirección de correspondencia:

Ciudad: Bogotá

Cordialmente,

Firma

C.C No:

Teléfono:

Estudiante Universidad:

Anexo 3. Respuesta de la SED



COLEGIO ANTONIO VAN UDEN I.E.D. SEDES A, B
NIT. 830.033.256-1 DANE 11127900061



Bogotá, D.C., 13 de diciembre de 2021

Señora
María Mazaría Ussa Tunubalá
Lic. En Psicología y Pedagogía
Universidad Pedagógica Nacional
Ciudad

Asunto: Respuesta radicado 3894292021

Cordial saludo.

En atención al asunto de la referencia, me permito informar que para la información solicitada debe tener el consentimiento del señor rector, quien a la fecha se encuentra de vacaciones.

En tal sentido le agradecemos realizar la solicitud después del martes 11 de enero de 2021 fecha en la cual retorna a sus funciones.

Cordialmente,

DIANA C. TORRES PRIETO
SECRETARIA DE RECTORIA
COLEGIO ANTONIO VAN UDEN IED
TELEFONOS: 2679369 – 81
E-MAIL: ria@vuden@educacionbogota.edu.co

Sede A: Primaria – Bachillerato. Calle 17 D No. 123 B 26 Tel. 2679369. Sede B: Preescolar – Primaria Calle 17 F No. 128 – 45 Tel. 4211857. Sede C Primaria Cámara 124 No. 17 – 05 Tel. 4214823.
Email: ria@vuden@educacionbogota.edu.co



Anexo 4. Formato de entrevista Profesores Misak

Formato de entrevista Profesores Misak

|

- 1- Año y motivo por el cual en que llegó a Bogotá.
- 2- ¿cuándo llegó y cuánto tiempo lleva en la institución educativa Antonio Van Uden?
- 3- ¿A qué grados le corresponde enseñar?
- 4- ¿los criterios de ser maestra de estudiantes indígenas?
- 5- Cambios que se ha observado en los alumnos jóvenes Misak
- 6- ¿Qué propuestas específicamente se están haciendo para integrar en el currículo?
- 7- Tipo de materiales didácticos que utiliza para enseñar.
- 8- ¿el salón es compartido con los estudiantes Misak y mestizos?
- 9- Temas extracurriculares que abordan.
- 10- ¿Cómo articula en la enseñanza occidental y lo propio?
- 11- ¿Qué se necesita hacer en la institución, para fortalecer en la interculturalidad, también la identidad y la lengua propia?

Anexo 5. Formato de entrevista Profesores no Misak

Formato de entrevista Profesores no Misak

- 1- Edad
- 2- ¿en qué materia o disciplina enseña?
- 3- ¿de qué regiones vienen los estudiantes y de qué pueblo indígena son?
- 4- ¿en qué condiciones llegan estos estudiantes?
- 5- ¿con qué hábitos que llegan los estudiantes Misak y qué hábitos se quieren implementar en estos jóvenes?
- 6- Motivos que condujeron a generar cambios en el currículo con la llegada de la interculturalidad, etnoeducación al colegio.
- 7- ¿cuáles son esos planes de actividades que usted integra?
- 8- ¿qué materiales didácticos utiliza para enseñar?
- 9- ¿qué cambios o qué se observa en los estudiantes Misak, como las costumbres?
- 10- ¿cómo se da esa integración de saberes propios y occidentales?
- 11- ¿si ha fortalecido la interculturalidad en el colegio y en el aula?
- 12- ¿Qué aprendizaje le ha dejado?

Anexo 6. Formato de entrevista Taitas

Formato de entrevista Taitas

- 1- Lugar de origen.
- 2- Motivo en el cual llegó a Bogotá
- 3- Año en que estuvo de gobernador en Bogotá
- 4- Mientras está con cargo de gobernador acá en Bogotá, ¿qué necesidades surgen entorno a la educación?
- 5- ¿En qué año empezaron a ingresar los primeros estudiantes al colegio Antonio Van Uden?
- 6- ¿Qué se está enseñando a los jóvenes en el colegio, tanto maestras mestizas y Misak?
- 7- ¿qué observa en los estudiantes que egresan del colegio Antonio Van Uden?
- 8- ¿Qué es considera que es la interculturalidad?
- 9- ¿cree que la interculturalidad se está fortaleciendo en el colegio o no?
- 10- ¿Qué sugiere que se tenga en cuenta en los currículos específicamente?

