



**Hacia Currículos Interculturales Bilingües En La
Ciudad De Bogotá. Conociendo experiencias con
estudiantes Wounaan**
Universidad Pedagógica Nacional

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Énfasis en Educación Comunitaria, Interculturalidad y
Ambiente

Nicols Dayana López León

Noviembre de 2022

**HACIA CURRÍCULOS INTERCULTURALES BILINGÜES EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ.
CONOCIENDO EXPERIENCIAS CON ESTUDIANTES WOUNAAN**

Nicols Dayana López León

Licenciada en Educación Básica con énfasis en ciencias sociales

Tesis para optar al título de:

Magister en Educación

Tutor: Gabriel Antonio Lara Guzmán

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Bogotá, noviembre de 2022**

Agradecimientos

*A los dinamizadores Wounaan,
docentes de aula y directivos docentes
que hicieron parte de este ejercicio pedagógico de investigación.*

☺ AJIM (Gracias)

Dedicado

A Herenia Acosta de León, mi abuela.

*Maestra y madre que nos acompañó 96 años y que sólo una pandemia
como el COVID 19 la pudo alejar físicamente de nosotros.*

Que tú espíritu nos siga acompañando desde la eternidad abuelita

Contenido

1	INTRODUCCIÓN	7
2	DE LA SITUACIÓN PROBLEMA AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	13
2.1	Pregunta de investigación	19
2.2	Objetivo General	19
2.3	Objetivos Específicos	19
3	JUSTIFICACIÓN.....	20
4	ANTECEDENTES: TENDENCIAS Y DISCUSIONES ENTORNO A LA DIFERENCIA CULTURAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR	21
4.1	Contextos escolares e Interculturalidad.....	21
4.2	Currículo e Interculturalidad	30
4.3	Posibilidades metodológicas y aportes	38
5	CONCEPTUALIZANDO LA INTERCULTURALIDAD, LA DIFERENCIA CULTURAL Y EL CURRÍCULO	40
5.1	Punto de partida. Interculturalidad y Descolonización	41
5.1.1	Interculturalidad y Educación en Colombia.....	43
5.2	La diferencia cultural, una reflexión necesaria.....	46
5.3	El currículo	49
5.3.1	Currículos interculturales bilingües.....	51
6	LO METODOLÓGICO: DEL PARADIGMA A LOS INSTRUMENTOS	54
6.1	El Método: la Etnografía desde su perspectiva escolar.....	56
6.2	Técnicas e instrumentos.....	58
7	CONOCIENDO EXPERIENCIAS CON ESTUDIANTES WOUNAAN.....	59
7.1	Los Wounaan, hijos de Êwandam.....	61
7.2	Experiencias para la transformación: semillas de Educación Intercultural y Educación Propia en Bogotá 62	
7.2	Tensiones y escenarios de posibilidad: El currículo en disputa.....	72
7.3	Aportes pedagógicos desde la experiencia	80
8	HACIA CURRÍCULOS INTERCULTURALES BILINGÜES.....	85
9	CONCLUSIONES	92
10	REFERENCIAS	96
11	ANEXOS.....	101
11.1	Anexo 1. Entrevistas en profundidad	101
11.1.1	Docentes de aula	101

11.1.2	Transcripción	102
11.1.3	Transcripción	111
11.1.4	Transcripción	115
11.1.5	Directivo docente	121
11.1.6	Transcripción	122
11.2	Anexo 2. Grupo Focal Dinamizadores culturales indígenas Wounaan.....	128
11.2.1	Transcripción	129
11.3	Anexos 3. Grupo Focal Directivos docentes	150
11.3.1	Transcripción	150
11.4	11.4 Anexo 4. Instrumento de observación	166

1 INTRODUCCIÓN

Puntos de vista

Si Eva hubiera escrito el Génesis, ¿cómo sería la primera noche de amor del género humano?

Eva hubiera empezado por aclarar que ella no nació de ninguna costilla,

ni conoció a ninguna serpiente, ni ofreció manzanas a nadie,

y que Dios nunca le dijo que parirás con dolor y tu marido te dominará.

Que todas esas historias son puras mentiras que Adán contó a la prensa.

(Galeano, 2015, p. 205)

I. Retomando

Hace algunos años, en el 2008 para ser precisa, en el pregrado en ciencias sociales de la UPN tuve que realizar un ejercicio similar al propuesto en esta ocasión, ocasión que busca dar cuenta de manera subjetiva del proyecto de investigación que desarrollé para obtener el título de magister en educación, aquí una introducción que parte de mi propia experiencia, una experiencia que da cuenta de la mujer que he sido y que se sigue construyendo y deconstruyendo con los días y sus noches. De la joven que escribió en el 2008 a la mujer que actualmente se da a la tarea de compartir en estos párrafos introductorios y el documento de tesis en general permanecen ideales, persisten sentimientos de rebeldía y convicciones personales de que las historias, los caminos y los espíritus se tejen con los demás. Otras cosas por supuesto se han cambiado con el tiempo y por el camino, entre ellas la admiración que le tengo a las mujeres de mi familia -mi mamá y mi abuela- a mis amigas y a ese montón de mujeres maravillosas que he tenido la oportunidad de conocer desde el compartir, y desde el saber de sus vidas y apuestas.

Mi mamá es oriunda del municipio de Arbeláez (Cundinamarca), lugar que considero mi territorio de origen como dicen algunos pueblos indígenas. Mi ser y mi pensamiento están ombligados allí. Mireya Claudia Esperanza se llama mi mamá, una mujer afortunada por tener tres nombres que juntos no suenan mal, ella a los 21 años empieza la travesía de ser madre sin aún haber logrado terminar sus estudios de bachillerato, con más promesas que certezas avanza en su maternidad, esto por allá en la mitad de la década de los años 80s y justo cuando también suspiraba con las canciones de Julio Iglesias, ya en los noventa admiraba profundamente a Carlos Pizarro y su combo, él fue uno de sus amores platónicos.

En Arbeláez viví los primeros 17 años de mi vida, de ellos tengo recuerdos y experiencias extraordinarias, siempre agradezco al universo haber crecido allí, entre lomas y árboles, con perros, gatos, gallinas y conejos, entre el río y los frutales, en este municipio ha existido y existe la casa de mi abuela materna la cual fue construida en las primeras décadas del siglo pasado, para mi esa casa de niña fue el paraíso, y siempre lo será. Con el transcurrir de los años he resguardado en mi memoria las noches en que mi abuela, a la luz de varias velas nos contaba –a mi primo y a mí- sus anécdotas de maestra en pleno bogotazo, varias veces ella afirmó haber estado en peligro de muerte en los Llanos Orientales, tierra de liberales, por su inclinación política conservadora y espíritu católico. Sueño con poder pasar mi vejez en ese pedacito de mundo del que solo tengo tatuadas las mejores sensaciones, un lugar que me inspira tranquilidad y felicidad. Cada vez que puedo me escapo a este, mi destino favorito en el mapa, para tomar aliento, parar, volver y continuar.

Con los años unas posturas sí se replantaron por completo, entre mi versión de mujer de los 20 y la mujer de los 30 crecieron distancias alrededor de varios temas y realidades que experimentamos las mujeres, entre ellas el hecho de dar vida y ejercer la maternidad, como también la interrupción voluntaria del embarazo. Yo durante dos años tuve que enfrentar a un sistema de salud machista y conservador que no concibe la existencia de mujeres jóvenes resueltas a no ser madres y querer tomar medidas definitivas para materializar dicha decisión. Tengo un repositorio de frases alojadas en mi mente que reflejan la visión de mujer que sigue predominando culturalmente en la sociedad colombiana, entre una cita médica y otra los interrogantes iban y venían y con ello pensaba que el presente y futuro de muchas mujeres en el país sería radicalmente distinto si, la realidad de la maternidad se nos planteara como un asunto de consentimiento y no de orden natural, como un tema de discusión y reflexión en el colegio y en la universidad, en la casa y en el barrio, con hombres, mujeres, con personas de distintas identidades y orientaciones sexuales, con grandes, pequeños y viejos, con todos...pero todavía no es así, seguimos con los sesgos y roles de género convencionales anclados, todavía muy fuertemente, en la mente, en el actuar y en la escuela.

Para el sistema de salud colombiano las mujeres no somos demasiado jóvenes para ser madres -sin importar las circunstancias- pero sí, poco cuerdas para decidir sobre nuestro cuerpo. No hubo diligencia médica en la que no fuera interpelada y en la que no tuviera que literalmente pelear vehemente por ejercer mi libre derecho a no ser madre. No he experimentado una manifestación más contundente del machismo por parte del sistema que la que viví en mi contienda con la EPS para poder ejercer como mujer, mis derechos sexuales y reproductivos, hoy más que nunca estoy convencida que la maternidad será deseada, o no será.

II. La búsqueda

La aventura del siglo XVI señala para los hijos de la América Mestiza el nacimiento de una doble conciencia: la de ser hijos a la vez de los conquistados y de los conquistadores, la de ser herederos de las víctimas y de los verdugos.

(Ospina, 2013)

Esa doble conciencia de la que habla William Ospina en su libro América Mestiza, por el año 2008, empezó a inquietarme, a movilizarme, a cuestionarme y a tomar decisiones que serían trascendentales en su momento para mi vida personal, como determinantes para mi trayectoria profesional. Hoy 14 años después de haber decidido acompañar al pueblo indígena Nasa en su lucha por una Educación Propia, Intercultural y Bilingüe puedo decir que han sido muchos los aprendizajes y los sentires, les debo a varios pueblos ancestrales de Colombia con los que he trabajado buena parte de lo que soy, y quiero ser. Partí de la universidad en aquel entonces con la intención de encontrar colectivos, sentidos y apuestas políticas comunes desde lo educativo, desde ese año me aventuré en un viaje -que continua- con los Nasa de la zona de Tierra-adentro, a ellos y ellas mi permanente admiración, cariño y lealtad, ya que fueron con los que empecé mi caminar y realicé mis primeras apuestas pedagógicas.

Con la comunidad del resguardo de Tumbichucue entendí, desde lo vivencial el valor de lo comunitario y el espíritu de la Minga, como maestra practicante durante dos años logré encontrarme en mis anhelos, miedos y utopías, solo allí pude creer que otros mundos sí son posible. A estos dos primeros años de camino le debo haber conocido a una de las mujeres indígenas más aguerridas en la lucha por la defensa de los derechos indígenas en Colombia y que hoy es congresista, Ayda Quilcué Vivas mujer Nasa, quien como consejera mayor del Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC, enfrentó con altivez, liderazgo y dignidad al primer gobierno de Álvaro Uribe Vélez y, en un acto de resistencia, asume la responsabilidad organizativa de movilizar la Minga indígena desde el resguardo La María Piendamó hasta Bogotá, luego de esta decisión ella se convierte en objetivo militar y hoy es una mujer sobreviviente a dos atentados, sobreviviente al exterminio sistemático y la persecución.

Ese viaje que aún no termina y que no me arrepiento de haber empezado me ha llevado por territorios mágicos, de ensoñación y también azotados por la guerra en Colombia, uno de ellos el sector de la Loma en Bojayá (Chocó), lugar al que llegué por una de mis mejores amigas para trabajar y que parece sacado de una de las mejores obras literarias de Gabo, lugar que no parece de este mundo por su gente, cielo y estrellas, por sus caminos de agua transparente que se transitan con el viento, la Loma tan de aquí y tan de allá.

He tenido la posibilidad de trabajar en diferentes departamentos y conocer a varios pueblos indígenas en sus saberes y aspectos relacionados con el ejercicio pleno del derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes indígenas con pertinencia cultural en contextos rurales y urbanos, así se han venido trazando los senderos de mi trayectoria profesional, desde la itinerancia y la pasión, desde las organizaciones de base y organismos de cooperación internacional, desde los cabildos y la institucionalidad, pero siempre con y para los pueblos indígenas. En otras oportunidades he trabajado con población vulnerable: campesinos y víctimas del conflicto, con comunidades educativas del sector público a partir de los enfoques diferenciales y de derechos, me he cruzado en el sendero de la vida con gente que le pone el alma a lo que hace y quiere, con gente que cree como yo, que este país puede ser distinto, mejor y estar a la altura de nuestros sueños.

La búsqueda inicial que me llevó a visualizar un horizonte no solo personal sino también profesional en el trabajo con los pueblos indígenas, me ha significado posicionarme desde unas apuestas y distanciarme de otras, me llevó a emprender rutas de conocimiento que me han permitido ampliar mi comprensión alrededor de lo que soy y con quienes trabajo, la academia ha hecho parte del camino y me ha dejado más allá de aprendizajes, hombres y mujeres y en los que me veo desde sus logros, miedos, incertidumbres y felicidades. A la universidad pública le agradezco, contar hoy con mujeres inteligentes, bellas y capaces como amigas, haber conocido el mar por primera vez, haber llegado a lugares insospechados en un bus de la UPN así, las condiciones económicas de mi familia no fueran las mejores y, ser acompañada durante varios años por un licenciado en electrónica también de la UPN que hoy, es mi compañero de vida. A la universidad le debo crecer, y eso no se hace en cualquier lado.

III. El ahora

Hacer descansos significa echar un vistazo a la propia vida y marcar los lugares donde se han producido las muertes chiquitas y las muertes grandotas.

(Pinkola, 2017, p. 510)

Sin duda alguna el vistazo también es para marcar los lugares en donde queremos renacer y soñar una y otra vez, en este punto de mi vida quiero enlistarme en muchos rumbos que me permitan seguir conociendo mi país y el mundo, el planeta es muy grande y yo no soy tan joven como para no tener prisa, en el corto y medio plazo estuvo

realizar la tesis de maestría que presento a lo largo de este documento y que se denomina Hacia Currículos Interculturales Bilingües En La Ciudad De Bogotá. Conociendo experiencias con estudiantes Wounaan, un ejercicio de investigación que surge como parte de mi experiencia como maestra mestiza, como mujer docente que durante cuatro años y medio acompañé a diversas comunidades educativas de la ciudad de Bogotá en la que se focalizan estudiantes indígenas, siendo el pueblo Wounaan ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar con el que tuve la oportunidad de caminar de cerca, hombro a hombro, tres años y medio, años de aciertos y desaciertos.

Mi experiencia como profesional de acompañamiento pedagógico en temas de interculturalidad y enfoque diferencial étnico hizo que hiciera de mi propia experiencia, una oportunidad para Analizar los elementos que contribuyen al fortalecimiento de los procesos de transformación curricular y su relación con la diferencia cultural en las instituciones educativas distritales donde se focalizan estudiantes indígenas Wounaan y desde allí, aportar al fortalecimiento de estos procesos, es así como me propuse Identificar experiencias pedagógicas que contribuyeran a la transformación de los procesos curriculares para la valoración de la diferencia cultural, Establecer la tensión entre los procesos de enseñanza y evaluación de las áreas escolares en las comunidades educativas en las que se focalizan estudiantes Wounaan y, Reconocer los aportes pedagógicos que surgen de la experiencia de los actores partícipes en el trabajo pedagógico con estudiantes del pueblo indígena Wounaan.

Para alcanzar el propósito general de este ejercicio académico, de manera inicial se hizo un planteamiento del problema educativo a investigar y la formulación de la pregunta de indagación, que para este proyecto consistió en ¿Cómo fortalecer los procesos de transformación curricular y su relación con la diferencia cultural en las instituciones educativas distritales donde se focalizan estudiantes Wounaan? Esta pregunta orientó el desarrollo de la investigación permitiendo identificar y presentar un estado del arte en el que se decanta una trayectoria de indagación entorno a Contextos escolares e Interculturalidad y Currículo e Interculturalidad tanto en Colombia como en otros países de la región, de esta acción y del planteamiento del problema surge la construcción del marco teórico que tiene como categorías centrales la Interculturalidad, el Currículo y la Diferencia cultural configuradas teóricamente desde el pensamiento latinoamericano.

Asimismo, desde lo metodológico se recurrió a la etnografía educativa para, por un lado, Identificar las experiencias pedagógicas como los actores que las constituyen y por el otro, acceder a los sentidos y contextos de estas experiencias a partir de las voces de sus propios protagonistas y también, recopilar información relevante según los objetivos planteados en el marco de la investigación. Del mismo modo, este documento contiene el análisis de los elementos que contribuyen al fortalecimiento de los procesos de transformación curricular y su relación con la diferencia cultural teniendo en cuenta las experiencias abordadas, se comparten algunos aportes

para fortalecer los procesos de transformación curricular que se están gestando en el marco del trabajo pedagógico con estudiantes Wounaan.

Este proyecto de investigación que empezó desde el 2020 y se movilizó en tiempos de pandemia es un esfuerzo académico que quiere sumarse al desafío pedagógico de transformar la escuela desde las apuestas por la diferencia y las experiencias pedagógicas con estudiantes indígenas en contexto de ciudad. En lo personal y retomando el lugar de enunciación de esta introducción, sueño con poder ver en Bogotá un colegio de Educación Propia con enfoque Intercultural Bilingüe y por supuesto, hacer parte de ese esfuerzo como de otros que nos permitan como ciudad y país construir alternativas para el vivir y pensar en armonía como dicen los pueblos indígenas.

2 DE LA SITUACIÓN PROBLEMA AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá en su Sistema de Matricula-SIMAT identifica a 3698¹ estudiantes indígenas pertenecientes a los diferentes 115 pueblos que, para 2018, existen en Colombia. Según cifras del Departamento Administrativo Nacional de Estadística-DANE y de acuerdo con el último censo hecho en el país 1.905.617 personas se reconocen como indígenas (Cubillos, Matamoros, & Perea, 2020, p. 4). En el caso de Bogotá, son los pueblos Ambiká Pijao, Kichwa, Emberá (Dobidá, Katío y Chamí) y Wounaan los que tiene un número significativo de estudiantes matriculados en distintas instituciones educativas distritales de educación preescolar, básica, bachillerato y media. Un acercamiento a la realidad escolar que viven los niños, niñas y adolescentes indígenas en Bogotá plantea una mirada transformadora del sistema educativo distrital a partir de la resignificación intercultural de los currículos y los Proyectos Educativos Institucionales-PEI en los colegios públicos en donde se han venido focalizando, por decisión autónoma de los pueblos, estos estudiantes. En ese acercamiento a la realidad escolar se ha identificado que la Escuela como escenario educativo por excelencia de la modernidad, ha configurado unas prácticas que ponen en tensión el fortalecimiento de la identidad étnica de los y las estudiantes indígenas como, la incursión curricular de los saberes-conocimientos de los pueblos indígenas en particular, y de las comunidades étnicas en general.

Hoy las instituciones públicas de educación básica primaria y básica secundaria de la ciudad, con estudiantes indígenas, se enfrentan a desafíos de índole curricular desde el principio de la pertinencia cultural en el marco de la atención educativa integral a niños, niñas y adolescentes indígenas que contemplan asuntos como: procesos de enseñanza de los idiomas propios y del español como segunda lengua, revisión del sistema institucional de evaluación de los estudiantes, creación de prácticas de convivencia que retomen las apuestas axiológicas de los pueblos indígenas y transformaciones de los espacios de aprendizaje entre otros asuntos pedagógicos y didácticos que contribuyan a la vivencia educativa y colectiva del acumulado cultural de las comunidades indígenas a las que pertenecen estos estudiantes, entendiendo que las comunidades “son el resultado de los lazos tejidos por quienes no solo comparten lecturas de la realidad sino sensibilidades y afectos.” (Finocchio, 2009, p. 2).

La experiencia escolar en el contexto de educación urbana que experimentan los niños y niñas indígenas en Bogotá en algunos casos no es favorable, ser hablantes de sus idiomas propios y no dominar el español los pone en circunstancias que acentúan expresiones de discriminación étnica y que ponen en cuestión no solo los saberes que poseen heredados de sus ancestros y ancestras sino también, su derecho a permanecer en la ciudad. La

¹ Reporte SIMAT Dirección de Cobertura Secretaría de Educación del Distrito, junio de 2022

situación no es menos desconcertante para los docentes y directivos docentes -no indígenas- que tienen estudiantes de pueblos ancestrales en sus instituciones. Para aquellos docentes, no deja de ser una experiencia que interpela la práctica pedagógica en su integralidad por los retos en los procesos de enseñanza y evaluación de las áreas escolares que suscitan, ya que el niño, la niña y el adolescente indígena irrumpen en el contexto de las instituciones fuera de las expectativas escolares que aún se configuran sobre la idea homogenizante de las comunidades educativas.

En este sentido Castillo (2001) plantea que, el debate sobre el tratamiento que la escuela le brinda a otras culturas trastoca lo pedagógico y se relaciona con la formación ética y democrática tanto de los y las estudiantes como de los equipos docentes, afirmando que la pregunta por la diversidad conduce a terrenos complicados que interrogan el rol de la escuela como agente de selección y distribución cultural. Cuando se mantiene un discurso homogeneizador y se niega la diferencia cultural en los contextos escolares se puede

referenciar lo siguiente: reproducir desigualdades, fomentar la competitividad y el racismo, discriminar y excluir, desconocer saberes “otros” y privilegiar conocimientos ilustrados y racionales, contribuir a la colonización de las mentes, y esencializar la “otredad”, ubicando lo diferente en el lugar de lo exótico y de lo “anormal”, pero en transición hacia la modernidad (Castillo & Guido, 2015, p. 26)

En el proceso de transición hacia la modernidad es que durante décadas el universo científico, cultural y lingüístico de los pueblos indígenas ha venido luchando uno o varios lugares en las apuestas curriculares de las instituciones educativas del país que posibilitan la comprensión de lo indígena desde la perspectiva de sus propios actores y singularidades históricas, esta apuesta entra en disputa con los enfoques que aún conservan principios coloniales, evangelizadores y eurocéntricos en el marco del diseño de los currículos. Esta disputa no es exclusiva de los establecimientos educativos en donde hace presencia población indígena, sino que pertenece a los debates emergentes que cuestionan la integralidad, pertinencia y espíritu democrático del sistema educativo a nivel nacional y distrital.

Es importante señalar que Colombia es uno de los países en la región que ha demostrado avances significativos en el reconocimiento de la diferencia cultural con la promulgación de una amplia normatividad en la que se encuentra, la Constituyente en 1991, la Ley General de Educación de 1994, la Ley de Lenguas Nativas 1381 de 2010 y el Decreto distrital 504 de 2017 por medio del cual se adopta el Plan Integral de Acciones Afirmativas para el reconocimiento de la diversidad cultural y la garantía de los derechos de los Pueblos Indígenas residentes en Bogotá sin embargo, aún hay mucho por hacer a partir de una interpretación estructural, crítica e intercultural de la diferencia cultural “es decir, se reconoce la diversidad cultural pero no se tocan las estructuras sociales, se

podría decir que se reconoce la diferencia pero no se trabaja por poner fin a la desigualdad” (Castillo & Guido, 2015, p. 23).

La búsqueda de un lugar preponderante en los proyectos educativos institucionales del rol histórico y epistemológico de los pueblos indígenas en Colombia como referentes simbólicos, interpretativos y fuentes de identidad y autonomía sigue latente (Vila, 2010) varias apuestas curriculares son tradicionales en la medida que excluyen los saberes, prácticas y pedagogías de naturaleza ancestral diversa, la tradición oral, la diferencia cultural, la diversidad lingüística nacional, los rituales indígenas; las historias de lucha y resistencia de los pueblos étnicos como su legado espiritual y científico han sido relegados de la dimensión pública del currículo, esta omisión ha llevado a que la vivencia colectiva -como colombianos en general y como indígenas en particular- de la diferencia se debilite de una generación a otra, y en vez de que la Escuela contribuya a su pervivencia, esta se ha consolidado, desde la experiencia y voz de los pueblos indígenas, en un escenario para la negación cultural y del ser indígena. La Escuela y por ende la educación oficial, se ha caracterizado por la no valoración de lo indígena y la riqueza lingüística de las comunidades en los salones de clase, la escuela ha sido para los indígenas un lugar de debilitamiento de la identidad cultural. (Bolaños & Tattay, 2012)

Esta lectura de la Escuela tiene que ver con que con el tiempo se ha venido gestando una interpretación integracionista y multicultural de la diferencia cultural que plantea una reflexión sobre la presencia de las poblaciones étnicas como realidades ajenas, distantes y sin ningún vínculo aparente, no se profundiza en los idiomas de los y las estudiantes, aumentando las distancias entre cultura escolar y cultura nacional que fragmenta lo regional y local. En esta interpretación lo étnico y “la sociedad multi-étnica es presentada, inventariada, “estetizada” en un formato folclórico, al mismo tiempo que envasada y fijada en el currículum escolar. Se trata de “aprender” sobre los grupos culturales, su exotismo, despojándolos de narrativas, del relato de la experiencia” (Duschatzky & Skliar, s.f, p. 8). Desde esta perspectiva la finalidad es impulsar la tolerancia y la diversidad que encubren las desigualdades, ubica a los **otros** como objetos en los textos escolares, en las fotografías, en los museos y pinturas porque el objetivo es enseñar curricularmente sobre la diversidad cultural y no entender que es un asunto del devenir histórico de la humanidad.

En este sentido, aún las reflexiones sobre la diferencia cultural y su incursión en lo curricular parecieran incipientes, de acuerdo con la Ley General de Educación colombiana el currículo ***es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.*** No obstante, el diseño curricular desde el contexto oficial escolar sigue en tensión con el objetivo de los pueblos indígenas de fortalecer

sus procesos de autorreconocimiento identitario y también con la necesidad de la población no indígena, de conocer y aprender de estos pueblos ancestrales desde una perspectiva colectiva e intercultural crítica.

El avance en Bogotá hacia currículos que contemplen la enseñanza de un idioma² indígena en primaria y secundaria de manera formal implica en primera instancia, reconocer cuánto se desconoce de los idiomas indígenas que hacen presencia en la ciudad y en el sistema educativo y, cuántos existen en el país, como también visibilizar los esfuerzos y las semillas que vienen sembrando algunas comunidades educativas en el marco del trabajo pedagógico con estudiantes indígenas. Se hace necesario partir del hecho de que, es más lo que ignoramos como sociedad de los aportes de los pueblos indígenas a la construcción de nación e identidad, que las certezas sobre sus prácticas y conocimientos, en este sentido la Escuela ha jugado un papel crucial sobre lo que sabemos e ignoramos de los pueblos indígenas, y por supuesto, de cómo entendemos lo indígena. Sobre la construcción histórica de la identidad nacional en Colombia existen profundos debates ya que esta

se concibió bajo parámetros raciales, culturales y de clase, hecho por el cual no todos los habitantes fueron incluidos en esta contabilidad del reconocimiento; tal fue el caso de indios y negros. En ese sentido la escuela *moderna* actuó como plataforma para el desarrollo del proyecto de una nación mestiza, y promovió a través de sus políticas del conocimiento un modelo de inferiorización de unas poblaciones y de superioridad de otras. (Castillo & Guido, 2015, p. 29)

En eso de cómo entendemos y vivimos lo indígena, y de la permanencia o no de un modelo de inferiorización de unas poblaciones y de superioridad de otras en la escuela, es en donde las apuestas curriculares son fundamentales, fundamentales porque es allí desde donde se construyen o desvirtúan imaginarios colectivos y masivos. Para el caso de lo indígena se han reforzado los estereotipos identitarios asociados al atraso, a lo incivilizado, a lo pagano, a lo sucio, a lo salvaje entre otros apelativos que les fueron adjudicados desde la época de la colonia por el colonizador español, esta idea que tiene su origen en el siglo XV sigue transitando por los tiempos y circulando hoy en los contextos escolares emergiendo así, lo colonial de los procesos de enseñanza. La colonialidad “representa una gran variedad de fenómenos (...) con una característica común: la determinación y dominación de uno por otro, de una cultura, cosmovisión, filosofía, religiosidad y un modo de vivir, por otros del mismo tipo.” (Estermann, 2009, p. 55).

² Para el caso de este trabajo se utiliza el termino idioma por el posicionamiento político y de reivindicación que han venido realizando los pueblos indígenas en Bogotá haciendo referencia a los vínculos culturales que como naciones indígenas han desarrollado a lo largo de su historia.

En este sentido aún permanece en los currículos escolares, la visión de cultura, cosmovisión, filosofía y religiosidad de los antiguos colonizadores quienes fueron los vencedores de la historia de acuerdo con el relato oficial, vencedores a partir del enfrentamiento entre dos visiones de mundo, la indígena-salvaje con la europea-culta. En palabras de Dussel (2020) es preciso propiciar una descolonización cultural de los contenidos de enseñanza como de la periodización de la historia que se enseña en las aulas de clase la cual tiene como centro a Europa y que, durante años, en el contexto escolar latinoamericano y colombiano no ha dialogado con lo propio. El eurocentrismo en los procesos de enseñanza que señala Dussel (2020) se caracteriza por poner a la cultura europea como cultura universal, como único referente y punto de partida y llegada a la vez de la historia, dejando por fuera del mapa lo asiático, lo africano, lo latinoamericano y por supuesto, lo indígena.

Esta característica colonial de la escuela a partir de las realidades escolares de los niños, niñas y adolescentes indígenas que estudian en colegios distritales de la ciudad de Bogotá se complejiza ya que los vínculos entre lo que viven y hablan en sus comunidades con lo que experimentan en la escuela son tenues, empezando por el idioma vehículo de los procesos de enseñanza de las áreas escolares que es el español y que también es el idioma por excelencia para el relacionamiento social de las comunidades educativas. Al ser el español el idioma hegemónico y el inglés la alternativa extranjera de aprendizaje por excelencia, los idiomas propios se pierden en el escenario escolar, se pierden entre el silencio y la subvaloración, esto ha llevado a que muchos estudiantes indígenas tengan como opción preferencial la negación frente al uso de sus idiomas y la renuncia de sus prácticas culturales, en donde se debilita la herencia ancestral, esta que sigue peleando un lugar significativo desde lo que se enseña y cómo se enseña en los colegios.

Procesos escolares de reivindicación cultural, histórica y espiritual, de bilingüismo desde la oralidad, escritura y lectura de los idiomas propios indígenas como el diseño de estrategias para la enseñanza del español como segunda lengua en las IED donde se focalizan estudiantes indígenas, hablantes o no de sus idiomas maternos son realidades en gestación en algunas comunidades educativas de Bogotá que, con o sin el acompañamiento pedagógico que lidera la Secretaría de Educación del Distrito-SED van siendo semilla y echando raíces. La SED tiene una estrategia de acompañamiento que cuenta con un equipo de dinamizadores y dinamizadoras indígenas de diferentes pueblos que hacen presencia en distintos colegios de la ciudad de Bogotá en donde hay una matrícula significativa de estudiantes indígenas, este acompañamiento tiene entre sus objetivos

- Fortalecer la educación intercultural a través del acompañamiento pedagógico en las Instituciones Educativas del Distrito para el reconocimiento cultural de los y las estudiantes de origen étnico y el diálogo de saberes como estrategia para la transformación de prácticas educativas.

- Conocer y difundir el conocimiento de las prácticas culturales propias de las comunidades negras e indígenas, sus aportes a la historia y a la cultura colombiana
- Visibilizar la diversidad lingüística del país y los idiomas propios de los pueblos étnicos que hacen parte del sistema educativo distrital. y
- Promover la implementación de la ruta de atención, prevención y seguimiento a casos de racismo y discriminación étnico racial (Ávila, Montaña, Cabezas & López, 2018)

En este contexto crecen, se discuten y problematizan las posibilidades de transitar hacia otras apuestas curriculares que contemplen giros epistemológicos y didácticos para, por un lado, fortalecer la capacidad de atención educativa de las IED a la hora de trabajar con población indígena y por el otro, contribuir a la vivencia de una sociedad pluriétnica y multicultural en el contexto de la ciudad de Bogotá. Para ello se hace necesario, según las maestras Castillo & Guido, superar el multiculturalismo de los currículos oficiales ya que seguimos “atrapados en el multiculturalismo compensatorio que propone acceso a un modelo educativo homogéneo y monocultural, y detiene de esta manera las posibilidades reales de lograr transformaciones en el sistema escolar” (Castillo & Guido, 2015, p. 39).

La permanencia de tendencias curriculares tradicionales e interpretaciones integracionistas y multiculturalistas de la diferencia cultural en algunas instituciones escolares lleva a la reproducción de prácticas pedagógicas que dificultan el reconocimiento y autorreconocimiento de las identidades indígenas por parte de las comunidades educativas, además de la no valoración de otras apuestas axiológicas y epistemológicas de naturaleza ancestral diversa. Es así como directivos docentes, maestros y maestras se enfrentan a dilemas escolares y de evaluación porque el currículo tradicional con el que trabajan no contempla por completo aspectos relacionados con la diferencia cultural de los estudiantes indígenas que habitan los escenarios educativos formales.

Lo intercultural crítico en la educación y en por ende en el currículo, para el contexto de Bogotá, significa pensar y repensar asuntos como la construcción y el fortalecimiento de las identidades étnicas en niños, niñas y adolescentes indígenas en los contextos escolares, se está dando un giro en las prácticas pedagógicas y un fortalecimiento de aquellas que viene caminando desde y para la valoración de la diferencia cultural en las IED donde se encuentran estudiantes indígenas. Esta realidad escolar ha venido dando pasos importantes en el reconocimiento del otro en su dignidad-humanidad, se está avanzado en la exploración del legado ancestral y espiritual de los pueblos indígenas, en la construcción de herramientas e iniciativas que enfrentan el racismo y la discriminación, en la ciudad existen docentes y dinamizadores indígenas que asumen los desafíos propios de la

interpelación al sistema escolar vigente y el reto, desde el hacer pedagógico, de tejer lo intercultural crítico en lo educativo, campo que va dando pasos en un amplio y complejo camino que se reinventa a partir de las realidades que se cruzan y de los diversos sujetos que habitan la Escuela, de algunas de estas experiencias que van creciendo en la ciudad de Bogotá, es que se ocupa este proyecto de investigación .

2.1 Pregunta de investigación

- ¿Cómo fortalecer los procesos de transformación curricular y su relación con la diferencia cultural en las instituciones educativas distritales donde se focalizan estudiantes indígenas Wounaan?

2.2 Objetivo General

- Analizar los elementos que contribuyen al fortalecimiento de los procesos de transformación curricular y su relación con la diferencia cultural en las instituciones educativas distritales donde se focalizan estudiantes Wounaan.

2.3 Objetivos Específicos

- Identificar experiencias pedagógicas que contribuyan a fortalecer la transformación de los procesos curriculares para la valoración de la diferencia cultural.
- Establecer la tensión entre los procesos de enseñanza y evaluación de las áreas escolares en las comunidades educativas en las que se focalizan estudiantes Wounaan.
- Reconocer los aportes pedagógicos que surgen de la experiencia de dinamizadores culturales indígenas, docentes y directivos docentes en el marco del trabajo con estudiantes Wounaan en las instituciones educativas distritales donde se focaliza esta población.

3 JUSTIFICACIÓN

Este ejercicio de investigación titulado *Hacia Currículos Interculturales Bilingües En La Ciudad De Bogotá. Conociendo experiencias con estudiantes Wounaan* contribuye al énfasis de educación comunitaria, interculturalidad y ambiente de la maestría en educación de la Universidad Pedagógica Nacional en la medida que, busca identificar aquellas prácticas pedagógicas lideradas por maestros y maestras no indígenas de instituciones educativas distritales que parten del principio de pertinencia cultural en el marco del trabajo con los y las estudiantes indígenas Wounaan que se focalizan en sus colegios, además tiene la pretensión de realizar un acercamiento teórico y vivencial a estas experiencias para que, a partir de allí, se fortalezcan los procesos de transformación curricular que se vienen gestando en diversos contextos de la localidad de ciudad bolívar.

Las discusiones y temas propuestos en esta investigación hacen parte de los esfuerzos por generar transformaciones en el contexto educativo para la vivencia de la diferencia cultural en la ciudad posicionándola como una oportunidad de cambio, aprendizaje e innovación. El reconocimiento de las experiencias de docentes, directivos docentes y dinamizadores como de los saberes del pueblo Wounaan que hacen presencia en algunas instituciones de la ciudad le permitirán a otras comunidades educativas replantear posturas frente a la atención educativa de la población estudiantil indígena como también, contemplar el enfoque intercultural crítico como una opción para el fortalecimiento de los procesos de autorreconocimiento que desarrollan los niños, niñas y adolescentes indígenas una vez ingresan al sistema escolar.

De manera personal la investigación realizada me permitió problematizar no solo mi práctica pedagógica sino también mi trayectoria como mujer y maestra mestiza en el trabajo educativo con pueblos indígenas en diferentes contextos, y acompañamiento pedagógico desde la perspectiva intercultural crítica. A partir de esta experiencia surge la necesidad de pensar posibilidades que aporten en la materialización de iniciativas curriculares que cuestionan el eurocentrismo de los planes de estudio como la lectura colonialista y multicultural de la diferencia cultural presente en los contextos escolares en este sentido, cada una de las inquietudes y reflexiones compartidas en el documento recogen algunos de los desafíos que tenemos en la educación primaria y secundaria pública en Bogotá relacionados con la presencia de estudiantes indígenas en las aulas de clase y las tensiones que esta presencia genera no solo para ellos mismos sino para los y las maestras que lideran los procesos académicos. Se trata de poner a disposición un ejercicio de investigación que puede ser útil a diferentes comunidades educativas de Bogotá y de otras ciudades del país para pensar las transformaciones curriculares que emergen ante el trabajo con estudiantes de diferentes pertenencias étnicas.

4 ANTECEDENTES: TENDENCIAS Y DISCUSIONES ENTORNO A LA DIFERENCIA CULTURAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR

En el ejercicio de mapear lo investigado frente al trámite de la diferencia cultural en la escuela en el contexto de ciudad, el trabajo pedagógico con estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas y los desafíos curriculares que esto suscita se identificaron tesis de maestría y doctorado como artículos elaborados en el marco de procesos de investigación académica de las dos últimas décadas, entre 2000 a 2020 en Colombia, México, Ecuador y Chile como también investigaciones comparativas entre Ecuador, Perú y Bolivia, y Chile y España. En este sentido, se establecieron dos ejes temáticos entorno a las tendencias y discusiones dadas en el marco de las investigaciones frente a la diferencia cultural étnica, particularmente relacionada con estudiantes indígenas en contextos escolares como tema central. El primer eje denominado Contextos escolares e Interculturalidad está relacionado con las reflexiones que instala la diferencial cultural en las comunidades educativas estrechamente ligadas a la superación del multiculturalismo y la emergencia de la interculturalidad como horizonte epistémico y pedagógico para abordar dicha diferencia teniendo en cuenta algunas de las problemáticas que enfrentan las familias indígenas que habitan en la ciudad y los desafíos que afrontan los y las maestras no indígenas relacionados con la situación lingüística de los estudiantes indígenas con los que trabajan cotidianamente señalando contextos escolares e iniciativas pedagógicas específicas.

El segundo eje Currículo e Interculturalidad emerge de las investigaciones revisadas que reflejan una relación directa entre la necesidad de transformación de lo que se enseña y cómo se enseña en los escenarios escolares en donde hacen presencia estudiantes indígenas como de la escuela en general, partiendo de la tensión que se gesta entre los procesos de enseñanza y evaluación de las áreas escolares y las características culturales y lingüísticas de los y las estudiantes indígenas. En este eje se abordan investigaciones que hacen énfasis en repensar el currículo oficial para generar cambios en los procesos pedagógicos en donde la interculturalidad crítica, las pedagogías críticas y decoloniales son protagonistas.

4.1 Contextos escolares e Interculturalidad

En el marco de la revisión de los antecedentes se identificó que para el caso de Colombia se ha posicionado de manera importante en las dos últimas décadas la inquietud investigativa sobre la presencia de estudiantes indígenas en el sistema educativo distrital de la ciudad de Bogotá como también, el abordaje de la diferencia

cultural en los contextos escolares formales de países como Chile y México, en donde se destaca la interculturalidad y la educación intercultural desde su perspectiva crítica como horizonte para la comprensión y tramite de la diferencia en escenarios escolares. Del mismo modo, se destaca la construcción de apuestas pedagógicas e iniciativas educativas para el reconocimiento de las identidades étnicas indígenas en particular, y la transformación de prácticas de discriminación interpelando el rol de la Escuela como escenario para el acceso y aprendizaje de la cultura y su diversidad.

Sobre este asunto los trabajos de Castillo (2001) y Cárdenas & Urueta (2014) en lo que a la escuela colombiana se refiere, evidencian cómo el país ha venido asumiendo la diferencia cultural en la escuela pública a nivel nacional y de manera particular cómo Bogotá ha dado lugar a la discusión sobre el abordaje pedagógico de esta diferencia que converge en las aulas de clase. Al respecto Cárdenas & Urueta (2014) expresan que en la escuela en los años 60s se establecía como lugar necesario para consolidar la idea de unidad nacional fundamentada en una sola raza, lengua, moneda y Dios promoviendo un pensamiento homogéneo en donde lo diverso era inexistente e inimaginable. “Antes de los 70 para la escuela era un problema reconocer la diferencia regional y, por supuesto, no se planteaba entonces la posibilidad de una diversidad en términos culturales” (Cárdenas & Urueta, 2014, p. 123).

Gracias a las demandas que emprendieron los movimientos indígenas y afrocolombianos en el país en la década de los 60s y 70s, el reconocimiento de la diferencia cultural para las poblaciones étnicas empezó a ganar espacios en las discusiones educativas a nivel nacional, situación que años más tarde tendría eco en la naciente Constitución Política de 1991 la cual promulgó “que la educación es un derecho con una función social: permitir acceso a la cultura” (Cárdenas & Urueta, 2014, p. 124). Dicho llamado al reconocimiento de la diferencia en la escuela según Cárdenas & Urueta (2014) gesta sus primeros pasos en el contexto rural del país con la implementación del programa Escuela Nueva, programa que pretendió dar respuesta, a la necesidad de, alfabetización de la población rural de Colombia en la década de los 70s. Esta iniciativa “fortalecería la idea de la necesidad del reconocimiento de las diferencias académicas y culturales de los estudiantes” (Cárdenas & Urueta, 2014, p. 126). La investigación de Cárdenas & Urueta (2014) sobre la manera en que la diferencia cultural se ha instaurado en la escuela pública colombiana entre 1960 y 2010, plantea que

La escuela pública, una institución que hasta los años setenta se caracterizaba por reproducir relaciones jerárquicas de poder, enseñar normas de comportamiento, una forma de conocimiento y un sistema de creencias; que se definía desde un espacio cerrado, creado para adoctrinar, disciplinar y formar sujetos de una gran nación; que estaba para homogeneizar e invisibilizar lo diverso bajo su intención de uniformar,

estandarizar y parametrizar, es atravesada por varias fuerzas y discursos que buscaban incluir a la diversidad cultural en ella. (Cárdenas & Urueta, 2014, p. 126)

Lo anterior evidencia la intencionalidad política de la escuela como escenario por excelencia para la consolidación de la unidad e identidad nacional desde una mirada única del ser colombiano, intencionalidad que cuestiona Castillo (2001) desde la experiencia de la escuela en Bogotá en su artículo Diversidad cultural en la escuela urbana: pensar la etnoeducación en Bogotá, allí se plantea que aún tenemos expresiones de esta escuela pública referenciada por Cárdenas & Urueta (2014) ya que persiste el discurso naturalista cuando de abordar la diferencia cultural se trata, este discurso se fundamenta en representaciones fragmentadas del país y de la historia, y de percepciones valorativas antes que académicas sobre las regiones, que promueven estereotipos y validan la existencia de ciertas condiciones de marginalidad. “El discurso cultural que la escuela promueve se relaciona con su propia cultura escolar profundamente conservadora y resistente, que se enfrenta a la amenaza de un mundo cambiante que le invita a ampliar sus fronteras” (Castillo, 2001, p. 124). Desde esta perspectiva, la diferencia cultural se asume como un hecho dado que no amerita reflexión ni acercamiento académico en el que la escuela, con sus rituales tales como izadas de bandera, formación y organización por filas entre otros, invisibiliza la diferencia afectando las valoraciones que sobre ella construyen los miembros de las comunidades educativas.

En este sentido, así la escuela pública esté constantemente atravesada por fuerzas y discursos que buscaban incluir a la diferencia cultural en sus prácticas como lo exponen Cárdenas & Urueta (2014) y siguiendo a Castillo (2001) aún la escuela no cuenta con una tradición que le permita tramitar pedagógicamente la diferencia, la singularidad y la pluralidad de los actores que convergen en ella, aun cuando en las últimas décadas y debido a los procesos de desplazamiento interno que ha afrontado el país la escuela urbana y en particular la bogotana, se haya convertido en un lugar en donde la diversidad de sus rostros es la regla y no la excepción. “La cultura escolar (...) se enfrenta a la diversidad que diariamente llega a sus aulas y que se expresa en los saberes culturales de quienes participan de mundos socioculturales diversos” (Castillo, 2001, p. 120). En este sentido, se entiende que la diferencia cultural no es una realidad exclusiva de los contextos rurales, por el contrario, es una experiencia nacional, colectiva y con un relato histórico común.

En lo relacionado con la recepción de las escuelas urbanas, y de la bogotana en particular, de poblaciones de diferentes regiones del país se evidencia que el asentamiento por parte de algunas comunidades de pueblos indígenas en Bogotá, distintas a las originarias de Bacatá, ha ido en aumento en las últimas décadas ocupando un lugar significativo en las investigaciones de Guido (2013) y (2015), Rivera (2019) y Ávila (2020) quienes se acercan

a las realidades de las familias indígenas y de los niños, niñas y adolescentes del pueblo indígena Kichwa originario del Ecuador, el pueblo Emberá proveniente del pacífico colombiano y departamento de Risaralda, y el pueblo Wounaan, quienes habitan ancestralmente el departamento del Chocó y Valle del Cauca. Para el caso del pueblo Wounaan según Rivera (2019) en la tesis *Entretejiendo En Los Bordos De La Interculturalidad: Procesos interculturales de la comunidad indígena Wounaan del cabildo de Arabia – Bogotá* “en 2018 se identificaron cuatro asentamientos de indígenas Wounaan ubicados en la localidad Ciudad Bolívar, en los barrios Vista Hermosa, La Estrella, Arborizadora y Arabia, con más de 350 familias Wounaan” (p.9).

En las investigaciones se describe la situación de las familias de los pueblos indígenas mencionados en la ciudad de Bogotá que llegan a esta en el marco del desplazamiento forzado, se hace énfasis en sus condiciones sociales y culturales en donde, en algunos casos como el del pueblo Emberá, existen situaciones de extrema marginalidad. Guido (2013) en *Pueblos indígenas y Escuela Urbana* expresa que la integración de las familias indígenas a la vida urbana pasa por la vulneración de sus derechos, la discriminación y exclusión social. Ahora bien, sobre la situación que afrontan los niños, niñas y adolescentes indígenas al ingresar a una institución educativa pública en la ciudad, y las representaciones que de ello circulan en el contexto escolar, se evidencian

expresiones negativas acerca de los estudiantes indígenas, hostigamiento étnico y discriminación, desplazamiento de la lengua propia, descalificación de su paradigma cultural o folklorización del mismo, contradicciones entre los sistemas de conocimiento propios y los de la escuela y bajo nivel escolar. (Guido, 2013, p. 195)

En este contexto se gesta la tensión entre las escuelas distritales y las relaciones culturales que se dan en ellas por la presencia de estudiantes indígenas, al respecto y a partir de tres experiencias Guido (2015) en su investigación expone que es preciso comprender esta tensión desde dos posiciones una, la experiencia –lo que está siendo- y dos, las escuelas como lugares para las resistencias identitarias étnicas, haciendo énfasis que se hace necesario conocer los imaginarios que de la escuela tienen los pueblos indígenas que, para el caso del pueblo Kichwa, Emberá y Wounaan van desde un lugar que les permite solventar necesidades básicas como el alimento a los niños y niñas, hasta reconocerla como una opción de y para el ascenso social. En el caso de la investigación de Rivera (2019) para la comunidad Wounaan de la Arabia, la escuela como expresión de la “educación institucionalizada es una forma de inclusión social, ya que, en ella los indígenas han aprendido a hablar, leer y escribir el español, lo que les ha permitido interactuar y comprender en alguna medida, las dinámicas ciudadanas”. (Rivera, 2019, p. 68)

Por su parte Ávila (2020) en *La Educación Intercultural Como Apuesta Pedagógica En La Transformación De Prácticas Educativas En Contextos Urbanos: Una Experiencia Con El Pueblo Emberá* da a conocer a partir de diarios de campo el contexto adverso en el que viven los niños y niñas Emberá en la ciudad de Bogotá que residen en lugares denominados “pagadarios” y cómo se da la vinculación de esta población al sistema educativo del distrito desde preescolar hasta grado once. Esta investigación plantea la urgente transformación de las prácticas educativas en los contextos escolares en donde se encuentran estudiantes Emberá en la ciudad, a partir del reconocimiento del contexto pedagógico que experimentan en donde se identifican problemáticas de discriminación hacia ellos por parte de miembros de la comunidad educativa. En este sentido, el choque cultural emerge como realidad y categoría de análisis ante la presencia de estudiantes indígenas resultado de la tensión constante y expresada, por las maestras no indígenas entre, cómo avanzar en los procesos de enseñanza, y la lengua materna que poseen los estudiantes Emberá. Ante esta situación, una de las estrategias señaladas en la investigación que emprendió la institución educativa para tramitar esta realidad cultural escolar fue la

apertura de tres aulas diferenciales de estudiantes Emberá. Dos de estas estaban en el marco del Programa Volver a la Escuela y la otra, en grado transición. Se establecieron con el fin de focalizar las redes de apoyo de los y las estudiantes indígenas, (...) En estos espacios se propiciaba el uso de su lengua indígena materna en el contexto escolar. Además, en estas aulas se buscaba fortalecer las habilidades comunicativas en español para que los y las niñas pudieran transitar a las diferentes aulas regulares. (Ávila, 2020, p. 142)

El programa Volver a la Escuela también es señalado por Velazco (2016) a partir de la experiencia del pueblo Wounaan en la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá -también abordado por Rivera (2019)- como una alternativa flexible de trabajo pedagógico que le permite a los maestros y maestras no indígenas, emprender procesos formativos a partir de las características culturales y lingüísticas de los y las estudiantes indígenas, siendo lo lingüístico la cualidad que acentúa la tensión entre los procesos de enseñanza y evaluación de las áreas escolares (currículo formal) y la identidad cultural de los estudiantes indígenas. Este programa es dirigido por parte de la Secretaría de Educación del Distrito a personas con extra-edad para la nivelación de procesos escolares, permitiendo que los y las estudiantes ingresen a las aulas regulares si así lo desean. Desde hace unos años según Velazco (2016) el programa Volver a la Escuela permite la atención de estudiantes indígenas Wounaan en la localidad de Ciudad Bolívar lo que favorece, por un lado, mapear la ubicación de algunas comunidades de pueblos indígenas en la ciudad y por el otro, posicionar al programa como una alternativa flexible en el trabajo pedagógico con estudiantes indígenas en el sistema educativo distrital.

Ya en el marco del trabajo pedagógico con estudiantes indígenas y abordaje en el contexto escolar formal de la diferencia cultural Fuentes & Mercado (2017) en el departamento de Sucre con estudiantes indígenas Zenú, y

Bruno & Ramos (2020) en Córdoba coinciden en plantear la necesidad de reconocer la diferencia como objeto de estudio y aprendizaje para todos los miembros de la comunidad educativa en las que desarrollan sus ejercicios de indagación, expresan la importancia de Implementar estrategias pedagógicas que permitan el reconocimiento del otro desde su propia cultura, como un potencial colectivo que contribuye al proyecto de vida de los y las estudiantes como también favorece la consolidación de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI). Fuentes & Mercado (2017) en la tesis de maestría Estrategias pedagógicas para favorecer la interculturalidad en los niños del grado 3° de la Institución Educativa Técnico Agropecuario de Escobar Arriba logran evidenciar que “entre los niños y niñas indígenas que pertenecen al pueblo Zenú se han perdido algunas costumbres propias de su cultura, como lo son la lengua materna, el vestido tradicional, los bailes autóctonos, los ritos, las ceremonias y los oficios propios”. (Fuentes & Mercado, 2017, p. 16)

Frente a este panorama, las autoras plantean la necesidad de que la escuela en su rol socializador y de promoción de la cultural contribuya al fortalecimiento identitario de los y las estudiantes indígenas que se encuentran en la institución a partir del trabajo con el cuerpo docente sobre interculturalidad y las tradiciones ancestrales del pueblo Zenú. En el marco del trabajo de campo identificaron que la práctica pedagógica que desarrollan los y las maestras con los estudiantes indígenas llevan a estos a conocer y en determinados casos a “apropiarse de algunas características culturales y de tradición ancestral de los estudiantes, pero como ellos mismos lo afirman en entrevistas y diálogos (...) no es una exigencia oficial ni va de la mano con planes de estudios” (Fuentes & Mercado, 2017, p. 83). En esta misma línea de investigación el trabajo La identidad de los escolares en contextos de diversidad cultural: una mirada a través de las ciencias sociales en la institución educativa Cristóbal Colón de Campanito, municipio de Cereté- Córdoba de Bruno & Ramos (2020) planteó como propósito promover y fomentar el reconocimiento de las identidades culturales en un contexto escolar formal asumiendo que

Respetar la diversidad supone una exigencia, un requisito básico y fundamental de todo sistema educativo. Por lo tanto, no debe pensarse que dicha atención sólo debe hacerse en determinadas escuelas y con determinados docentes, sino que todas las escuelas del sistema deben procurar brindar una educación adecuada a las características de los estudiantes y evitar, así, que se generen desigualdades educativas, acaecidas como respuesta a prácticas pedagógicas que no responden a las necesidades educativas de los alumnos. (Bruno & Ramos, 2020, p. 15)

Bruno & Ramos (2020) afirman que la educación enfrenta una problemática de escuela tradicional con propuestas pedagógicas homogeneizantes y estandarizadas que desconocen y afectan el valor identitario de la población caracterizada por la diversidad cultural. (p. 17.) “Esto significa que la labor pedagógica ha estado centrada en dar respuesta a una realidad homogénea, culturalmente hablando, e igualmente común en cuanto a intereses, estilos

y ritmos de aprendizaje” (Bruno & Ramos, 2020, p. 58) Con estos planteamientos se fundamenta que la situación de homogenización es una realidad que experimentan varias instituciones educativas en el país, ante esto, los autores sugieren la interculturalidad como posibilidad para transformar la escuela y abrir la reflexión de la diferencia cultural a manera de contenido y experiencia pedagógica.

las representaciones étnicas y lingüísticas, como fundamento del aprendizaje intercultural debe enfocarse en el desarrollo de prácticas y procesos formativos a partir de las formas de inclusión (...) y el reconocimiento de todas las formas de expresión cultural presentes en el aula, a través del empleo adecuado de los diversos saberes, conocimientos y prácticas como herramientas pedagógicas que mejorarán ostensiblemente el currículo académico, que contempla a los estudiantes, la comunidad educativa, los docentes y los materiales y recursos. (Bruno & Ramos, 2020, p. 80)

En el caso de las investigaciones de Chile y México, países que desde hace algunas décadas vienen asumiendo la educación intercultural bilingüe como política educativa nacional Sáez (2015), Pérez (2015) y Corona (2015) evidencian la necesidad de hacerle seguimiento a una política que desde sus principios busca el reconocimiento de la diferencia cultural existente en sus países. En el caso de la investigación Colonialismo Y Educación Intercultural Bilingüe: consensos y tensiones entre la política pública, la opinión y demandas de educadoras mapuche de la región metropolitana, Sáez (2015) se aproxima desde una perspectiva crítica y decolonizadora de la interculturalidad a los desafíos de la política de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la Región Metropolitana de Chile, considerando que la población indígena Mapuche representa un 85% del total indígena del país (Sáez, 2015, p. 3)

De acuerdo con la investigación de Sáez (2015) la situación escolar de los niños indígenas presenta dificultades ya que no se observan progresos en el fortalecimiento de las lenguas y las culturas indígenas (p. 5). En este caso, según el autor, estas dificultades se presentan porque la educación de manera general se ha asumido como acción comprobable y controlable que reproduce la cultura dominante de un grupo social y, por ende, sus ideas y valores, transformadas en intenciones o propósitos educativos que pretenden una especie de homogeneización sociocultural de los individuos. (Sáez, 2015, p. 26). Por tal razón es que se hace necesario, en el caso de Chile

la incorporación de la interculturalidad al currículum nacional y el desarrollo de programas específicos de EIB, (...) se requiere acotar el alcance del nivel prescriptivo de los currículos, que actualmente impone a las escuelas un extenso marco de objetivos y contenidos estandarizados, que no considera las diferencias regionales y socioculturales de los estudiantes. (Sáez, 2015, p. 28)

Es así como se han emprendido iniciativas de innovación pedagógica en el país desde sectores como el indígena basadas en la implementación de procesos de enseñanza-aprendizaje que reconocen la dimensión sociocultural y comunitaria de los y las estudiantes indígenas, y de la educación como proceso colectivo, este principio hace parte de la identificación y empoderamiento del pueblo Mapuche. Desde una comprensión dinámica de esta realidad, en la investigación se asume que en un primer momento la interculturalidad y la educación intercultural contribuyen a forjar un autorreconocimiento identitario no solo en los y las estudiantes indígenas sino a nivel general y que, se debe transitar hacia la EIB para promover y facilitar la recuperación de la funcionalidad social de la lengua indígena Mapuche (Sáez, 2015).

En esta misma línea Pérez (2015) y Corona (2015) en México interpelan el modelo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) del país en el cual el castellano sigue siendo la lengua dominante aún en los territorios con importante presencia indígena. Soy Tzotzil y también soy chido. La construcción de la identidad en niños Tsoltsiles en Educación Intercultural Bilingüe. Un estudio de Caso en Jech Chentic/Zinacatán, Chiapas es una investigación de maestría en Lingüística que se pregunta por cómo niños y niñas indígenas, en el marco del modelo de la EIB de su institución escolar, construyen su identidad. Este ejercicio de indagación posiciona de manera importante la reflexión en torno a las características lingüísticas de los estudiantes Tsoltsiles y el bilingüismo en los procesos escolares que experimentan, en este caso los maestros y maestras que lideran los procesos académicos algunos son indígenas y otros no, el equipo docente no es totalmente bilingüe y tampoco poseen un currículo que responda a las necesidades culturales y lingüísticas del contexto. Se usan textos escolares preferiblemente en español, en dicho currículo este idioma, sigue ocupando un lugar preponderante generando conflictos de identidad en los y las estudiantes y favoreciendo el uso del español en relación con el idioma indígena.

Según los planteamientos de la EIB en México, esta apunta a la enseñanza del español como una segunda lengua para que los estudiantes indígenas se puedan desenvolver dentro de ambas culturas, la mayoritaria y la minoritaria, de forma equilibrada. (Pérez, 2015, p. 4). La Educación Intercultural Bilingüe exige el uso de la lengua indígena y del español ya sea tomándolas como objeto de estudio o como lenguas de instrucción. De acuerdo con estos planteamientos en el primer ciclo de educación (1° y 2° grado) se debe dar una atención importante a los y las niñas indígenas en su lengua materna, “es decir la lengua materna será la lengua de instrucción. Posteriormente, se empieza con la inserción del español como segunda lengua, destinando 11 horas semanales tanto para la asignatura de lengua indígena como para la segunda lengua” (Pérez, 2015, p. 11). En el caso de esta investigación se afirma que no basta con la enseñanza del idioma indígena para materializar la EIB y tener un país unido en la diferencia, para ello es preciso adquirir una conciencia cultural en la que se reconozca la existencia de la propia cultura y la diferencia cultural como rasgo característico de todas las sociedades.

Una de las conclusiones de Pérez (2015) radica en que para que la EIB funcione se deben elaborar materiales de apoyo en idiomas propios indígenas como en español que fortalezcan el nivel lingüístico, sintáctico y ortográfico en ambos idiomas -español e idioma indígena- no solo en las escuelas indígenas sino también en el resto de las escuelas de México para que todos tengan conciencia de que existen diferentes idiomas indígenas y otras culturas. Por su parte Corona (2015) en la investigación La Práctica educativa en el enfoque intercultural Bilingüe en una comunidad escolar. Percepciones entorno a la política de educación indígena expresa que la presencia de estudiantes indígenas, en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe, plantea retos educativos importantes señalando como uno de ellos la tensión constante entre lo tradicional y universal. La investigación evidencia que actualmente en México existen planes de estudio en educación básica que contemplan la diferencia cultural para ampliar la cobertura y establecer vínculos de manera discursiva con las lenguas originarias, pero no con su preservación, fomento y desarrollo, estos currículos subordinan los aspectos locales de las comunidades indígenas. (Corona, 2015).

Se debe superar la visión homogénea y crear conciencia de que las formas de vida son plurales y se construyen socialmente. El reconocimiento y respeto a la diversidad cultural componen un principio de convivencia, por tanto, es necesario desarrollar una mayor capacidad de diálogo y empatía hacia las formas culturales presentes. (Corona, 2015, p. 12)

En México y Chile la EIB como política fue respuesta para minimizar la homogeneización y promover una idea de identidad nacional desde la pluralidad y el reconocimiento de las diferencias étnicas propias de cada uno de los países, sin embargo, los investigadores debelan la importancia de fortalecer el seguimiento a la implementación desde una perspectiva lingüística y pedagógica que mire hacia el acontecer de los escenarios educativos formales y la experiencia de los y las estudiantes indígenas en ellos. Es clave fomentar el uso y estudio de los idiomas indígenas, el conocimiento de la historia de los pueblos originarios como el trabajo con los y las docentes en EIB. (Corona, 2015)

La formación de los docentes constituye la base para un adecuado ejercicio profesional de la educación intercultural bilingüe, sin embargo, existen limitaciones que lo condicionan, por un lado, los docentes hablantes de lenguas indígenas en el país son una cantidad minoritaria, por otra, algunos maestros con más de treinta y cinco años de servicio siguen un modelo tradicional de enseñanza; con un esquema así y con la introducción de recientes planes de estudio se han insertado conceptos como “diversidad”, “inclusión” e “interculturalidad”, significados que a los docentes les es aún difícil definir. (Corona, 2015, p.76)

Partir de la pluralidad permite enriquecer la convivencia y nutrir los tejidos humanos en las instituciones escolares y en la sociedad en general, una de las conclusiones de la investigación de Corona (2015) es que, para que la EIB sea de calidad es preciso generar mayor investigación sobre metodologías de enseñanza y aprendizaje de las lenguas indígenas, realizar estudios sociolingüísticos, fomentar el desarrollo de materiales educativos idóneos, replantear los planes de estudio y contar con la participación de los pueblos indígenas en todos estos procesos, solo así, será posible pensar en la escuela como un escenario para la superación de la discriminación para la convivencia armónica.

En el marco de este ejercicio se decanta un panorama sobre la comprensión de la relación entre interculturalidad, educación y diferencia cultural en los contextos escolares. La configuración de prácticas, cuestionamientos e imaginarios sobre las identidades de los y las estudiantes indígenas y de la escuela por parte de estos y sus familias se comparte en Colombia, Chile y México alrededor de lo que está aconteciendo en las comunidades educativas. Los retos pedagógicos son comunes en la medida que se experimentan problemáticas similares y que parte de la pretensión homogeneizadora de la educación y asimilación de la diferencia.

4.2 Currículo e Interculturalidad

Las investigaciones referenciadas a continuación plantean una necesaria transformación curricular relacionada con el abordaje pedagógico de la diferencia cultural y la presencia de estudiantes indígenas en los contextos escolares evidenciando cómo desde experiencias particulares, se cuestiona lo qué se enseña y cómo se enseña, estas investigaciones y artículos derivados de ellas se desarrollan en Argentina, Colombia, Ecuador, Chile, México y dos estudios comparativos entre Chile y España, y Ecuador, Perú y Bolivia. Estos trabajos de investigación dan continuidad a las representaciones que de la escuela y lo escolar tienen los pueblos indígenas haciendo especial énfasis en lo curricular y la inclusión de los saberes, conocimientos e idiomas de los pueblos indígenas en los planes de estudio.

En el marco del proceso que lleva Chile con la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) a partir de 1990, Donoso (2006) y Muñoz (2016) plantean desde el contexto urbano y rural cómo la interculturalidad en la educación propone que la diversidad sociocultural sea la base de las relaciones sociales, la apuesta educativa de la EIB para el caso de Chile, recoge las demandas del movimiento indígena y retoma principios de la educación indígena relacionados con la superación de la colonización del ser y los saberes. Donoso (2006) en Educación e Interculturalidad En La Ciudad: Acercamientos Desde Santiago De Chile aborda una experiencia intercultural en

una escuela del sector urbano de Santiago, en la que dice que el sector urbano, en el marco de la implementación de la Educación Intercultural y la EIB, debe superar la negación del otro y comprender que dicha negación es al mismo tiempo una negación del nosotros, de la realidad multicultural del país.

A partir del ejercicio de investigación Donoso (2006) expresa que los estudiantes indígenas en el contexto urbano son propensos al bajo rendimiento, alta repitencia y deserción temprana, y que además no existe un reconocimiento legítimo de su identidad, situación que los incita “a buscar lo que son en lo que no son, lo cual gatilla dobles vínculos que mantienen en el limbo a dicha población”. (p. 66). Para el autor es preciso superar la mirada esencialista que fija a lo indígena en lo rural y folclórico.

Se requiere de-velar lo nocivo de las identidades esenciales y comprender a las identidades como compuestas, con ello es posible fijar un escenario socio-cultural en donde la negación del otro deja de ser un problema para los demás y se asume como propio, como negación del nosotros (Donoso, 2006, p. 73)

En la EIB el bilingüismo debe asumirse como “instrumento facilitador de la comprensión de la existencia, complejidad y valoración de la diversidad cultural”. (Donoso, 2006, p. 55) y el currículo, debe orientarse a desarrollar la capacidad de aprender, trascendiendo la enseñanza fragmentada por asignaturas. De igual modo, Participación familiar y comunitaria en el diseño y desarrollo del currículum escolar en contextos de diversidad sociocultural es una tesis de doctorado que problematiza el currículo en contextos educativos escolares con presencia de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos, el problema abordado tiene que ver con la participación familiar y comunitaria en el diseño y desarrollo curricular de las escuelas situadas en contextos de diversidad sociocultural detallando la situación de las comunidades mapuche en Chile (La Araucanía), y de los gitanos en España (Cataluña). Esta investigación hace énfasis en las resistencias y representaciones que de lo escolar poseen estos pueblos étnicos como su relación con la sociedad mayoritaria, según Muñoz

en dicho proceso, los mapuches asumen el éxito escolar como una necesidad, con el fin de superar el empobrecimiento que han vivido en su incorporación al Estado Chileno. Por su parte, los gitanos mantienen una distancia y baja valoración de ‘lo escolar’ y la formación de una identidad sociocultural en oposición al otro dominante. No obstante, para las familias jóvenes, este es un hecho cambiante, ya que comienzan a ver en la educación escolar la posibilidad de mejorar su calidad de vida por medio del ingreso a trabajos formales. (Muñoz, 2016, p. 5)

La tesis afirma que los procesos de escolarización que experimentan los Mapuche y los Gitanos tienen como base un currículo monocultural que valida el estatus de inferior de estos grupos, consolida la hegemonía de la sociedad dominante y, promueve prejuicios y estereotipos que históricamente se han construido sobre ellos. Muñoz (2016)

identifica que el currículo existente en los contextos estudiados no responde con pertinencia a la realidad sociocultural y que, además estas instituciones se caracterizan por obtener bajos resultados en el aprendizaje. El autor sitúa al enfoque educativo intercultural como alternativa para la transformación curricular y superación del racismo epistémico. Plantea que la efectiva articulación de la triada familia-escuela-comunidad permite la construcción de un pluralismo epistemológico intercultural en las aulas de clase, además de propiciar “la formación de una ciudadanía democrática y una relación más simétrica entre los sujetos de grupos minorizados involuntarios y de la sociedad nacional hegemónica”. (Muñoz, 2016, p. 10)

Muñoz (2016) expresa la importancia de construir currículos escolares desde un enfoque educativo intercultural que se fundamenten en la participación familiar y comunitaria, estos currículos deben promover procesos colaborativos, espacios de debate y discusión sobre la educación, sus propósitos y prácticas como la incorporación de miembros de la familia y la comunidad en el trabajo de aula. Este currículo fortalece la formación de ciudadanos, busca abordar las desigualdades y generar una realidad más justa en la que los sujetos puedan desarrollarse personal y socialmente. En últimas, lo que se pretende es mejorar el sistema educativo por medio de la contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El currículum debe ser intercultural, para lograr el mutuo conocimiento y enriquecimiento cultural, superar el racismo, la segregación y omisión del otro diferente, de las relaciones de poder entre mayorías y minorías. Esto conlleva el reconocimiento de las diferencias entre las formas culturales que cada grupo posee, y de manera particular, que el conocimiento responde a epistemologías diferentes. (Muñoz, 2016, p. 60)

Para el caso de Ecuador, Perú y Bolivia los trabajos de Vélez (2002) *La Interculturalidad en las Reformas Curriculares para la Educación Básica de Ecuador, Perú y Bolivia: consideraciones críticas* y Bonilla (2008) *Enfoque de la Interculturalidad como eje transversal de la Educación Básica* estudian los procesos de reformas curriculares que se han dado desde la década de los 90s en dichos países en la Educación Básica y el Bachillerato, reformas que incorporan la variable cultural como lugar común de las propuestas educativas oficiales y, a la interculturalidad como principio y eje transversal de los currículos planteados. Ambos autores identifican la tensión existente, entre la multiculturalidad e interculturalidad al abordar la realidad sociocultural de sus países como de América Latina que es multiétnica, pluricultural y multilingüe. Desde la dimensión política y educativa varios estados de la región en sus constituciones han reconocido las demandas de los movimientos sociales indígenas y afrolatinoamericanos entorno a la urgencia de visibilizar y proteger las identidades étnicas como sus constructos históricos, espirituales y lingüísticos.

Las propuestas y demandas de los pueblos indígenas –concretamente aquellas de carácter educativo- han tenido enorme importancia en las dinámicas socioculturales y políticas, a tal punto que en la actualidad Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Venezuela, Paraguay, México, Guatemala y Nicaragua, han reformado sus constituciones aceptando su carácter diverso y reconociéndose como estados pluriculturales y multiétnicos. (Vélez, 2002, p. 29)

De acuerdo con la tensión entre multiculturalidad e interculturalidad Bonilla (2008) expresa que

el multiculturalismo concebido como la coexistencia de diversas culturas en un espacio o territorio, está presente en todos los ámbitos de nuestra sociedad, sin embargo, el conocimiento y la aceptación de la existencia de diversas culturas no es garantía de una relación equitativa. (...) La multiculturalidad más allá de la coexistencia de las diversas culturas, es responder al proyecto político dominante, pues se convierte en la expresión más latente de una ideología racista que minimiza y subalterniza al otro no solo en su individualidad, sino en lo social, en sus espacios de acción y participación, la multiculturalidad reproduce y asegura la supervivencia de las jerarquías raciales en tanto mantiene la colonialidad del poder, del saber y del ser. (Bonilla, 2008, p. 18-19)

Por tal razón, la opción señalada en las investigaciones, es empezar a trabajar con la interculturalidad, la cual construye “un escenario de descolonización de la vida, se rechaza toda forma de dominio, de opresión y se pone de manifiesto la alteridad en procura de llegar a una convivencia pacífica en donde todos y todas puedan ser sujetos de derechos” (Bonilla, 2008, p. 28) La interculturalidad en Ecuador, Perú y Bolivia emerge como una respuesta al conflicto generado por las asimetrías sociales y sus diferentes representaciones, su inserción en las propuestas curriculares como eje transversal es resultado de los diferentes procesos de reivindicación que han ejercido los pueblos indígenas. Lo transversal, para el caso de Ecuador, se entiende

como un conjunto de aspectos socio culturales educativos que impregnan todo el currículo en sus contenidos, metodologías, destrezas, evaluación; que está presente en cada una de las áreas académicas y en todos los años de Educación (...) y que de una manera interrelacionada propenden a formar holísticamente al ser humano. (Bonilla, 2008, p. 45)

En este sentido Vélez (2002), desde un enfoque interdisciplinario que vincula a los Estudios Culturales Latinoamericanos y los aportes de la Pedagogía Crítica en su investigación plantea que

En las Reformas de los tres países se alude al reconocimiento de situaciones de discriminación, sobre las que se articulan las relaciones socioculturales cotidianas y, sobre la base de este tipo de relaciones, se plantea la posibilidad de emprender procesos de construcción identitaria desde la educación formal, en torno a la

valoración de las propias identidades locales a partir de la inclusión de éstas en las identidades nacionales: bolivianidad, ecuatorianidad y peruanidad, apelando, reiteradamente, a la necesidad de fortalecer los procesos de construcción de identidades positivas. (Vélez, 2002, p. 49-50)

Es así como las reformas en estos tres países, por un lado, evidencian la necesidad de que la educación contribuya al reconocimiento y fortalecimiento de las identidades que tiene su origen en las demandas del movimiento indígena. Y por el otro, es preciso interculturalizar la educación y el currículo, lo que requiere según Bonilla (2008) abordar la práctica pedagógica desde la dimensión macro, meso y micro que comprende desde las políticas oficiales que orientan los sistemas educativos nacionales, hasta los diseños de Proyectos Educativos Institucionales y la intervención en aula. En este sentido, “la interculturalidad propone una crítica radical a la política de transversalidad curricular tal como está conceptuada en las Reformas Educativas, en la medida que ésta mantiene y fomenta el respeto al otro, desde el desconocimiento y desvalorización de su diversidad”. (Vélez, 2002, p. 88)

En las Reformas Curriculares de Bolivia, Perú y Ecuador, sobre todo de este último, la transversalidad curricular, constituye una retórica que hace que el referente transversal esté en todas partes y en ninguna. Logrando, por el contrario, invisibilizar lo que desde el discurso se pretende con la incorporación de la interculturalidad en el currículo.

Es decir, por un lado, se transversaliza tanto lo intercultural, que termina volviéndose invisible y, por otro lado, esta ausencia se constata también en la falta de metodologías y contenidos que viabilicen la concreción del dicho eje; razones por las que es necesario proponer un currículo coherente, manejable y articulado con los planteamientos de la interculturalidad. (Vélez, 2002, p. 90)

Ante esta situación Vélez (2002) en su investigación comparativa devela que es necesario “que los procesos de aprendizaje y, por ende, los contenidos de enseñanza consideren los conocimientos y prácticas del otro, para poder generar una valoración positiva de la cultura propia y ajena” (Vélez, 2002, p. 98) Ya que, tal y como está expresado en las reformas curriculares

el uso que se hace de la noción de interculturalidad apela a un currículo de carácter sumativo, porque si por un lado se arguye la necesidad de incluir en el currículo contenidos que remitan a la interculturalidad, por otro, de ninguna manera se propone una reestructuración curricular que parta del enfoque intercultural como eje transversal, ni se proponen contenidos, ni metodologías específicas para posibilitar la interculturalidad desde el quehacer pedagógico. (Vélez, 2002, p. 111)

Sigue estando pendiente en las reformas cómo hilar lo intercultural desde el aula, desde lo que se enseña y cómo se evalúa, los materiales y las didácticas, desde la minucia del diseño curricular. Para el caso de México y Argentina los trabajos relacionados con el diseño curricular intercultural e intercultural bilingüe La Co-Teorización Intercultural De Un Modelo Curricular En Chiapas, México de Sartorello (2014) y La construcción de un currículo intercultural a partir del diálogo de saberes: descripción y análisis de una experiencia de formación docente continua evidencian cómo se adelantaron dichas propuestas.

La investigación de Argentina se desarrolla en la provincia de Jujuy en la que Dumrauf & Menegaz (2013) analizan y sistematizan un módulo curricular dirigido a docentes en la enseñanza de las ciencias fácticas y formales, identifican aspectos que posibilitarían y fortalecerían el diseño e implementación de propuestas didácticas interculturales para la enseñanza de las ciencias naturales en contextos de diversidad cultural. Ante ello plantean la construcción de un currículo intercultural que desde su perspectiva se elabora a partir del diálogo de saberes.

La idea de construcción estuvo elegida en función de reconocer que el currículo no está dado, se construye y reconstruye de manera permanente en diversas esferas. En esta construcción (...) la intención de que sea “intercultural”, radica, que de alguna manera se expresara e incluyera la diversidad cultural. La definición de este currículo intercultural se consolidaría, (...), a partir del diálogo entre personas, portadoras de diferentes saberes. (Dumrauf & Menegaz, 2013, p. 86)

Según Dumrauf & Menegaz (2013) en los diseños curriculares que se vienen adelantando en Argentina ha cobrado importancia la inclusión de la diversidad cultural como contenido a abordar en las situaciones de enseñanza de las diferentes áreas desde una perspectiva integradora.

Sin embargo, la articulación de las intenciones, recomendaciones y contenidos de los mismos con la práctica áulica presenta aristas complejas que dificultan la tarea de las y los maestros, profesores y profesoras (..) la práctica docente en contextos de diversidad cultural se encuentra atravesada por una serie de elementos y representaciones que, en alguna medida, estarían dificultando una enseñanza intercultural. (Dumrauf & Menegaz, 2013, p. 91)

En el marco del trabajo de campo y diseño de la propuesta didáctica las autoras problematizaron las prácticas de los y las docentes participantes en el espacio formativo, intentando construir criterios que permitieran caracterizar las situaciones de enseñanza de las ciencias naturales en contextos de diversidad cultural, en donde se posicionó el reconocimiento de las ciencias naturales como entidad cultural, la recuperación de las identidades culturales de los y las estudiantes; y la consideración de las situaciones de enseñanza como negociaciones culturales. (Dumrauf & Menegaz, 2013) En este sentido, se evidenció que en el marco de la construcción de los

currículos interculturales y el trabajo con maestros y maestras “se debe promover la revisión de las representaciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales y el debate sobre las finalidades de su enseñanza” (Dumrauf & Menegaz, 2013 p. 96) Como obstáculos para la construcción de la propuesta intercultural se señalan

- La consideración de la diversidad étnica/ cultural y de la complejidad social como un problema que dificulta la enseñanza
- La homogeneización de los sujetos destinatarios y
- La escasa recuperación de experiencias y aportes teóricos debido a la falta de acceso a materiales específicos

Hasta este punto se evidencia que para avanzar en el diseño de currículos interculturales la participación de los y las docentes, la discusión sobre lo que se entiende por currículo, enseñanza y aprendizaje, como la finalidad de la enseñanza de las áreas escolares es el paso inicial y obligatorio para dicha construcción. Por su parte Sartorello (2014) en México analiza el proceso colaborativo de diseño del Modelo curricular de la educación bilingüe de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México, que es una propuesta educativa intercultural bilingüe para escuelas de nivel primario en contexto indígena que fue elaborada en Chiapas, entre noviembre de 2006 y diciembre de 2008, por un grupo intercultural de colaboradores. En el proceso del diseño curricular se hizo énfasis en la vinculación de los y las maestras, de la comunidad en general como de las autoridades indígenas del territorio en donde se desarrollaba la propuesta, propuesta que tuvo por objetivo revalorar y fortalecer los elementos vitales de la cultura y heredarle a la futura generación una conciencia de lucha y de ser ciudadanos indígenas.

Si bien es cierto esta investigación no se desarrolla en el contexto urbano en donde la presencia de estudiantes indígenas en los contextos escolares es menor, si coincide con las experiencias de Perú, Bolivia y Ecuador en hacer la apuesta por interculturalizar el diseño curricular lo que implicó, para esta investigación en particular

entrar al campo de la construcción de nuevas epistemologías críticas, cimentadas sobre procesos de descolonización dirigidas a fortalecer lo propio como respuesta y estrategia frente a la violencia simbólica y estructural del pensamiento hegemónico. A lo largo del proceso de diseño del modelo curricular se cuestionó la misma ontología del conocimiento escolar y el significado de la educación formal y se generó una nueva cultura escolar centrada en la visibilización del conflicto intercultural entre sociedad y cultura nacional, y sociedades y culturas indígenas. (Sartorello, 2014, p. 82-83)

En esencia, interculturalizar el diseño curricular implicaría experimentar la presencia del otro y el nosotros como diferentes desde el ámbito del conocer y del ser, en el marco de una experiencia educativa colectiva que

contemple lo espiritual, axiológico y lingüístico de los miembros que hacen presencia en la comunidad educativa, desde esta perspectiva aún se deben sumar esfuerzos e intenciones que permitan vivenciar currículos interculturales en los documentos y experiencias que los evocan. La investigación Integración De Los Saberes Indígenas En El Currículo Escolar de Ramírez (2020) busca determinar la forma en que algunas Instituciones Educativas Distritales de la ciudad de Bogotá (Colombia), donde se han identificado estudiantes indígenas, integran en su currículo los saberes de los pueblos ancestrales a los que pertenecen dichos estudiantes.

Para ello Ramírez (2020) indaga por las experiencias de siete instituciones de educación básica y media que se encuentran en el proceso de acompañamiento pedagógico que realiza la Secretaría de Educación del Distrito (SED) para fortalecer la capacidad de atención de las instituciones en las que se focalizan niños, niñas y adolescentes de grupos étnicos. Este proceso se enmarca en la implementación del Decreto 504 de 2017 que adopta el Plan Integral de Acciones Afirmativas para el reconocimiento de la diversidad cultural y la garantía de los derechos de los Pueblos Indígenas residentes en Bogotá, D. C. La investigación señala las acciones que se vienen adelantando en las comunidades educativas para fortalecer el trabajo con estudiantes indígenas que lidera la SED, estas son:

- Vinculación de apoyos culturales indígenas de diferentes pueblos para el fortalecimiento identitario de los y las estudiantes indígenas
- Procesos de formación con maestros y maestras por medio de diplomados y programas de postgrado
- Acompañamiento in situ por parte de profesionales pedagógicos a las comunidades educativas
- Realización de eventos pedagógicos con estudiantes indígenas para visibilizar los conocimientos, prácticas, idiomas propios y valores de los pueblos ancestrales que hacen presencia en la ciudad de Bogotá y en las instituciones educativas. Y
- Dotación de material didáctico a instituciones para la exploración, enseñanza y aprendizaje de los conocimientos ancestrales de los pueblos indígenas

De acuerdo con el trabajo de campo de Ramírez (2020) los maestros y maestras entrevistadas mencionan que la contratación de los apoyos culturales en las diferentes instituciones educativas ha servido para fortalecer el proceso intercultural a partir del diálogo de saberes, sin embargo,

aún falta articular una serie de procesos pedagógicos, con el fin de lograr la revitalización de la lengua y de todas esas formas que hacen parte de la memoria histórica de los pueblos milenarios. También es importante generar alternativas didácticas que permitan el reconocimiento de estos pueblos en contextos urbanos. (Ramírez, 2020, p.56)

Ramírez (2020) expresa que, “uno de los desafíos más grandes de la integración de los saberes indígenas en el currículo escolar, consiste en armonizar estos con las áreas del conocimiento escolar en un contexto de ciudad” (p.74). Para generar cambios al interior de la escuela, según los hallazgos de la investigación de Ramírez (2020), es necesario que toda la comunidad educativa se involucre y sea partícipe del proceso de interculturalidad que se está gestando en las instituciones.

Además, es necesario reestructurar el sistema educativo para cambiar y adecuar nuevas estrategias de educación encaminadas en ver la diversidad existente, en reconocer la capacidad del otro y no excluir. Solo de esta manera empezamos a reconocer que vivimos en una nación diversa en culturas, en lenguas, en formas de relacionarse con la naturaleza, de reconocer que todos somos descendientes de indígenas, afros y europeos. (Ramírez, 2020, p. 90)

Como resultado de la investigación se determinó la necesidad de incluir el territorio ancestral y la historia oral de manera simbólica en el aula de clase y de forma explícita en el currículo para realizar una revaloración de los saberes de los pueblos indígenas en los contextos urbanos y en las instituciones educativas. En suma, las investigaciones abordadas que develan la triada currículo-diversidad-interculturalidad evidencian que de base, el asunto es político vinculado con lo macro y lo micro de la educación, en los países en donde se aborda esta triada es porque hubo un escenario político de demandas y logros por parte del movimiento indígena que permitieron - y permiten- discutir y proponer entorno a la urgente transformación educativa si lo que se quiere es superar el colonialismo, la discriminación y la desigualdad.