Anexo 7. Formato de entrevista al Referente de la Secretaría de Educación Distrital

Entrevista para Referente Indígena de la SED

- 1- Nombre y edad
- 2- ¿De qué pueblo es?
- 3- ¿Cuál fue el motivo de su llegada a Bogotá y en qué año?
- 4- Desde cuándo y cuánto tiempo lleva como referente indígena de la SED y dinamiza las políticas públicas. (propuestas de educación intercultural en contexto de ciudad)
- 5- ¿Cuál es el papel que cumple como referente indígena?
- 6- ¿De qué pueblo indígena son los jóvenes que ingresan al colegio Antonio Van Uden? Y en ¿qué condiciones?
- 7- ¿Qué considera usted que se están enseñando en el colegio Antonio Van Uden de la sede A, especialmente a los jóvenes Misak, las maestras Misak y las profesoras mestizas?
- 8- ¿Qué es la interculturalidad para usted?
 - a. ¿Considera que en el currículum de la institución educativa Antonio Van Uden se integra la interculturalidad?, ¿cómo lo hace?
- 9- ¿En el colegio Antonio Van Uden de la sede A, realizan actividades extracurriculares, como (los actos simbólicos)?
- 10- ¿Desde su experiencia qué recomendaciones haría para el fortalecimiento real de la interculturalidad, en temas de identidad, lengua, educación propia de los jóvenes del pueblo Misak?

Anexo 8. Formato de entrevista estudiantes Misak

Formato de entrevista estudiantes Misak

- 1 -Edad y lugar de origen
- 2 - ¿cuándo y porqué motivo llego a Bogotá?
- 3- ¿actualmente qué grado está cursando?
- 4 - ¿qué grados ha cursado en el colegio Antonio Van Uden?
- 5 - ¿qué es lo que más has aprendido que sea significativo para ti y que le hace feliz?
- 6 - ¿antes había una profesora Misak que les apoyaba o no?
- 7 - ¿qué enseñaba sobre todo la profesora Misak?
- 8 ¿qué es lo que más has compartido en salón de clases?
- 9 (si le discriminaban o no) ¿cómo te trataban acá en Bogotá, tus compañeros no Misak
- 10 ¿en qué materias ven temas relacionados con la comunidad?
- 11 cuando tenías dificultades para comprender quién te ayudaba
- 12 qué materiales didácticos usaban los profes para explicar un tema?
- 13 actividades extracurriculares y si ha participado en ellas
- 14 ¿qué considera que deberían enseñar y que no se tienen en cuenta en el colegio?

Anexo 9. Formato de entrevista estudiantes no Misak

Entrevista para estudiantes no Misak

- 1- Nombre y edad
- 2- ¿Qué grados ha cursado y en qué año terminó el grado 11° en el Colegio Antonio Van Uden?
- 3- ¿Sus abuelos son de ascendencia indígena, afro o gitano?
- 4- ¿Por qué eligió estudiar en este colegio?
- 5- ¿cómo ha sido la experiencia de estudiar con una profesora Misak?
- 6- ¿cómo ha sido la experiencia de estudiar con jóvenes Misak?
- 7- ¿Has aprendido algo de los jóvenes Misak y de las profesoras Misak?, ¿Cómo qué has aprendido de la comunidad Misak?
- 8- ¿has compartido algo de ti a los jóvenes, niños y profesoras Misak?
- 9- ¿En qué materia se trataban temas relacionados con los pueblos indígenas?
- 10- ¿qué materiales o herramientas utilizaba la profesora para explicar sobre los Misak?
- 11- ¿Hacen actividades como presentación de la danza, cantar en lengua propia del pueblo Misak, contar historias y actuaciones relacionados con los indígenas?, y usted ha participado en algunas?
- 12- Qué aprendió, lo cual fue significativo para ti.