4.3 Posibilidades metodológicas y aportes

El enfoque cualitativo, la interculturalidad crítica y la perspectiva decolonial son las opciones preferenciales que le permitieron a varios de las y los investigadores referenciados en los antecedentes analizar la presencia de reproducciones, resistencias, y formas de relación moderno/colonial en el contexto escolar como también propender por la transformación de prácticas pedagógicas en las comunidades educativas donde hacen presencia estudiantes indígenas. Del mismo modo, la Investigación Acción Educativa, la pedagogía crítica, decolonial y la teoría de la arquitectura de las prácticas son elementos que se entretajan en las investigaciones para repensar, en contextos urbanos escolares, la presencia de estudiantes indígenas en las aulas como también, la necesidad de generar cambios en los currículos escolares que posibiliten un aprendizaje plural de las áreas escolares a partir de pensar y actuar decolonialmente.

La etnografía educativa, que orienta su mirada hacia la praxis de los sujetos escolares teniendo en cuenta contextos, condiciones y estructuras se posiciona como alternativa pertinente en las investigaciones abordadas para orientar trabajos de campo en contextos escolares que vinculan la realización de entrevistas y observación de prácticas docentes. Las diversas decisiones metodológicas identificadas en los trabajos de investigación expuestos permitieron recoger la experiencia de otros, explorar el contexto de quiénes serían los sujetos de indagación, recopilar sentires y expectativas para convertirlos en puntos de partida necesarios en el análisis de situaciones y diálogo entre, lo que está aconteciendo y la teoría.

La revisión de los antecedentes organizada en ejes permite dimensionar, desde lo pedagógico, la necesidad de generar acciones que favorezcan los procesos formativos con la población estudiantil indígena a partir del principio de pertinencia cultural. Los resultados de estas investigaciones nutren la proyección de la interculturalidad y la pedagogía crítica como opciones para la transformación de la escuela y el respeto de las identidades étnicas indígenas en particular, como de la diferencia cultural en general. Las tendencias y discusiones señaladas en ambos ejes, contribuyen a la comprensión del trabajo pedagógico con estudiantes indígenas en contextos de ciudad desde la experiencia de algunas IED de Bogotá como de otras regiones de Colombia y países de Latinoamérica, en la medida que brindan elementos para conocer las situaciones que enfrentan algunas familias indígenas al llegar al contexto urbano y cómo la discriminación es una realidad que deben enfrentar los y las estudiantes indígenas en la escuela, que se posiciona como un lugar para salvaguardar la vida, pero en ocasiones no, la cultura ni los idiomas propios de las comunidades indígenas que habitan en los contextos urbanos.

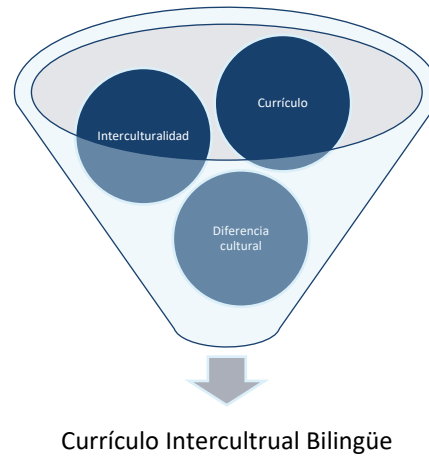
En las distintas investigaciones se evidencia que la tensión entre la diferencia cultural y, los procesos de enseñanza y evaluación de las áreas escolares se fortalece ante la implementación de currículos que siguen asumiendo dicha diferencia desde una perspectiva naturalista y tradicional. Al mismo tiempo, los hallazgos fortalecieron la inquietud investigativa por mirar hacia la experiencia de docentes y otros actores educativos para identificar experiencias pedagógicas que vienen planteando desde la práctica con estudiantes Wounaan en Bogotá, la transformación de los procesos curriculares para la valoración de la diferencia cultural, la resignificación de la diversidad lingüística y la superación de la homogenización. Este ejercicio evidenció que sigue siendo una necesidad pedagógica vincular la perspectiva de Educación Intercultural Bilingüe en los contextos educativos para no perpetuar la negación de ese nosotros pluriculturales y multiétnicos que como colombianos nos hemos configurado históricamente.

5 CONCEPTUALIZANDO LA INTERCULTURALIDAD, LA DIFERENCIA CULTURAL Y EL CURRÍCULO

Para los objetivos de esta investigación se han identificado varias categorías que orientan la discusión teórica resultado de la indagación de los antecedentes como del acercamiento a algunos autores que han construido una trayectoria académica alrededor de temas relacionados con la interculturalidad, el currículo y la diferencia cultural, la intención es elaborar un entramado teórico que

permita desde lo conceptual aportar al fortalecimiento de los procesos de transformación curricular y su relación con la diferencia cultural en las instituciones educativas distritales donde se focalizan estudiantes Wounaan. Además, se trata de retomar elementos que contribuyan a establecer la tensión entre, los procesos de enseñanza y evaluación de las áreas escolares que se presentan en los contextos educativos en donde hacen presencia estudiantes indígenas.

“De esta manera, las categorías entendidas como unidades temáticas de análisis y construcciones de sentido” (Barragán & Torres, 2017, p. 102) son currículo y diferencia cultural, ambas en relación constante con la interculturalidad, apuesta develada para que en los contextos educativos se dé una vivencia de la diferencia cultural en términos de relacionamiento y transformación escolar, pretendiendo posicionar la discusión en torno a la pertinencia de currículos interculturales bilingües en el marco del trabajo pedagógico con estudiantes indígenas en contextos urbanos, esto como una acción para la valoración de la naturaleza pluriétnica y multicultural de la sociedad colombiana.



Esquema 1. Categorías de análisis

5.1 Punto de partida. Interculturalidad y Descolonización

(...) una conceptualización de lo intercultural, desde una perspectiva crítica, no puede ocurrir sólo declarativamente, sino que debe servir como herramienta comprensiva y transformativa de las relaciones sociales cruzadas por la diversidad y el conflicto.
(Garcés, 2009, p. 27)

Un punto de partida para tejer este entramado es la interculturalidad –desde su perspectiva crítica- y sus hilos con la educación ya que su trayectoria en América Latina ha interpelado las relaciones de poder, el lugar histórico de la construcción del conocimiento, la diversidad étnico-cultural, la Escuela como proyecto civilizatorio y la inclusión. Sus diversas comprensiones se han configurado y transitado en el marco de los debates educativos resultado de las demandas de los movimientos sociales, particularmente del indígena, movimiento que a partir de un ejercicio histórico de larga duración problematiza su experiencia desde la imposición cultural vivida en el periodo colonial hasta nuestros días. Es en este contexto en el que la interculturalidad emerge como principio, proceso, proyecto y finalidad de las apuestas educativas, pero también, de apuestas políticas las cuales demandan una necesaria descolonización entendiéndose que la interculturalidad, es una herramienta para ello.

La interculturalidad como termino y categoría surge en el contexto de América Latina en las luchas por el reconocimiento político e identitario de los pueblos étnicos en las décadas de los 70s y 80s “dentro del contexto educacional y, más específicamente, vinculado a la educación escolar indígena” (Ferrão, 2010, p. 334) educación que planteó la urgente necesidad de crear políticas que contribuyeran a la protección, promoción y exaltación del legado lingüístico e histórico de los pueblos indígenas. En estas circunstancias es como la interculturalidad adquiere un sentido político-reivindicativo en América Latina, por nacer en el seno de la lucha indígena y demandar una educación propia y lingüísticamente situada, las apuestas de educación que contemplan la interculturalidad desde su perspectiva crítica han planteado con los años la necesidad de

promover una transformación curricular que afecte todos sus componentes y que cuestione la construcción (...) de los conocimientos y valores considerados “universales” además de repensar la epistemología que preside las formulaciones curriculares vigentes en nuestras sociedades, con el objetivo de impulsar el diálogo entre diferentes cosmovisiones y saberes inherentes a los diversos grupos socioculturales. (Ferrão, 2010, p. 340)

Esto significa la descolonización cultural del currículo, implica problematizar el lugar de Europa en la historia universal y posicionar esos otros relatos y apuestas epistémicas en los escenarios de escolarización, es propiciar una revolución cultural, retomando a Freire (1980) como fuerza social creadora y transformadora que crece y transita en cada uno de los países al ritmo de sus demandas y condiciones. En este sentido es que la interculturalidad se constituye como una construcción colectiva que nace desde la gente, desde las bases de las sociedades para exigir la transformación de las estructuras, instituciones, relaciones sociales y de poder que permitan a los sujetos estar y existir de maneras diferentes en el mundo, por tal razón es que se hace necesario emprender acciones de descolonización desde la materialización de la interculturalidad crítica.

El discurso de la ‘interculturalidad’ –al menos en el contexto latinoamericano sin una reflexión crítica sobre el proceso de ‘descolonización’ queda en lo meramente intencional e interpersonal, pero también al revés: un discurso político y educativo de la ‘descolonización’ no llega al fondo de la problemática, si no toma en consideración un debate sobre los alcances y limitaciones de un diálogo intercultural. (Estermann, 2009, p. 52)

Es así como, la relación entre descolonización e interculturalidad en esta parte del continente es estrecha en la medida en que se relacionan procesos históricos de ocupación externa y violenta de territorios, imposición de pueblos, economías y culturas por parte de un poder conquistador, con las condiciones de posibilidad de un modelo que favorezca la vida digna de la humanidad. La descolonización implica cuestionar dichos procesos históricos de ocupación y dominación como las ideologías que los legitiman, para el caso de los pueblos indígenas de Latinoamérica la ocupación e imposición se dio en el marco de los procesos de colonización española, portuguesa, francesa e inglesa que tuvo -y tiene- al “colonialismo” como ideología que justifica el orden establecido por dicho poder. (Estermann, 2009).

Producto de estas circunstancias históricas, en las que una manera de vivir, creer, relacionarse y entender el mundo, la naturaleza y el ser se impuso sobre otra -de forma violenta- no solo generó una dominación física, sino que también tuvo alcances simbólicos, axiológicos, políticos y económicos, a este hecho se le denomina colonialidad.

“Colonialidad” no es el hecho (“neutral”) de que todas y todos seamos producto de este proceso humano de la inter-trans-culturación –que es un hecho histórico–, sino que contiene un aspecto analítico y crítico que

tiene que ver con involuntariedad, dominación, alienación y asimetría de estructuras políticas, injusticia social, exclusión cultural y marginación geopolítica. (Estermann, 2009, p. 56)

En palabras de Estermann (2009) analizar la colonialidad, en el marco de la interculturalidad crítica y sus apuestas educativas, significa tener como lugar de enunciación nuevos y críticos enfoques que han mirado hacia Latinoamérica desde sus mismas latitudes poniendo en cuestión el asunto de la raza-étnico, la condición de clase y el género desde lo que ocurrió con Europa en el siglo XV, pero también desde lo que viene aconteciendo con esas otras formas de neo-colonialismo que siguen colonizando no solo los territorios sino también el pensamiento, el espíritu y el ser. La colonialidad refleja una epistemología de sujeto (activo) y objeto (pasivo) poniendo en evidencia que la herramienta por excelencia para la dominación y esclavitud de unos pueblos, por parte de las fuerzas colonizadoras, fue la negación ontológica de los otros, negar la existencia y humanidad del indígena y africano, a partir del genocidio permitió control, exterminio y la expansión del miedo.

La descolonización y la interculturalidad siguiendo a (Estermann, 2009) no son entidades estáticas o fenómenos fácticos que se dan en una cierta sociedad y en un cierto momento histórico, son procesos dinámicos e inacabados que ponen en cuestión el ideal monocultural y hegemónico que nos han impuesto desde diferentes escenarios y formas siendo el sistema educativo uno de ellos, por tal razón la irrupción de la interculturalidad en la educación y en el contexto escolar se asume como una manera de cuestionar, reflexionar y transformar pensamientos y estructuras, la interculturalidad se alimenta de los postulados del pensamiento crítico social planteando que el diálogo pasa por limitaciones y conflictos La interculturalidad desde su perspectiva crítica parte del problema estructural-colonial-racial. “Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blaqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores.” (Walsh, 2009, p. 4)

5.1.1 Interculturalidad y Educación en Colombia

Lo intercultural tiene un sentido eminentemente político, en tanto replantea las articulaciones hegemónicas buscando la consolidación de relaciones más horizontales y equitativas.
(Bolaños & Tattay, 2012, p. 48)

La relación entre interculturalidad crítica y la educación en Colombia se remonta a las demandas del movimiento indígena en la década de los 70s que reclamaba una educación pertinente con sus idiomas, costumbres, cosmovisiones y valores, posteriormente en el plano educativo se viene asumiendo como una posibilidad para fortalecer los pluralismos y, construir desde lo diverso y lo étnico, otras apuestas de sociedad abriendo la comprensión de la interculturalidad más allá de lo indígena. Para el caso de Colombia hablar y entender la interculturalidad significa remitirse a la historia de la Etnoeducación.

El surgimiento de la Etnoeducación en Colombia es un fenómeno constitutivo de las luchas por otras educaciones, entendidas estas como el conjunto de demandas políticas y reclamaciones de autonomía que, desde el inicio del siglo XX hasta hoy, vienen planteando al Estado colombiano los grupos étnicos y sus organizaciones. De esta manera, el surgimiento de la Etnoeducación es parte de la historia de esta larga lucha política por una educación en la perspectiva de diferenciación cultural. (Castillo & Caicedo, 2008, p. 15)

Estas luchas por materializar otras educaciones tienen como nacedero el cuestionamiento histórico a los procesos escolares que experimentaron los pueblos indígenas y negros durante el siglo XIX Y XX liderados por la Iglesia católica en el marco de una comprensión estatal de la diferencia cultural fragmentada y excluyente, que ubicaba a estas poblaciones étnicas por fuera del relato y construcción de la historia e identidad nacional, estos procesos escolares daban respuesta al imaginario de que la naciente república debía con urgencia transitar por el camino de la civilización y por tal razón, se requería de medidas y tratamientos especiales para educar a dichas poblaciones. En el caso de los pueblos indígenas varias comunidades expresaron en su momento que, además de ser sometidas a maltrato por parte de los misioneros, la educación recibida estaba basada en una imposición cultural y religiosa en la que se negaba el ser indígena y sus idiomas, esta situación llevó a expulsiones de religiosos en algunos territorios indígenas en donde la Iglesia tenía a cargo impartir la educación. Es este contexto en el que se gesta un largo y complejo camino de confrontaciones entre el Estado colombiano y el movimiento indígena para, con el pasar de los años, crear políticas educativas que dieran cuenta de las demandas culturales de los pueblos indígenas que sigue vigente hasta nuestros días.

En el marco de estas demandas por una educación culturalmente situada y lingüísticamente pertinente al mismo tiempo se hilaba la importancia de reclamar la protección y tenencia del territorio de manera colectiva como la necesidad de crear estrategias para la pervivencia cultural de las comunidades y su autonomía político-administrativa. “Históricamente, los pueblos indígenas han luchado y defendido sus territorios como la fuente de su subsistencia física y cultural, que se expresa en sus lenguas originarias, en sus pensamientos y en los diferentes

saberes y aprendizajes como sentido, hábitat y raíz de su existencia” (Bolaños, 2008, p. 207) Es así como, el Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC, fundado en 1971, emerge como uno de los principales actores del movimiento indígena y sujeto colectivo en Colombia, vocero de diversas propuestas que buscaban transformar la experiencia vivida por parte de varias generaciones de indígenas en la Escuela, de este esfuerzo histórico se cimientan las bases de la Etnoeducación en el país y emanan

multitud de concepciones de educación indígena, educación bilingüe e intercultural y educación propia que abrieron camino hacia la construcción de modelos educativos que expresan la emergencia no sólo de proyectos educativos “culturalmente adecuados” sino de proyectos políticos que cuestionan las lógicas hegemónicas y construyen formas alternativas de participación en la sociedad nacional. (Castillo & Caicedo, 2008, p. 20)

La Educación Intercultural Bilingüe del CRIC, plantea como eje articulador para la vida en comunidad, la permanencia en los territorios por parte de los pueblos indígenas y la pervivencia cultural, valoración del saber espiritual y uso de las lenguas ancestrales, esta apuesta educativa sugiere poner en diálogo y discusión diferentes pensamientos y epistemologías no solo entre y al interior de los pueblos indígenas sino con la totalidad de la sociedad, tiene como una de sus aspiraciones reconstruir la escuela a partir de lo comunitario y de la investigación para que sea un lugar de fortalecimiento de la identidad, en este proyecto educativo la interculturalidad además de tener un sentido pedagógico relacionado con el quehacer docente y los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes también tiene una esencia política como expresa Bolaños (2008) quien afirma que la interculturalidad ha contribuido a adquirir una visión integral de la educación a partir de las demandas de los pueblos indígenas que la constituye, incluso en columna vertebral del proceso organizativo.

En este caminar de interlocución constante con diferentes gobiernos desde la década de los 70s los pueblos indígenas de Colombia han venido construyendo de manera colectiva una propuesta de Educación Propia, Intercultural y Bilingüe que tiene como aspiración su materialización por medio del Sistema Educativo Indígena Propio-SEIP, el SEIP es un

conjunto de procesos que recogen el pasado y presente de los pueblos, las cosmogonías y los principios que los orientan, proyectando un futuro que garantice la permanencia cultural y la pervivencia como indígenas. (...) rescata la diversidad e interculturalidad como el reconocimiento y valoración de las diferentes etnias, pueblos y culturas que conviven en el país y en la sociedad en general, enfatizando el componente político que busca

unas relaciones de equidad social, solidaridad, aceptación y respeto por la diferencia y armonía en la convivencia. (Bolaños, 2008, p. 221-222)

En este sistema el Proyecto Educativo Comunitario-PEC surge como contrapropuesta a los Proyectos Educativos Institucionales-PEI, el PEC es la unidad central y proceso dinámico de resignificación de lo institucional desde lo comunitario en donde son las autoridades de la comunidad, quienes lideran y orientan los asuntos administrativos, pedagógicos y políticos de los procesos escolares (Bolaños, 2008). Es así como se avanza en Colombia en la construcción de una propuesta alternativa de educación que cruza la Interculturalidad con la Educación, relación que en un primer momento se desarrolló en el escenario de la Etnoeducación como política estatal, pero desde hace algunas décadas tiene una pretensión mucho más amplia, abierta y flexible a partir de la realidad multicultural y pluriétnica del país.

5.2 La diferencia cultural, una reflexión necesaria

La mayoría de los actores educativos que aún no tienen experiencia en contextos interculturales optan por “etnificar” las diferencias culturales, presentándolas como “esencias” étnicas de un determinado grupo de estudiantes y reificando sus respectivas características culturales.

(Guilherme & Dietz, 2014, p. 24)

En relación con la pluralidad que nos asiste y que es origen de tantas discusiones entre las que están la que alienta este proyecto de investigación que pretende analizar los elementos que contribuyen a los procesos de transformación curricular y su relación con la diferencia cultural en las instituciones educativas distritales donde se focalizan estudiantes indígenas Wounaan se hace necesario plantear la reflexión sobre la diferencia cultural y sus tensiones con la diversidad, en la medida que permite identificar elementos para la comprensión del trabajo pedagógico con estudiantes indígenas en contextos de ciudad y al mismo tiempo, ponerlos en diálogo con las apuestas escolares que plantean el reconocimiento de la diferencia como un principio y fin pedagógico. Para abrir esta reflexión sobre las características y apuestas de la diferencia y la diversidad el punto de partida es entender la cultura como principio y lugar de articulación desde una perspectiva que tiene en cuenta las conflictividades, negociaciones, los intercambios y las contradicciones de las y los sujetos en sus relaciones, desde lo que son y quieren llegar a ser. (Garcés, 2009).

Aquí la apuesta es por entender la cultura como resultado del devenir histórico de la humanidad siempre cambiante, esta apuesta trasciende las concepciones de la cultura como un conjunto de atributos fijos y adjudicados a contextos y sujetos específicos como una esencia u origen puro de determinadas comunidades. En este escenario de pensar la cultura como proceso dinámico cargado de múltiples sentidos y significados, es que emergen *las diferencias* como representaciones en el marco de la experiencia de la existencia humana las cuales según Hall (2019) deben repensarse desde el discurso porque es desde allí donde las diferencias han

de entenderse como aquello que otorga significado a la práctica humana y a las instituciones, aquello que nos permite dar sentido al mundo, y, por consiguiente, aquello que hace que las prácticas humanas sean prácticas significativas y formen parte de la historia, precisamente porque gozan de significado en tanto señalan las diferencias humanas. (Hall, 2019, p. 45)

Esas diferencias en su pluralidad en varias ocasiones se han remitido de manera estándar al género, color de piel, origen étnico, religión y condición social sin embargo, al clasificarlas de esta manera se ha difuminado la experiencia histórica que da sentido a cada uno de estos rasgos, y otros, que construyen los seres humanos en colectivo y que hacen parte de su identidad como por ejemplo, el legado generacional con sus ancestros y ancestras, los rasgos físicos, la herencia espiritual y lingüística, los saberes y tradiciones que se cruzan y están presentes de diversas maneras en las prácticas que llevamos a cabo con nuestros semejantes y la naturaleza. En muchas ocasiones las características singulares han funcionado como marcadores diferenciadores entre el yo y el otro, o el nosotros y ellos, olvidando que el rasgo universal de la humanidad son las diferencias, este hecho se ha naturalizado como diversidad.

En este plano de la clasificación estándar “las diferencias culturales son explicadas en términos de trazos esenciales y esencializados” (Duschatzky & Skliar, s.f, p. 3) cerradas al dialogo cultural, utilizadas para sacar ventaja en el marco de las relaciones de poder que promueven exclusión e inferioridad, fenómenos que han llevado a condiciones de sometimiento históricas como las vividas por los pueblos indígenas de América en el colonialismo, en donde los conquistadores europeos no consideraron ni iguales ni humanos a los indígenas y por tal razón, se atribuyeron el derecho divino y político de esclavizar y exterminar a ese otro, otro distinto y carente de humanidad.

Entre la diversidad y la diferencia sobreviene un abismo insondable, una distancia política, poética y filosóficamente abrumadora. El otro de la diversidad y el otro de la diferencia constituyen otros disímiles. Y la tendencia a hacer de ellos lo mismo vuelve todo discurso a su trágico punto de partida colonial, aunque se

vista con el mejor ropaje del multiculturalismo – e incluso aunque éste sea igualitarista o diferencialista. (Skliar, 2002, p. 112)

Esto significa, que la disputa entre diferencia y diversidad tiene de fondo la representación y relación que se establece del y con el otro, de sus tejidos de ser físico y espiritual, de sus narrativas sobre su experiencia vital, sus aspiraciones, deseos e intereses y del igual modo tiene que ver sobre la manera cómo entendemos la cultura y lo cultural. En la diversidad se ha venido proliferando una idea de cultura vaciada de sentido y complejidad que lleva a entender que lo cultural de las sociedades es únicamente esos rasgos y descriptores exteriores de los sujetos susceptibles de apropiación y reproducción como los atuendos, platos típicos, danzas tradicionales entre otros, en esencia la diversidad hace una exaltación folklórica de los pueblos y sus prácticas cuando lo que persigue la diferencia, es precisamente lo contrario, como lo señala Fleuri citando a Bhabha

La diversidad cultural, para Bhabha (1998, p. 63 y ss.), se refiere a la cultura como un objeto de conocimiento empírico, reconociendo contenidos y costumbres culturales preestablecidas. *La diversidad* representa una retórica radical de la separación de culturas totalizadas, que se fundamentan en la utopía de una memoria mítica de una identidad colectiva única. En contraposición a esta perspectiva esencialista, *la diferencia cultural* se constituye, para Bhabha, como el proceso de enunciación de la cultura. Se trata de un proceso de significación a través del cual afirmaciones de la cultura y sobre la cultura diferencian, discriminan y autorizan la producción de campos de fuerza, referencia, aplicabilidad y capacidad. (Fleuri, s.f, p. 9).

En este sentido los sujetos de la diferencia son constructores de tejidos culturales, son sujetos que negocian hábitos, intercambian expectativas, entran en conflicto consigo mismos y con los otros a partir de su historicidad, son sujetos que crean y recrean relaciones y prácticas políticas, económicas y de poder; son sujetos objeto de contradicciones no obstante, este sujeto de la diferencia no es el protagonista en el escenario escolar cuando de abordar y aprender sobre la cultura y su heterogeneidad se trata. Lo que circula en los currículos y aulas clase de dicha heterogeneidad es una mirada con tendencia a la diversidad, esa que promueve tolerancia, una tolerancia que abraza la normalidad. “La entrada de la diversidad al territorio educativo tuvo que ver, sobre todo, con una operación que pretendía transformar las imágenes demasiado homogéneas de los grupos escolares en otras algo más “coloridas”, tal vez un poco más “folklóricas”. (Skliar, 2007, p. 5).

Duschatzky & Skliar (s.f) afirman que se trata de una “entrada folklórica caracterizada por un recorrido turístico de costumbres (...) que engrosa la lista de los festejos escolares”. (p. 7). La diversidad junto con la tolerancia reducen las diferencias culturales, que para el caso de los pueblos indígenas, se han tematizado como parte de un pasado salvaje por fortuna superado, de este pasado lo que se ha privilegiado para compartir en actividades que

convocan a la mayoría de las comunidades educativas son algunas de sus prácticas artísticas como las danzas, en estas actividades escolares al indígena se le sigue representando como bailarín y cazador dejando de lado todo el entramado cultural y científico que tuvo lugar en América y en Colombia los cuales condujeron a desarrollos en ciencias como las matemáticas y la astronomía que se siguen invisibilizando, además de los avances que se dieron en campos como la agricultura que fueron determinantes y cambiaron el curso de las circunstancias para las sociedades ancestrales que habitaron lo que hoy es Colombia. Asimismo, sigue tenue la mirada escolar al presente de los pueblos étnicos, esa en la que el movimiento indígena es quizás uno de los protagonistas contemporáneos con más relevancia en el ámbito político nacional por el carácter de sus demandas y capacidad de convocatoria.

La diversidad es una ficha jugada desde el multiculturalismo que moviliza tolerancias, esas que “nos eximen de tomar posiciones y responsabilizarnos (...). La tolerancia debilita las diferencias discursivas y enmascara las desigualdades. (...) no pone en cuestión un modelo social de exclusión, (...) La tolerancia tiene estrechos vínculos con la indiferencia”. (Duschatzky & Skliar, s.f, p. 10). A partir de estos planteamientos es que se reconoce que la escuela ha sido llamada a atender la diferencia, sin embargo, la tarea no ha sido nada fácil porque hablar y atender la diferencia significa problematizar las condiciones históricas que originaron la marginalización de unos pueblos y no de otros, su abordaje pedagógico plantea preguntas profundas y complejas por el ser y su dignidad, exige diálogo y discusión sobre la fantasía de la normalidad como sugiere Skliar (2012) pero esencialmente significa interpelar la diversidad y sus relaciones para ir al encuentro con la diferencia es decir, con los otros para cuidar y compartir sin restricciones y al mismo tiempo, con reciprocidad y hospitalidad.

5.3 El currículo

Todo proyecto curricular hace una apuesta concreta sobre los fines de la educación y sobre cómo deben orientarse las prácticas educativas. De esta manera se puede decir que no hay currículo sin una postura filosófica sobre la realidad y sin una mirada pedagógica sobre lo que es la escuela y lo que ésta debería hacer en una sociedad. (Finocchio, 2017, p. 6)

Según Pinkasz (2009) en América Latina, y con más fuerza en la última década, se viene discutiendo el carácter homogéneo y homogeneizador de los currículos, exigiendo la apertura a visiones plurales, más atentas a las diferencias sociales, locales, étnicas y de género asunto que evidencia una necesaria mirada a las múltiples realidades escolares, sus actores y las diferentes concepciones que del currículo se han construido entendiendo

que lo escolar y lo curricular, se configuran en el marco de tensiones, continuidades, resistencias, transformaciones y aspiraciones de las comunidades educativas. Históricamente el ejercicio de pensar y discutir lo curricular ha tenido como base una pregunta central desde los procesos de formalización de la educación que consiste en dar respuesta a ¿qué es lo que se debe enseñar y qué es lo que se debe aprender en la escuela? en este sentido, es que el currículo escolar de acuerdo con Finocchio (2017) es producto de una representación, selección y planificación de lo cultural y social en la escuela a lo largo de la historia.

Etimológicamente el término currículo “proviene del latín *Currere*, que en español traduce “recorrer un camino”, o dirección del recorrido con el propósito de alcanzar una meta”. (Luna & López, 2011, p. 66) camino que se asoció a la educación y el direccionamiento al currículo. El currículo ha tenido diversas comprensiones y apuestas de organización de lo que se debe enseñar en la Escuela, una de ellas clásica surge en la Europa de la Edad Media conocida como el Trívium y Quadrivium, propuesta que se globaliza y da un impulso importante a los esfuerzos por configurar lo curricular y avanzar en la alfabetización, y masificación de la educación de buena parte de las sociedades, esta selección de contenidos compuesta por el estudio de gramática, retórica y didáctica, junto con la aritmética, geometría, música y astronomía con el tiempo se consolidó como respuesta acertada que resolvía la pregunta sobre el qué enseñar y qué deberían aprender los estudiantes. El Trívium y Quadrivium se instaló en buena parte de las instituciones escolares nacientes para el siglo XVIII y XIX en el continente americano vinculando a los sectores más privilegiados de aquellas sociedades. Por su parte

En América Latina, el currículo ha cumplido una función mediadora en el acceso a la cultura escrita y al conocimiento científico, así como ha tenido una función simbólica en la formación de identidades nacionales. Pero también ha sido reflejo de la exclusión social, el racismo, la desigualdad de género y la discriminación que operan en la cultura y tienen lugar también en el contexto escolar. Es sabido que la posición desigual y la falta de acceso igualitario a la educación de los grupos indígenas, las mujeres, los afrodescendientes, los pobres, las personas con capacidades diferentes, han sido una constante en la región. Esto plantea el problema de la relación entre currículo, justicia y equidad. (Finocchio, 2017, p. 7)

Para Finocchio (2017) el currículum es un producto histórico y social, cruzado por profundos debates lo que implica problematizar las nociones únicas y eternas desprovistas de complejidad y amplitud, el currículo funciona como acuerdo político y social en el contexto escolar que refleja una visión compartida del conocimiento, el ser humano y el mundo, no es solo un asunto de selección y organización de contenidos sino también la relación que se puede establecer con lo que se determina enseñar. El diseño curricular se ha posicionado en lo educativo y pedagógico

como un tema de considerable debate contemporáneo que plantea, a la luz de las realidades escolares y culturales, lo vital de analizar lo básico de la educación básica, de la organización tradicional de las asignaturas, de mirar el currículo como contenedor de materias e identificar para transformar las estrategias que han promovido la homogeneidad. Igualmente, estas nuevas miradas sobre el currículo y lo curricular han puesto en cuestión “el agrupamiento de alumnos por edades como un referente básico de la organización escolar moderna: agrupar niños con un mismo maestro es el modo en que el dispositivo escolar moderno resolvió la masividad”. (Terigi, 2009, p. 10)

Por su parte la maestra Inés Dussel (2007) afirma que, no siempre tenemos claro de qué hablamos cuando hablamos del currículum. ¿Se trata del plan de estudios o de los programas de las asignaturas? ¿Se trata del diseño curricular o de lo que enseñamos todos los días? ¿El currículum tiene que hablar de todo lo que sucede en la escuela? (p. 2). Para la maestra el currículum constituye un documento público que expresa acuerdos sociales sobre lo que debe transmitirse a las nuevas generaciones en el espacio escolar. “El currículum no es sólo un listado de experiencias y contenidos (...), sino también (...) un modo de regular y legislar la vida de los docentes. El currículum establece sentidos de la acción escolar y autoriza voces y discursos”. (Dussel, 2007, p. 4)

Pensar y repensar el diseño curricular más allá de los contenidos de enseñanza implica mediaciones ya que no hay una única manera de entender y asumir el currículo, significa acuerdos colectivos y definiciones pedagógicas alrededor de lo que se quiere enseñar, cómo y a quiénes se les va a enseñar, hay que mirar a las áreas escolares y otras ciencias para hacer de su comprensión un ejercicio dinámico e integral. Posicionar otras concepciones del currículo, exige y plantea la necesidad de organizar de otra forma la escuela, para evitar una gestión burocrática del conocimiento en la que se argumenta *enseño esto, porque es lo que me toca o está en los estándares y lineamientos*, se debe asumir lo curricular desde una perspectiva crítica y vinculante entre lo que se enseña con las experiencias y realidades que ocurren en la escuela, en donde los diferentes actores de las comunidades educativas son protagonistas, es además hilar con eso que demanda la sociedad de la escuela en estos tiempos de necesario reconocimiento y cambio.

5.3.1 Currículos interculturales bilingües

Toda educación debiera ser intercultural ya que nos encontramos ante una realidad multicultural, donde conviven diversas formas de pensar y actuar.

(Fernández, 2005, p. 24)

La conversación pedagógica alrededor de los currículos interculturales en la región deviene del camino que ha recorrido la Interculturalidad y la Educación intercultural, para el caso de Colombia y desde la perspectiva indígena existen experiencias de Educación Propia que han planteado propuestas de transformación curricular a partir de la formulación de planes de estudio que vinculan otros conocimientos relacionados con las áreas escolares en donde los pueblos ancestrales, sus idiomas y sus saberes son protagonistas, estas experiencias se suman a los esfuerzos por posicionar en la Escuela las intencionalidades políticas, las diversas concepciones de mundo, vivencias e intereses comunitarios, promoviendo un giro epistemológico desde la pluralidad. En este sentido, las preguntas ¿cómo, para qué y a quienes enseñar? y ¿cómo evaluar? parten de un ejercicio de descolonizar las formas de enseñanza y el currículo, sin embargo, no todos los currículos que integran temas o contenidos de los pueblos indígenas o étnicos son considerados interculturales.

De acuerdo con Fernández (2005) se hace referencia a Currículos interculturales cuando en el diseño curricular se consideran varios elementos y maneras, se parte de repensar la forma en la que se hace el diseño mismo del currículo transitando de ejercicios cerrados hechos por expertos, a escenarios participativos de construcción colectiva; en ese diseño la historia local, la tradición oral, la medicina propia de otros rostros y lugares epistémicos emergen como elementos constitutivos del currículo. Un diseño curricular intercultural incentiva prácticas educativas ancestrales y demanda ambientes de aprendizaje vinculantes con la naturaleza y el entorno, este diseño contempla la diferencia cultural y lingüística existente en el contexto escolar e interroga a la cultura y lo cultural como a la misma concepción de currículo. Por su parte para Sánchez (2001) los currículos interculturales son aquellos que generan una articulación simbólica de mundos de vida, que se refiere

a la posibilidad de que las construcciones simbólicas de dos mundos de vida diferente puedan interactuar en un espacio de encuentro al interior de la escuela utilizando la construcción simbólica del lenguaje como una herramienta que permite negociar y construir significados compartidos, en donde construir significado es simultáneamente una construcción de conocimiento por cuanto la información cultural que se pone a disposición de los alumnos, pertenecientes a dos mundos de vida, es interpretada movilizandolos esquemas mentales para una apropiación crítica de una y otra. (Sánchez, 2001, p. 354)

Este tipo de apuestas curriculares plantean la interacción y el diálogo de las diversas culturas existentes como principio fundamental en el marco del diseño curricular y en el desarrollo de su implementación, del mismo modo, en contextos donde el castellano cumple las funciones sociales institucionales más importantes, los idiomas

indígenas son objeto de un proceso de revalorización y visibilización ya que han sido restringidos a espacios considerados políticamente menos importantes tales como vida cotidiana, familia, intimidad y amistad. Los idiomas propios son objeto significativo en este diseño curricular en la medida que se apela a un bilingüismo igualitario, es decir, en el contexto escolar en el que predomina el castellano y al mismo tiempo, se identifican hablantes de un idioma indígena, desde el currículo y la cultura escolar, se promueve de manera activa el uso de ambas lenguas, pero sobre todo se busca generar que el idioma indígena posea espacios de uso, tanto en el ámbito público como privado, fortaleciendo así su valor social. “El poder de la lengua no sólo se remite a una función comunicativa y expresiva, sino que también obliga a explicitar y a marcar la diferencia desde su uso, (...)”. (Fernández, 2005, p. 12).

En los currículos interculturales se hace énfasis en el carácter oral de los idiomas indígenas para contribuir a su revitalización y preservación de sus usos, de esta manera, no puede hablarse de currículos interculturales sin reflexionar sobre la diversidad lingüística, el bilingüismo e incluso el multilingüismo. Una propuesta curricular intercultural debiera incorporar no sólo contenidos específicos, sino como visión general de la educación la cosmovisión de las comunidades atendidas, erradicar las nociones esencialistas acerca de los pueblos indígenas y étnicos, su cultura y su identidad, ya que se pueden originar prácticas fundamentalistas de intolerancia. Pensar un currículum intercultural es, necesariamente, una construcción imaginada como posibilidad,

como una realidad cercana, palpable, basándose en la experiencia y en la práctica de toda la comunidad educativa. No se remite sólo a los contenidos, abarca métodos de enseñanza, visiones de mundo, prácticas educativas, espacios de aprendizaje que promuevan la diversificación curricular. Se requiere una actualización continua en la formación, tanto del profesorado como de los educandos, fomentando una nueva práctica pedagógica de encuentro entre las necesidades del alumno y las acciones del maestro. (Fernández, 2005, p. 23)

Los currículos interculturales son posibilidad de transformación pedagógica en la medida que permite abrir nuevos caminos educativos con la participación de otros rostros escolares, los currículos interculturales se vienen gestando desde la necesidad de posicionar la pluralidad y la diferencia como principios y realidades de la Escuela, son una alternativa para cerrar las brechas entre la comunidad y el colegio ya que le apuesta a formas distintas de evaluación, de compartir y enseñar vinculando a las personas de las instituciones y sus comunidades. No basta con incluir temas de los pueblos indígenas en las planeaciones pedagógicas de los y las docentes, o realizar en las festividades escolares actividades artísticas sobre la pluriculturalidad del país para que el currículo en una

institución educativa sea intercultural, por el contrario, son un conjunto de sujetos, aspectos, acciones y prácticas integrales que se relacionan con el diseño, implementación y revisión del currículo, lo que lo denomina intercultural.

6 LO METODOLÓGICO: DEL PARADIGMA A LOS INSTRUMENTOS

En el desarrollo de la investigación en educación se han identificado diversos paradigmas y enfoques que han permitido mirar lo educativo como objeto de estudio y realidad susceptible de ser investigada, es decir, de ser interpretada y analizada como totalidad con sus partes y complejidades, para este proyecto de investigación en particular el paradigma se asume como un conjunto de concepciones compartidas por varios investigadores que decantan en una práctica investigativa concreta con características específicas. De acuerdo con Rodríguez (2003) en pedagogía, así como han transitado diversos paradigmas también existen variedad de técnicas e instrumentos, asunto que deviene de la multiplicidad de concepciones e interrogantes que de la realidad educativa se han generado; del mismo modo, plantea que en el marco del paradigma la dimensión ontológica, epistemológica y metodológica son fundamentales porque, desde lo ontológico se hace referencia a la naturaleza de los fenómenos sociales, en lo epistemológico se define la forma de adquirir y construir conocimiento, y en razón a lo metodológico se aborda la relación problemas identificados con métodos a utilizar, en este sentido, Rodríguez (2003) expresa que son tres los paradigmas, junto con sus dimensiones, los que se han posicionado en el marco de la investigación educativa, estos son: el positivista, el naturalista y el sociocrítico.

En este proyecto que tiene por objetivo central analizar los elementos que contribuyen a los procesos de transformación curricular y su relación con la diferencia cultural en las instituciones educativas distritales donde se focalizan estudiantes indígenas Wounaan el paradigma elegido es el sociocrítico, este paradigma propone la posibilidad de una ciencia social que se alimenta desde diferentes corrientes del pensamiento crítico y que le apuesta al cambio social. (Rodríguez, 2003)

El paradigma sociocrítico surgió en la segunda mitad del siglo XX como parte de las críticas que un grupo de investigadores (...) plantearon a la investigación convencional (positivista y naturalista) en los siguientes ámbitos: primero, el carácter elitista de la comunidad de ciencia y el distanciamiento de sus reflexiones y programas de investigación respecto de los problemas reales de las personas y comunidades; segundo, una supuesta incapacidad de la misma para dar respuesta y solución adecuada a los problemas más urgentes y

sentidos por las personas y comunidades; y tercero, su desdén por incorporar a los actores sociales en procesos participativos para dar solución a sus propios problemas. (Rodríguez, 2003, p. 30)

Según Rodríguez (2003) las características ontológicas, epistemológicas y metodológicas del paradigma sociocrítico son:

- Ontológico: La realidad es construida intersubjetiva, social y experiencialmente.
- Epistemológico: El conocimiento es un proceso constructivo de comprensión crítica y acción sobre la realidad.
- Metodológico: El investigador es un colectivo participativo. La acción transformadora juega el rol principal en la praxis investigativa. Se promueve la simplificación de instrumentos de investigación para favorecer procesos participativos. (p. 31)

Estos tres componentes del paradigma sociocrítico favorecen un ejercicio investigativo que parte de las realidades cotidianas de las comunidades y acerca sus reflexiones y resultados a las problemáticas que experimentan, de esta manera también se definen los enfoques, que para el caso de la investigación educativa y siguiendo a Rodríguez (2003) son necesarios en la medida que, son “la elección de cierta clase de procedimientos, técnicas e instrumentos para la observación de hechos y recolección de datos” (p.31). Es así como, paradigma y enfoque no son necesariamente sinónimos sino por el contrario, tienen una naturaleza complementaria y corresponden a diferentes momentos de la investigación; en síntesis, los enfoques permiten la materialización de los paradigmas, en este caso específico se asume el enfoque cualitativo, este enfoque se orienta a la comprensión de las acciones de los sujetos en función de la praxis.

En el enfoque cualitativo los y las investigadoras focalizan su ejercicio en la descripción y comprensión de los aspectos que son particulares de los actores y contextos que se abordan, entre las características más relevantes del enfoque cualitativo se encuentran:

- Concentrar sus esfuerzos investigativos en la descripción, comprensión e interpretación de los significados que los sujetos le dan a sus propias acciones.
- Utilizar técnicas de observación participante y análisis en profundidad, desde una perspectiva subjetiva y particularista.
- Utilizar instrumentos poco o no estructurados y de definición libre como guías de observación, entrevistas abiertas y en profundidad, grupos de discusión, talleres etc.
- Utilizar procesos de triangulación de técnicas, instrumentos, fuentes y observadores, para confrontar y someter a control recíproco la información recopilada

- Utilizar procedimientos de investigación abiertos y flexibles, que siguen lineamientos orientadores, pero que no están sujetos a reglas fijas y estandarizadas. (Rodríguez, 2003, p. 33)

A partir de estas características del enfoque cualitativo es que el investigador decanta el o los métodos a utilizar en el marco de su ejercicio investigativo, los métodos son el conjunto de estrategias que se utilizan para dar respuesta a los interrogantes que orientan la investigación y alcanzar los objetivos que se han formulado en ella, en este caso el proceso transitará por el método etnográfico el cual tiene por finalidad aportar datos descriptivos relevantes “de los escenarios educativos, las actividades y las percepciones de los actores de la educación. (...) la investigación etnográfica es abierta, flexible y emergente” (Rodríguez, 2003, p. 37-38).

6.1 El Método: la Etnografía desde su perspectiva escolar

La etnografía como método y estrategia de investigación nace en el marco de la Antropología europea y estadounidense en el siglo XIX y XX como respuesta a las necesidades de comunicación y comprensión entre diferentes sujetos de distintos pueblos, asunto fundamental en el marco de la investigación antropológica en la que se desarrollan trabajos de campo y procesos de inmersión en múltiples comunidades. Ya a finales del siglo XX y comienzos del XXI la etnografía fortalece la perspectiva en la que la investigación social busca la interpretación de los hechos, siendo la acción etnográfica una manera para lograrlo, porque para interpretar es preciso hacer aproximaciones, describir, experimentar, dialogar, observar y narrar para comprender el entramado que constituye lo social. Un proceso de indagación etnográfico desde su perspectiva moderna “conlleva la acción de cuestionarse al responder, repensar lo dicho y, muchas veces, reflexionar sobre lo actuado”. (Maldonado, 2021, p. 27)

En la etnografía el problema, los objetivos y los instrumentos pueden replantearse en cada momento de la investigación, ya que, al promover una profundización en los aspectos del contexto, los procesos, los sujetos y sus interacciones se asume una comprensión de la realidad social desde una perspectiva dinámica e histórica. El planteamiento del problema resulta del ejercicio exploratorio del contexto, de hecho, los problemas más significativos son precisamente los que, los investigadores identifican, además este método favorece la comprensión de las relaciones y sus sentidos, de las acciones y sus propósitos y propende por las preguntas concretas que, en el marco de la investigación, suelen ser más de las que se plantearon al principio, ya que se trata de estudios en situaciones concretas. Otra de las ventajas que tiene la investigación etnográfica es su flexibilidad, principio favorecedor para que la realidad que se investiga hable por sí sola.

Ahora bien, la corriente etnográfica que se ha consolidado en Latinoamérica se ha utilizado para identificar problemas educativos y construir una mirada propia sobre escuelas y maestros que permita comprender las experiencias, vivencias, percepciones, prácticas e interacciones que se dan en las comunidades educativas desde sus diversas dimensiones, este ejercicio propone una reflexión situada e “insta al empoderamiento de los docentes como intelectuales de la educación, como actores sociales protagónicos; como líderes investigadores, auténticos conocedores de sus propios contextos” (Maturana & Garzón, 2015, p. 193)

De acuerdo con Maturana & Garzón (2015) la etnografía escolar tiene como finalidades la descripción de los contextos educativos, su interpretación para comprenderlos y la difusión de hallazgos para la mejora de la realidad educativa. En esencia se plantea que la descripción de los contextos en la etnografía escolar significa ofrecer una visión panorámica de alguna cuestión, examinar integralmente el contexto social y cultural, hacer un análisis de estos, y evidenciar los patrones que siguen los sujetos en un ejercicio particular. El método etnográfico en el campo educativo ofrece una perspectiva especialmente rica en el marco de la formulación de las preguntas que para este proyecto, consiste en cómo fortalecer los procesos de transformación curricular y su relación con la diferencia cultural en las instituciones educativas distritales donde se focalizan estudiantes Wounaan, ya que permite el abordaje de los fenómenos que suscita el trabajo pedagógico con estudiantes indígenas en contextos de ciudad desde la voz de los actores. Posibilita el análisis de los escenarios y condiciones de las instituciones educativas distritales en las que se focalizan estos estudiantes, así como identificar los significados y sentidos de las prácticas en la atención educativa a los y las estudiantes Wounaan; la perspectiva etnográfica busca indagar desde la experiencia, la observación y participación en el lugar en donde se desarrollan las circunstancias.

Un principio etnográfico: es “estar ahí”, principio que, si bien no es suficiente para “comprender” en el amplio sentido de la palabra, no es menor a la hora de planificar y llevar a cabo actividades de intervención como la enseñanza. Los docentes y directivos/as saben muchas cosas de los estudiantes: dónde viven, cómo viven, qué les falta y qué les preocupa. Un conocimiento práctico adquirido en la práctica, producto de la misma práctica y ámbito donde solo suceden interacciones reales y concretas (Maldonado, 2021, p. 23)

En este sentido, en el trabajo pedagógico con estudiantes indígenas Wounaan se identifican diferentes actores en los colegios distritales de Bogotá en los que se focalizan estos estudiantes, ellos son los dinamizadores culturales indígenas, directivos docentes y docentes de aula, por tanto su experiencia da cuenta de las tramas que se tejen, sus voces en contexto adquieren un lugar preponderante en el ejercicio investigativo y a partir de su experiencia es que se van estructurando las inquietudes y los desafíos. Su trabajo aporta un conocimiento reflexivo sobre la manera en la que se establecen tensiones entre los procesos de enseñanza y evaluación de las áreas escolares y las particularidades culturales de los estudiantes Wounaan, tanto dinamizadores como directivos docentes y

docentes de aula comparten la circunstancia educativa de trabajar con los estudiantes Wounaan, esta condición aporta al análisis de los elementos que contribuyen al fortalecimiento de los procesos de transformación curricular y su relación con la diferencia cultural en las instituciones educativas distritales donde se focalizan estos estudiantes.

6.2 Técnicas e instrumentos

La recolección y descripción de la información desde el enfoque etnográfico sirven para descubrir las estructuras significativas que dan razón de las acciones de los sujetos, conocer cómo funciona esa estructura, saber qué dificultades hay y desarrollar como investigadora, un rol de aprendiz constante que permita identificar las diferentes versiones existentes sobre la misma realidad. De igual manera, la elección de las técnicas depende del problema de investigación, en este caso en particular se ha planteado un interrogante central y es ¿cómo fortalecer los procesos de transformación curricular y su relación con la diferencia cultural en las instituciones educativas distritales donde se focalizan estudiantes indígenas Wounaan? Es así como la recolección de la información desde la voz de los actores: dinamizadores culturales indígenas, docentes de aula y directivos docentes se hizo mediante la formulación e implementación de entrevistas en profundidad y grupos focales teniendo en cuenta las circunstancias que desencadenó la pandemia COVID19 durante los años 2020-2021 y parte del 2022 tiempo en el que se desarrolló esta investigación.

La entrevista, en la investigación etnográfica, es un instrumento técnico que tiene gran sintonía epistemológica con este enfoque y también con su teoría metodológica. Esta entrevista adopta la forma de un diálogo coloquial o entrevista semiestructurada, complementada posiblemente con algunas otras técnicas escogidas entre las señaladas y de acuerdo con la naturaleza específica y peculiar de la investigación. (Martínez, 2007, p. 65)

Las entrevistas en profundidad realizadas comenzaron con preguntas exploratorias y flexibles, esta técnica fue dirigida a directivos docentes (un coordinador) y tres docentes de aula pertenecientes a dos de las instituciones educativas distritales de la localidad de Ciudad Bolívar en las que se han venido focalizando estudiantes Wounaan desde el año 2015 (Anexo 1), estos actores cuentan con la experiencia del trabajo con estudiantes indígenas desde hace varios años y han tenido la oportunidad de compartir su ejercicio con el pueblo Wounaan como también, con los dinamizadores y dinamizadoras indígenas de este pueblo y de otros.

De igual modo se diseñaron dos grupos focales como espacios para conocer impresiones, sentires y pensamientos, el primero dirigido a tres dinamizadores indígenas Wounaan que para el año 2022 se desempeñan como contratistas de la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones de la Secretaría de Educación del Distrito para acompañar pedagógicamente a instituciones educativas en las que se identifican estudiantes del pueblo indígena Wounaan (Anexo 2), ellos además de ser dinamizadores culturales son líderes de sus comunidades y realizan roles administrativos en sus correspondientes cabildos además son padres y madres de familia de estudiantes Wounaan que se encuentran matriculados en las instituciones educativas donde ellos se desempeñan como dinamizadores. El segundo grupo focal se desarrolló con dos directivos docentes: una coordinadora con 6 años de experiencia en el trabajo con estudiantes indígenas y un rector, quien desde el 2018 hasta el 2022 ha tenido progresivamente en su institución población estudiantil Wounaan (Anexo 3). La técnica de los grupos focales favorece la discusión y promueve la participación ya que es un ejercicio colectivo de diálogo y escucha activa, de observación entre sus participantes y reflexiones compartidas.

En el marco del planteamiento del problema, la formulación de la pregunta de investigación, objetivos y desarrollo del capítulo de análisis se vinculó información obtenida de algunos ejercicios de observación participante y acompañamiento virtual que se hicieron en las instituciones en mención y que no tuvieron continuidad por las medidas de confinamiento que se tomaron para los establecimientos educativos en el marco de la pandemia por COVID19 en todo el país. (Anexo 4)

7 CONOCIENDO EXPERIENCIAS CON ESTUDIANTES WOUNAAN

*ellos tenían edad de 6 a 8 añitos, pues el impacto cuando yo llego al aula...
lo que pasa es yo he tenido grupos grandes, y yo dije, no estos niños, para mí esto va a ser fácil (...) porque son grupos pequeños, y mentiras, ellos todos hablaban el idioma, y yo no les entendía, yo dije ¿qué voy a hacer acá? porque daba alguna indicación y ellos no la entendían*
(Castellanos, 2022)

En este esfuerzo pedagógico e investigativo por, analizar los elementos que contribuyen al fortalecimiento de los procesos de transformación curricular y su relación con la diferencia cultural en las instituciones educativas distritales donde se focalizan estudiantes Wounaan; se llevó a cabo con el acercamiento a algunos de los sujetos

que hacen parte del proceso de atención educativa que durante más de una década experimentan los niños, niñas y adolescentes del pueblo Wounaan en Bogotá, esto sujetos son:

- Dinamizadores culturales Wounaan vinculados a la Secretaría de Educación del Distrito en la figura de contratistas para el acompañamiento pedagógico y diferencial a IED
- Directivos docentes nombrados en propiedad, y
- Docentes de aula provisionales del programa Volver a la Escuela que lideran el trabajo pedagógico con estudiantes Wounaan

El desarrollo de los grupos focales con el equipo de dinamizadores Wounaan y directivos docentes de las dos instituciones educativas, como las entrevistas a docentes de aula permitieron identificar experiencias que emanan aportes alrededor de repensar la educación y sus dinámicas como por ejemplo fomentar procesos de bilingüismo teniendo como punto de partida un idioma indígena y el español como segunda lengua de igual manera, ser pioneros en la ciudad de la elaboración de material didáctico desde la perspectiva diferencial, estas experiencias y aportes se constituyen en un referente, aún en construcción, para avanzar en la materialización de una educación con perspectiva intercultural crítica en contextos urbanos.

Reconocer las trayectorias y prácticas pedagógicas de los dinamizadores Wounaan y de docentes que han trabajado con estudiantes indígenas de este pueblo, como de otros, por más de siete años hacen parte del tejido que se viene hilando en la ciudad, se hila como el werregue³, con las manos y el corazón, con paciencia y de diferentes maneras y colores para dar a luz distintas creaciones. Pero también se cultivan como las semillas, esas que, con el tiempo, el trabajo y los cuidados adecuados darán fruto, semillas que contienen reflexiones sobre las relaciones del saber y el ser, el fortalecimiento de la identidad, y lo curricular, conocer el trabajo pedagógico que realizan tanto dinamizadores, docentes y directivos docentes con estudiantes Wounaan permitió establecer las tensiones que se originan entre los procesos de enseñanza y evaluación de las áreas escolares con las demandas diferenciales de la atención educativa que requiere la población estudiantil Wounaan. Conversar con los actores en cuestión sobre su experiencia y analizarla permite visualizar horizontes de cambio hacia currículos interculturales bilingües en Bogotá porque las maneras de enseñar vienen siendo otras, otras por los saberes que circulan y otras porque lo que se enseña desafía la pertinencia cultural del currículo estandarizado.

Horizontes de cambio porque la oralidad, desde el uso de un idioma ancestral gana espacios en el horario escolar, porque se viene interpelado la evaluación y han dado lugar a pensar diversas maneras de hacerle seguimiento a

³ Fibra natural de palma que utiliza el pueblo Wounaan para la elaboración de artesanías como jarrones, manillas, aretes entre otros.

los aprendizajes, horizontes que están cerrando brechas con las comunidades y su participación en los colegios. Las experiencias aquí señaladas se suman al alumbramiento de nuevos sentidos y fines de la educación, estas son experiencias que con mucho esfuerzo toman distancia de lo que se ha denominado educación tradicional, que conflictúan con el multiculturalismo y que aspiran a ser interculturales como otras en Bogotá en donde se realizan iniciativas pedagógicas con estudiantes indígenas Muiscas de Suba y Bosa, Misak Misak, Inga, Emberá Katío, Emberá Chamí, Emberá Dobidá, Yanacona, Kamentsá, Tubú, Pastos, Nasa, Eperara, Uitoto, Ambiká Pijao y Kichwa; experiencias que siguen siendo semillas de inspiración en distintas IED de la ciudad.

7.1 Los Wounaan, hijos de Êwandam

De acuerdo con el Plan de Vida del pueblo indígena Wounaan su territorio de origen se ubica en la costa pacífica colombiana en los departamentos de Chocó y Valle de Cauca, principalmente a lo largo y ancho del río San Juan siendo los municipios de Buenaventura y Litoral del San Juan los que presentan mayor presencia de este pueblo indígena; sus diversas comunidades se encuentran organizadas en tierras colectivas de resguardo, del mismo modo, existen asentamientos en la zona baja del río Atrato y en los límites entre Colombia y Panamá, según el censo del DANE 2018 su población total es de 14825 personas. A partir de su cosmovisión los Wounaan devienen del poder del padre mayor Maach Aai Pomaam quien creó la tierra para caminar, esta tierra se formó del mar y las olas quedaron como montañas, este padre creador

Vivía en la playa del Baudó con su hijo Êwandam. Él al crecer se sentía tan solo que un día le preguntó a su padre porqué en la playa no había gente, y todos los días preguntaba lo mismo. De tanto insistirle, Maach Aai Pomaam contestó que le iba a hacer gente siempre y cuando él se comprometiera a que nunca los iba a abandonar.

Maach Aai Pomaam le dijo a Êwandam que hiciera muñecos de la palma Chonta, pero no pudo porque la madera de la palma era muy dura, tanto que se lastimó los dedos tratando de labrarla. Luego cortó la madera del árbol Balso, empezó a labrar los muñecos, pero tampoco sirvió porque la madera era muy blanda y se podría rápido. Entonces el hijo tomó barro y vio que era fácil de moldear, por eso moldeó millares de muñecos semejantes a él. Luego fue a colocarlos en filas por toda la playa del Baudó. Al día siguiente Maach Aai Pomaam con su poder los convirtió en gente. (CAMAWA & OREGA, 2000, p. 32)

Desde entonces los Wounaan son llamados los hijos de Êwandam, poseedores de diferentes saberes relacionados con la elaboración y uso de instrumentos musicales, pintura corporal, alimentos tradicionales, tejidos con

diferentes materias primas como el werregue, uso y conocimiento de plantas que hacen parte de su medicina propia, son hablantes de su idioma el Woun Meo. Asimismo, practican sus danzas y cantos ancestrales, realizan sus prácticas espirituales y rituales, y conmemoran sus fiestas sagradas. Las comunidades Wounaan que se ubican en la localidad de Ciudad Bolívar en los barrios de Vista Hermosa y la Arabia llegaron a la ciudad de Bogotá en dos diferentes momentos.

El primero en el año 2009 en el que varias familias deciden, por situaciones de violencia que se presentaron en su territorio de origen, desplazarse primero a la ciudad de Cali y luego a Bogotá para salvaguardar la vida de uno de sus mayores líderes Cercelinito Piraza, posteriormente se ubican en el sector de Vista Hermosa. En un segundo momento, en el 2011 llegan a la Arabia las familias del mayor Américo Cabezón provenientes de la comunidad de Togroma, municipio de Docordó departamento del Cochó, desplazadas estas familias viven un tiempo en los municipios de Facatativá y Zipacón en Cundinamarca, para luego organizarse en el barrio La Arabia de Ciudad Bolívar, ambas comunidades han conformado cabildos con la intención de vincularse a la dinámica político organizativa que se da en la ciudad de Bogotá y en la que también participan otros pueblos indígenas. (Autoridades Tradicionales Indígenas de Colombia Gobierno Mayor, 2018)

7.2 Experiencias para la transformación: semillas de Educación Intercultural y Educación Propia en Bogotá

En este momento estoy con el curso de grado primero, a mi cargo tengo 15 niños de la comunidad indígena Wounaan, 15 de los niños mestizos, y pues acá nuevamente comienzo otro reto, otro reto que estamos iniciando y pues ahí estamos con muchas expectativas.
(Sánchez, 2022)

La presencia significativa de niñas, niños y adolescentes Wounaan en dos de las instituciones educativas de la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá, una en el sector de la Arabia con 42 estudiantes de jardín, primaria y bachillerato (Cabezón, 2022)⁴ y otra en el sector de Vista Hermosa en donde los dinamizadores Wounaan han identificado, al principio del año escolar 186, y luego de una división interna del cabildo, un total de 117 estudiantes pertenecientes a este pueblo indígena (Malaga, 2022)⁵ permitió dar cuenta de experiencias

⁴ Dinamizador Wounaan

⁵ Dinamizadora Wounaan

pedagógicas de maestros y maestras que han experimentado la incertidumbre, docentes que han puesto en debate en sus correspondientes colegios el sistema institucional de evaluación y han empezado procesos de autoformación sobre la diferencia y la enseñanza del español como segunda lengua. La focalización de los y las estudiantes Wounaan ha planteado la necesidad de ir en la búsqueda de otros modelos y enfoques pedagógicos en donde la interculturalidad crítica emerge como opción preferencial para el trabajo con estos estudiantes y se posiciona, como una opción vinculante a la comunidad educativa en general.

En este sentido, los sujetos que hicieron parte de este ejercicio de indagación evocan la interculturalidad desde su posibilidad de implementación a largo plazo, reconociendo que aún se tienen limitaciones para su materialización. Desde la voz de los actores existen diversas maneras de comprender la categoría y su perspectiva crítica, unas se encaminan en la necesidad de poner en diálogo y discusión diferentes pensamientos y epistemologías, y otras se relacionan de manera directa con las apuestas políticas en lo que al movimiento indígena colombiano se refiere, muy cercanas -y hasta constitutivas- de las construcciones de la Educación Propia a nivel nacional y tejedoras de una apuesta particular en contextos como el de Bogotá

La interculturalidad es muy diferente al multiculturalismo o a la pluralidad cultural de que le habla la constitución en la medida que debemos aceptar que hay pueblos con diferentes culturas, con diferentes maneras de conocer, y de vivir y de resolver problemas, pero la interculturalidad lo que facilita es un diálogo entre los saberes, entre las formas de conocer, que no haya una cultura hegemónica, que es la que hemos tenido en los colegios y que se dialogue con esos saberes de los demás pueblos para entre ellos construir nuevos conocimientos, (...) que se reconozcan entre sí, que haya un diálogo cultural digámoslo así y que se genere un conocimiento nuevo a partir de tener en cuenta todas las formas de ver la vida, de ver la realidad y de resolver problemas. (Rozo, 2022)⁶

Estas comprensiones se vinculan a lo señalado por Estermann (2009) y tienen que ver con reconocer que el diálogo pasa y se da, por y entre limitaciones y conflictos, la vivencia de la interculturalidad se alimenta del cuestionamiento y la reflexión

o sea, uno se da cuenta que, de por sí, todas las comunidades son un mundo de saberes, entonces que nos acerquemos a ellos y aprendamos de ellos y que generemos ese diálogo de saberes, tanto que se habla de interculturalidad. Que generemos ese diálogo de saberes, pero en la escuela comencemos a apropiarnos esos ejercicios, que no es fácil, no es fácil el trabajo y ahí muchos profes como que le meten toda la energía de una

⁶ Directivo docente

y de un momento a otro se ve que el aprendizaje tiene que tener otras características, que la evaluación tiene que ser otra, que las disciplinas tienen que flexibilizarse. (Posada, 2022)⁷

Estas experiencias han venido cuestionando lo que se enseña y cómo se enseña, han identificado las apuestas del currículo actual en sus colegios y proyectan desafíos futuros, la presencia de los y las estudiantes Wounaan en ambas instituciones han dado lugar a distintas reflexiones que exigen la apertura del currículo a visiones plurales y más atentas a las diferencias

Otra cosa que es un desafío no solo para este colegio sino para otros, (...) debemos de pasar de enseñar ciertos conocimientos a que el estudiante y sus familias aprendan lo que ellos consideren, o sea no tener en la agenda, es que deben aprender tales contenidos, sino que esos contenidos sean de los intereses de los estudiantes y sus familias, porque no siempre es así, nos pegamos muchas veces de lo que dice el lineamiento curricular o de lo que nos dice algún asesor externo (...). (Rozo, 2022)

Paralelamente a estas comprensiones, los dinamizadores Wounaan como comuneros, padres y madres de familia, asumen lo intercultural como un todo en los colegios, desde una perspectiva integral que pasa por el Proyecto Educativo Institucional, que se teje con su incidencia política y de interlocución con diferentes actores reflejando el camino político que han construido sus cabildos en la ciudad y canalizado en su experiencia, las demandas de la comunidad, comunidad que insiste sobre el cumplimiento del derecho a una educación que responda a sus particularidades culturales y lingüísticas en la ciudad. En este ejercicio los dinamizadores también apelan a la trayectoria organizativa que ha tenido el pueblo Wounaan en su territorio de origen y las expectativas que plantea su Plan de Vida, plan en el que convergen sus aspiraciones para el futuro a partir de los sentidos y aprendizajes del pasado y presente.

Uno tiene que como llevar procesos poco a poco, porque uno tiene que estar allí, hablar, y por ejemplo con la gente de administrativa, pues con el rector, con el coordinador, con la orientadora, con los consejos académicos, para poderlo como articular el conocimiento, llevar el proceso de una educación de los pueblos indígenas, por ejemplo, del pueblo Wounaan. Involucrar o articularlo con esos currículos por ejemplo con Proyecto Educativo Institucional o por ejemplo cómo se va a articular con la convivencia escolar. (Valencia, 2022)⁸

Sus apuestas, en el marco del trabajo con estudiantes indígenas y presencia en las instituciones educativas es la apuesta que históricamente persiguen los pueblos indígenas del país con la vivencia del Sistema Educativo

⁷ Docente de aula

⁸ Dinamizador Wounaan

Indígena Propio-SEIP que busca materializar, desde los componentes Pedagógico, Político-Organizativo y Administrativo una Educación Propia, Intercultural y Bilingüe, una educación para la pervivencia cultural, la valoración del saber espiritual y uso de las lenguas ancestrales, esta apuesta educativa sugiere poner en diálogo y discusión diferentes visiones de mundo no solo entre y al interior de los pueblos indígenas sino con la totalidad de la sociedad siendo la interculturalidad la que lo posibilita

Porque mirando esa interculturalidad no estamos hablando solamente de la población indígena, (...) si estamos hablando de la interculturalidad es global, no tiene que enfocarse solamente en una población, ahorita estamos hablando, la población indígena, más que todo enfocarse en la población étnica, ahorita la población migrante es como los venezolanos que ahí ellos tienen otra costumbre que no es la misma atención que va a tener acá, cuando tenía la atención allá en su ciudad. Entonces pues basando esa interculturalidad con el tema, con el tema de la atención, pues yo creería que esa sería más a nivel global si, hoy estamos mirando la necesidad de los niños que son como desplazados, los niños indígenas, los niños campesinos, los niños con condición de discapacidad (...) y esa también como que la atención no es igual, y la interculturalidad tiene que ser implementada desde ahí. (Cabezón, 2022)

Este es uno de los puntos de convergencia en el marco de las experiencias y de las diversas comprensiones que de la interculturalidad se identifican, si bien es cierto en el contexto de América Latina la interculturalidad como categoría nace en el contexto histórico de las luchas por el reconocimiento identitario de los pueblos étnicos vinculado específicamente a las demandas por una de la educación indígena lingüísticamente situada hoy, en el plano de la atención educativa a estudiantes indígenas en contexto de ciudad, surge la necesidad de que la interculturalidad desde su vivencia, establezca otros diálogos y relaciones que permitan comprender y dar respuesta a los desafíos de la realidad escolar de las instituciones a partir del reconocimiento cultural de los y las estudiantes que la habitan.

La interculturalidad no se debe manejar solo en colegios como el Compartir, sino que es una obligación de Ley para todos los colegios de Colombia, nos preocupamos más por las pruebas saber, o las pruebas pisa por los indicadores de calidad de los que habla el Día de la excelencia, más que de las necesidades, más que la permanencia de su cultura, de sus costumbres (...) y digo de todos los niños (Rozo, 2022)

Así se teje la pretensión de una interculturalidad para todos y todas, destacando la importancia de valorar y construir la diferencia, de reconocer las particularidades identitarias de la comunidad indígena a la que pertenecen los y las estudiantes Wounaan como de las demás personas que conforman la comunidad educativa

Es valorar, valorar esos saberes que ellos tienen (...) el ganarme la confianza tanto de los niños, como de la comunidad, porque digamos que los grupos a veces son un poco reacios, se puede decir que a todo el mundo no le dan la confianza. Valorar esos saberes, esos tejidos (...) esos saberes que ellos tienen son bien significativos, que más significativo, que el aprendizaje mutuo. (Sánchez, 2022)⁹

A partir de una postura dialógica en el marco de la relación docente-estudiante la confianza aporta al desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde relaciones horizontales, en este tipo de experiencias los directivos docentes identifican potencialidades que se convierten en argumentos para la revisión y ajuste de sus proyectos institucionales

¿Qué nos permite?, mira que se potencializan muchas cosas, replantéelo, mire, cómo lo tenían no era, mire que tenemos en este momento (...) no es un grupo muy grande, pero es un grupo significativo que hace que las dinámicas de la escuela si tienen que cambiarse, que tienen que reconocerse las diferencias y hay que realmente darle lugar a todo el mundo. (Villamil, 2022)¹⁰

Entender lo cultural y la cultura desde una perspectiva histórica ha planteado reflexiones situadas sobre la importancia de reconocer y exaltar el ser, de cuestionar los sentidos de la vida y las visiones institucionales que de ella se han planteado en los PEI acercándose a esto que Hall (2019) expresa sobre los múltiples significados de la práctica humana siendo en este contexto, los significados de la práctica pedagógica de directivos docentes

Pero ese reconocimiento del ser, como el ser, me parece que es algo muy valioso (..) te hacen ver que el sentido de la vida tiene que ser otro, nosotros llegamos a este mundo a hacer felices, pero cada quien tiene su felicidad basada en su propia cultura, como en sus propias formaciones (...) entonces si lo que yo te digo potencia muchísimo es el poder reconocer la diferencia (...) que si tu no piensas como yo no es porque seamos enemigos, sino porque sencillamente tú eres un ser y yo soy otro ser, los valores (...) en las escuelas es algo que se puede potenciar muchísimo en este trabajo, entonces la armonía, (...) el respeto, la inclusión, la aceptación, es algo que se potencializa mucho en las aulas con la presencia de los estudiantes Wounaan. (Villamil, 2022)

Los constantes cuestionamientos y la búsqueda de horizontes pedagógicos que permiten, por un lado, conocer al pueblo Wounaan desde sus particularidades culturales, y por el otro, realizar una atención educativa con pertinencia que respete su manera de entender la vida y de cómo resuelven sus problemas, hace parte del tejido

⁹ Docente de aula

¹⁰ Directiva docente

pedagógico que se viene hilando en estas comunidades educativas, comunidades que no niegan que existen varias necesidades

Ante todo, no es un trabajo fácil, es un trabajo complejo, en la medida que sus familias, su entorno, tiene muchas dificultades para garantizar el goce de derechos, lo que concierne al colegio, o la institución educativa, pues hay unos esfuerzos desde los docentes, desde la Secretaría de Educación en la Dirección de Inclusión, tenemos los apoyos de los dinamizadores culturales, pero aun así, la atención a los niños en sus necesidades de aprendizaje, no son atendidos como uno quisiera y como uno considera que requieren, que ellos necesitan. (Rozo, 2022)

Con este tipo de limitaciones conocer ha implicado entender que es necesario saber del otro, del otro que llega nuevo a una ciudad y las circunstancias que llevaron a qué eso sucediera, también se ha planteado como prioridad explorar su entramado histórico en el marco de ejercicios abiertos, colectivos y vinculantes. Docentes de aula, dinamizadores y directivos docentes vienen siendo sujetos que negocian e intercambian sus expectativas sobre la heterogeneidad, entran en conflicto consigo mismos, con los otros y con la institucionalidad a la hora de entender lo cultural, son sujetos que deconstruyen y reconstruyen su práctica pedagógica y son precisamente estos elementos y condiciones en donde están creciendo las semillas de una apuesta educativa que junta esfuerzos y voluntades con conciencia colectiva, conciencia por conocer para entender, y trabajar de la mejor manera posible con los y las estudiantes Wounaan.

Entonces en esa dinámica hay que sentarse con ellos y hablar mucho y conocer de dónde vienen, conocer que es lo que quieren, y poderles de alguna manera solucionar. (...) uno se cierra en esto de la educación a ciertos parámetros, a ciertos modelos, y cuando uno recibe comunidad con otro tipo de vida y de existencia, uno dice ¿dónde los ubico? y uno se queda en ese molde que ya tiene y le parece como difícil, pero es abrirse a la igualdad, a buscar esa igualdad para todos. (Vanegas M. E., 2022)¹¹

En este esfuerzo por entender nacen, se dinamizan y fortalecen iniciativas pedagógicas como la denominada Aula Diferencial que hace parte del “programa Volver a la Escuela, pero digamos el aula diferencial es donde están los niños de la comunidad solamente, exclusivamente un aula sin que haya otros niños del sector o niños mestizos” (Cabezón, 2022). Este escenario escolar es liderado tanto por los y las docentes titulares como por el acompañamiento de los dinamizadores Wounaan, esta iniciativa en Bogotá cuenta ya con varios años de

¹¹ Directivo docente

implementación en el contexto de la atención educativa de estudiantes indígenas referenciada en el marco de los antecedentes con las investigaciones de Ávila (2020) y Velazco (2016)

(...) con los grupos étnicos llevo aproximadamente 10 años. (...) Indígenas, fui una de las primeras fundadoras de las aulas diferenciales, comencé a trabajar desde el 2012 en el Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero, y es allí donde se comienzan a gestar todas las aulas diferenciales. (...) comencé a trabajar con los Emberá Chamí, con los Emberá Katío, se creó el aula diferencial en el marco del programa Volver a la Escuela en el curso de procesos básicos, entonces acá comenzamos a trabajar con niños indígenas Emberá Chamí, Emberá Katío, que las edades oscilaban entre 5, 7, 8 añitos de edad. Bueno digamos que en su momento se llamó aula diferencial, no sé de dónde nos inventamos ese nombre diferencial porque tiene como varios sentidos, creo que la creamos así diferencial porque solamente estaba conformada por niños indígenas. (Sánchez, 2022)

Esta Aula facilita el trabajo con este tipo de estudiantes según sus particularidades lingüísticas y de extra-edad, los tres docentes entrevistados son pioneros de esta estrategia que se enmarca en el Programa Volver a la Escuela, allí el trabajo es a otro ritmo y lo que busca, es que los niños y niñas Wounaan se familiaricen con los procesos escolares y aprendan el español como segunda lengua sin dejar de lado su identidad cultural, en este contexto del Aula Diferencial siempre se cuenta con la intervención del o los dinamizadores culturales Wounaan, lo que hace que las actividades propuestas fluyan y se entiendan por parte de los y las estudiantes. En la denominada Aula Diferencial

También trabajamos sobre la cultura de ellos para que se siguiera llevando ese proceso de que ellos no fueran dejando a un lado sus raíces, trabajamos un área de cultura Wounaan (...) se maneja todavía esa área de cultura Wounaan...sus danzas, sus canciones. El día del idioma hacíamos rondas en el idioma de ellos y luego las traducíamos para que los compañeros del colegio entendieran cuál era la ronda, y muchas cosas de matemáticas. Bueno también nos inclinábamos por decir cómo ellos hacen sus artesanías, podíamos decir vamos a utilizar las del color rojo, las mostacillas para hacer una manilla, contemos de a 5, el conteo, todo eso se manejó también con sus cosas artesanales. (Castellanos, 2022)¹²

Igualmente, se promueve la exploración y aprendizaje de la cultura ancestral Wounaan, el uso del idioma Wounaan y la creación de estrategias para abordar diversos aspectos siempre desde los procesos de planeación conjunta entre el dinamizador Wounaan y, el o la docente líder

¹² Docente de aula

ejercicios elementales como la familia, el territorio, el reconocimiento de la fauna, de la flora, todo ese tipo de herramientas lo hacemos desde el enfoque y desde el proceso que también conoce el compañero Reynaldo que es el que conoce, también se trabaja un poco el ejercicio del bilingüismo, es decir ellos tienen la oralidad, pero la escritura no la manejan, entonces con Reynaldo hay unas cartillitas que se han venido trabajando (...) (Posada, 2022)

Por su parte los dinamizadores que participan en los procesos del Aula Diferencial reconocen que este es un espacio para apostarle a la Educación Propia que alimenta las aspiraciones de transformación curricular que se requiere según ellos, para la atención de los y las estudiantes Wounaan

entonces lo que yo hago es cómo implementar desde mi conocimiento, desde mi aprendizaje, desde mis ancestros, de mis abuelos, en este caso por ejemplo de mi madre, de mi difunto padre, de mi tío, que son los mayores, que ellos replican a uno también e investiga con ellos, entonces dar como ese fortalecimiento desde la enseñanza de oralidad (...) Bueno digamos el idioma propio, la práctica culturales, está la cosmogonía, está digamos derecho propio, gobierno propio, y otro es el tema de territorio, entonces pues mirando esos ejes de pronto implementar en el currículum y desde ahí trabajar como articuladamente en diferentes escenarios. (Cabezón, 2022)

Los docentes de aula y directivos docentes coinciden en plantear que se avanza en el trabajo pedagógico con estudiantes Wounaan desde una perspectiva que camina en lo diferencial con aspiraciones interculturales gracias a la suma de acciones particulares como, por ejemplo, el mencionado espacio académico de Cultura Wounaan, creado con la intención de que los y las estudiantes indígenas tengan presente sus raíces y fortalezcan así su identidad cultural en el contexto de ciudad. Asimismo, ha permitido construir material didáctico en donde se visibiliza el Woun Meo desde su escritura

Por lo menos en materiales didácticos, hacíamos loterías también con los animales que ellos ven en su territorio, hacemos loterías, (...) también nos inclinamos mucho en que sigan en sus danzas desde las prácticas culturales, entonces para que sigan danzando, porque el hecho de que estén ya en la ciudad a veces se inclinan ya por otras cosas. Bueno lo importante es que sigamos cultivando esa cultura, que no se vaya a perder (...) entonces es como docentes, trabajar más esas cosas con ellos, sus costumbres, su cultura, como en el colegio que tenemos una maloca, y que ellos sigan recordando esas cosas de sus raíces, entonces yo creo que es importante trabajarles más sobre su cultura. (Castellanos, 2022)

En una de las instituciones focalizadas, el compromiso de los docentes de aula y la voluntad de sus directivos docentes llevó a la construcción de un ambiente de aprendizaje físico cercano al horizonte cultural del pueblo

Wounaan como lo menciona la docente, denominado la maloca (salón circular) esta iniciativa hace parte de los aportes-semillas en la vivencia de una educación con pertinencia cultural y resultado de esfuerzos colectivos en los que la comunidad Wounaan propone y los docentes gestionan. Esto se relaciona con una apuesta de educación integral, que pasa por lo curricular y también cuestiona los escenarios de la escuela y su organización. En estas experiencias se tejen cotidianamente sentidos interculturales porque se reconoce que debe haber un acercamiento a la comunidad y sus familias, afirman que se hace necesario saber y entender los procesos políticos que tiene el pueblo Wounaan como por ejemplo su organización en Cabildo, expresión que se ha propuesto replicar en las instituciones para promover el empoderamiento estudiantil

creamos figuras como del cabildante indígena, entonces allá existe cabildante indígena, cabildante afro, o sea yo creo que el colegio ha hecho mucha cosa, desafortunadamente reitero muchas veces la comunidad Wounaan, los mismos profes, la misma administración, no se dan cuenta de lo que hay en el colegio y lo que se ha hecho (Posada, 2022)

En este asunto en particular se hace énfasis en la importancia de que los y las estudiantes se sientan identificados con esas figuras de representatividad estudiantil develando que algo está cambiando en las formas de gobierno escolar para garantizar el bienestar y, derechos de los niños y niñas Wounaan como también de otros pueblos étnicos, asimismo, se ha identificado la necesidad de visibilizar aún más estos esfuerzos para su valoración y difusión. Este acercamiento por parte de los docentes a las diferentes realidades de la comunidad Wounaan en ambas instituciones, ha llevado a reconocer las necesidades existentes de alfabetización en español para adultos y continuidad de escolarización de algunos jóvenes Wounaan que no se encuentran vinculados a los procesos de escolarización regular, esta situación ha hecho que la comunidad Wounaan de los sectores de Vista Hermosa y Arabia gestionen con la Secretaría de Educación un programa que les permite avanzar en este tipo de procesos, siendo su materialización una posibilidad colectiva para varias comunidades de la localidad y del sector en el que habitan los Wounaan

es decir, ellos han solicitado educación para adultos, gracias a que ellos solicitaron educación para adultos, ya no solamente le ayudan a ellos, sino ahora les ayudan a otras poblaciones, a otras comunidades afro, venezolanas, que están en el territorio, mamás y padres de ese mismo colegio que están estudiando, entonces a mí me parece que acompañar las iniciativas de ellos ha sido algo como supremamente importante. (Posada, 2022)

A partir de estas experiencias y sus iniciativas se identifica que el trabajo con estudiantes Wounaan tiene sus propios retos pedagógicos y didácticos, pero también sus propias posibilidades, posibilidades de tejer con otros

pueblos étnicos y otros sujetos que hacen parte de las localidades en las que ellos se han focalizado como también de ir cerrando brechas entre la comunidad y la institución. En estas experiencias se destacan las acciones de los docentes de aula y de los dinamizadores Wounaan como protagonistas centrales, la presencia de estos últimos en las instituciones educativas permite que el docente asuma a la comunidad como sujeto colectivo con un legado ancestral que es interesante explorar, siendo el dinamizador el mediador de esa exploración de saberes y circunstancias entre la comunidad y la institución, ellos y ellas se han venido configurando como interlocutores políticos legítimos de sus cabildos, en unos casos, fortaleciendo el vínculo comunidad indígena y escuela, y en otros, creándolo.

pues yo continuo con el legado del trabajo que tenía mi papá, manejo como todo el grupo del cabildo que llevamos desde hace 13 años, desde la conformación que se hizo en 2009, (...) se conformó como cabildo pues hay una historia, (...) no sé, más adelante tenemos también creo que articular estos procesos de trabajo. (...) nosotros también seguimos como familiarmente conformando un cabildo, y entonces desde ahí tiene esa historia tan bonita y en el momento también compleja (...) entonces continuó con ese legado que dejó mi difunto padre. (Cabezón, 2022)

La presencia de los y las estudiantes Wounaan hace que los docentes reflexionen sobre su rol y su papel con estos estudiantes en particular, son docentes que se preguntan y cuestionan de manera constante sobre su práctica y el currículo existente, coinciden en que uno de los aspectos que debe favorecer el sistema educativo en el marco de la atención educativa con estos estudiantes es el fortalecimiento de su identidad cultural desde la dimensión individual y colectiva, y una manera de hacerlo es dejar que los niños, niñas y adolescentes Wounaan hablen en su idioma, se comuniquen en Woun Meo

Consistía en que se tenía que tener en cuenta cómo articular esos saberes ancestrales de los niños y llevarlos a la malla curricular, entonces digamos un ejemplo, yo voy a entender que la enseñanza del español es una segunda lengua para ellos, el inglés sería ya una tercera, entonces en ese momento priorizamos que íbamos a evaluar a los niños de una forma diferente, que íbamos a valorar, a respetar, a fortalecer su lengua materna, se iba a respetar y a partir de ella...los niños que se pudieran comunicarse en su lengua materna pues bien y un esfuerzo también grande es el acompañamiento de los dinamizadores culturales porque ellos también eran, son en este momento, como nuestra mano derecha también para el fortalecimiento de la lengua materna. (Sánchez, 2022)

Hasta aquí se han evidenciado dos experiencias pedagógicas que le apuestan a que la finalidad del trabajo con estudiantes Wounaan propenda por la vivencia de la interculturalidad, experiencias que siembran y cultivan

sentidos y desafíos, uno de ellos la necesaria descolonización de la educación entendiéndose que la interculturalidad es una herramienta para ello. Estos sujetos plantean, como lo expresa Ferrão (2010) una transformación curricular que toca todos los componentes de lo que en Colombia se denomina el PEI a partir de la vinculación de los saberes ancestrales del pueblo Wounaan en los procesos de enseñanza en sus instituciones, y con transcendencia a otras, estas experiencias se configuran en lo subjetivo de la práctica pedagógica que no es ajena de tensiones y disputas, como también de aportes para la transformación.

7.2 Tensiones y escenarios de posibilidad: El currículo en disputa

En el marco de estas experiencias con estudiantes Wounaan y a partir de los testimonios de los actores consultados se identificaron elementos que permiten establecer la tensión entre los procesos de enseñanza y evaluación de las áreas escolares en las comunidades educativas en las que se focalizan estos estudiantes para problematizar asuntos como: la enseñanza del español como segunda lengua, y la del inglés como tercera, la pertinencia de los sistema de evaluación existentes en las instituciones, la revisión y actualización de los Proyectos Educativos Institucionales, la disputa escolar entre diferencia y diversidad que tiene de fondo la representación y relación que se establece del y con el otro, además de plantear otras maneras de concebir el currículo no sólo como un asunto de selección y organización de contenidos sino también, tener en cuenta la relación que se puede instaurar con lo que se determina enseñar y a quienes.

En este sentido, las tensiones identificadas se convierten en campos de posibilidad para la transformación desde un nivel micro y macro de la educación en estas instituciones, micro en la medida que pasa por lo que está siendo en al aula de clase y cómo se está tejiendo la relación estudiante Wounaan-docente no indígena y al mismo tiempo, centrar la mirada en el cómo el estudiante aprende y el docente enseña, sin dejar de lado que estos son procesos sociales. En lo macro, porque los escenarios de reflexión y discusión sobre condiciones estructurales, los propósitos y dispositivos institucionales ya se están dando para generar acciones de cambio.

En el acercamiento a estas experiencias se identifica que una tensión que se establece entre los procesos de enseñanza y evaluación de las áreas escolares, en el marco de la atención educativa a los estudiantes Wounaan tiene que ver con la necesidad expresada por las familias sobre el aprendizaje del español de niños, niñas y adolescentes Wounaan en la escuela, este aprendizaje según ellos permite el relacionamiento con la sociedad no indígena en condiciones de igualdad y al mismo tiempo, plantean, se puedan realizar acciones pedagógicas para conservar el Woun Meo, idioma que alberga su pensamiento ancestral ya que las generaciones más jóvenes que

nacen en la ciudad, a partir de la experiencia del dinamizador Valencia (2022), no quieren hablar su idioma propio, “algunos no quieren identificarse (...) entonces quieren como cambiar su identidad, (...) es muy complicado para poderlo enderezar ese pensamiento, a un camino de fortalecimiento de la cultura”.

Esta necesidad y preocupación a la vez, se configura en una tensión vertebral con múltiples impactos, ya que de ella se derivan situaciones como el debilitamiento de la identidad, al respecto la comunidad Wounaan percibe que al aprenderse el español se está perdiendo el idioma propio y de paso se pierde la identidad y la cultura, pero de la misma manera, la comunidad reconoce avances en lo que al relacionamiento con la sociedad no indígena se refiere. En este contexto, la enseñanza del español y el fortalecimiento del Woun Meo dan lugar a diversas lecturas y situaciones que nutren las tensiones, por un lado, el uso por parte de los estudiantes Wounaan de su idioma interpela la configuración de la escuela tradicional con sus aspiraciones de estandarización y apuestas por la normalidad, esa fantasía que, retomando a Skliar (2012), nos ha llevado a pensar que no es necesario ir al encuentro con los otros para cuidar y compartir sin restricciones.

No, pues digamos que cuando uno llega y se encuentra con esos grupos uno se pregunta (...) ¿qué hago acá? ¿cómo voy a enseñarle a los niños?, ¿qué hago para que los niños me entiendan? cuando afortunadamente hablan su lengua materna (...) y yo quedaba como dice el dicho, gringa, sin poderles entender yo decía ¿cómo hago para acercarme a ellos? ¿cómo hago para ganarme su confianza? (Sánchez, 2022)

Y por el otro, el uso del Woun Meo por parte de los y las estudiantes genera barreras de comunicación y comprensión con sus docentes no indígenas siendo las y los dinamizadores mediadores, esta figura de acompañamiento pedagógico pone en evidencia que lo lingüístico es transversal en los procesos de enseñanza y evaluación, esta condición ubica la importancia de generar cambios en las prácticas y ajustes en las planeaciones de área

entonces una empieza a identificar como esas dificultades (...) por su rol de docente titular, yo creo que, porque no es de su cultura, no identifica pues esas dificultades en los chicos, por ejemplo, he visto que de pronto la niña no está copiando, que la profe empieza a decir ¿tú porque no estas, porque vas atrasada?, y entonces debo acercarme a preguntar qué es lo que está pasando (...) entonces yo tengo que preguntar cuál es su dificultad ahí. (Malaga, 2022)

Estas circunstancias se presentan a diario y es precisamente por eso, que los directivos docentes se han planteado diversas iniciativas que permitan resolver esta situación básica de comunicación entre estudiante y docente, y que señalan asuntos estructurales como la necesidad de ampliar el talento humano

Creería yo que una solución a ello sería tener más dinamizadores culturales y que además de eso tuvieran más tiempo en el acompañamiento de los niños, eso ayudaría muchísimo (...) muchos de los profesores tienen la voluntad de hacerlo, pero hay otros que no. (Rozo, 2022)

Frente a esta propuesta existe una realidad contractual por OPS de los dinamizadores que no les permite estar en el proceso de acompañamiento tanto como se requiere

entonces ese acompañamiento que yo hago con ellos es un compromiso (...) bastante duro, (...) yo veo la necesidad de que no tengo el tiempo, quisiera estar todos los días con ellos, pero entonces hay que estar en otras actividades, en reuniones, (...) pero si las profes empiezan a decirle a uno necesitamos que esté más en el salón y además porque son cuatro grupos entonces toca estar, rotar. Si estoy hoy con los de primerito entonces al otro día debo estar con los de segundo, y así, y hay momentos en que uno está en otras reuniones, entonces ya uno no llega al salón, sino que se empieza como a postergar, pero si veo esa necesidad pues de que hay que estar ahí con ellos y ellos se animan. He encontrado chicos, los de primerito, sobre todo, que no tienen todavía la motricidad para escribir en el renglón entonces toca cogerle la manito, animarlos, las profes también les ponen rayitas con otro color para que se guíen (...) Sí, entonces es una experiencia muy bonita con ellos de estar ahí apoyándolos. (Malaga, 2022)

Esta tensión a partir de la experiencia de un coordinador también se nutre con la ausencia de formación de los docentes no indígenas que están a cargo de liderar los procesos académicos con los y las estudiantes Wounaan, ninguno es hablante de la lengua, además de ello, en una de las instituciones donde se focaliza esta población la planta de docentes es fluctuante asunto que también afecta el trabajo pedagógico con los niños, niñas y adolescentes Wounaan como los procesos de enseñanza y evaluación que se implementan

y también otro problema es la rotación de docentes, usted prepara unos docentes, (...) por una coyuntura que se ha presentado en los últimos años y es de traslados de profesores de planta, nos han llegado también profesores que son provisionales, y ellos tienen que empezar de cero, a pesar de que nos llegó una profe, Herminia, que ella había trabajado con ellos y tiene muy clara la película, pero los demás no, entonces dice el profe ¿yo cómo hago para manejar esta población? no tengo las herramientas, dénmelas, y pues no es fácil dárselas en el tiempo corto que ellos van a estar en el colegio. (Rozo, 2022)

En este sentido los demás directivos docentes participes en el grupo focal, coinciden en señalar que la incertidumbre siempre está presente, pero es precisamente esa incertidumbre la que los moviliza, la reacción de los docentes cuando se les dice que van a trabajar con comunidad indígena los desconcierta “al comienzo de una manera complicada (...) los profes comenzaron a inquietarse ¿qué vamos a hacer? y comenzaron a prepararse y a

asistir a capacitaciones (...) y nos ayudó también mucho la parte de la inclusión con los apoyos interculturales” (Vanegas, 2022). Es así como el rol de los dinamizadores sigue posicionándose como determinante en el desarrollo de los procesos de enseñanza y evaluación que lideran los docentes no indígenas y también, en los procesos de aprendizaje que adelantan los y estudiantes Wounaan.

Esta situación propia de las comunidades educativas en las que se focaliza el pueblo Wounaan da lugar a una realidad diferencial en la medida que emerge la necesidad de ampliar y reestructurar la estrategia de acompañamiento por parte de los dinamizadores en las instituciones, y abrir la discusión sobre el nombramiento en propiedad o provisionalidad de etnoeducadores indígenas en la ciudad para favorecer la permanencia de los estudiantes Wounaan e indígenas en general, en el sistema educativo distrital

el profe lo que está enseñando en español, yo lo que hago como es traducirlo en MASHMEO para que el niño pueda captar fácilmente, y yo he mirado ese ejercicio porque pues de pronto el niño dice, pero profe no entiendo, pero cuando ya uno explica en Woun Meo y luego también explico en español (Cabezón, 2022)

De igual manera, se han dado acciones de sensibilización para los y las docentes de estas comunidades educativas en las que se siembran esfuerzos importantes, pero aún hay mucho por hacer y conocer

Bueno en mi caso, yo he visto la disposición de las profes que ellos tienen, nosotros como dinamizadores de poderles hacer como ese acompañamiento y a ellos también, a los docentes, porque o sino ellos no van a entender, por ejemplo, si les hablamos de cosmovisión para ellos es un tema que no conocen, si les hablamos de proceso organizativo tampoco, en ese sentido ellos también aprenderían de nosotros como dinamizadores (...) ellos también aprendan en clase (...) ellos me dicen hagamos la articulación. (...) pero nosotros como dinamizadores tenemos como ese compromiso de enseñar a los colegios, a los profes. (Malaga, 2022)

Lo anterior evidencia que otras maneras se están gestando en la ciudad cuando del trabajo pedagógico con estudiantes indígenas se trata. Un ejercicio a dos manos y de manera conjunta se viene constituyendo en estas comunidades educativas impulsando el diálogo de saberes y formas horizontales de aprender, enseñar y compartir los conocimientos ya que son encuentros de iguales pero distintos, “estamos ante formas nuevas de intercambio de saberes que afianzan la diferencia, ya no entre los que conocen y los que no, sino entre distintos saberes sin que per se uno sea superior al otro” (Archila, 2017, p. 62)

Otra tensión que se establece en el marco de los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación de las áreas escolares con estudiantes Wounaan es el poco acompañamiento en casa por parte de los adultos y familiares a los estudiantes, los dinamizadores y la dinamizadora Wounaan afirman que varias mamitas, que son las que permanecen con los estudiantes en casa, no saben el español, situación que complejiza el apoyo que se puede

dar para el cumplimiento de las responsabilidades académicas que tienen los estudiantes por eso se avanzó con la Secretaría de Educación, por solicitud de los gobernadores Wounaan, en la apertura de programas de alfabetización en español para los adultos de la comunidad, este tipo de acciones fortalece el acompañamiento en casa con los niños y niñas porque papá, mamá, o adulto acompañante va entendiendo, desde su experiencia, cómo funciona la vida escolar y sus compromisos para asimismo orientar a los y las estudiantes Wounaan.

también he visto que, en casa, no hay como ese apoyo de los padres de familia en realizar los ejercicios, por más que (...) las profes pongan ejercicios en casa, al otro día llegan sin los ejercicios, entonces hay una parte también de ese compromiso de los padres de familia en casa, en brindar ese apoyo de acompañamiento a los niños y las profes empiezan a ver eso, entonces ese apoyo del dinamizador pues fundamental, porque nosotros tenemos ese contacto con las mamás para estar apoyando. (Malaga, 2022)

En este sentido, los directivos docentes expresan que esta situación, también afecta la relación entre comunidad e institución para abordar el seguimiento a un estudiante en particular o tratar un asunto colectivo relacionado con el pueblo, la comunicación no se da de manera efectiva teniendo en cuenta que, por un lado, no hay dominio del español y por el otro, no existe una comprensión del Woun Meo

teniendo en cuenta que el proceso educativo es corresponsabilidad de la escuela con los padres de familia, cuando tú no encuentras ese eco en las familias (...) a mí me sucedió recién llegué (...) se citaban a los acudientes de los niños y pues asistían eran las mamitas (...) y asienten con la cabeza, ¿usted me está entendiendo?, y pues ellas, hum, hum. y pues de ahí no pasamos. (Villamil, 2022)

En este contexto familiar y comunitario del pueblo Wounaan, los directivos docentes comparten que otro asunto que afecta el desarrollo de los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación de los estudiantes Wounaan son las divisiones políticas que ha tenido la comunidad, esta circunstancia ha propiciado que los y las estudiantes sean trasladados a otras IED “se ha visto también cortado por las dinámicas de la misma comunidad, la división que hubo, obstruyó también como el avance que se quería llevar” (Villamil, 2022). Por su parte, los dinamizadores han identificado que también se da un debilitamiento de los saberes propios y el uso del idioma, asunto que complejiza el fortalecimiento de la identidad

mirando eso también como que hay dificultades, porque los padres en la casa no enseñan, no dan valor de que esto es importante...la lengua propia, pues, aunque oralmente hablan todo el tiempo, pero no enseñan el cuento, no enseñan como la importancia del territorio, no enseñan como es el resguardo, cómo está conformado y eso falta mucho, entonces eso es lo que yo hago desde el aula. (Cabezón, 2022)

Ahora bien, sumado a lo anterior según los dinamizadores Wounaan, el impartir los procesos de enseñanza en el idioma propio disminuiría las dificultades académicas de los estudiantes y favorecería el relacionamiento y su participación en las clases “los estudiantes indígenas que tienen dificultad en la comprensión del español, (...) poca participación, casi no hablan el español, pero en Woun Meo son más que loro, más que loritos” (Valencia, 2022). Por otro lado, en el grupo focal que se hizo con los dinamizadores Wounaan emergió que en el marco de la Pandemia por COVID 19 las dificultades académicas se incrementaron para los niños, niñas y adolescentes de su comunidad generando un alto nivel de pérdida y repitencia de año escolar

Y solamente por ejemplo el de la matemática, los estudiantes en esta pandemia se han bajado mucho, el nivel de proceso académico de aprendizaje, lo cuando estaba en virtualidad, lo mandaban los trabajos, pero en realidad, en la presencialidad todos los estudiantes, todo el nivel académico fue muy bajo, muy bajo y otra vez repetir nuevamente del año pasado. (Valencia, 2022)

De acuerdo con Katzkowicz (2010) la pérdida académica se relaciona con el fracaso escolar y genera preguntas como ¿de qué manera la evaluación contribuye a este fenómeno? ¿qué estrategias se pueden implementar para que todos y todas las estudiantes puedan alcanzar los objetivos propuestos? Pero también la pérdida académica hace parte de las realidades escolares que enfrentan los estudiantes indígenas en diferentes países de la región como se evidenció en el estado del arte de esta investigación y es así como desde el sentir de los dinamizadores Wounaan, que otra tensión se establece y tiene que ver con las formas de evaluar a los y las estudiantes indígenas, según ellos además de poder vincular los saberes propios al currículo es preciso replantear por completo la concepción de evaluación, sus paradigmas y prácticas; privilegiar el hacer-haciendo ya que evaluando también se aprende, es necesario transitar a un enfoque que recoja la experiencia del aprendizaje como proceso

Puede evaluar de diferentes formas, por ejemplo, no solamente de exámenes que el estudiante traigan aquí como los documentos (...) eso evaluación se pierde y ya, sino que una práctica con los estudiantes, ya no solamente teoría como tal (...) no solamente dentro del aula o dentro de una enseñanza teoría, dentro de una pregunta sino que cómo se hace, por ejemplo un estudiante se va a tejer por ejemplo a aprender una resta, no solamente con los números sino que también con los objetos, con materiales didácticos propios (...) practicando, tocando, eso se puede hacer una evaluación. (Valencia, 2022)

Este posicionamiento pone en cuestión esa perspectiva de la evaluación que está a disposición de la comprobación de resultados, que se centra en los contenidos, y que fomenta las pruebas estandarizadas “las Pruebas Saber realmente no sirven ¿para qué? si son cosas que están estandarizadas y desconocen realmente las condiciones y contextos como los nuestros” (Villamil, 2022). Si bien es cierto, en Colombia se han fomentado diversas reformas

en lo que a la evaluación se refiere aún sigue instalada la perspectiva asociada a procesos técnicos y conductistas para controlar y medir la enseñanza, privilegiando la obtención de resultados más que el desarrollo de procesos. (Vanegas, 2014). A partir de las experiencias de los dinamizadores se plantea la necesidad de llevar a cabo otras formas de evaluar unas que, como lo plantea Torres (2018), no se limiten a la aplicación de instrumentos y recolección de información, sino que sean posibilidades de pensar y hacer pedagogía.

Esta tensión abre un camino de posibilidad que evoca la necesidad de un currículo intercultural y bilingüe en estos colegios, en este tipo de currículos según los dinamizadores Wounaan se podría hablar y vivir la cosmovisión y sus prácticas de ritualidad, vincular el proceso político-organizativo de los pueblos étnicos, enseñar las exigencias de derechos que tienen los indígenas en Colombia. En un currículo con perspectiva intercultural bilingüe, se haría énfasis en la formación de líderes y líderes, se enseñarían las luchas por el territorio y la liberación de la Madre Tierra y serían posibles otras formas de evaluar

Por eso un currículum intercultural y bilingüe porque hay varias formas de evaluar, por ejemplo, los pueblos indígenas se evaluaron así, otro pueblo (...) por ejemplo Wayuu, allá en su territorio se evaluará así, entonces los mismos estudiantes lo dicen a nosotros, nos evalúan así, en esta forma. Entonces la maestra y el maestro va conociendo eso (Valencia, 2022)

Los dinamizadores Wounaan se acercan desde su práctica y expectativas al cambio curricular en clave de Educación Propia y con perspectiva nacional expresando la importancia de complementar los ejercicios que desde la teoría se vienen desarrollando en las formas de evaluar, pero insisten que no es sólo un asunto de cambiar contenidos sino también de promover otros ambientes de aprendizaje relacionados con el universo cultural del pueblo Wounaan, de hacer giros pedagógicos en las maneras de enseñar y evaluar, en donde se tengan en cuenta las pedagogías propias que saben los y las mayores de la comunidad y se compartan otras visiones de mundo.

que el currículum por ejemplo tanto nacional sea intercultural y bilingüe, pero para no desconocer a los estudiantes, porque hay muchos colegios que se desconocen muchas culturas y se desconoce quién pertenece a los pueblos indígenas, a estudiantes campesinos, a estudiantes afros, entonces se desconoce eso, que sea no solamente en una sola institución, sino que nacional o que puede ser para todos en Colombia. (Valencia, 2022)

De esta manera, en las tensiones expuestas se enuncia y anuncia un anhelo de transformación curricular desde la perspectiva intercultural bilingüe, perspectiva que hace énfasis en el carácter oral de los idiomas indígenas, su revitalización y preservación, no puede hablarse de currículos interculturales sin reflexionar sobre la diversidad lingüística, el bilingüismo e incluso el multilingüismo (Fernandez, 2005) y esa claridad la tienen los dinamizadores

Wounaan a partir de su experiencia, y los directivos docentes también son conscientes de la necesidad del cambio curricular

darle una vuelta a nuestra maravillosa malla curricular y plan de estudios, hay que darle una mirada más global que les permita a ellos sentirse identificados ahí dentro, no como que están en un mundo diferente, (...) y eso requiere de voluntad política y esa voluntad política comienza entre dos entes grandísimos que son, familia-colegio, y Estado. (...) Este año comenzamos con un tema importante que ahorita se empantanó un poquito, pero es cambiar el modelo pedagógico, es darle una mirada más incluyente y ahí estamos, desde el consejo académico se viene trabajando (Vanegas, 2022)

Por último y a manera de decantar las tensiones, los directivos docentes expresan que otra tensión que se establece en el marco de los procesos de enseñanza y evaluación de las áreas escolares en las comunidades educativas en las que se focalizan estudiantes Wounaan tiene que ver con la ausencia de diversas condiciones estructurales que impiden garantizar la atención educativa diferencial que requiere este tipo de población, una de ellas tiene que ver con la infraestructura “son chicos que llegan con las ganas de moverse mucho y estos colegios tan chiquitines les toca así, apretados, entonces eso ya es un cambio total” (Vanegas, 2022) y otras relacionadas con las limitaciones de apoyo, compromiso y reconocimiento de la SED

pero si se necesita el mucho apoyo externo, cuando tu solamente tienes (...) un dinamizador cultural donde tiene que dar fe por chicos que están en dos sedes, en donde tenemos niños de primaria en aulas diferenciales, en aulas regulares, niños de bachillerato, por más que tú quieras, una persona no da abasto. (...)

Pues es que el apoyo se puede dar desde el recurso humano que es vital, pero también se puede dar en el acompañamiento a las instituciones, en la preparación de los docentes, en el reconocimiento a sus esfuerzos, digamos a docentes que realmente tienen carga de 22 horas ¿en qué momento te sientas a planear con un dinamizador? (...) entonces ese me parece que debe ser el acompañamiento, el recurso humano, también en capacitación, en acompañamiento permanente de reconocimiento a esos trabajos que se adelantan (Villamil, 2022)

El hecho de que los y las estudiantes Wounaan hagan presencia en estas comunidades educativas ha generado tensiones de diversos tipos y, asimismo, han abierto posibilidades en donde se repiensa el PEI, la evaluación, la mentalidad de los docentes, las dinámicas comunitarias y los sentidos de la educación desde una perspectiva integral que recoge de manera crítica los interrogantes de ¿para qué se enseña? ¿a quién se enseña? y ¿cómo se evalúa? el tránsito curricular en estas instituciones parece inaplazable, los cambios profundos ya se están tejiendo, las condiciones se están consolidando y los actores protagónicos siguen creciendo.

7.3 Aportes pedagógicos desde la experiencia

En estas dos experiencias con estudiantes Wounaan en la localidad de Ciudad Bolívar, además de las tensiones expuestas también se reconocen distintos aportes pedagógicos que emergen de la práctica de los sujetos abordados, elementos que contribuyen al fortalecimiento de los procesos de transformación curricular nacientes desde la perspectiva intercultural, procesos que se vienen gestando en estas comunidades educativas a partir de la atención de los y las estudiantes Wounaan. En estas experiencias lo pedagógico se constituye a partir de los siguientes interrogantes que acompañan el ejercicio docente con estudiantes Wounaan y son ¿para qué se enseña? ¿qué se enseña? ¿cómo se enseña? ¿a quién se enseña? y ¿por qué se enseña?, estas preguntas van configurando las experiencias y sus apuestas para la valoración de la diferencia cultural en sus contextos escolares, los elementos que se identifican aquí se constituyen en aportes en la medida que plantean reflexiones y posturas sobre la relación de la educación con la interculturalidad, la practica pedagógica, el currículo y su transformación, aportes porque ponen en cuestión la educación para estudiantes indígenas en contextos de ciudad y proponen acciones para que esta se desarrolle desde el principio de pertinencia cultural desde su quehacer pedagógico.

En el marco del trabajo con estudiantes Wounaan docentes de aula, dinamizadores Wounaan y directivos docentes asumen que avanzar en la valoración de la diferencia cultural y el trabajo con estudiantes Wounaan, como de otros pueblos indígenas en la ciudad, significa realizar de manera continua procesos de caracterización de la pertenencia étnica de los y las estudiantes en las instituciones donde se focalizan estas comunidades indígenas, este tipo de ejercicios favorece el autorreconocimiento individual y colectivo, contribuye al fortalecimiento identitario, visibiliza la multiculturalidad existente en las comunidades educativas y aporta al cierre de brechas de registro en el sistema de matrícula

hacer una caracterización, entonces cuando llego a este colegio me encuentro que aquí había bastante población indígena Wounaan. Luego se llega como a fortalecer toda esa caracterización de mirar cuántos niños indígenas Wounaan teníamos, también teníamos grupos de niños afro, niños Emberá, también teníamos niños Eperara y Arahuacos en ese momento. (Sánchez, 2022)

Este ejercicio denominado por los docentes como caracterización se realiza de la mano de los dinamizadores Wounaan, ellos emprenden acciones que les permiten identificar la pertenencia étnica de varios de los estudiantes que asisten a las instituciones en las que trabajan y también se convierte en una posibilidad real de revisar y actualizar los PEI a la luz de las realidades escolares que se están experimentando y de la conformación poblacional que acogen las IED

algo de la caracterización es que en los Proyectos Educativos Institucionales siempre hablamos de que tengamos la caracterización de los estudiantes, realmente nosotros vamos a mirar y esas caracterizaciones están desde hace 15 o 20 años, y las comunidades han cambiado por diferentes efectos sociales, de migración, de tener que dejar sus territorios, y tener que llegar acá al colegio, entonces es necesario que eso este al día porque es que los niños que tenemos hoy no son los mismos que teníamos hace 15 o 20 años, hace 2 años no son los mismos. (...) Esa caracterización es para saber para quien estoy trabajando, para quien voy a trabajar, con quien estoy trabajando y cuáles son realmente las expectativas y necesidades que realmente estas comunidades tienen, esa caracterización me parece que es vital. (Villamil, 2022)

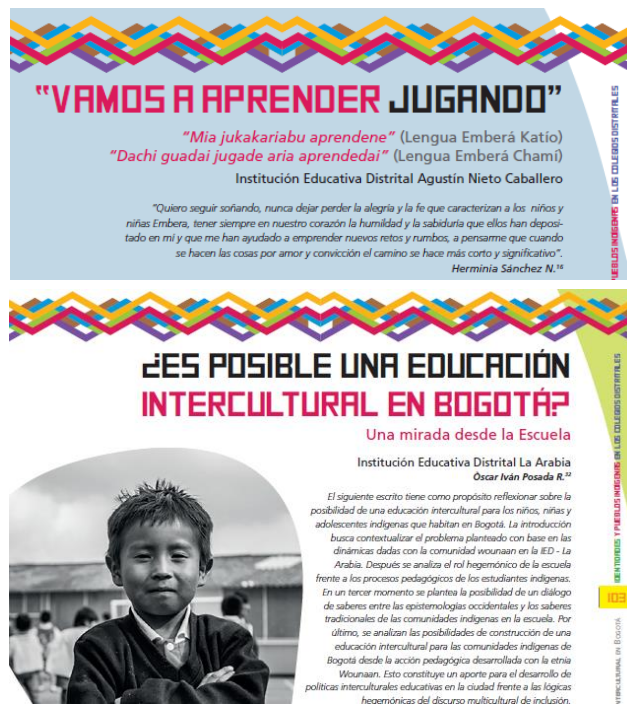
Estos ejercicios también han posibilitados que se hagan otro tipo de revisiones y cuestionamientos que nutren la necesidad de transformación desde una perspectiva integral de la educación y la pertinencia de ciertos modelos pedagógicos y no de otros

la llegada de los chicos ha hecho que todo el modelo y el enfoque pedagógico del colegio se tenga que replantear (...), se supone que nosotros trabajamos con el modelo de aprendizaje significativo, y a raíz de la llegada de los chicos tocó realmente replantear todo, regresarnos al PEI (...) Entonces eso nos llevó a replantearnos absolutamente todo el PEI, los modelos y los enfoques que trabaja el colegio y pues cuando estábamos hablando de eso no solamente se hace desde el aula diferencial, sino desde toda la población que se cubre en el colegio, entonces sí, ha sido bastante importante desde todas las áreas comenzar a replantear todo lo que tiene que ver con el currículo, y demás. (Villamil, 2022)

En este mismo sentido, las experiencias señaladas vienen siendo pioneras en el diseño e implementación de material didáctico que contempla y visibiliza conocimientos, prácticas culturales y valores de los Wounaan aportando así al aprendizaje de saberes ancestrales en las instituciones donde se focaliza esta población de la misma manera, se evidenciando que el docente se construye como intelectual de su profesión y la exploración de la cultura Wounaan es una oportunidad para ello

con ellos trabajamos también todo lo de los animales de su territorio, incluso tuvimos la oportunidad de hacerlos de forma muy parecido a lo que ellos ven en su territorio, en madera, entonces ellos nos ayudaron a pintarlo, tenemos ese material didáctico allá en el colegio, comenzamos con los arrullos, pero digamos que los arrullos de ellos se tratan también de los animales. (Sánchez, 2022)

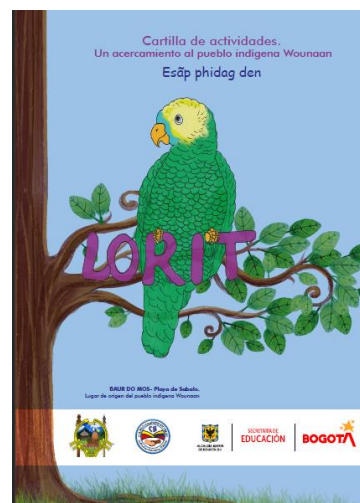
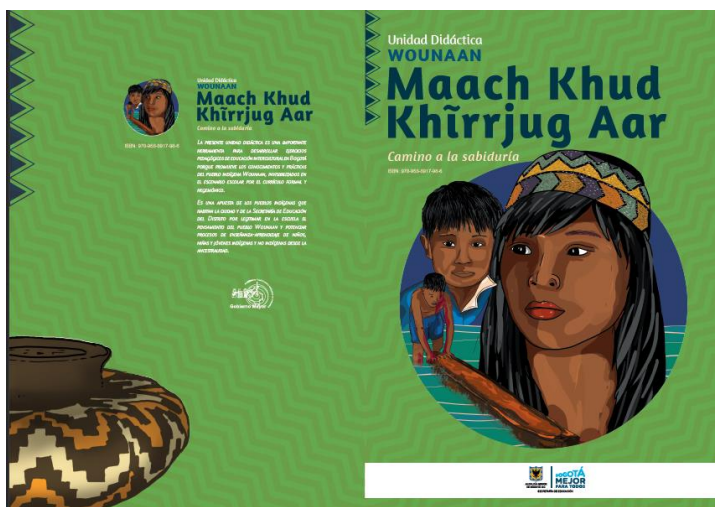
Este tipo de acciones se constituyen en posibilidades de ser en la escuela tanto para los y las estudiantes Wounaan como para la comunidad indígena en general porque aportan condiciones para el conocimiento y vivencia de la cultura teniendo presentes las preguntas ¿para qué se enseña? ¿qué se enseña? ¿cómo se enseña? y ¿a quién se enseña? Estas experiencias nacen y se dinamizan desde el principio de pertinencia cultural, los maestros de aula entrevistados han sido pioneros en el trabajo con estudiantes indígenas y pioneros también, en la construcción de estrategias diferenciales para el trabajo pedagógico con este tipo de población, su experiencia se consolida como aporte en la medida que se han dado a la tarea de formarse, sistematizar y compartir sus aprendizajes con otros docentes para posicionar la discusión sobre la importancia de transformar las prácticas pedagógicas en el trabajo con estudiantes indígenas en contextos de ciudad, haciendo énfasis en la necesidad de virar hacia otros enfoques pedagógicos, estas posiciones interpelan la escuela y su estructura en la cotidianidad.



Tomado de Educación Intercultural en Bogotá. Identidades y pueblos indígenas en los colegios distritales
<https://repositorios.ed.educacionbogota.edu.co/handle/001/1132?show=full&locale-attribute=en>

lo que hice fue comenzar a prepararme, entonces inicié la sistematización con el CINEP, bueno eso fue como en el 2012, en ese momento estaban las INCITAR, era como un proyecto que manejaba la Secretaría de Educación donde se podía publicar las experiencias pedagógicas más significativas, entonces también hice parte de las INCITAR, también publiqué la experiencia que tuve con los niños Emberá. (Sánchez, 2022)

Los esfuerzos de estos docentes han abierto un camino para que otros, que se han sumado con los años y que actualmente se enfrentan al desafío de trabajar con estudiantes Wounaan e indígenas, cuenten con algunas herramientas, entre ellas están las publicaciones de material didáctico hechas por parte de la Secretaría de Educación, junto a aliados estratégicos, que tienen al pueblo Wounaan y sus saberes como protagonistas, estos son: Unidad Didáctica Wounaan Maach Kirjug / Camino a la sabiduría y, Lorit: Cartilla de actividades. Un acercamiento al pueblo indígena Wounaan



Al mismo tiempo, estas experiencias vienen posicionando la interculturalidad desde lo discursivo y práctico en sus instituciones educativas como opción pedagógica para el reconocimiento de la diferencial cultural en el sentido que señala Estermann (2009), y es incorporando reflexiones críticas sobre el proceso de ‘descolonización’ que requiere el currículo y el plan de estudios, estas posturas son contribuciones para que el currículo sea un instrumento que represente las realidades culturales del contexto escolar en donde se sitúan estas comunidades indígenas pero también, aportan elementos para pensar lo que somos como país y repensar la identidad nacional a partir de una visión histórica que recoge el pasado ancestral y analiza su legado desde el presente

Pues conocer y desarrollar más la Ley de lenguas en el currículo, hablar mucho más de la historia de los pueblos originarios, en la ciencia hablar de los aportes que han hecho los pueblos originarios, de la espiritualidad, lo religioso digámoslo así, ético. También ir viendo cómo fue en un tiempo y cómo es ahora, (...) cómo están nuestros pueblos indígenas que están acá en Colombia, cómo se han organizado, cómo resuelven sus necesidades, cómo hacen su democracia interna, eso hay que conocerlo, hay que tenerlo dentro del plan de estudios. (Roza, 2022)

Estas intencionalidades siguen en siembra, avanzan a sus propios ritmos según sus condiciones, pero ya están allí problematizando, reflexionando y aconteciendo críticamente desde los sentidos que docentes y directivos docentes le imprimen a su práctica, sentidos que dan lugar a transformaciones en el marco del ejercicio de su profesión, contribuyendo así a la descolonización del ser y de las mentalidades en el marco de su práctica pedagógica

La verdad ha habido como un proceso de transformación en mi práctica, digamos que me he cuestionado mucho la forma de ejercer mi rol como docente y me ha permitido saber que hay que priorizar al ser humano,

no caer en esa dinámica de graduar estudiantes, (...) sino graduar un ser humano y ser humanos con los estudiantes, en la medida que se les deje claro que ellos tienen muchas formas en su propio ser (...) que el profesor también se cuestione, a veces nosotros los profes hacemos lo más fácil y no lo más pertinente, lo que menos nos afecte, nos quejamos mucho por la sobrecarga laboral que existe, pero también cuando aprendemos a trabajar de manera más humana, esa sobrecarga desaparece, porque hacemos más ameno lo que estamos haciendo. (...) porque yo creo es todo un cuestionamiento que se tiene que hacer la educación en Colombia. (Rozo, 2022)

Sumado a lo anterior también es importante hacer énfasis en que estas experiencias vienen siendo pioneras en la creación de procesos escolares de bilingüismo desde la oralidad, escritura y lectura del Woun Meo como idioma indígena, esto sucede porque se cuenta con la presencia de los dinamizadores que son los y las sabedoras del idioma en las IED, como hablantes son protagonistas de los procesos de revalorización y visibilización del Woun Meo promoviendo su uso en el ámbito escolar ya que históricamente los idiomas indígenas han sido restringidos a espacios considerados políticamente menos importantes e íntimos como la familia. Estas experiencias avanzan hacia un bilingüismo igualitario, es decir, en el contexto escolar en el que predomina el castellano y al mismo tiempo, se identifican hablantes de un idioma indígena, se promueve el uso de ambas lenguas y eso es lo que viene sucediendo con los estudiantes Wounaan “ellos tienen una ronda en Woun Meo que es de los animales, entonces la pasamos también a español y la cantábamos en español y en Woun Meo” (Sánchez, 2022).

Asimismo, se identifican auestas por el trabajo pedagógico con aspiraciones transversales como un aporte en el trabajo con estudiantes y comunidad indígena en general en la medida que pretende ser vinculante con todos los niveles, grados y con todas las áreas escolares, la transversalidad como una herramienta para visibilizar los saberes ancestrales, pero también para favorecer la participación de los docentes y la focalización de la comunidad en la institución

a raíz de la llegada de los chicos de la comunidad indígena Wounaan se fomentó el trabajo transversal, yo diría que es transversal porque en este momento está tocando varias instancias, desde el aula de jardín que son los niños más chiquitines, me parece que ha sido un proceso progresivo. Ha tenido altibajos, desafortunadamente por la ausencia permanente de un rector, como que muchos de los procesos que a veces se van avanzando, como que a veces se tienen que retornar, pero ha sido un trabajo interesante. (...) Los fines de semana con educación para adultos con los mismos integrantes de la misma comunidad, entonces ha sido un trabajo que se ha expandido mucho. (Villamil, 2022)

De la misma manera, estas experiencias posicionan a la localidad de Ciudad Bolívar como escenario y referente de la atención educativa de estudiantes indígenas a partir del trabajo con los Wounaan desde apuestas transversales y de Aulas diferenciales, de valoración de la diferencia cultural para otras localidades e IED

el año pasado o antepasado, la verdad no recuerdo, una compañera, ella inició el trabajo (...) creo que ellos también iniciaron el trabajo con la comunidad Emberá, una de las docentes que inició a trabajar con ese proyecto obviamente estaba muy inquieta frente al trabajo que adelanta, entonces lo primero que uno le dice es ¡tranquilízate!, porque si causa mucha ansiedad el trabajo con ellos. (...) Incluso en uno de los encuentros (...) nos dio como la posibilidad de que ellos estuvieran como invitados, la idea era que fuera una experiencia intercultural, pero igual ellos hasta ahora estaban iniciando, pues Arabia ya tiene como un bagaje más amplio en esto. (Villamil, 2022)

Una localidad que desde estas dos experiencias sigue pensando y proponiendo alternativas en medio de la inmediatez escolar para que los y las estudiantes Wounaan permanezcan en las IED y se reduzca el fracaso escolar, uno de los directivos docentes expresa la importancia de acercarse a los y las estudiantes e indagar sobre cómo se están sintiendo en el colegio, en el salón de clases pero también, hacerlo entre las mismas instituciones “que eso no lo hacemos, pero ya cuando uno tiene una población tan diferenciada (...) sería importante llevarlo a la práctica (...) la práctica de los colegios que manejan comunidades indígenas, la posibilidad de sentarnos a hablar (...) (Vanegas, 2022)

De esta manera se viene dando el tejido de la atención educativa a estudiantes indígenas Wounaan en la ciudad de Bogotá, en donde dos experiencias de la localidad de Ciudad Bolívar vienen siendo gestoras de ideas, estrategias, sentidos pedagógicos y apuestas interculturales, experiencias en las que se establecen tensiones, se identifican incertidumbres y se siembran transformaciones, experiencias que se constituyen en aportes por los aprendizajes adquiridos y enunciar nuevos y críticos enfoques pedagógicos. El tejido y la siembra siguen, se dinamizan con sus propias conflictividades asumiendo que lo educativo hace parte del devenir histórico de la humanidad, siempre cambiante.

8 HACIA CURRÍCULOS INTERCULTURALES BILINGÜES

En el análisis de los elementos que contribuyen al fortalecimiento de los procesos de transformación curricular y su relación con la diferencia cultural en las instituciones educativas distritales donde se focalizan estudiantes

Wounaan, se decantaron las tensiones que se establecen entre los procesos de enseñanza y evaluación de las áreas escolares y se reconocieron los aportes pedagógicos que surgen de la experiencia de dinamizadores, docentes de aula y directivos docentes en el marco del trabajo con estudiantes Wounaan, entonces para fortalecer los procesos de transformación curricular en estas comunidades educativas en las que acontecen las experiencias identificadas, se comparten los siguientes pensamientos para contribuir al avance de las transformaciones curriculares que se están sembrando en estas IED y seguramente en otras.

- **Establecer espacios institucionales** al comienzo del año escolar entre la comunidad Wounaan, nivel central de la SED, docentes y directivos docentes en los que se compartan las expectativas de los actores involucrados en el proceso de atención escolar de los estudiantes Wounaan en dos sentidos uno, en el que la comunidad Wounaan pueda expresar lo que espera de dicho proceso en los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria, y media, y dos, las IED como el nivel central hagan un ejercicio de explicación sobre cómo se desarrollan los procesos académicos en el contexto de ciudad y así concertar la atención educativa desde una perspectiva diferencial, revisando alcances, limitaciones, y llegando a acuerdos del mismo modo, definir unos encuentros de seguimiento a los compromisos establecidos. Estos espacios periódicos se pueden definir con un primer diálogo de concertación entre los actores en el marco de las semanas de desarrollo institucional que dan apertura al año escolar o en escenarios comunitarios como asambleas o mingas de pensamiento y desde allí construir un cronograma, este tipo de acciones permitirían conocer las aspiraciones de la comunidad en la ciudad, sus apuestas políticas como también la voluntad de las IED y el avance del proceso fortaleciendo la vivencia de los pluralismos, la construcción educativa desde lo participativo y lo étnico.
- **Fortalecer los procesos de sensibilización escolar** que se vienen desarrollando para el conocimiento del universo cultural de los y las estudiantes Wounaan como de los demás pueblos indígenas y étnicos que hacen presencia en las IED, este tipo de actividades favorece el entendimiento de las realidades de las familias indígenas que se ubican en los colegios nutriendo así los ejercicios de caracterización que ya se adelantan en las IED como también, acercarse a las circunstancias históricas que han experimentado los Wounaan, profundizar en su manera de vivir, creer, relacionarse y entender el mundo, la naturaleza y el ser. Para ello se pueden destinar espacios de dirección de curso liderados por equipos de docentes de distintas áreas escolares y hacer jornadas pedagógicas en las que, las comunidades étnicas sean protagonistas teniendo en cuenta las siguientes preguntas: ¿quiénes son? ¿de dónde vienen? ¿por qué

llegaron a la ciudad? ¿cuáles son sus prácticas culturales? entre otras que surjan en el marco del proceso y del trabajo colectivo.

- **Consolidar orientaciones pedagógicas** desde el nivel central de la SED para el reconocimiento de la situación lingüística que experimentan las IED en las que se focalizan los estudiantes Wounaan como de otros escenarios escolares en los que existen hablantes de idiomas indígenas realizando diagnósticos sociolingüísticos anuales o periódicos en los colegios con equipos interdisciplinarios de lingüistas, pedagogos, personas de la comunidad, etnolingüistas, dinamizadores indígenas, docentes y directivos docentes y asimismo, definir acciones para la enseñanza y evaluación del idioma propio como primera lengua, del español como segunda y revisar la pertinencia de una tercera como el inglés teniendo en cuenta los procesos de oralidad, escritura y lectura, iniciativas como esta ponen en cuestión el ideal monocultural del sistema educativo y aportan a la comprensión diversa de las comunidades educativas.
- **Fomentar la creación de materiales didácticos** que permita conocer el estado de los idiomas indígenas en los contextos escolares de la ciudad con acciones pedagógicas para el aprendizaje, revitalización y conservaciones de los idiomas como el Woun Meo y otros identificados, de esta manera se contribuye al fortalecimiento de la identidad cultural de los y las estudiantes indígenas como en la visibilización de la diversidad lingüística existente en las IED de la localidad de ciudad bolívar como de Bogotá en general. Para esta acción se puede contar con los diagnósticos lingüísticos realizados por los equipos interdisciplinarios, retomar las experiencias y saberes con los que cuentan los y las docentes que trabajan con los estudiantes Wounaan e indígenas, como también los dinamizadores y personas de las comunidades hablantes de los idiomas ancestrales para que sean los protagonistas de las construcciones didácticas.
- **Promover la participación de la comunidad Wounaan** en todas las instancias del gobierno escolar para consolidar el criterio de pertinencia cultural con el idioma, las costumbres, la cosmovisión y los valores del pueblo Wounaan como de otros pueblos étnicos afianzando así, estos escenarios educativos y experiencias desde una perspectiva intercultural bilingüe, para ello, se sugiere definir con las directivas de las IED, el cabildo y el nivel central quiénes van a participar, cuáles serán sus roles como nivel de incidencia.

- **Fortalecer los ejercicios de sistematización e intercambio de experiencias** de las denominadas aulas diferenciales existentes en Ciudad Bolívar como en Bogotá, para conocer cómo nace esta estrategia, cómo es su dinámica, qué se enseña, cómo se enseña, qué y cómo se evalúa, cuáles son sus apuestas pedagógicas, quiénes están y puedan estar allí, cuáles son sus limitaciones, desafíos y proyecciones. A partir de estas experiencias consolidar lineamientos y orientaciones para el trabajo pedagógico con estudiantes monolingües de idiomas indígenas en contextos de ciudad, este tipo de ejercicios podrían ser canalizados como demandas de las IED al nivel central de la SED, utilizar los foros institucionales y locales u otros escenarios con aliados estratégicos que permitan posicionar a Bogotá a nivel nacional como una ciudad pionera en la atención educativa de estudiantes indígenas desde el enfoque diferencial y perspectiva intercultural bilingüe.
- **Crear una escuela de padres, madres y adultos acompañantes Wounaan** con enfoque diferencial por parte del área de orientación escolar de las IED en donde se focaliza esta población que propende por la comprensión por parte de la comunidad de los compromisos que se adquieren a lo hora de matricular a sus niños, niñas y adolescentes en el sistema educativo, pero también que le permita a las IED entender la lógica comunitaria del pueblo Wounaan. Se puede crear un primer escenario de diálogo contando con la participación del cabildo como autoridad política, las autoridades tradicionales, equipo directivo y de orientación de la IED para crear la propuesta de manera conjunta en donde se aborde la corresponsabilidad, la convivencia estudiantil entre otros temas que las partes consideren importantes para fortalecer el acompañamiento en casa y desde la perspectiva comunitaria de los y las estudiantes Wounaan.
- **Diseñar estrategias diferenciales para la selección del talento humano** en lo que respecta a la conformación de equipos docentes para las comunidades educativas en las que se focalizan estudiantes Wounaan e indígenas en general, valorando de manera positiva la experiencia pedagógica en el trabajo con pueblos indígenas y comunidades étnicas pero además crear de manera conjunta entre las IED, el nivel central SED y la comunidad Wounaan los criterios para llevar a cabo el proceso de selección y definir el personal docente que se requiere según este tipo de contextos y necesidades educativas.
- **Ampliar el equipo de dinamizadores culturales indígenas** en cada una de las instituciones en donde se focaliza la población Wounaan para atender de manera oportuna la demanda que existe en las IED y avanzar en la conformación de una planta provisional de etnoeducadores en la ciudad de Bogotá que

permita un abordaje de las disciplinas escolares y sus apuestas desde los horizontes de mundo de las propias comunidades, así se proyectarían equipos docentes multiculturales y bilingües en aras de construir perspectivas educativas interculturales. Esta acción se gestiona con el nivel central de la SED por parte de las directivas de las IED como del Cabildo Wounaan.

- **Crear escenarios tripartitos** para el ajuste curricular en los que se discutan los objetivos de la educación teniendo en cuenta la atención de los y las estudiantes Wounaan, las formas, sentidos y escenarios de enseñanza y la organización de las áreas a partir de un revisión y análisis de lo que acontece para proyectar lo que se desea, así se fortalece el diálogo de saberes que ya se está dando en las aulas en el marco de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las áreas escolares y su articulación con la cosmovisión del pueblo Wounaan. Definir roles, responsabilidades y tiempos para avanzar de manera organizada y tripartita en la consolidación de los ajustes curriculares contando la participación de las IED, el cabildo Wounaan y el nivel central, posteriormente se pueden dar espacios con el resto de la comunidad educativa para que el ejercicio de ajustes sea vinculante y de manera progresiva argumentando que este tipo de apuestas escolares parten del reconocimiento de la diferencia como un principio y fin pedagógico posicionando así la resignificación de lo institucional desde lo comunitario. Además de lo anterior, en estos escenarios tripartitos
- **Realizar jornadas pedagógicas en las que se discuta y plantee una postura institucional de la cultura y lo cultural** para favorecer la conversación colectiva de cómo se está entendiendo la cultura y se pueda tomar distancia crítica de lo que Duschatzky & Skliar (s.f) afirman es una entrada folklórica de lo cultural en lo escolar, una entrada que se caracteriza por un recorrido turístico de las costumbres, de los festejos y bailes, de los platos típicos, recorrido que hace parte de las fechas emblemáticas que se llevan a cabo en las IED. La propuesta consiste en caminar hacia comprensiones profundas, amplias y comunes de la cultura y de la diferencia, problematizando las condiciones históricas que originaron la marginalización de los pueblos indígenas, planteando preguntas complejas por el ser y su dignidad, tejer el diálogo entorno a las múltiples ritualidades y diversas vivencias de la espiritualidad que existen en el contexto escolar a partir de una reflexión sobre las prácticas religiosas y espirituales que actualmente se promueven en las IED, sus sentidos y cómo desde las cosmovisiones indígenas, en este caso la Wounaan, se desarrollan apuestas espirituales.

- **Explorar enfoques para la transformación de las prácticas de evaluación** que dialoguen con las apuestas de la comunidad Wounaan y las aspiraciones de interculturalidad de las IED, entre ellas está la perspectiva de la evaluación formativa, esa que se configura con prácticas que alimentan lo sumativo y que ocurre en distintos momentos, no solo al final para verificar resultados. En este sentido y teniendo en cuenta estas experiencias con estudiantes Wounaan, es que los criterios de evaluación pueden ser definidos de manera colectiva pero también, es necesario definir qué es lo que se entiende por evaluación. De acuerdo con el planteamiento de Torres (2018) sobre la evaluación formativa, esta debe basarse en una propuesta pedagógica para reconocer y respetar los principios que dinamizan una experiencia específica, esta perspectiva establece los sentidos de su desarrollo partiendo del reconocimiento de la incertidumbre que genera toda acción educativa que, en este caso, tiene que ver con el trabajo con estudiantes Wounaan. La perspectiva formativa de la evaluación se considera como un proceso porque se da en diversos momentos, pero también porque “lo importante es profundizar en qué es lo que ocurre, por qué ocurre, qué significado tiene para los actores, qué puede implicar” (Torres Z. G., 2018, p. 15).

La evaluación formativa está abierta al uso de metodologías alternativas que favorecen la participación de diversos actores que previamente han expresado cuáles son sus expectativas sobre la evaluación y a quienes se evalúa, en este tipo de evaluación se privilegia la valoración de lo que se está haciendo desde una mirada interna, es decir, una valoración de la comunidad educativa para la misma comunidad. “Evaluar es mucho más que certificar. Evaluar debería ser, ante todo, comprender y apoyar el desarrollo de nuevos rumbos en la educación” (Torres Z. G., 2018, p. 20) como los que están planteando estas experiencias con estudiantes Wounaan en la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá.

- **Analizar la pérdida académica como una realidad escolar desde una perspectiva multidimensional** a partir de la formulación de preguntas como, y retomando a Katzkowicz (2010), ¿qué se entiende por bajo rendimiento? ¿cómo se evalúa? ¿cuáles son los conocimientos básicos y necesarios para insertarse hoy en una sociedad como la bogotana? ¿cuáles son las causas de la pérdida académica? para, por un lado, identificar las razones de la pérdida académica y por el otro, crear colectivamente estrategias que favorezcan trayectorias educativas significativas, este ejercicio puede ser liderado por el área de orientación con grupos focales de docentes, directivos docentes, estudiantes y comunidad educativa en general.

- **Ampliar e intensificar los espacios de reflexión, análisis y capacitación docente** con todos los y las maestras de las IED en las que se focaliza la población Wounaan e indígena, sobre cómo las concepciones de estos influyen en los procesos de evaluación a partir de una mirada a sus prácticas y creencias para comprender, siguiendo a Katzkowicz (2010), los efectos de ellas en los procesos de evaluación con el objetivo de mejorar y transformar sus estrategias en el aula y, a través de ellas, los aprendizajes de sus estudiantes. Además, conocer horizontes epistémicos y pedagógicos que permiten potencializar, por un lado, la capacidad instalada de las IED y por el otro, propender por la permanencia de la comunidad Wounaan en los colegios.

Estas experiencias vienen alentando los procesos de transformación curricular y para seguir alimentando estos esfuerzos no hay que perder de vista que el currículo desde una perspectiva histórica ha tenido diversas comprensiones y apuestas de organización de lo que se debe enseñar en el sistema educativo. Para el caso de América Latina, ha cumplido “una función simbólica en la formación de identidades nacionales y ha sido reflejo de la exclusión social, el racismo, la desigualdad de género y la discriminación que operan en la cultura y tienen lugar también en el contexto escolar” (Finocchio, 2017, p. 7) Es así como los anteriores planteamientos pretenden contribuir a esa transformación que interroga la homogeneidad y promueve la heterogeneidad de saberes y de pensamientos.

Resignificar el diseño curricular más allá de los contenidos de enseñanza implica mediaciones, significa acuerdos colectivos y definiciones pedagógicas comunes alrededor de lo que se quiere enseñar, cómo y a quiénes se les va a enseñar, transitar hacia concepciones interculturales y bilingües del currículo, exige organizar de otras formas la escuela, vincular otros conocimientos relacionados con las áreas escolares en donde los pueblos ancestrales, sus idiomas y sus saberes sean protagonistas, en síntesis, descolonizar las formas de enseñanza y por ende, el currículo. Echar un vistazo a la manera en la que se hizo el diseño curricular que se está implementando en estas IED hace parte de las acciones para el cambio, incorporar otros lugares epistémicos, prácticas educativas ancestrales, construir ambientes de aprendizaje vinculantes con la naturaleza, el entorno y las cosmovisiones de los pueblos indígenas hacen que la interculturalidad, el bilingüismo y la diferencial cultural se han experiencias porque se articulan simbólicamente distintos mundos de vida.

Transitar hacia este tipo de currículos les implica a estas IED y al sistema educativo en general que el Woun Meo como otros idiomas étnicos identificados sean objeto de revalorización y visibilización, no basta con incluir temas de los pueblos indígenas en los planes de área, o en las festividades escolares, realizar actividades artísticas sobre la pluriculturalidad del país para que el currículo sea intercultural, por el contrario, es el conjunto de acciones,

comprensiones y expectativas que se vinculan en el diseño, la implementación y revisión del currículo, lo que lo denomina intercultural.

9 CONCLUSIONES

A lo largo de este ejercicio de investigación en el que me movilité por mi experiencia personal como mujer profesional en educación, diversos interrogantes, temas y planteamientos teóricos siempre estuvo presente visibilizar el trabajo pedagógico con estudiantes indígenas a partir de experiencias concretas por tal razón, aquí las conclusiones, pretenden dar cuenta de manera integral del proceso de elaboración de la tesis, ya que esta empieza en el momento mismo del planteamiento del problema a ser investigado, pasa la construcción de marco teórico, continua con la definición de las técnicas a ser utilizadas, hasta el abordaje específico que sugiere la pregunta de investigación; así que en relación

Con el planteamiento del problema

- Los pueblos indígenas de Colombia han venido luchando uno o varios lugares en las apuestas curriculares de las instituciones educativas del país para posibilitar la comprensión de lo indígena desde la perspectiva de sus propios actores y singularidades históricas, esta apuesta entra en disputa con los enfoques que aún conservan principios coloniales, evangelizadores y eurocéntricos en el marco del diseño de los currículos.
- Aun en los contextos escolares se gesta una interpretación integracionista y multicultural de la diferencia cultural que plantea una reflexión sobre la presencia de las poblaciones étnicas como realidades ajenas, distantes aumentando las distancias entre cultura escolar y cultura nacional.
- Es necesario propiciar una descolonización cultural de los contenidos de enseñanza como de la periodización de la historia que se enseña en las aulas de clase la cual tiene como centro a Europa, es preciso mirar hacia lo asiático, lo africano, lo latinoamericano y por supuesto, lo indígena.

Con los antecedentes: tendencias y discusiones entorno a la diferencia cultural en el contexto escolar

- Los ejes establecidos Diferencia, Contextos escolares e Interculturalidad, y Currículo: Interculturalidad y Diversidad dan cuenta de diversas investigaciones entre 2000 a 2020 en Colombia, México, Ecuador y Chile como también investigaciones comparativas entre Ecuador, Perú y Bolivia, y Chile y España sobre las tensiones que instala la diferencial cultural en las comunidades educativas estrechamente ligadas a la

superación del multiculturalismo y la emergencia de la interculturalidad como horizonte epistémico y pedagógico para abordar dicha diferencia. Las investigaciones presentadas se aproximan a algunas de las problemáticas que enfrentan las familias indígenas que habitan en la ciudad y los desafíos que afrontan los y las maestras no indígenas, de igual manera esta parte de la tesis refleja una relación directa entre la necesidad de transformación de lo que se enseña y cómo se enseña en los escenarios escolares en donde hacen presencia estudiantes indígenas como de la escuela en general, partiendo de la tensión que se gesta entre los procesos de enseñanza y evaluación de las áreas escolares y las características culturales de los estudiantes que hacen presencia.

- Las IED en Bogotá es receptora de poblaciones de diferentes regiones del país y lo anterior se evidencia con el asentamiento progresivo por parte de algunas comunidades de pueblos indígenas en Bogotá, distintas a las originarias de Bacatá.
- Las investigaciones abordadas develan la triada currículo-diversidad-interculturalidad y evidencian que, de base, el asunto es político vinculado con lo macro y lo micro de la educación además nutren la proyección de la interculturalidad y la pedagogía crítica como opciones para la transformación de la escuela y el respeto de las identidades étnicas indígenas en particular, como de la diferencia cultural en general.
- Los hallazgos fortalecieron la inquietud investigativa por mirar hacia la experiencia de docentes y otros actores educativos para identificar experiencias pedagógicas que vienen planteando desde la práctica con estudiantes Wounaan en Bogotá, la transformación de los procesos curriculares para la valoración de la diferencia cultural, la resignificación de la diversidad lingüística y la superación de la homogeneización.

Con el entramado teórico: La Interculturalidad, La Diferencia Cultural Y El Currículo

- La interculturalidad crítica en América Latina ha interpelado las relaciones de poder, el lugar histórico de la construcción del conocimiento, la diversidad étnico-cultural, la Escuela como proyecto civilizatorio y la inclusión. Sus diversas comprensiones se han configurado y transitado en el marco de los debates educativos resultado de las demandas de los movimientos sociales, particularmente del indígena.
- La relación entre interculturalidad crítica y la educación en Colombia se remonta a las demandas del movimiento indígena en la década de los 70s que reclamaba una educación pertinente con sus idiomas, costumbres, cosmovisiones y valores. Para el caso de Colombia hablar y entender la interculturalidad significa remitirse a la historia de la Etnoeducación y también entender que la interculturalidad ha

contribuido a adquirir una visión integral de la educación a partir de las demandas de los pueblos indígenas que la constituye, incluso en columna vertebral de los procesos organizativos.

- Comprender la diferencia significa problematizar las condiciones históricas que originaron la marginalización de unos pueblos y no de otros, su abordaje pedagógico plantea preguntas profundas y complejas por el ser y su dignidad, exige diálogo y discusión, esencialmente significa interpelar la diversidad y sus relaciones.
- El currículo funciona como acuerdo político y social en el contexto escolar que refleja una visión compartida del conocimiento, el ser humano y el mundo, no es solo un asunto de selección y organización de contenidos sino también la relación que se puede establecer con lo que se determina enseñar.
- Currículos interculturales son aquellos en lo que se parte de repensar la forma en la que se hizo el diseño mismo del currículo transitando de ejercicios cerrados hechos por expertos, a escenarios participativos de construcción colectiva; en ese diseño otros rostros y lugares epistémicos emergen como elementos constitutivos del currículo.

Con lo metodológico: del paradigma a los instrumentos

- El paradigma elegido en este proyecto de investigación fue es el sociocrítico, porque propone una ciencia social que se alimenta desde diferentes corrientes del pensamiento crítico y que le apuesta al cambio social, y el enfoque fue el cualitativo ya que se orienta a la comprensión de las acciones de los sujetos en función de su praxis.
- La etnografía escolar como método de investigación posibilitó el análisis de los escenarios y condiciones de las instituciones educativas distritales en las que se focalizan los estudiantes Wounaan, así como identificar los significados y sentidos de las prácticas en el marco de la atención educativa a este tipo de población e indagar desde la experiencia, la observación y participación.

Con Conociendo experiencias con estudiantes Wounaan

- Reconocer las trayectorias y prácticas pedagógicas de los dinamizadores Wounaan y de docentes que han trabajado con estudiantes indígenas de este pueblo, como de otros, van configurando un tejido en Bogotá que contiene reflexiones sobre las relaciones del saber y el ser, el fortalecimiento de la identidad, y la transformación curricular que permitió establecer las tensiones que se originan entre los procesos de enseñanza y evaluación de las áreas escolares con las demandas diferenciales de la atención educativa que requiere la población estudiantil Wounaan.

- Las experiencias identificadas cuestionan lo que se enseña y cómo se enseña, proyectan el desafío de una interculturalidad para todos y todas, destacando la importancia de valorar y construir la diferencia, de reconocer las particularidades identitarias de la comunidad indígena a la que pertenecen los y las estudiantes Wounaan como de las demás personas que conforman la comunidad educativa.
- Las Aulas diferenciales como estrategia para el trabajo con estudiantes indígenas en el marco del Programa Volver a la Escuela buscan que los niños y niñas Wounaan se familiaricen con los procesos escolares y aprendan el español como segunda lengua sin dejar de lado su identidad cultural y siempre se cuenta con la intervención de los dinamizadores culturales Wounaan, lo que hace que las actividades propuestas fluyan y se entiendan por parte de los y las estudiantes.
- La tensión entre los procesos de enseñanza y evaluación de las áreas escolares en las comunidades educativas en las que se focalizan estos estudiantes se problematizan asuntos como: la enseñanza del español como segunda lengua, la pertinencia de los sistema de evaluación, la formulación de los Proyectos Educativos Institucionales, la disputa escolar entre diferencia y diversidad; además plantean otras maneras de concebir el currículo a partir de tener en cuenta la relación que se puede instaurar con lo que se determina enseñar y a quienes.
- Los dinamizadores Wounaan se acercan desde su práctica y expectativas al cambio curricular en clave de Educación Propia, expresan la importancia de complementar los ejercicios que desde la teoría se vienen desarrollando, insisten en la importancia de promover ambientes de aprendizaje relacionados con el universo cultural del pueblo Wounaan, de hacer giros pedagógicos en las maneras de enseñar y evaluar que vinculen las pedagogías propias de los y las mayores de la comunidad y se compartan otras visiones de mundo.

Con hacía currículos interculturales bilingües

- Los planteamientos que se compartieron tiene como base las experiencias identificadas sin embargo, es en el marco de la autonomía y voluntad política de las instituciones como de los cabildos Wounaan de Vista Hermosa y la Arabia considerar y ajustar su implementación, cada uno de ellos tiene un reto en sí mismo y es tejer en colectivo desde la resignificación comunitaria de lo formal para deconstruir las relaciones de poder, del ser y del saber que han sido vigentes y dar lugar a otras, unas en las que la horizontalidad sea principio y las comunidades en colectivo sean protagonistas en medio de sus propias carencias, bondades, miedos y sueños.

Con mi experiencia personal

- Este proceso de formación me dejó múltiples aprendizajes y abonó en mí, anhelos académicos de, en un mediano y/o largo plazo, comparar experiencias similares a las presentadas, con las de otros lugares de Latinoamérica, conocer a docentes de diferentes países que trabajan con estudiantes indígenas y ampliar el tejido, un tejido que se hila en Bogotá como en muchas partes del mundo.

10 REFERENCIAS

- Andrade, A. M. (2017). Algunas aproximaciones a una perspectiva intercultural: entre discursos generales de la educación y específicos centrados en la naturaleza de lo que se quiere enseñar. *TED: Editorial* , 7-211.
- Archila, M. (2017). Cómo entender el diálogo de saberes. *LasaForum, Universidad Nacional de Colombia*, 61-62.
- Asociación de Autoridades Wounaan del Pacífico, CAMAWA; Organización Regional Embera Wounaan, OREGA. (2000). *Plan de Vida del Pueblo Wounaan y Siepien del bajo San Juan*. Bajo San Juan.
- Autoridades Tradicionales Indígenas de Colombia Gobierno Mayor. (2018). *Unidad Didáctica WOUNAAN. Maach Kirjug Camino a la sabiduría*. Bogotá : Secretaría de Educación del Distrito.
- Ávila Rojas, A., Montañó Riascos, D., Cabezas Rosero, R., & López León, N. D. (2018). *Documento Técnico Línea Educación Intercultural Y Grupos Étnicos*. Bogotá.
- Ávila, R. A. (2020). *La Educación Intercultural Como Apuesta Pedagógica En La Transformación De Prácticas Educativas En Contextos Urbanos: Una Experiencia Con El Pueblo Embera*. Bogotá : Universidad Nacional de Colombia .
- Barragán, C. D., & Torres, C. A. (2017). *La Sistemátización como investigación interpretativa crítica* . Bogotá : Búho Ltda.
- Bhabha, H. K. (1994). *El lugar de la cultura* . Buenos Aires : Manantial .
- Bolaños, G. (2008). Potenciar la Educación Intercultural Bilingüe desde el territorio y la vivencia cultural de las comunidades: una condición necesaria para la pervivencia de los pueblos indígenas. En M. d. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. UNICEF, *VIII Congreso Latinoamericano De Educación Intercultural Bilingüe* (págs. 207-234). Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación Argentina, UNICEF.
- Bolaños, G., & Tattay, L. (2012). La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Educación y Ciudad* , 45-56.
- Bonilla, H. R. (2008). *Enfoque de la Interculturalidad como eje transversal de la Educación Básica*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar. Sede Ecuador.

- Bruno, G. A., & Ramos, E. N. (2020). *La identidad de los escolares en contextos de diversidad cultural: una mirada a través de las ciencias sociales en la institución educativa Cristóbal Colón de Campanito, municipio de Cereté- Córdoba*. Montería - Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Cabezón, M. R. (23 de Abril de 2022). (L. N. López, Entrevistador)
- Cárdenas, F. M., & Urueta, G. C. (2014). Diversidad cultural en la escuela pública colombiana 1960-2010. *Educación y Ciudad*, 117-130.
- Castellanos, A. E. (11 de Mayo de 2022). (L. N. López, Entrevistador)
- Castillo Guzmán, E., & Caicedo, O. J. (2008). *La educación intercultural bilingüe. El caso colombiano*. Buenos Aires: Foro Latinoamericano de Políticas Educativas - FLAPE.
- Castillo, E. (2001). Diversidad cultural en la escuela urbana: pensar la etnoeducación en Bogotá. *Territorios*, 119-128.
- Castillo, G. E., & Guido, G. S. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de Educación*, 17-44.
- CINEP, Centro de Investigación y Educación Popular/ Programa por la Paz; SED, Secretaría de Educación del Distrito. (2014). *Educación Intercultural en Bogotá. Identidades y pueblos indígenas en los colegios distritales*. Bogotá: Torre Blanca A.G.
- Corona, M. N. (2015). *La Práctica educativa en el enfoque intercultural Bilingüe en una comunidad escolar. Percepciones entorno a la política de educación indígena*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cubillos, Á. J., Matamoros, C. M., & Perea, C. S. (2020). *Boletines Poblacionales Población Indígena Oficina de Promoción Social*.
- Delgadillo, C. I., García, R. D., & Sandoval, G. B. (2013). Educación inicial y diversidad cultural. Una experiencia de formación de maestros de los jardines infantiles indígenas de Bogotá. En G. S. Guido, *Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos* (págs. 147-161). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, CIUP,.
- Donoso, R. A. (2006). Educación E Interculturalidad En La Ciudad: Acercamientos Desde Santiago De Chile. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 51-80.
- Dumrauf, A., & Menegaz, A. (2013). La construcción de un currículo intercultural a partir del diálogo de saberes: descripción y análisis de una experiencia de formación docente continua. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 85-109.
- Duschatzky, S., & Skliar, C. (s.f). *LA DIVERSIDAD BAJO SOSPECHA. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas*.
- Dussel, E. L. (2 de Junio de 2020). *YouTube*. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=Q86_LPat-IQ
- Dussel, I. (2007). *EL CURRÍCULUM*. Buenos Aires: Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología.

- Estermann, J. (2009). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural. En *Interculturalidad crítica y descolonización Fundamentos para el debate* (págs. 51-70). La Paz.
- Fernandes, d. O., & Ferrão, C. V. (2013). Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil. En C. E. Walsh, *PEDAGOGÍAS DECOLONIALES. Prácticas insurgentes de resistir (re)existir y (re)vivir. Tomo I* (págs. 275-303). Quito-Ecuador: Abya Yala.
- Fernandez, D. F. (2005). El curriculum en la Educación Intercultural Bilingüe: Algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en la educación . *Cuadernos Interculturales* , 7-22.
- Ferrão, C. V. (2010). Educación Intercultural En América Latina: Distintas Concepciones Y Tensiones Actuales. *Estudios Pedagógicos*, 333-342.
- Ferrão, C. V. (2013). Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. En C. E. Walsh, *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I* (págs. 145-161). Quito-Ecuador: ABYA YALA.
- Finocchio, S. (2009). *Clase 21: Cultura escolar (o de cómo la escuela hace a lo social)*. Buenos Aires, Argentina: En Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. FLACSO Virtual.
- Finocchio, S. (2017). *Clase 2: El currículum hoy. Dimensiones para pensar su construcción*. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina.
- Fleuri, R. M. (s.f). *INTERCULTURA Y EDUCACIÓN*.
- Freire, P. (1980). *Pedagogía del Oprimido* . México : XXI Siglo veintiuno editores .
- Fuentes, S. A., & Mercado, S. E. (2017). *Estrategias pedagógicas para favorecer la interculturalidad en los niños del grado 3° de la Institución Educativa Técnico Agropecuario de Escobar Arriba*. Universidad Evangélica Nicaragüense Martin Luther King Jr.
- Galeano, E. (2015). *Mujeres*. Bogotá : Siglo de Hombres Editores.
- Garcés, V. F. (2009). De la interculturalidad como armónica relación de diversos a una interculturalidad politizada. En D. D. Mora, *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate. Apuntes desde la Filosofía Intercultural* (págs. 21-49). La Paz.
- Guerrero, R. J. (2014). La interculturalidad: usos y abusos. *Educación y Ciudad*, 15-28.
- Guido Guevara, S. (2015). *Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá. Prácticas y Contextos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-UPN.
- Guido, G. S. (2013). Pueblos indígenas y Escuela Urbana. *Cuadernos de Literatura del Caribe e Hispanoamérica*, 193-213.
- Guido, G. S., & Bonilla, G. H. (2013). Pueblos indígenas y políticas educativas en Colombia: encantos y desencantos. En G. S. Guido, *Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos* (págs. 19-50). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, CIUP.

- Guilherme, M., & Dietz, G. (2014). Diferencia en la diversidad: perspectivas múltiples de complejidades conceptuales multi, inter y transculturales. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 13-36.
- Hall, S. (2019). *El triángulo funesto. Raza, etnia, nación*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Katzkowitz, R. (2010). Capítulo 4. Diversidad y Evaluación. En R. (. Anijovich, *La evaluación significativa* (págs. 103-128). Buenos Aires, Argentina : Paidós.
- López, L. N. (2015). Poner a Andar la palabra. Experiencia Educativa para el fortalecimiento de la identidad política y cultural Nasa en Tierradentro . En M. P. Medina, *Pedagogías insumisas. Movimientos político-Pedagógicos de educaciones otras en America Latina*. (págs. 167-199). México: Juan Pablos Editor, S. A.
- Luna, A. E., & López, M. G. (2011). EL CURRÍCULO: CONCEPCIONES, ENFOQUES Y DISEÑO. *Unimar*, 65-76.
- Malaga, N. (23 de Abril de 2022). (L. N. López, Entrevistador)
- Maldonado, M. M. (2021). Introducción. Coordenadas históricas y condiciones institucionales. En M. M. Maldonado, & S. M. Servetto, *Etnografías en tramas locales. Experiencias escolares, apuestas y desafíos* (págs. 15-36). Buenos Aires : CLACSO.
- Martínez, M. M. (2007). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Manual Teórico Práctico*. México: Trillas.
- MATURANA, M. G., & GARZÓN, D. C. (2015). La Etnografía En El Ámbito Educativo: Una Alternativa Metodológica De Investigación Al Servicio Docente. *Educación y Desarrollo Social* , 192-205.
- Muñoz, T. G. (2016). *Participación familiar y comunitaria en el diseño y desarrollo del currículum escolar en contextos de diversidad sociocultural*. Barcelona : Universidad Autónoma de Barcelona .
- Ospina, W. (2013). *América Mestiza*. Bogotá: Penguin Random House.
- Pérez, K. S. (2015). *Soy Tsoltsil y tambien doy chido. La cosntrucción de la identidad en niños Tsoltsiles en Educación Intercultural Bilingüe. Un estudio de Caso en Jech Chentic/Zinacatán, Chiapas* . México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México .
- Pinkasz, D. (2009). *Clase 7: El modelo curricular mundial y la masificación de la escuela media en Argentina*. Buenos Aires : Especialización en Currículum y prácticas escolares en contexto. FLACSO Virtual Argentina.
- Pinkola, E. C. (2017). *Mujeres que corren con lobos* . Colombia: Nomos Impresores .
- Posada, O. I. (11 de Mayo de 2022). (L. N. López, Entrevistador)
- RAMÍREZ, A. D. (2020). *Integración De Los Saberes Indígenas En El Currículo Escolar*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Rivera, M. C. (2019). *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*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez, S. J. (2003). Paradigmas, Enfoques y Métodos en la Investigación Educativa . *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, 23-40.

- Rozo, R. F. (30 de Abril de 2022). (L. N. López, Entrevistador)
- SÁEZ, V. A. (2015). *Colonialismo Y Educación Intercultural Bilingüe Consensos Y Tensiones Entre La Política Pública, La Opinión Y Demandas De Educadoras Mapuche De La Región Metropolitana*. Santiago: Universidad De Santiago De Chile.
- Sánchez, C. M. (2001). Diseño Curricular Y Educación Intercultural Bilingüe. *Pensamiento Educativo*, 341-358.
- Sánchez, H. (7 de Mayo de 2022). (L. N. López, Entrevistador)
- Sartorello, S. C. (2014). La Co-Teorización Intercultural De Un Modelo Curricular En Chiapas, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 73-101.
- Savater, F. (1997). *El Valor de Educar*. Barcelona : ARIEL, S. A.
- Skliar, C. (2002). Alteridades Y Pedagogías. O... ¿Y Si El Otro No Estuviera Ahí? *Educação & Sociedade*, 85-123.
- Skliar, C. (2007). La pretensión de la diversidad o diversidad pretenciosa. *Kirikiki*, 1-13.
- Skliar, C. (2012). Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias. En M. E. Almeida, & M. A. Angelino, *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina* (págs. 180-194). Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER.
- Stabback, P. (2016). *QUÉ HACE A UN CURRÍCULO DE CALIDAD*. UNESCO,OIE.
- Terigi, F. (2009). *Clase 4: La educación de las infancias en el nivel primario. En Especialización en Currículum y prácticas*. Buenos Aires: En Especialización en Currículum y prácticas escolares en contexto. FLACSO Virtual Argentina.
- Torres, C. A., & Mendoza, N. C. (2013). La Sistematización de Experiencias Presupuestos Epistemológicos y Procesos Metodológicos . En P. (. Páramo, *La Investigación en Ciencias Sociales: estrategias de investigación* (págs. 247-268). Bogotá: Universidad Piloto de Colombia .
- Torres, Z. G. (2018). Evaluación Formativa: oportunidad para el mejoramiento educativo. *Educación y Cultura* , 10-20.
- Uribe, C. A. (2013). La Estrategia Etnográfica de Investigación en Ciencias Sociales . En P. (. Páramo, *La Investigación en Ciencias Sociales* (págs. 129-143). Bogotá: Universidad Piloto de Colombia .
- Valencia, C. J. (23 de Abril de 2022). (L. N. López, Entrevistador)
- Vanegas, C. M. (2014). Políticas Educativas: Currículo y Evaluación . *Educación y Cultura* , 15-21.
- Vanegas, M. E. (7 de Mayo de 2022). (L. N. López, Entrevistador)
- Velasco, C. F. (2016). *Educación Intercultural Bilingüe: Estudio crítico de caso del programa Volver a la escuela en un colegio público de Bogotá*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Vélez, V. C. (2002). *La Interculturalidad en las Reformas Curriculares para la Educación Básica de Ecuador, Perú y Bolivia consideraciones críticas*. Quito : Universidad Andina Simón Bolívar.Sede Ecuador.

Viaña, J., Claros, L., Estermann, J., Fonet- Betancourt, R., Garcés, F., Quintanilla, V. H., & Ticona, E. (2009). *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. Bolivia : Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (III-CAB).

Vila, M. E. (2010). Ser diciendo, educar haciendo: repensando las políticas interculturales bilingües en Latinoamérica. Una introducción. *Innovación Educativa: Políticas educativas interculturales y lingüísticas en Latinoamérica*, 5-11.

Villalta, M. A. (2016). Educación intercultural en Latinoamérica: Análisis de las investigaciones de campo en la región. *PSICOPERSPECTIVAS: Individuo y Sociedad* , 130 - 143.

Villamil, C. M. (7 de Mayo de 2022). (L. N. López, Entrevistador)

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. 1-18.

Walsh, C. (2014). *Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos*. Queretaro : COPYLEFT.

11 ANEXOS

11.1 Anexo 1. Entrevistas en profundidad

11.1.1 Docentes de aula

Fecha: Modalidad: Presencial

¿Cómo, dónde y por qué empieza el trabajo con estudiantes indígenas?

¿Cuáles han sido los acontecimientos más significativos de ese inicio del trabajo con estudiantes indígenas?

¿Cuáles recuerdan?

¿Qué situaciones de crisis o incertidumbre han experimentado en el marco en el marco de la enseñanza y evaluación de las áreas escolares con estudiantes indígenas Wounaan? ¿Qué preguntas le surgieron o qué se cuestionaba en el marco del trabajo con estudiantes indígenas Wounaan?

¿Qué tipo de acciones pedagógicas realizó para el trabajo escolar con estudiantes indígenas Wounaan?

Socializar algunos de los materiales

¿Cómo ha fortalecido su experiencia y práctica pedagógica con estudiantes indígenas?

11.1.2 Transcripción

Bueno buenas tardes profe Hermi otra vez aquí almorzando, hoy como te lo había expresado vía correo electrónico, la idea es que podamos charlar un rato sobre tu experiencia alrededor del trabajo con estudiantes indígenas, y pues las preguntas que vamos a abordar tienen ese objetivo, hoy es 7 de mayo y pues estamos en almuercito informal para hacer este ejercicio de conversación. Entonces lo primero profe es si te presentas nombre completo, formación, años de experiencia como docente y cuánto llevas trabajando o desde qué año más bien llevas trabajando con estudiantes indígenas.

- DA1: Listo mi Dayanis buenas tardes, mi Nombre es Herminia Sánchez, soy Licenciada en Pedagogía Infantil, con la Maestría en Educación, egresada de la Universidad Distrital, como Docente llevo 15 años, en Secretaría de Educación en diferentes proyectos, primero estuve como docente de aula regular, luego en el programa volver a la escuela, y luego nuevamente estoy en aula regular, con los grupos étnicos llevo aproximadamente 10 años.

¿indígenas o hay algún otro grupo?

- DA1: Indígenas, fui una de las primeras fundadoras de las aulas diferenciales, comencé a trabajar desde el 2012 en el Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero, y es allí donde se comienzan a gestar todas las aulas diferenciales.

Profe discúlpame ¿con qué pueblo empezaste a trabajar en ese colegio?

- DA1: En el Liceo Agustín Nieto Caballero, comencé a trabajar con los Emberá Chamí, con los emberas Katío, se creó el aula diferencial en el marco del programa volver a la escuela en el curso de procesos básicos, entonces acá comenzamos a trabajar con niños indígenas Emberá Chamí, Emberá Katío, que las edades oscilaban entre 5, 7, 8 añitos de edad.

Profe qué es eso del aula diferencial, cuéntanos

- DA1: Bueno digamos que en su momento se llamó aula diferencial, no sé de dónde nos inventamos ese nombre diferencial porque tiene como varios sentidos, creo que la creamos así diferencial porque solamente estaba conformada por niños indígenas, acá no teníamos sino la población Emberá Chamí, Emberá Katío, entonces ese intercambio de saberes se dieron fue en el transcurso de experiencias pedagógicas que se fueron gestando como en ese momento, entonces hay fue que creamos, se llamó en ese momento las Aulas Diferenciales que estaban conformadas solamente con niños indígenas.

Y luego del Agustín Nieto Caballero ¿cómo sigue esa trayectoria con los estudiantes indígenas?

- DA1: Bueno, allí estuve aproximadamente entre 3 a 4 años, se terminó digamos, bueno no se terminó, el rector no estaba de acuerdo que la comunidad indígena estuviera en la institución y digamos que yo fui como una pionera en defenderlos, en que ellos tuvieran los mismo derechos como los otros estudiantes mestizos y se presentó como mucha dificultad, entonces el rector me entregó a la secretaría de educación, aproximadamente dure como 3 meses en la lucha para poderme reubicar y finalmente me reubicaron en Ciudad Bolívar, llegué al colegio Estrella del Sur, llegué a aula nuevamente a aula de procesos básicos y ahí es donde esa aula estaba conformada también por niños indígenas Wounaan y es acá donde hago como toda una caracterización y pues afortunadamente vuelvo a trabajar con población indígena ahí dure más o menos un mes y ya luego me cambiaron al colegio Confederación Brisas del Diamante, pero allí llegué como Coordinadora de enlace para el programa Volver a la Escuela y es acá donde se comienza a hacer todo un trabajo de formación a docentes del mismo programa y también hacer una caracterización, entonces cuando llegó a este colegio me encuentro que aquí había bastante población indígena Wounaan. Luego se llega como a fortalecer todo esa caracterización de mirar cuantos niños indígenas Wounaan teníamos, también teníamos grupos de niños afro, niños Emberá, también teníamos niños Emberá, Eperara y Arahuacos en ese momento, entonces con la experiencia del Agustín Nieto Caballero me apasionaba, y me llamaba muchísimo la atención fortalecer y visibilizar todos esos saberes ancestrales de los grupos étnicos en el contexto urbano y es donde comenzamos, con el equipo de la dirección central de inclusión y es acá donde comenzamos a hacer toda una formación de docentes, de directivos, o sea toda la comunidad educativa en el Confederación.

Luego de pasar toda esta información vuelvo a aula diferencial, ahí también creamos el aula diferencial solo con niños de la comunidad indígena Wounaan, pero digamos que era como dentro del marco de la primera infancia y ya el resto de niños estaba tanto en los cursos de procesos básicos, primaria acelerada, aula regular, bachillerato pero lo que nos fortaleció acá fue el intereses y la invitación a los profes para hacer parte del equipo, entonces fue una experiencia bastante significativa a nivel de localidad, de institucional, y pues también desde el nivel central.

¿Cuánto duraste ahí profe en Brisas del Diamante?

- DA1: Yo, estuve ahí como unos 6 años, y hicimos todo el proceso con la comunidad y logramos que se tuvieran en cuenta el nombramientos de los dinamizadores culturales, y digamos que también fue como enamorar a los docentes, pues más que enamorarlos fue como hacerles la invitación para poder articular todos esos procesos pedagógicos que de una u otra forma se llaman tradicionales, pero a partir de todos esos saberes ancestrales de la comunidad, entonces acá se dejó material, formación, y la comunidad

decide hacer el cambio de Colegio y es donde también se acaba el aula diferencial y nuevamente me tienen que hacer reubicación.

Llego al Jose Félix Restrepo, y allí comienzo nuevamente después de vario tiempo de no ver la comunidad indígena Emberá comienzo a trabajar nuevamente con los niños de la comunidad Emberá Chamí y Emberá Katío, estando en el Jose Félix Restrepo entonces comenzamos a hacer todo el proceso con el apoyo cultural que en ese momento estaba Olga Zapata y el compañero Eduardo Mamundia Queragama y digamos que el apoyo cultural en ese momento allá era Olga, entonces comenzamos, a que de acuerdo a esa experiencia que ya teníamos como a crear estrategias pedagógicas, a través de los saberes ancestrales de los niños y las niñas pero traídas al contexto urbano. Luego de estar ahí ya pasé a trabajar con el banco la excelencia, entonces hice cambio de contrato y ahí es cuando me devuelvo a trabajar en aula regular, ya en aula regular dure nuevamente como 3 años y en este momento en febrero vuelvo nuevamente a trabajar con niños indígenas.

¿En qué colegio profe?

- DA1: En este momento estoy ubicada en el Colegio Compartir del Recuerdo, ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar.

¿Cuántos niños tienes a tu cargo profe, en qué cursos?

- DA1: En este momento estoy con el curso de grado primero, a mi cargo tengo 15 niños de la comunidad indígena Wounaan, 15 de los niños mestizos, y pues acá nuevamente comienzo otro reto, otro reto que estamos iniciando y pues ahí estamos con muchas expectativas.

Bueno profe tú ya nos cuentas, y yo voy identificando como varios colegios, de toda esa trayectoria cuáles serían, o cual sería tal vez, si es uno o son varios, como esos acontecimientos más significativos del inicio de trabajo con estudiantes indígenas, de ese comienzo, o si quieres también de lo que ha sido tu trayectoria con ellos.

- DA1: Digamos que para mí, ese inicio más significativo fue poder visibilizar y empoderar en ese momento a los grupos indígenas, a los grupos étnicos en el contexto de ciudad, bien sea como fue en el Agustín Nieto Caballero, como fue en el Colegio Confederación y como ahorita lo es en el Colegio Compartir, entonces era como decirles a ellos que no se sintieran de una forma u otra excluidos, rechazados sino que ellos también tenían sus derechos, sus deberes, pero también ese proceso, toda esa riqueza cultural que ellos traen, todos esos saberes que realmente en muchos colegios es invisibilizados, porque estamos trabajando en una educación tradicional, que nos regimos por una malla curricular, por unos estándares,

pero que no están pensados para fortalecer todo un proceso intercultural o como lo queramos llamar desde los saberes de los niños, niñas y jóvenes indígenas. Eso sería como algo muy importante, para mí también considero super importante el intercambio de saberes, esas costumbres, esa lengua, que digamos como yo en ese momento no lo conocíamos, no teníamos, no tenemos como esa apropiación de resaltar esos grupos étnicos que también hacen parte de nuestra hermosa Colombia.

¿Hay alguna anécdota o algo así particular de ese comienzo que tú digas juepucha esto me sucedió con los niños o en el colegio que de pronto tengas, así como presente?

- DA1: No, pues digamos que cuando uno llega y se encuentra con esos grupos uno se pregunta yo decía ¿qué hago acá? ¿Cómo voy a enseñarle a los niños?, ¿qué hago para que los niños me entiendan? cuando afortunadamente hablan su lengua materna, todavía la tienen y yo, ellos hablaban su lengua materna y yo quedaba como dice el dicho gringa, sin poderles entender yo decía ¿Cómo hago para acercarme a ellos?, ¿Cómo hago para ganarme su confianza?, porque realmente también con ellos es ganarse su confianza, más que lo vean a uno como su profesor, es que lo vean como su amigo entonces algo que me funcionó fue eso, que me volví su amiga y me volví a ponerme en el lugar de ellos y que sí, porque se comportan los niños en subirse a las ventanas, o porque los niños les gustaba quitarse la ropa e irse a la pila a bañarse, o porque cuando llovía ellos se iban descalzos o no le importaba mojarse o quitarse la ropa y disfrutar de la lluvia.

Entonces yo decía pero porque lo hacen ellos, pues obviamente lo hacían en su territorio y acá estamos en cuatro paredes, en una ciudad que como lo dice un escrito por ahí de cuatro muros entonces pues eso para mí fue como una anécdota un poco difícil de llevarla y de entenderla pero digamos que con el tiempo, la experiencia, el involucrarme en esos saberes de ellos, que ellos me enseñaran a mí, me contarán cómo era su territorio, que era lo que más disfrutaban allá, que era lo que extrañaban, poderme ganar esa confianza, y cómo poder adaptar esos saberes aquí al contexto urbano siento que ha sido lo más enriquecedor y también al inicio fue como el susto que la aceptación, digamos que el colegio si como recibamos los niños, pero ningún colegio, ni ningún en ese momento docente estábamos preparados para trabajar con este grupo de niños, también fue un reto bastante complejo, pero bueno ahí fuimos aprendiendo de todo un poquito.

No lo dudo. Profe en esa trayectoria particularmente, en los procesos de enseñanza que tu liderabas o sigues liderando con los estudiantes indígenas y de evaluación cuáles han sido como esas situaciones, tú ya nos mencionabas algunas alrededor de la experiencia personal, pero específicamente en los procesos escolares de

enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, como ¿cuáles han sido esos momentos más difíciles o algunas dificultades que tú hayas identificado?

- DA1: Pues lo primero es llegar a un colegio y poder flexibilizar una malla curricular, yo siento que fue algo super complejo porque entre comillas eso ya está establecido y eso es lo que tiene el Ministerio de Educación y eso se tiene que cumplir, esos estándares y esos logros se tienen que hacer entonces también yo decía pero oye si tenemos esta población acá como voy a hacer yo para que los niños, para que sea flexible, para que se tenga en cuenta esa articulación, para que los docentes también miremos cómo podemos evaluar un proceso de los niños, o sea ha sido bastante, eso fue lo que más duro me dio a mí, que fue bastante complejo, pero sin embargo en el Agustín Nieto Caballero se dejó un gran avance frente a la flexibilización del currículum porque tuvimos a favor nuestros coordinadores y docentes y en el Confederación también quedó la malla curricular flexibilizada.

¿Y en qué consistía esa flexibilización profe?

- DA1: Consistía en que se tenía que tener en cuenta cómo articular esos saberes ancestrales de los niños y llevarlos a la malla curricular, entonces digamos un ejemplo yo voy a entender que la enseñanza del español es una segunda lengua para ellos, el inglés sería ya una tercera, entonces en ese momento priorizamos que íbamos a evaluar a los niños de una forma diferente, que íbamos a valorar, a respetar, a fortalecer su lengua materna, se iba a respetar y a partir de ella los niños que se pudieran comunicarse en su lengua materna pues bien y un esfuerzo también grande es el acompañamiento de los dinamizadores culturales porque ellos también eran, son en este momento como nuestra mano derecha también para el fortalecimiento de la lengua materna y de cómo priorizar temáticas de una malla curricular cuando se llena de contenidos que uno dice listo hay muchos contenidos pero cómo los llevamos a partir de esos saberes que ellos los traen y más en este contexto urbano que tenemos. Cómo los articulamos, cómo los flexibilizamos, entonces digamos que eso fue un cuestión tanto de formación de docentes como todo un trabajo institucional, no solamente nosotros lo pensamos, lo articulamos, pero fue un trabajo todo en equipo, y lo mismo las planeaciones, cómo voy a planear una clase, teniendo en cuenta que tengo niños indígenas y niños no indígenas, como me pienso esas estrategias pedagógicas, ha sido duro, ha sido difícil, pero pues ha sido una apuesta que se ha llevado poco a poco.

Profe, en tu intervención yo, y tú lo estas mencionando, que te surgieron varios interrogantes, varias preguntas cómo trabajo con estos estudiantes, cómo hago estos cambios, pero hay tal vez algunas preguntas que permanecen en este trabajo con los estudiantes indígenas, desde tu práctica pedagógica con ellos y cuáles serían esas inquietudes.

- DA1: Digamos que permanecen preguntas, claro todos los días uno dice cómo ayudo a este niño para que salga adelante, como hago para que me entienda, como hago para que él aprenda, cómo le ayudo, como le colaboro, qué hago, ya le digo con ellos es un constante aprendizaje entonces digamos que una de las dificultades bueno si se le puede llamar dificultad o algo, es para ellos es aprender una segunda lengua como lo es el español, y aún peor si les vamos a enseñar un inglés una tercera lengua, aunque ellos tienen muchísimas habilidades para aprender, pero si se les dificulta muchísimo, la dificultad para aprender a leer y a escribir el español ha sido muy, muy difícil, entonces digamos más o menos en la experiencia que uno tiene uno busca estrategias para ayudarlos a los niños, entonces con los apoyos interculturales lo que hemos hecho a través de los arrullos, a través de los cuentos, a través de las imágenes de su territorio como los animales, los ríos, las montañas, la comida, su maquillaje corporal, sus danzas, entonces vamos articulando todo ese proceso de esas cosas más significativas, que son significativas para ellos pero que son de una y otra forma ellos es más interesante para ellos, porque se trata de su territorio, se trata donde ellos nacieron, donde han vivido, entonces es como más significativo poder articular ese proceso para la enseñanza del español entonces digamos bueno, yo después de haber aprendido con los niños ellos me contaban sus historias de su territorio entonces yo decía bueno para ellos es muy importante los animales, entonces vamos a mirar cómo hacemos la ronda de los animales, vamos a mirar cómo nos inventamos esos personajes de los animales, y acá vamos a ver cómo intercambiar, ellos me enseñaban su lengua materna y yo como le voy a enseñar el español y fue así como se ha venido fortaleciendo el proceso de la lectura y escritura.

Y para las matemáticas los conceptos básicos de las matemáticas yo los he trabajado, los comencé a trabajar con las chaquiras, digamos en los niños, Emberá comenzamos con las chaquiras y el resultado fue muy bonito, con los colores.

¿Con los Wounaan también?

- DA1: Con los Wounaan comenzamos también con el tejido, pero ese trabajo lo hicimos en Confederación, entonces toda esa riqueza cultural muy bonita, porque digamos en las pulseras ellos dibujan todo su territorio, entonces uno comienza a relatar y a crear cuentos, historias de su misma comunidad.

Profe alguna otra acción pedagógica, porque nos estabas contando que hicieron lo de las planeaciones, lo del tejido para abordar lo de las matemáticas, alguna otra estrategia pedagógica que tú nos quieras compartir que hayas utilizado en el trabajo con estos estudiantes indígenas, particularmente con los Wounaan.

- DA1: Bueno, con ellos fue una experiencia bonita porque resulta que con ellos trabajamos también todo lo de los animales de su territorio, incluso tuvimos la oportunidad de hacerlos de forma muy parecido a

lo que ellos ven en su territorio en madera, entonces ellos nos ayudaron a pintarlo, tenemos ese material didáctico allá en el colegio, comenzamos con los arrullos pero digamos que los arrullos de ellos se tratan también de los animales, entonces algo bonito que a mí me pareció fue coger la música de Jorge Veloza, la carranga que Jorge Veloza tiene todo el trabajo con animales y de todo y pude compartir esa experiencia a través de la música de él, entonces cuando hacemos el sonido de los animales, como el canta, interpreta, entonces eso fue super bonito con los niños, y eso me funciono arto, articularlos también con los arrullos de ellos y con las canciones de Jorge Veloza.

Seguimos trabajando ahí digamos que hacíamos fichas pero de cosas que ellos ya conocían de su territorio entonces le voy a poner un ejemplo el Dichardi que es la casa de ellos entonces se hacía el dibujo Dichardi que, los niños lo creaban al lado le colocábamos el nombre en Wounaan y en español, entonces esas fichitas nos ayudaron harto a reforzar lo del proceso de enseñanza del español, que más, ah bueno lo otro era que siempre se resaltaba su lengua materna, entonces cuando uno va aprendiendo la lengua materna junto al español, siento que es más flexible para ellos, ellos se sienten más identificados, se sienten orgullosos, ya no les da pena decir soy indígena, entonces eso también nos ayudó muchísimo. Creamos, ellos tienen una ronda en Wou Meo que es de los animales, entonces la pasamos también a español y la cantábamos en español y en Wou Meo, que más, no era así como se ha venido trabajando, con muchas cosas por hacer, pero el tiempo y los recursos no dan para más.

Profe en este ejercicio bien importante, en términos de años de la experiencia del trabajo con estudiantes indígenas de manera personal, tú como crees que has fortalecido este trabajo con ellos en términos de formación, tal vez en términos personales, que has hecho tú para que este ejercicio se fortalezca

- DA1: Bueno yo realmente me enamore de ellos y lo que hice fue comenzar a prepararme entonces inicie sistematización con el CINEPT, bueno eso fue como en el 2012, en ese momento estaban las INCITAR, era como un proyecto que manejaba la Secretaría de Educación donde se podía publicar las experiencias pedagógicas más significativas, entonces también hice parte de las INCITAR, también publique la experiencia que tuve con los niños Emberá.

Luego ya cuando llegamos a Confederación hicimos toda la formación con Gobierno Mayor, de todos los intercambios de los pueblos étnicos que están en Bogotá, entonces eso fue super maravilloso porque la experiencia es super linda y le da muchas herramientas para poder uno trabajar en el aula, trabajamos también estuvimos haciendo como ponencias con los apoyos culturales en Caro y Cuervo, entonces fue muy chévere también porque contábamos la experiencia de cómo aprender una segunda lengua como el español y pues aquí nos encontrábamos con los otros grupos indígenas y como que fortalecemos todo ese proceso.

Algo bonito que hemos podido hacer es tener esos espacios para poder compartir esas experiencias pedagógicas entre pares, digamos que lo que yo he podido estar en formación, todo esto ha sido una riqueza bastante muy significativa, igualmente trabajar con líderes que tienen toda una experiencia una formación, entonces también enriquece todo este trabajo pedagógico. Qué es lo que yo quiero, yo siempre he querido poder hacer una realización de cuentos, es mi sueño poder hacer una publicación de cuentos y de material lúdico.

Hum qué bien, pero profe tiene que trabajarle al sueño

- DA1: Quiero hacer eso, entonces eso me parece super importante, recomendaciones que se pueden dar **Sí claro, de hecho, esas son una de las preguntas profe, como a partir de toda esta experiencia qué sugerencias, consejos, recomendaciones, le darías a esos otros maestros y maestras que están empezando a trabajar con estudiantes indígenas y si también tienes recomendaciones para la comunidad o para la Secretaría de Educación, pues bienvenidas**

- DA1: Bueno, comienzo con Secretaria de Educación, realmente desde la dirección de inclusión si se debe tener gente que realmente conozca del tema, gente que le guste, que esté motivada a seguir fortaleciendo este proceso, mi petición siempre ha sido la misma, no debemos estar cambiando tanto de personal porque entonces todas las capacitaciones, toda la experiencia queda en el vacío, o sea queda en el olvido, yo sé que cada administración tiene su gente, cada administración mueve, pone y hace, pero si es como muy importante es que nos mantengamos las personas que estamos ahí, mi tipo de contratación es yo soy provisional, entonces verá que cada año estoy en un colegio diferente, entonces todo lo que yo he podido adquirir de conocimiento, digamos uno se va y puede que uno se le lleve pero también uno deja como algunas estrategias para los compañeros, pero digamos en ese momento no hay una continuidad y no hay una formación, entonces si se solicita que haya una continuidad, que se tengan en cuenta esos procesos que se han llevado durante este tiempo en formación y todo, y pues que se tengan realmente personas idóneas y personas que realmente quieran este proceso para poder seguir fortaleciéndose y si no siempre se va a ver fragmentado y nunca va a ver un resultado y esto ha sido de lucha y de constancia entonces si es eso.

Invitación a mis compañeros, que se enamoren de este proceso, porque realmente hay muchos compañeros que no les gusta, no les gusta este proceso de trabajar con grupos étnicos, no se motivan a buscar otras estrategias, ni nada, sino quedaron estancados en la educación tradicional, entonces ahí nos quedamos, tenemos que cumplir con una malla curricular, con unos estándares, ahí nos quedamos, entonces no hacemos nada más, entonces la invitación si es aprovechar a formarnos, a investigar, a

sistematizar, porque también toda la experiencia que tenemos a veces queda en el aire y el trabajo que nosotros hacemos en el aula es muy enriquecedora para poderla sistematizar y compartir con los otros compañeros.

¿A la comunidad que le dirías?

- DA1: A la comunidad que tiene que seguir persistiendo, que tiene que seguir en la lucha, que esto no ha sido nada fácil, y otra petición que yo les decía a ellos era que no debemos tener los niños de lado a lado, sino ya centrarnos en el colegio que nos ofrece los espacios, el lugar y empoderarnos de eso porque ellos son muy inestables, entonces digamos que ellos en el proceso educativo de los hijos siento que a veces no les interesa, si, entonces me llevo a mi hijo para el territorio 6 meses y a los otros meses vengo nuevamente a ver si existe el cupo en el colegio, entonces no hay una continuidad educativa para los niños y eso si es de suma importancia; y para los jóvenes que se sigan formando porque ellos también tienen bastante posibilidades, entonces que las aprovechen, pero también uno como ayudarles y dárselas a conocer porque ellos muchas veces no lo saben, entonces también por eso quedan como estancados, entonces en aprovechar esas oportunidades y como que sean constantes en todo el proceso educativo tanto de niños, jóvenes y adultos.

Profe y en todos estos años para ti cuales han sido como esos aprendizajes con el pueblo Wounaan o con el trabajo en general con estos estudiantes indígenas, esa no está ahí.

- DA1: sea, ¿cómo ha sido?

O sea, a nivel personal ¿qué aprendizajes tienes en el marco del trabajo con esta comunidad en particular?

- DA1: Bueno, yo creo que tengo varias, primero haberme dado la oportunidad de acercarme a ellos, de aprender de ellos cada día, de poderles ayudar, digamos que yo valoro cada esfuerzo que hace la comunidad los niños y todo, (llegó la papayera), *tranquila*, y es que siento que ellos no es excluirlos, sino incluirlos, empoderarlos, en decirles usted puede, tiene que seguir estudiando, ven te colaboro, ven le regaló, ven le compro, ven hacemos los dos, entonces eso ha sido muy significativo para mí porque también estoy aprendiendo de ellos, y más que en reconocerlos, es valorar, valorar esos saberes tan bonitos que ellos tienen y de una u otra forma nos ayudan a nosotros, el ganarme la confianza tanto de los niños, como de la comunidad, porque digamos que los grupos a veces son un poco reacios se puede decir frente que a todo el mundo no le dan la confianza, que frente no a todo el mundo le dan la bienvenida a hacer parte de su comunidad y digamos que yo me he podido ganar esa confianza y pues ha

sido algo muy significativo para mí, valorar esos saberes, esos tejidos hermosos, esos saberes que ellos tienen son bien significativos, que más significativo, no más, el aprendizaje mutuo.

Listo profe, muchas gracias

11.1.3 Transcripción

Bueno profe, buenos días, de nuevo agradecerte que estés aquí, que me hayas aceptado la invitación, como les escribí en el correíto, pues la idea es que conversemos alrededor de tu experiencia en el trabajo pedagógico con niños y niñas Wounaan, en este caso hoy es 11 de mayo del 2022, miércoles. Entonces vamos a empezar con una presentación tuya, tu nombre completo, cuántos años llevas como docente cierto, y cuántos específicamente con el pueblo Wounaan y también tu formación, listo.

- DA2: Buenos días, mi nombre es Esperanza Castellanos, soy licenciada en Educación Preescolar, de experiencia como docente tengo como 22 años, con los Wounaan desde el 2016 inicie con ellos, pero yo inicie con el programa volver a la escuela, llevo 20 años con el programa volver a la escuela.

Ok profe, en la arabia que es tu institución educativa actualmente, ¿cuánto tiempo llevas actualmente allí?

- DA2: Allá voy a cumplir 7 años, 7 años en la Arabia, con el programa volver a la escuela.

O sea que, ¿cuándo llegaste a la arabia profe?

- DA2: En el 2016.

¿cuándo llegan los niños Wounaan?

- DA2: No, los niños ya estaban, pero se fue creciendo el aula que tenía el profesor Oscar Posada, entonces solicitaron otra docente para el aula de procesos básicos.

Listo profe, entonces en este ejercicio como de recordar y hacer memoria de cómo empezó tú trabajo con los niños y niñas Wounaan, cuéntanos cómo empezó ese trabajo, ya nos decías que fue en la Arabia, entonces si nos puedes ampliar un poco eso de ¿cómo empezó ese trabajo con los niños y niñas Wounaan?

- DA2: Bueno en la Arabia se creó la necesidad de abrir otra aula diferencial para los niños más pequeños, iniciando su proceso de lecto escritura, porque llegaron más del territorio y los niños no sabían leer ni escribir, y procesos básicos inician, entonces llegue a tener 20 estudiantes para otra aula diferencial, procesos básicos es iniciarlos a lecto - escritura y los procesos básicos de matemáticas, para luego ya pasar al curso de Oscar.

¿Y estos 20 niños qué características tenían?

- DA2: Bueno ellos tenían edad de 6 a 8 añitos, pues el impacto cuando yo llego al aula, lo que pasa es yo he tenido grupos grandes, y yo dije, no estos niños, para mí esto va a ser fácil el proceso de ellos porque son grupos pequeños, y mentiras, ellos todos hablaban el idioma, y yo no les entendía, yo dije qué voy a hacer acá porque daba alguna indicación y ellos no la entendían, en ese momento todavía no había llegado el apoyo cultural, y fue cuando Oscar me envió un niño más grande y él me ayudaba a traducir porque yo no sabía cuándo querían ir al baño, lo más mínimo, ni siéntense, ni silencio, nada, y ya empezó el a traducir todo, y ya yo empecé a manejar el aula, pero para mí eso fue un impacto grandísimo. Y empezamos a trabajar con ellos un proceso muy lento, porque la idea era que ellos primero aprendieran como las normas básicas, ya llegó el apoyo cultural que es Reynaldo Cabezón y ya empezamos a trabajar con él y ya fue más llevadero lo del aula y empezar a llegar a que ellos se sintieran tranquilos y agradables en su aula.

¿Profe es decir que estos niños no sabían el español, no entendían nada el español?

- DA2: En ese momento no, ellos no sabían nada de español, o sea no entendían, si querían ir al parque y las normas se salían sin su permiso, que al parque solos, o sea uno tenía que estar pendiente de todo, ir hablando y ya como Reynaldo traducía y también le empecé a decir por favor enséñame unos comandos para yo poder también, ya cuando ellos empezaron a ver que yo también les hablaba en el idioma de ellos, pues ellos como que les llamaba más la atención, entonces hacían más caso, y ya fueron aprendiendo poco a poco su idioma, pero en el aula todo el tiempo solo hablan su idioma, su idioma, solo ya después como a los 3 o 4 meses, ya daban quejas en español y todo.

Profe, tú nos contabas o me decías ahorita como de esas incertidumbres que se te presentaron cuando empezaste a trabajar con ellos, qué otros acontecimientos tú recuerdas de ese inicio del trabajo con estas niñas y niños Wounaan, como alguna anécdota, alguna otra experiencia muy significativa para ti en ese comienzo.

- DA2: Pues lo que te digo, el impacto fue llegar y que no me entendieran, yo me sentía como en otro país, de otro idioma, que yo era como la extranjera que no sabía nada, pero ya el impacto, saber que ellos son niños muy activos, que tocaba hacerles no como a otros niños normales de 3 a 4 actividades, no con ellos tocaba 5 o 6 actividades, porque ellos todo lo trabajaban muy rápido, y trabajan bien, muy bien ellos, por lo menos la motricidad que tienen son como niños que llevaran bastante tiempo, pero no, y todo eso toco volver a comenzar con ellos.

Listo profe, en este proceso de liderazgo que tú tenías con estos estudiantes y sigues teniendo, ahorita hablamos de cómo estas ahorita con ellos, quería preguntarte en términos escolares de los procesos que tu

fomentabas, mejor dicho ¿Qué era lo que trabajabas específicamente con estos niños y con estas niñas Wounaan?

- DA2: Bueno como yo iniciaba con el proceso de lecto escritura, el iniciar con ellos fue como empezando por el sonido, por varios métodos, yo no me incline por uno, porque con ellos no se podía con un solo método global o silábico, no, me tocó como diferentes métodos, como casi una educación personalizada, bueno, con este niño puedo trabajar esto así, con este otro me sirve el método de Juan Carlos Negret, con este me sirve, y fueron como muchos métodos que yo trabajaba así y lo que te digo la educación como personalizada para poder ir sacando los niños adelante.

Eso fue en el marco de la enseñanza del español como segunda lengua y ¿desarrollabas otros procesos adicionales a ese con ellos académicamente, es decir como que desde otras áreas o de cuáles?

- DA2: Si, también trabajamos sobre la cultura de ellos para que se siguieran llevando ese proceso de que no ellos fueran dejando a un lado sus raíces, trabajamos un área de cultura Wounaan, se manejaba, se maneja todavía esa área de cultura Wounaan, para que sus danzas, sus canciones, en presentaciones, por decir el día del idioma hacíamos rondas en el idioma de ellos y luego las traducíamos para que los compañeros del colegio entendieran cuál era la ronda, y muchas cosas matemáticas.

¿Y cómo trabajaban las matemáticas profe?

- DA2: Bueno también nos inclinábamos por decir como ellos hacen sus artesanías, podíamos decir vamos a utilizar las del color rojo, las mostacillas para hacer una manilla, contemos de a 5, el conteo, todo eso se manejó también con sus cosas artesanales.

Profe, tú mencionabas ahorita esto todavía se maneja, ¿tú desde el 2016 al 2022 sigues trabajando con los niños y niñas Wounaan?

- DA2: Bueno, a raíz de que el grupo se dividió, que se fueron bastantes estudiantes, quedó solo un aula diferencial en la cual yo seguí con procesos básicos con niños mestizos, pero dictó lecto-escritura a los Wounaan.

ah ok, ¿o sea este año y el año pasado?

- DA2: Si, yo seguí con el proceso de lecto - escritura, ya matemáticas, cultura Wounaan y todo eso, ya lo maneja el profesor Oscar.

¿cuántas veces a la semana los vez, a los Wounaan, a los chiquitos Wounaan?

- DA2: Bueno, trabajo con ellos dos veces a la semana, pero pues uno casi todo el tiempo los está viendo, porque yo paso a saludarlos o en la puerta, los saludos son en el idioma de ellos.

Ok profe, bueno digamos alrededor de esta experiencia, nos podrías contar, me podrías contar, qué acciones, otras acciones concretas en términos pedagógicos desarrollaste con este grupo en particular, con niños y niñas Wounaan, ya nos contaste que trabajaban matemáticas con el tejido, que había un espacio de cultura Wounaan, que en el marco de la enseñanza del español como segunda lengua exploraste diferentes métodos, lo de las rondas, ¿Qué otras cosas o acciones pedagógicas, estrategias, tú desarrollabas y sigues desarrollando con estos niños y niñas?

- DA2: Pues por lo menos en materiales didácticos, hacíamos loterías también con los animales que ellos ven en su territorio, hacemos loterías, bueno otros materiales didácticos, como sopa de letras, también nos inclinamos mucho en que sigan en sus danzas desde las prácticas culturales, entonces para que sigan danzando, porque el hecho de que estén ya en la ciudad a veces se inclinan ya por otras cosas.

Listo profe, y a partir de tu experiencia qué otras dificultades has identificado tú para el trabajo con niños y niñas indígenas, es decir que tú sientas, bueno si se transforma esto tal vez el trabajo sería mejor, o cuáles son esas dificultades en el trabajo con los niños y niñas indígenas

- DA2: Bueno la mayor dificultad que yo veo sobre los padres, sobre las casas, las mamitas no hablan español, es muy difícil la comunicación con ellas, uno a veces les habla y parece que no les entendiera, no contestan y yo creo que si ellas pudieran acercarse más, llegarán más al aula, al colegio, cómo se está haciendo con el programa de adultos de allá, que muchas de ellas están estudiando, se están capacitando, entonces el niño podría responder más, porque tendría más el apoyo de su familia, de su mamá.

Y eso también lo hablábamos con el señor rector y la coordinadora Mayde, es importante identificar esas dificultades cierto, ¿pero cuáles son las fortalezas del trabajo con niños y niñas indígenas a partir de tu experiencia?

- DA2: Pues muchas, porque es una experiencia muy, muy bonita, porque es manejar otra cultura, otras necesidades, y hace que uno como docente investigue más, que diga qué voy a hacer con estos niños y verlos después que salen adelante, eso es algo muy bonito, o sea que quieren salir, que quieren hacer, eso es una gran fortaleza porque ya cuando jóvenes si quieren salir adelante, seguir estudiando.

Y en tu caso particular profe, ahorita nos mencionabas como esas fortalezas, tú, o sea en términos de tu práctica pedagógica con ellos, ¿qué has hecho para fortalecer ese trabajo?

- DA2: Pues primero que todo ellos, para que un niño trabaje bien tiene que tener un autoestima muy alto y uno tiene que empezar por eso, motivarlo, tú puedes, tú eres muy inteligente, tú sabes, y el niño va dando, va dando, y yo creo que eso es lo que ha logrado que ellos quieran como seguir estudiando y pues que más fortalezas te diría yo.

A nivel personal ¿tú como has hecho para fortalecer ese trabajo?

- DA2: Bueno, pues lo que te digo a veces, investigando, hablando más con Reynaldo, qué hacemos con ellos para poder llegar a esto, tú que me sugieres, es muy importante el apoyo cultural que tenemos.

¿Y cuándo llegó Reynaldo al colegio, en el 2017?

- DA2: Él llegó en el 2016, apenas yo entre, pero él llegó como en mayo, marzo o mayo fue.

Sí a Reynaldo también lo entrevistaste. Profe sumerce qué consejo le daría o que recomendación compartiría con estos otros maestros y maestras que trabajan con niños y niñas Wounaan, ¿usted qué les diría a ellos?

- DA2: Bueno lo importante es que sigamos cultivando esa cultura que no se vaya a perder, sí, porque en el hecho que ya estén en una ciudad, que ellos ni se quieren devolver a su territorio, es muy triste, entonces es como docentes, trabajar más esas cosas con ellos, sus costumbres, su cultura, como en el colegio que tenemos una maloca, y que ellos sigan recordando esas cosas de sus raíces, entonces yo creo que es importante trabajarles más sobre su cultura.

Ok, profe y para cerrar tú como la profesora Esperanza qué has aprendido, ¿qué aprendizajes te ha dejado este proceso desde el 2016 a nivel personal, a nivel profesional también?

- DA2: Bueno a nivel personal un reto para mí grandísimo y lo sigue siendo porque cada día llegan niños diferentes y llegan niños que ya saben el español, pero, sin embargo, tienen sus raíces marcadas y toca seguir trabajando con ellos, y que chévere que sigan así. Y a nivel, lo que te digo seguir uno investigando, conociendo más, que bueno uno poder estar más cerca de ellos como sus casas, su territorio, llegar a su hogar a veces, a veces eso queríamos, como quiero saber cómo viven todos, como esas reuniones como son, o sea uno quiere conocer todo lo de ellos.

Bueno ustedes que tienen la comunidad ahí cerquita, listo profe eso era en términos generales, muchas gracias, voy a parar aquí esto.

11.1.4 Transcripción

Bueno profe, entonces al igual que con la profesora esperanza, la idea es que conversemos alrededor de las preguntas pues que previamente les envíe al correo, que básicamente lo que buscan es como hacer un ejercicio también como de memoria y de recordar la experiencia alrededor del trabajo con estudiantes indígenas específicamente Wounaan, entonces empezamos con una presentación su nombre profe, hoy es 11 de mayo, su nombre, formación, cuántos años lleva como docente y cuántos específicamente trabajando con el pueblo Wounaan

- DA3: Bueno, mi nombre es Oscar Iván Posada Rodríguez, yo soy Licenciado en Ciencias Sociales, y tengo una maestría en Educación de la Universidad Pedagógica, como profesor llevo 14 - 15 años, y con la comunidad indígena ya voy a completar 9 años, 9 años el 23 de junio de este año, el trabajo específicamente siempre ha sido con el pueblo Wounaan, en el colegio la Arabia.

O sea ¿desde qué año estás en el colegio la arabia profe?

- DA3: 2013, junio 23 del 2013.

¿y ahí ya estaba la comunidad Wounaan?

- DA3: Ya, pero ahí fue cuando se inició el proceso del aula diferencial

y ¿qué es eso?

- DA3: Es decir, ellos estaban en aulas regulares, cierto y en aulas regulares, y buscan un perfil como un profe que tenga un perfil, características, que tenga experiencia con trabajos con comunidades étnicas, yo tenía una experiencia con los Nasa y entonces se me dio esa posibilidad y pues yo la acepte cordialmente, y ahí se abrió el ejercicio del aula diferencial que era un aula que lo que buscaba era un ejercicio de permanencia en los estudiantes indígenas porque los niños y las niñas en las aulas regulares estaban desertando del proceso, había mucha mortandad académica, y el aula lo que pretendía con el apoyo de los liderazgos en ese momento de don Américo, Reynaldo y demás, era buscar un aula inclusiva para la comunidad indígena, que fuera como un aula de transición, para que posteriormente pudieran estar los niños en aula regular y evitar las problemáticas que los niños venían presentado.

¿esa aula todavía se mantiene?

- DA3: Si, todavía sigue el aula, en algún momento con la compañera Esperanza tuvimos dos aulas, pero por dinámicas de dificultades propias de la comunidad volvimos a tener una sola aula, pero durante 3 años se mantuvieron las dos aulas.

Profe, de ese comienzo ya casi una década de trabajo con los estudiantes Wounaan, que acontecimientos recuerda usted de ese inicio que sean significativos o que hayan sido significativos para usted, como anécdotas,

o en términos personales, o en términos profesionales, que recuerda usted de este inicio adicional a lo que usted nos está diciendo que se abrió esta aula diferencial

- DA3: Bueno, yo creo que acontecimientos así significativos el trabajo con los niños, en términos personales fue toda una deconstrucción, un profe de sociales, de bachillerato, de venir de un colegio de enseñar historia, filosofía, política, a venir a enseñar el español como una segunda lengua, matemáticas, aprestamiento, porque llegaban niños que nunca habían cogido un lápiz, todo este tipo de ejercicios, fue un ejercicio muy interesante para mí, porque fue un ejercicio de construcción, de pedagogo, de entender que uno como docente tiene que estar dado a cualquier tipo de ejercicio en la educación, entonces me pareció un ejercicio bien interesante, pues han sido muchos, muchísimo tiempo, entonces ha sido bastantes los ejercicios significativos, el reconocimiento de la comunidad que eso sí me parece que es algo clave, que los líderes, los papás, las mamás, más allá de que en algún momento hay dificultades, hay roces, lo reconozcan a uno, eso para mí es muy importante, muy significativo, y a nivel profesional hay muchas cosas.

¿cómo cuáles?

- DA3: Eso me ha permitido como pensar en la educación de otra manera, entonces me ha permitido ingresar a la universidad Pedagógica como catedrático, publicar cositas, por el CINEPT, con elemento sindical, entonces eso ha permitido, que de alguna manera haya como una referencia de que hay profes que se piensan la vaina de otra manera.

Profe conversando con la profesora esperanza y también con su colega Herminia hablábamos de que en ese inicio habían momentos de incertidumbre, crisis de la pregunta que hago con estos niños a ¿usted le sucedió algo particular y cómo fue?

- DA3: Si, y específicamente con los niños que no desarrollan bien su proceso de lecto escritura, sus procesos de aprendizaje, uno viene muy de la formación del aula regular, que uno sabe que hay unos tiempos, entonces como que el niño en tanto tiempo tiene que saber los números, el niño en tanto tiempo, y encontrábamos que con niños de la comunidad y encontramos aún hoy, digamos hace poco me llegaron 3 niños nuevos, y una niña de 12 años, otra vez Francia y es que me decía ayer la mama, profe es que toca que le tenga paciencia, y yo no, tranquila, porque ella duro allá en el colegio dos años sin estudiar, entonces prácticamente lo que allá aprendió, entonces hay momentos de incertidumbre, de desesperanza, de no saber qué hacer, cómo impotencia porque a veces uno ve que hay chicos que avanzan otros no, pero uno ya entra en una cuestión de paciencia porque se da cuenta que los procesos de aprendizaje con ellos son muy diversos y son de tiempos. Hay chicos en que pueden durar dos años en

que uno dice pero no lo veo avance y en cualquier momento arranca, como hay chiquis que tranquilamente en dos o tres meses ya la cogen todo supremamente suave, entonces es eso, esas incertidumbres que a uno le da y también a veces hay incertidumbres es en el ejercicio con las familias, hay procesos en la primaria es fundamental el acompañamiento de las familias, pero encontramos en muchos casos esos niños que no avanzan también tiene que ver porque la familia no acompaña, entonces es también como sensibilizar al papa de que de vez en cuando le revise el cuaderno, de que lo acompañe, de que intente hacer actividades, entonces son como esas incertidumbres que se generan

Profe, usted nos decía, me decía, que trabaja con el aula diferencial sumercé básicamente ¿qué trabaja con ellos, que lidera o cuales son las acciones pedagógicas que sumercé hace allí en esta aula diferencial

- DA3: Bueno, en el aula diferencial lo importante es que funciona que está el compañero dinamizador, de aquí parte todo, digamos que lo que nosotros hacemos es intentamos trabajar las áreas fundamentales principalmente el proceso de lecto-escritura y de la matemática, para que de allí salgan al aula regular con unas nociones básicas, también trabajamos español y sociales, pero esto lo trabajamos desde el enfoque con el compañero Reynaldo qué es el dinamizador, entonces esos ejercicios elementales como la familia, el territorio, el reconocimiento de la fauna, de la flora, todo ese tipo de herramientas lo hacemos desde el enfoque y desde el proceso que también conoce el compañero Reynaldo que es el que conoce, también se trabaja un poco el ejercicio del bilingüismo, es decir ellos tienen la oralidad pero la escritura no la manejan, entonces con Reynaldo hay unas cartillitas que se han venido trabajando, las vocales, de palabras, pero a veces también tenemos que ser realistas que uno por el afán de que los niños lleguen bien preparados al aula regular y no generen tanto choque, pues digamos que se especifica más en español y matemáticas, pero de todas maneras se trabajan esos elementos interculturales, y desde las sociales y las ciencias desde un enfoque diferente.

Profe actualmente ¿cuántos estudiantes tienes en el aula diferencial?

- DA3: 16

¿y cuando empezaste cuantos tenías?

- DA3: 12, pero hay momentos en que llegaron a 30, hay momentos que llegaron a 25, hay momentos que tuvimos a 40 y por eso se abrieron las 2 aulas y también ha cambiado la diversidad de población, en un momento cuando se inició yo tenía niños de 13 y 14 años y niños de 5, ya ahorita está un poquito más estandarizado digamos que hay niños de 5 a 9 años más o menos es el curso que yo tengo.

Listo profe, y en el marco de esta trayectoria sumerce ¿qué acciones pedagógicas concretas adicionales a las que ya ha mencionado a realizado en el trabajo con estudiantes indígenas?

- DA3: Pues, ayudar como en el ejercicio también de visibilizar la propuesta, en los diferentes foros, en las mismas universidades, con las mismas comunidades, y es de comenzar a traer también todo ese material étnico que hay, comenzar a intentar aplicarlo con los chicos y comenzar a posicionar como ese tipo de discursos con los colegas que eso es como la máxima atención, es decir uno también cómo desde sus prácticas que tienen muchos errores porque a uno a veces también la faltará innovar, pero es también de que los profes se piensen que el trabajo con comunidades étnicas, se requiere otro tipo de evaluación, de posibilidades, de ejercicios de enseñanza - aprendizaje, entonces eso es un poco lo que se ha intentado hacer.

Profe y en todo este trabajo usted qué dificultades ha identificado para el trabajo pedagógico con niños y niñas Wounaan no sólo en términos de su práctica pedagógica sino también desde una lectura institucional por ejemplo del trabajo con este colegio en particular.

- DA3: Bueno, yo creo que hay como varias dificultades, la primera es que si puede existir una política pública para la educación intercultural esta no es visible en los colegios, es decir los profesores no conocen de esto, y si existe es muy superficial, es decir me hablan de los ejes, pero no hay metodologías claras de que el profe pueda decir hay un documento donde puedo verificar, donde puedo decir desde mi área específicamente voy a hacer esto, creo que en esto en el nivel distrital se han quedado corto con en eso, paradójicamente se ha trabajado mejor antes que no ahorita, paradójicamente yo recuerdo en el 2015, 2016, había red, o sea se creó una red de maestros y fue cuando se hizo el trabajo con el CINEP y los colegios daban los permisos y desde ahí había una articulación bien interesante, enamoraba hacer este tipo de ejercicios. Ahorita no, porque hay mucha restricción, las mismas dinámicas propias de la secretaría no dan unas orientaciones claras y eso también lo aprovechan los colegios y cuando los administrativos de los colegios no se piensan estos ejercicios también son muy difíciles, entonces en vez de posibilitar, de generar espacios y demás, lo que hacen es truncar, limitar, entonces yo creo que esa es de las máximas problemáticas, y la evaluación yo si considero que una de las grandes problemáticas es la evaluación, porque los profes siguen pensando en una evaluación estandarizada, muy de contenidos, no estoy diciendo que les regalemos, no, porque ellos tienen que estar acá en Bogotá, y tienen que aprender, pero desafortunadamente uno si ve que los profes siguen manejando esa lógica y los administrativos también, entonces si uno no piensa esas alternativas graves.

Profe en este trabajo con los niños y niñas Wounaan usted a nivel personal y profesional ¿cómo ha fortalecido ese liderazgo pedagógico que tiene con esta aula, o sea qué decisiones ha tomado sumerce para fortalecer su práctica pedagógica con estos estudiantes en particular?

- DA3: Pues, así como decisiones.

¿o acciones?

- DA3: No, mira que desde ahí se han podido posibilitar muchas cosas, yo también he podido trabajar con los papás, y la educación para adultos, que eso es otra herramienta también muy importante, no solamente con los niños, sino que es decir, es muy paradójico que los Wounaan muchas veces ellos tampoco, bueno el único que la tiene clara es Reynaldo, pero los otros compañeros no la tienen tan clara y es que los Wounaan muchas de las cosas que ellos han solicitado les ha permitido posicionarse pero también que les han ayudado de otras comunidades, es decir ellos han solicitado educación para adultos, gracias a que ellos solicitaron educación para adultos, ya no solamente le ayudan a ellos, sino ahora les ayudan a otras poblaciones, a otras comunidades afro, venezolanas, que están en el territorio, mamás y padres de ese mismo colegio que están estudiando, entonces a mí me parece que acompañar las iniciativas de ellos ha sido algo como supremamente importante. Y eso también ha servido cuando ha habido administrativos que están como muy dados a lo social eso funciona y fluye, pero cuando hay administrativos que son muy limitados netamente a lo legal pues eso también tronca un poco los procesos, pero yo creo que hemos hecho ejercicios interesantes, con las INCITAR, es decir pensar que la escuela no es solo pegado a un cuaderno, sino que venga hacemos un mural, venga a hagamos una danza, venga que dibujemos, de que el niño comprende un texto no solamente por escribir, sino que el a través de un dibujo puede hacer un ejercicio de comprensión de un texto, de que el niño también se vea entonces creamos figuras como del cabildante indígena, entonces allá existe cabildante indígena, cabildante afro, o sea yo creo que el colegio ha hecho mucha cosa, desafortunadamente reitero muchas veces la comunidad Wounaan, los mismos profes, la misma administración, no se dan cuenta de lo que hay en el colegio y lo que se ha hecho.

Profe, y usted ¿qué consejo, qué palabra, qué recomendación le daría a otros maestros y maestras que están trabajando con estos estudiantes indígenas Wounaan?

- DA3: Bueno que, es una comunidad con una riqueza cultural impresionante, o sea uno se da cuenta que, de por sí que todas las comunidades son un mundo de saberes, entonces que nos acerquemos a ellos y aprendamos de ellos y que generemos ese diálogo de saberes tanto que se habla de interculturalidad, que generemos ese diálogo de saberes, pero en la escuela comencemos a apropiarnos esos ejercicios, que no es fácil, no es fácil el trabajo y ahí muchos profes como que le meten toda la energía de una y un momento a otro se van, se cansan, yo he visto casos de esos, entonces es más bien no se sobrecarguen, miren como

4. ¿Qué desafíos curriculares identifica en su IED en el marco del trabajo con estudiantes indígenas Wounaan?

5. ¿Qué tipo de propuestas-sugerencias haría usted a otras IED y/o colegas directivos para el trabajo pedagógico con estudiantes indígenas Wounaan?

11.1.6 Transcripción

Bueno profe, buenas tardes, nuevamente muchas gracias por venir a la invitación, la idea es que hagamos el ejercicio de conversación alrededor de las preguntas que yo les envié vía correo electrónico desde hace 1 semana y para empezar, decir que hoy es Sábado 30 de Abril y que la idea profe es que sumerce haga una presentación pequeña de su nombre, de cuántos años lleva de experiencia docente, y actualmente en qué institución educativa se encuentra trabajando.

- DD: Listo, muchas gracias, muy buenas tardes, mi nombre es Fabio Arturo Rozo Ruíz, llevé trabajando en la Secretaría de Educación de Bogotá, 15 años, 1 como provisional y los demás de planta, he trabajado básicamente en un corto tiempo en la localidad 18, luego en la localidad de Ciudad Bolívar, en el colegio José Celestino Mutis de la vereda Mochuelo bajo, y actualmente laboro en el colegio Compartir Recuerdo, Jornada Tarde.

Profe sumercé me recuerda su formación por favor

- DD: Mi pregrado es en Ingeniería Química, tengo una especialización en Educación y Gestión Ambiental de la Universidad Distrital, la Ingeniería es de la Nacional, y actualmente curso estudios de maestría también en la Universidad Distrital en Comunicación Intercultural

Listo profe muchas gracias, entonces la pregunta, este proyecto de investigación que estoy desarrollando tiene que ver con el trabajo pedagógico que se hace con estudiantes indígenas, si, en ese sentido profe, ¿usted tiene conocimiento o desde su experiencia en el colegio como tal Compartir Recuerdo, hace cuanto esta, esta población en la institución educativa?

- DD: Yo llegue al colegio en el 2019 y tengo entendido por lo que me han relatado mis compañeros, que empezamos a trabajar con población de pueblos originarios desde el 2017.

La segunda pregunta tiene que ver con lo siguiente, de acuerdo con su experiencia puntual como coordinador de la institución educativa, ¿cómo ha sido el trabajo con estudiantes indígenas en este colegio?

- DD: Ante todo, no es un trabajo fácil, es un trabajo complejo, en la medida que sus familias, su entorno, tiene muchas dificultades para garantizar el goce de derechos, lo que concierne al colegio, o la institución educativa, pues hay unos esfuerzos desde los docentes, desde la secretaría de educación en la dirección de inclusión, tenemos los apoyos de los dinamizadores culturales, pero aun así, la atención a los niños en sus necesidades de aprendizaje, no son atendidos como uno quisiera y como uno considera que requieren, que ellos necesitan.

Profe y porque dice que no son atendidos ¿Qué sería lo que nos hace falta ahí, o cuales son las limitaciones?

- DD: Por ejemplo nosotros en este momento tenemos 162 niños mayoritariamente Wounaan Nonam, pero también hay niños pijaos, hay niños Emberá, hay niños Wayuu, se tienen dinamizadores culturales que atienden está población pero por sus funciones, por el tiempo que le pueden dedicar al colegio, por el tipo de contrato que tienen, no pueden atender a los niños de manera más personalizada que lo que yo consideraría, inclusive a veces el ingreso al salón donde están los niños mestizos y los niños de pueblos originarios, muchas veces no se da en la frecuencia que yo considero es necesaria, mucho más ahora que venimos de una época de pandemia en la cual los niños estuvieron mucho tiempo solitos, no hubo acompañamiento académico y entonces las necesidades, este año son mucho mayores que las que se presentaban en épocas anteriores.

Profe alguna otra dificultad o limitación como decía antes, que usted considere importante para mencionar en este ejercicio de diálogo que estamos haciendo, además de esto que nos dice de los dinamizadores, tal vez algo desde lo comunitario, también desde la directiva, ¿Qué otras dificultades identifica usted?

- DD: Si, creo que un colegio urbano como en el que laboro yo, en la Ciudad de Bogotá, su cultura escolar tiene unos valores, unas finalidades, unos objetivos, que no siempre coinciden con los que quieren los estudiantes, y hablo también de la población mayoritaria, ¿en qué sentido?, a veces nos preocupamos, los profesores no tenemos la formación digamos por ejemplo en este momento ninguno hablamos la lengua, ninguna lengua indígena, digamos esa claridad y que pasa en nuestra ciudad y la formación en interculturalidad no está.

Yo me he podido enterar de que la interculturalidad no se debe manejar solo en colegios como el Compartir, sino que es una obligación de Ley para todos los colegios de Colombia, nos preocupamos más por las pruebas saber, o las pruebas pisa, por los indicadores de calidad de los que habla el día de la excelencia, más que las necesidades, más que la permanencia de su cultura, de sus costumbres, por parte de los niños, y digo de todos los niños porque también hay niños, que son familias originarias de muchas zonas de Colombia, Ciudad Bolívar tiene esa característica y además son muy flotantes, hoy están acá,

mañana están en otro lugar, por el tema de la violencia, del desplazamiento, que así no más requeriría una atención mucho más específica y no igualitaria a otras poblaciones de otras localidades, es eso también la forma de decisión del gobierno escolar, digamos la interculturalidad no es un eje transversal en este momento, que haya permeado a las jornadas y sedes del colegio, se ha concentrado más que todo en la jornada tarde donde está la población mayoritariamente Wounaan, pero las demás aunque hay unos esfuerzos, todavía no es suficiente para poder decir que nuestro colegio tenga garantía intercultural.

Profe escuchándolo también y en el marco del trabajo que usted hace en su institución en el trabajo con los maestros y maestras, qué dificultades o qué problemáticas identifica usted desde su rol como coordinador, en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen estos estudiantes Wounaan, con las diferentes áreas escolares, o sea ¿Qué dificultades concretas usted ha identificado como coordinador en el marco de estos procesos de enseñanza de las áreas escolares con los niños y niñas Wounaan de la institución?

- DD: Hay una preocupación sobre la lectura y escritura de los niños en la lengua castellana, y en las matemáticas, eso digamos que se vuelven prioridad y no permite que el tema precisamente de la lengua, de las costumbres, de la historia de los pueblo originarios, se vincule a los planes de estudio y digamos en la jornada en la que estamos claramente se ha podido, tenemos libros, tenemos los dinamizadores, pero digamos que en el currículum que manejamos en las otras jornadas, eso no se da tanto a pesar de que trabajamos por áreas, el avance que se ha dado es muy corto, es básicamente eso. Creería yo que una solución a ello sería tener más dinamizadores culturales y que además de eso tuvieran más tiempo en el acompañamiento de los niños, eso ayudaría muchísimo, porque digamos la mirada de ellos y las urgencias que ellos tienen, se pueden concertar mucho más que la que tiene el profesor titulado de aula, muchos de los profesores tienen la voluntad de hacerlo pero hay otros que no y también otro problema es la rotación de docentes, usted prepara unos docentes, allí tenemos todavía muchos profesores, por una coyuntura que se ha presentado en los últimos años y es de traslados de profesores de planta, nos han llegado también profesores que son provisionales, y ellos tienen que empezar de cero, a pesar de que nos llegó una profe Herminia que ella había trabajado con ellos y tiene muy clara la película, pero los demás no, entonces dice el profe yo como hago para manejar esta población, no tengo las herramientas, dénmelas, y pues no es fácil dárselas en el tiempo corto que ellos van a estar en el colegio.

Profe y sumercé por qué cree, o a qué se debe que las dificultades sean en estas áreas en particular y no en otras, ¿por qué en lengua castellana y en matemáticas y no en sociales, en educación física...?

- DD: Porque el colegio ha tomado estas materias como las más importantes, en la medida que si un niño lee y escribe, las demás materias puede leer, puede comprender, puede tener una crítica, digamos eso es

lo que ha priorizado, no quiere decir que las demás áreas no hayan dificultades, significa que es donde están más concentrados y cuando uno mira la generalidad, nuestros niños tienen bastantes problemas de lectura y escritura y como les comentaba al principio, como nuestra prioridad en ciertos momentos las pruebas estandarizadas, pues un niño no sabe leer, una pregunta no la sabe responder, es eso, pero si es generalizado. Qué es lo que pasa, si no hay un colegio que sea declaradamente intercultural y hay voy a lo que sumercé me hablaba de la gestión directiva. Creo que, de nuestra parte como directivas, debemos jugarla más desde la cabeza, el rector y las directivas, para que todos los profes tengan claro que nuestro colegio tiene una línea intercultural bien fuerte y que se debe trabajar en ello, mucho más y aplicarla en el aula.

Profe usted ha mencionado lo intercultural y la interculturalidad, sumercé cómo entiende o cómo ha entendido el colegio esto de la interculturalidad, para que como esa sea una respuesta a esta situación que se ve en el colegio

- DD: Aquí acudo a la maestría, en palabras de Guadalupe Millán, la interculturalidad es muy diferente al multiculturalismo o a la pluralidad cultural de que le habla la constitución en la medida que debemos aceptar que hay pueblos con diferentes culturas, con diferentes maneras de conocer y de vivir y de resolver problemas, pero la interculturalidad lo que facilita es un diálogo entre los saberes, entre las formas de conocer que no haya una cultura hegemónica, que es la que hemos tenido en los colegios y que se dialogue con esos saberes de los demás pueblos para entre ellos construir nuevos conocimientos, o sea, no tenerlos junto si no revueltos como diría alguien, sino que se reconozcan entre sí, que haya un diálogo cultural digámoslo así y que se genere un conocimiento nuevo a partir de tener en cuenta todas las formas de ver la vida, de ver la realidad y de resolver problemas.

Listo profe, gracias. Y en esa misma línea profe, sumercé nos hablaba, bueno de las dificultades en el marco de la enseñanza de las áreas escolares, en el trabajo con estos niños y niñas, para usted y desde su experiencia, cuáles son esos desafíos curriculares -que ya nos mencionaba anteriormente algo, nos daba ahí como pistas- que se debe o que usted identifica en el trabajo con estudiantes indígenas

- DD: Pues conocer y desarrollar más la Ley de lenguas, en el currículum hablar mucho más de la historia de los pueblos originarios, en la ciencia hablar de los aportes que la ciencia ha hecho los pueblos originarios, de la espiritualidad, lo religioso digámoslo así, ético, también ir viendo como fue en un tiempo y como es ahora, porque otra dificultad que uno encuentra que idealiza o no confronta primero o no se adentra en el conocimiento de cómo están nuestros pueblos indígenas que están acá en Colombia, cómo se han organizado, cómo resuelven sus necesidades, cómo hacen su democracia interna, eso hay que

conocerlo, hay que tenerlo dentro del plan de estudios. Otra cosa que es un desafío no solo para este colegio sino para otros, es la idea debemos de pasar de enseñar ciertos conocimientos a que el estudiante y sus familias aprendan lo que ellos consideren, ósea no tener en la agenda, es que deben aprender tales contenidos, sino que esos contenidos sean de las intereses de los estudiantes y sus familias, porque no siempre es así, nos pegamos muchas veces de los que dice el lineamiento curricular o de lo que nos dice algún asesor externo, pero no hemos identificado, conociendo los intereses, el sujeto como tal que es el estudiante, que es lo que aspira a que el colegio le dé, que no siempre coincide con lo que el profesor aspira a dar o a su preparación, la otra cosa es que Secretaría de Educación y Ministerio, no exige que el profesor sea de perfil intercultural para estar en un colegio, eso se adquiere allí con la práctica y eso se pierde mucho tiempo, ojalá que se pudiera ser así pero la Ley no lo permite, entonces sería como eso.

Listo profe, yo alcanzo a leer en esto los desafíos curriculares algo como de las propuestas que uno podría sugerir para el trabajo con estudiantes indígenas, sumercé podría ampliar algo más alrededor de esto. ¿Qué se puede proponer para el trabajo con estudiantes indígenas? Sumercé nos habla de la importancia de posicionar la interculturalidad, de la formación de los maestros y maestras en este tema, de que se amplíe la presencia de los dinamizadores culturales, pero ¿qué otras cosas podemos proponer para el trabajo con estudiantes indígenas, en contextos como el de la ciudad de Bogotá?

- DD: Hemos encontrado con los profesores, que los niños de los pueblos originarios tienen una capacidades que no eran tan conocidas por nosotros, por ejemplo el tema del deporte, el tema del arte, inclusive hemos encontrado que los niños que son indígenas son muy buenos para el tema del idioma, por ejemplo el idioma inglés se les facilita mucho a ellos, dicho por los profes de inglés ,y el arte por ejemplo, el trabajo físico, la práctica para ellos es muy importante, ese digamos sería un aspecto que debería trabajar el colegio, nuestro colegio tiene un PEI que tiene énfasis en tecnología y en Educación Física, entonces el tema de Educación Física ahí, hay una línea que profundizar porque está en nuestro PEI, de la parte de la tecnología digamos que esa si habría que reformarla porque concebimos como tecnología el manejo de equipos de cómputo, pues en mi caso, creería que cualquier ciudadano lo requiere, pero habría otras líneas que podría trabajar, digamos el arte y que no está digamos siendo prioridad en el PEI, porque somos ciencia y tecnología y Educación Física como prioridades, sería eso, pensando en el PEI, en los pueblos originarios hablan también de un proyecto educativo comunitario, entonces un papel más importante de los padres.

Ok profe, usted qué le ha dicho, qué le diría, o qué recomendación, sugerencias, qué consejos le da o les daría a sus maestros que trabajan con estudiantes indígenas o a cualquier maestro que trabaje con estudiantes indígenas

- DD: La recomendación que yo les daría a ellos sería separarnos un poco de eso que aprendimos en la Universidad, que muchas de esas cosas que aprendimos allí en nuestros contextos no son pertinentes, por ejemplo, nuestros niños ante los problemas de poco acompañamiento familiar y bajo y escaso nivel educativo de los padres, uno ha encontrado que debemos priorizar en los niños en que sean personas, más que éste lleno de una cantidad de conocimientos, que sean personas y que tengan un proyecto de vida propio, de tal manera que ellos posteriormente, sin el acompañamiento de la escuela puedan decidir qué aprender y cómo hacerlo, que aprender.

Que de alguna manera tengan amor al estudio y no nos de angustia de que tales temáticas sean abordadas en el aula, sino que sea a lo que los muchachos y a sus familias les parece que es importante para sus vidas, claro es un proceso complejo, muchos papás van a querer el modelo tradicional, pero si ellos encuentran que el colegio está abierto a cambiar la forma de enseñar, el proceso de enseñanza - aprendizaje, pues seguramente van a salir cosas muy interesantes.

Uno encuentra que los niños que tenemos en los colegios, tienen que resolver problemas prácticos todos los días, ellos mismos tienen que llevar a sus hermanos al colegio, tienen que hacer oficios caseros, alguien hablaría de esta es una denuncia, es un maltrato a los niños, pero lo que quiero decir es que por ser tan precaria sus condiciones, estos niños tienen unas capacidades que no tienen otros niños y que nosotros no reconocemos, ni ponemos en juego a la hora de hacer el proceso de enseñanza.

Profe y ya para terminar a sumercé ¿qué aprendizaje le ha dejado este proceso de trabajo con estudiantes indígenas?

- DD: La verdad ha habido como un proceso de transformación en mi práctica, digamos que me he cuestionado mucho la forma de ejercer mi rol como docente y me ha permitido saber que hay que priorizar al ser humano, no caer en esa dinámica de graduar estudiantes, el número de estudiantes que se graduó, el de las pruebas, sino graduar un ser humano y ser humanos con los estudiantes, ser ante todo la puerta que ellos, el faro que ellos requieren, en la medida que se les deje claro que ellos tienen muchas formas en su propio ser, están muchas de las capacidades que requieren para poder salir adelante y que simplemente las reconozcan, que haya una mejor autoestima, que el profesor también se cuestione, a veces nosotros los profes hacemos lo más fácil y no lo más pertinente, lo que menos nos afecte, nos quejamos mucho por la sobrecarga laboral que existe, pero también cuando aprende más a trabajar de

manera más humana, esa sobrecarga desaparece, porque hacemos más ameno lo que estamos haciendo, Es decir que encontramos que estamos haciendo lo que nos gusta y pues eso es todo un reto que habrá que establecer cómo los han resuelto otras entidades educativas, porque yo creo es todo un cuestionamiento que se tiene que hacer la educación en Colombia.

Listo profe, muchas gracias, esas eran las preguntitas y nuevamente muy agradecida porque vino al espacio.

11.2 Anexo 2. Grupo Focal Dinamizadores culturales indígenas Wounaan

Fecha: Modalidad: presencial

Presentación de los y las asistentes: nombres completos, lugar en donde trabaja, cargo y tiempo desempeño, formación y pueblo indígena al que pertenece.

1. Lugar de origen y razones por las que llega a la ciudad de Bogotá.
 2. ¿Hace cuánto tiempo trabaja en Bogotá con estudiantes indígenas?
 3. De acuerdo con su experiencia, ¿cómo ha sido el trabajo con estudiantes indígenas Wounaan en la IED en la que trabaja como dinamizador?
 4. Desde su rol como dinamizador cultural indígena ¿cuáles cree que han sido las dificultades más apremiantes del trabajo con estudiantes indígenas Wounaan en el marco de la enseñanza y evaluación de las áreas escolares?
 5. ¿Qué cambios curriculares cree usted se deben hacer las IED en el marco del trabajo con estudiantes indígenas Wounaan?
 6. ¿Qué tipo de recomendaciones le daría usted a maestros y maestras que trabajan con estudiantes indígenas?
 7. ¿Cuáles han sido los aprendizajes personales en el marco del trabajo con niños, niñas, y adolescentes indígenas en algunos colegios distritales de Bogotá?
-

11.2.1 Transcripción

Mi nombre es Nicols Dayana López León Buenas tardes para los tres, la idea es que podamos hacer este ejercicio de conversación lo más fluido posible, tranquilos, no se preocupen, son 7 preguntas que vamos a trabajar, hoy es 23 de abril del 2022, estamos aquí en casa indígena. Bueno la idea es que hagamos un ejercicio de presentación, cada uno nos presentamos entonces el nombre completo, el lugar donde estamos trabajando actualmente con la secretaría de educación, cuánto tiempo llevan en ese trabajo, el pueblo indígena al que pertenecen y si tienen alguna formación académica. Listo si quieres empezamos por aquí, Nolberta.

- Dinamizadora 1. Nolberta Malaga pertenezco al Pueblo Wounaan Nonam y trabajo en el Colegio Compartir Recuerdo soy Psicóloga egresada de la Universidad Javeriana, empecé maestría, pero no he terminado. Llevo trabajando en el colegio 2 años con este.
- Dinamizador 2. INTERVENCIÓN EN IDIOMA INDIGENA Wou Meo ni nombre ancestral es NACA y occidental Jhon Fredy, mi apellido Valencia Cuero soy del Departamento del Chocó pertenezco al pueblo indígena Wounaan y hablo en Wou Meo, Soy dinamizador cultural acá en el contexto de ciudad en la localidad de Ciudad Bolívar, trabajo en el colegio Compartir Recuerdo y por el momento voy en sexto semestre de la Universidad Pedagógica Nacional en carrera Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en derechos humanos y aprendo cada día más para poderlo eh para regar unas semillas de aprendizaje con los estudiantes, con la comunidad, y con los que quieran aprender también, porque el conocimiento no solo es para uno sino para todos, para que aportar a la sociedad.

¿hace cuánto eres dinamizador?

- Dinamizador 2: Estoy desde el año 2015, ya casi 8 años en la labor de dinamizador cultural.

Vale naca gracias, ahora rey

- Dinamizador 3: Intervención En Idioma Indígena Wou Meo, Mi nombre es Reynaldo Cabezón Mercaza soy del pueblo Wounaan, pues trabajo en el Colegio la Arabia con la Secretaría de educación de dirección de inclusión y pues ya llevo también como 8 años en este proceso educativo, ah pues muy contento también como para compartir estos conocimientos, estos trabajos que se vienen realizando desde el aula diferencial con los niños de la comunidad.

¿En qué colegio Rey?

- Dinamizador 3: En el colegio la Arabia de la localidad de Ciudad Bolívar.

La primera pregunta tiene que ver con lugar de origen y las razones por las que llegan a la ciudad de Bogotá.

Nolberta ¿cuál es tu territorio de origen?

- Dinamizadora 1: Bueno mi resguardo se llama Puerto Pizarro está ubicado en el Valle del Cauca.

¿hace cuanto llegaste a la ciudad?

- Dinamizadora 1: Acá a Bogotá, en el 2006 estuve cuanto como 3 años, nos volvimos a ir para Cali y regresamos en el 2017.

¿Y porque llegaron a la ciudad de Bogotá?

- Dinamizadora 1: Bueno porque mi suegro ya estaba acá desplazado, entonces todos los hijos se vinieron dónde estaba el papá entonces así yo también me vine.

Vale Nolberta, ¿NACA?

- Dinamizador 2: Bueno nuevamente, soy del departamento del Chocó, municipio del Litoral de San Juan Resguardo Pichima Quebrada, llegué desde allá en el año 2012 por una situación de amenaza en el territorio y reclutamientos, entonces por esa situación vine de la comunidad, primero me fui a la ciudad de Villavicencio y en noviembre en el mes de noviembre llegué acá a Bogotá.

¿del 2012?

- Dinamizador 2: del 2012

Ok listo. ¿Reinaldo?

- Dinamizador 3: Bueno el territorio de origen propio se llama San Antonio de Tauromaquebrada y eso queda en el departamento del chocó, municipio litoral del San Juan Docordó, pues tengo un transcurso de recorrido de estudio también primero en 2008 llegue acá y pues antes estudié en Buenaventura y pues en el 2019 termine mi bachillerato aquí en el colegio la Merced, entonces pues digamos ya en el 2019, no tuve la posibilidad de retornar de ir al territorio porque en ese año;

¿en el 2019 o 2009?

- Dinamizador 3: Perdón 2009, en 2009 digamos no tuve la oportunidad de ir al territorio porque en ese año fue el segundo desplazamiento de mi papá por señalamiento de amenaza, vino con la familia entonces ya ahí no pude; digamos mi sueño era como ir al territorio para trabajar con la comunidad y en medio de eso sucede en Noviembre 2009 y precisamente ese año había terminado en Noviembre logré mi título de bachillerato y pues lastimosamente no se pudo, entonces desde ahí la familia toda de mi papá pues somos desplazados.

Ya que ustedes mencionan en términos comunitarios, que ustedes decían que la familia de don Serselenito llegó aquí a Bogotá ¿ustedes actualmente también hacen parte de sus cabildos?

- Dinamizador 3: Bueno en caso de nosotros personalmente nosotros, ya como mirando la situación, las dificultades que tenía mi difunto padre no tenía la posibilidad de retornar al territorio, porque el vino bajo amenaza, hasta acá lo tuvieron dos veces en busca para matarlo a él, y pues gracias a Dios en ese momento no pudieron hacer nada, porque como que hubo una protección por parte de la secretaría de gobierno, entonces pues digamos ya allí nosotros como familia desplazada, pues incluimos todo porque pues todos los hijos tuvimos bajo amenaza por esos grupos armados, entonces yo creo que pues digamos, ya ahí seguimos continuando acá, la idea es cómo reubicar y en medio de eso también fallece mi papá.

¿Tú eres el actual gobernador de tu comunidad cierto Reynaldo?

- Dinamizador 3: Actualmente llevando todo ese legado, pues yo continuo con el legado del trabajo que tenía mi papá, manejo como todo el grupo del cabildo que llevamos desde hace 13 años, desde la conformación que se hizo en 2009, que desde 2010 que se conformó como cabildo pues hay una historia, no se más adelante tenemos también creo que articular estos procesos de trabajo que se viene, esto sucede que conformó en 2010 a medio como del año, con el equipo juntamente como familia, con mi tío Serselino, y a mi papá. En ese momento pues digamos fue elegido como Gobernador a mi papá y segundo habían elegido a mi tío, en ese momento Ramiro el esposo de Nolberta fue secretario y yo era parte, pero por malentendidos fue un desbarate. Hay una historia entonces desde ahí el grupo de mi tío pues se quedó también conformado como cabildo y nosotros también seguimos como familiarmente conformando un cabildo, y entonces desde ahí tiene esa historia tan bonita y en el momento también compleja porque pues en el transcurso de todo este proceso fue cada cual hicieron sus procesos internamente de gestiones; entonces continuó con ese legado que dejó mi difunto padre.

Y en el caso de ustedes dos, naca bueno Jhon freddy y Nolberta ¿hacen parte activa de su cabildo, tienen algún rol, acá en Bogotá, el cabildo de acá?

- Dinamizadora 1: Sí, claro hacemos parte del cabildo

¿Qué rol desempeñan en el cabildo?

- Dinamizadora 1: Bueno, yo soy la secretaria elegida por la asamblea, entonces pues es un compromiso bastante grande.

Jhon freddy ¿tú que rol cumples en el cabildo, estás activamente o no?

- Dinamizador 2: Bueno legalmente yo estoy por el Ministerio, estoy registrado en el territorio de mi resguardo Pichimaquebrada y como el cabildo de acá a pesar de que yo estoy ahí como uno esta legal y no me han sacado de allá todavía, yo estoy acá en el cabildo indígena Wounaan, estoy ahí siempre como líder y hay soy coordinador internamente de educación

Ah ok listo bueno, eso para darle contexto también ha.

- Dinamizador 3: para complementar se me olvidada ya nosotros nos encontramos registrado en el territorio, toda la familia no encontramos en el registro del cabildo, del territorio, de la comunidad, estamos como más que todo como ciudadanos, pero estamos registrados con el Gobierno Mayor quienes están enfocados con el Ministerio del Interior.

Bueno entonces para seguir con la conversación ustedes nos mencionaban hace un rato que son dinamizadores culturales de la Secretaría de Educación cierto, pero quisiera precisar o que ustedes hicieran un ejercicio de memoria también desde hace cuánto trabajan con estudiantes indígenas en los colegios es la misma fecha de cuando empezaron a trabajar en el colegio o hay desde antes; entonces empezamos con Rey.

- Dinamizador 3: Bueno pues antes de este proceso con la Secretaría de Educación, trabajé con integración social con ámbito familiar en ese momento, en ese momento me eligieron como sabedor.

¿En qué fecha Reinaldo?

- Dinamizador 3: Eso estamos hablando en el año 2013, en el año 2013 trabajé con los niños de primera infancia y eso duró solamente hasta el año 2015 final, y al momento fue que pase a la secretaria, pero siempre desde ese momento he venido trabajando con los niños, con las mamitas, enfocado con la comunidad.

Gracias Rey ¿y usted naca cuando comenzó a trabajar con estudiantes indígenas aquí en la ciudad?

- Dinamizador 2: Eso fue en el año 2015

¿Cuándo entraste a la secretaria?

- Dinamizador 2: Cuando entre a la secretaria solamente.

¿y Nolberta cuándo empezó a trabajar?

- Dinamizador 1: Yo, en el 2019, 2020, perdón que ya se estaba acabando el año escolar y necesitaban una dinamizadora, la comunidad postuló mi hoja de vida para ser dinamizadora.

¿o sea antes no habías trabajado con niños indígenas?

- Dinamizador 1: No, y tampoco me llamaba la atención ser profesora.

¿y ahora?

- Dinamizador 1: Pero por la necesidad y por el perfil que tenía, pues la asamblea me eligió y postuló mi hoja de vida, pero pues me está gustando, estoy con ciclo 1 y los niños siempre están, lo ven a uno así sea en la calle, en el patio, siempre salen corriendo y le dan un abrazo.

Muy emotivo el trabajo. Bueno a partir de eso digamos, que si me gustaría que de acuerdo.. qué quieres complementar naca

- Dinamizador 2: Antes yo quería complementar por ejemplo mi situación, una experiencia en el territorio porque no solamente como enseñanza sino que algo como partes del gobierno escolar como personero estudiantil del colegio, cuando estaba estudiando en 5to y 9no, no, de 6 a 9, entonces fui personero estudiantil de cada año, porque me escogían, era un responsable grande de cómo trabajar con los estudiantes, entonces por organizarlo también, cada representante del curso también y llevarlo a una educación propia, allá en el colegio, entonces eso.

Todo un líder desde siempre Naca

- Dinamizador 2: entonces eso me ha tenido una experiencia, de cómo trabajar con los estudiantes y con la comunidad con los mismos maestros, también entonces, eso es.

Listo, a partir de esa experiencia como dinamizadores culturales indígenas de la secretaría de educación, cómo ha sido la experiencia de trabajo con los estudiantes, en las instituciones educativas, o sea un ejercicio introspectivo y reflexivo, teniendo en cuenta dificultades, avances, logros, bueno lo que ustedes me quieran comentar, pero piensen ¿cómo ha sido esa experiencia del trabajo con estudiantes indígenas, pero aquí en la ciudad, en los respectivos colegios? entonces empecemos por Rey.

- Dinamizador 3: Bueno , primero que todo pues desde el inicio uno pues a veces no está enfocado en el tema que uno de pronto llega a un espacio sorpresivo, no como que no cariño de que este es mi trabajo que yo quiero, porque en eso hay una expectativa que uno está enamorado de un trabajo, que uno quiere y eso es lo que uno quiere trabajar, pero en un momento dado no llega ese espacio, entonces a mí me sucedió esto en el año que había comentado para trabajar con los niños de la comunidad y como que eso no, decía será que esto.. no tenía como decir enfocado en ese trabajo y ya después al tiempo uno dice no., esto me parece muy bien, muy bonito el trabajo, porque ya como que uno tiene de dominar el lenguaje español tanto como también uno tiene la vocación una ayuda, apoyo y no piensa es más en apoyar a la familia, a la comunidad y a los niños, porque es para la atención de mejorar la calidad de los niños y para que también, podamos implementar que los conocimientos o el trabajo que se hace del

territorio, no es igual lo que hacen como la atención, acá los niños o las mamitas y ahora con ese tema, pues yo traje también con 40 x 40, también de ahí mi experiencia enfoca más en los niños, pero aparte de eso pues como tallerista en el museo del oro me han dado capacitaciones para el manejo al público en general, ya sea niños, adultos, jóvenes, entonces como que también eso que me apoyó me ayudó más, me ayudo más para trabajar con los niños, entonces en estos tiempos, digo estoy muy contento de que ya como que estoy enfocado más en la parte de educación, en la parte educativo porque uno aparte del conocimiento ancestral, el aprendizaje que uno aprendió acá en la ciudad, en los colegios, no es la misma atención, no es digamos la misma enseñanza, que yo aprendí. Entonces ya ahorita la interculturalidad, como que eso da más fortaleza desde la educación propia, porque pues uno en el aula, porque pues el manejo, porque ya no es tratar de gritar, de llamar la atención, uno se encariña con los niños también, como que eso también dice ah el dinamizador a uno le enseña, a uno lo explica, yo me encariño entonces ya los niños también replican esa, atención a los padres de familia, mira Reynaldo nos explica, nos enseña, toda la atención como un docente de aula, pero más enfocado en lo propio. Si, entonces como que ya como que, en eso, yo digo pues creo que, por eso, también en un momento que yo he querido retirarme y yo digo, no ya seguir, no quiero seguir más, y entonces la comunidad, no de pronto no va hacer lo mismo que venga otra persona porque dentro de algunos trabajos que hemos dado como la oportunidad, no es la misma atención, no es el mismo trabajo.

Entonces viendo eso los mismos padres dicen, no usted tiene que continuar porque no solo está fortaleciendo el trabajo con los niños, sino que también ya tiene como parte del trabajo con la institución, a usted lo reconocen, hay un respeto, y usted conoce también como la dinámica de los trabajos que vienen haciendo desde la secretaría de educación, entonces usted tiene también como el manejo de dar como ese respeto, usted no queda callado, usted no queda que se le manden esto porque usted ya conoce como el contexto digamos de ciudad, porque no es de ahorita, entonces como que eso profe, pues la verdad, aunque digamos en estos procesos hemos tenido como dificultades, pero pues digamos el trabajo para mí ya es como parte.

¿cuántos niños hay en tu comunidad actualmente Reynaldo?

- Dinamizador 3: ¿En el colegio?

Sí, en el colegio

- Dinamizador 3: 42 estudiantes de Jardín, Primaria y Bachillerato.

Bueno Jhon freddy cómo ha sido tu experiencia en el trabajo con estudiantes indígenas en los colegios porque ¿tú has estado en dos colegios y creo que más o no? ¿en Brisas del Diamante, el Compartir y qué otro colegio?

- Dinamizador 2: Solamente en esos dos.

¿cómo ha sido tu experiencia de trabajo con los estudiantes indígenas?

- Dinamizador 2: Como dinamizador cultural es dentro de mi experiencia es trabajar con los estudiantes indígenas en un colegio de contexto de ciudad, es muy complejo, en ciertas experiencias como duro otras, más fácil otras posibles, otras no es posible, otras se puede fortalecer, otras es muy difícil de fortalecerlo, hay climas también con los estudiantes a veces por ejemplo, a pesar de que los estudiantes, la cultura mayoritaria, los estudiantes a veces por ejemplo, a pesar de que los estudiantes se sienten con los estudiantes, se identifican como indígenas y algunos no quieren identificarse, no se quieren identificar, entonces quieren como cambiar su identidad, entonces eso es cuando antes estaba y cuando uno trabajaba, es muy complicado, para poderlo enderezar ese pensamiento a un camino de fortalecimiento de cultura no, y no solamente como estudiante porque uno como dinamizador cultural uno tiene que estar conectado articulado también con los componentes, por ejemplo administrativo, político, pedagógico y económico, dentro de una institución, entonces es como principalmente, no solamente con ello con la comunidad, también por ejemplo uno tiene que para poderlo fortalecerlo una identidad cultural, primer lugar porque uno se ve como está estructurado el PI y porqué totalmente es diferente, porque ellos tienen acá en el contexto de ciudad porque algunos en el PI no está involucrado por ejemplo, lo que es de los pueblos indígenas, los saberes, los pensamientos de los pueblos indígenas, entonces eso es cuando en primer lugar, cuando ese es todo, no hay nada cero, es como van los maestros trabajan con estudiantes indígenas, así normal, así común y corriente, estudiantes si fuera como un estudiante no indígena.

Entonces eso hice Uno tiene que como llevar procesos poco a poco porque uno tiene que estar allí hablar, y por ejemplo con la gente de administrativa, pues con el rector, con el coordinador, con la orientadora, con los consejos académicos, para poderlo como articular el conocimiento, llevarlo el proceso de una educación de los pueblos indígenas por ejemplo del pueblo Wounaan involucrado o articularlo con esos currículum por ejemplo PI o por ejemplo cómo se va a articular con la convivencia escolar, no, en el colegio Confederación Brisas del Diamante sabemos que eso es difícil, entonces pero la experiencia también es muy chévere, que los maestros también dentro de un pedagógico, que los maestros y docentes también gente, personas administrativas, se ve la cultura por ejemplo las danzas, canciones, hablan sus propios idiomas, muestran en una actividad sus vestimentas propias, entonces, esas riquezas que se pueden fortalecer como dentro del colegio, y todo es como mostrarlo y eso nos ayuda como a fortalecer nuestra identidad cultural dentro del colegio, porque hay muchos, no solo los estudiantes Wounaan, también hay indígenas, hay estudiantes que se pertenecen a otro pueblo por ejemplo Pijao, Wayuu, Yanacona o de

otros pueblos, entonces eso es también, al ver eso cuando ya se empodera el pueblo Wounaan mostrando entonces ellos, también se animan a mostrar su identidad cultural y hablan también y empiezan a mostrar su identidad cultural y hablan también y empiezan a recuperar también ya a la gente, también se puede enderezarlo y fortalecer mostrando su identidad cultural dentro del colegio, entonces para mí eso es una experiencia muy chévere y lo que es importante que la institución ya por ejemplo hay ya se piensa como transversalizarlo el currículo para poder porque es necesario de acuerdo a la necesidad de los estudiantes, no solo de los estudiantes, sino que la comunidad educativa en general ya se ve como teniendo esa dificultad o esa necesidad viendo como ya empieza como a transversalizarlo el currículo o el PI para poderlo fortalecer a una educación Intercultural, entonces eso ha sido una experiencia muy bonita que he tenido.

Jhon Fredy se va adelantando a las siguientes preguntas, pero para allá vamos Jhon fredy, en tu caso Nolberta ¿cómo ha sido tú experiencia en estos dos años, particularmente tú como te has sentido?

- Dinamizadora 1: Bueno ha sido una experiencia muy bonita con los niños, porque ellos se identifican con la dinamizadora que habla su lengua, que se acerca a cada uno en el salón, entonces una empieza a identificar como esas dificultades que la profe de pronto no, que por su rol de docente titular, yo creo que porque no es de su cultura no identifica pues esas dificultades en los chicos por ejemplo he visto que de pronto la niña no está copiando, que la profe empieza a decir tú porque no estas, porque vas atrasada, y entonces debo acercarme a preguntar qué es lo que está pasando, si está viendo o no está viendo, si el resto ya está terminando de copiar lo que está en el tablero y veo que el niña solo ha copiado un parrafito, entonces yo tengo que preguntar cuál es su dificultad ahí si es que no está transcribiendo bien, no tiene la motricidad, no tiene la destreza, entonces y ahí me he dado cuenta que varios niños Wounaan que tienen miopía, tienen problemas de vista, no están alcanzando a ver bien desde la distancia donde la profe los ubica y me he encontrado muchos casos de los niños de ciclo 1 y sé que así están en otros ciclos, también mi niño es así.

¿Tu hijo?

- Dinamizadora 1: Él siempre me dice yo no veo esa distancia, no alcanzo a ver y nuestros niños están así, por eso están atrasados es por eso, y otros en la pandemia como fueron 2 años, ellos los de ciclo 1 sobre todo que venían de primera infancia que era como para desarrollar la motricidad no lo tuvieron en casa, entonces en primero ya se comienza a ver esa dificultad, entonces ese acompañamiento que yo hago con ellos es un compromiso bastante pues, bastante duro, porque si los niños si en este momento les está yendo mal es por eso y yo veo la necesidad de que no tengo el tiempo, quisiera estar todos los días con

ellos, pero entonces hay estarnos en otras actividades, en reuniones, entonces pero si las profes empiezan a decirle a uno necesitamos que esté más en el salón y además porque son cuatro grupos entonces toca estar, rotar, si estoy hoy con los de primerito entonces al otro día debo estar con los de segundo y así y hay momentos en que uno está en otras reuniones, entonces ya uno no llega al salón sino que se empieza como a postergar, pero si veo esa necesidad pues de que hay que estar ahí con ellos y ellos se animan, he encontrado chicos, los de primerito sobre todo, que no tienen todavía la motricidad para escribir en el renglón entonces toca cogerle la manito, animarlos, las profes también les ponen rayitas con otro color para que se guíe hay y no se esté torciendo bastante. Sí, entonces es una experiencia muy bonita con ellos de estar ahí apoyándolos.

En el caso de Nolberta ha sido cautivada porque ella no se pensaba trabajando como docente, ¿cuántos niños hay actualmente en el Compartir?

- Dinamizadora 1: Son, hemos identificado con la dificultad interna que tuvimos pues contábamos con 186 al principio, luego con el proceso del centro interés habíamos dicho que 160, pero después el colegio pasó el listado que 105, entonces yo empecé a hacer el listado del reporte que hicieron y no, son 116 sino que se nos había quedado algunos niños, entonces en este momento contamos son 117 porque ayer encontré otro niño que no estaba en la lista.

Ah ok, en esto que mencionaban ustedes ahorita en la pregunta anterior quisiera que hiciéramos énfasis cómo en esas dificultades que hemos identificado, ya Nolberta nos hablaba de unas , Naca nos mencionaba otras, Reynaldo también suscitaba otros elementos, entonces sí me gustaría como que ustedes me pudieran compartir, cuáles son esas dificultades que ustedes han identificado en el trabajo con estudiantes indígenas en los colegios a partir de esto que la escuela llama procesos de enseñanza - aprendizaje de las áreas escolares, si porque se supone que vamos a la escuela a hacer un ejercicio de aprendizaje integral pero en los colegios nos enseñan algunas áreas en particular cierto, sociales, español, matemáticas, artes, informática, tecnología, lengua castellana y demás. Entonces, a partir de su experiencia, ¿cuáles son esas dificultades que ustedes han identificado en esos procesos de enseñanza - aprendizaje de las áreas con los estudiantes indígenas?, no todas, pero ¿cuáles creen ustedes que son esas dificultades centrales? Profe yo creo que eso es una dificultad general con los niños y las niñas indígenas, entonces Reynaldo empecemos contigo

- Dinamizador 3: Bueno más que todo pues como yo vengo enfocado más en el aula diferencial

¿Qué es el aula diferencial rey, cuéntenos rápidamente?

- Dinamizador 3: Bueno la aula diferencial pues es un programa de volver a la escuela, pero digamos el aula diferencial, diferencialista concentrado donde están los niños de la comunidad solamente,

exclusivamente un aula sin que haya otros niños del sector o niños mestizos, entonces ahí es donde manejamos digamos pues hemos encontrado algunas dificultades porque digamos el profesor siempre está al frente, el profesor titular está al frente enseñando todo el tiempo la materia de lo que siempre se enseña digamos.

¿disculpa ese profe titular no es indígena?

- Dinamizador 3: No, no es indígena, porque pues ahí es donde está la dificultad porque él está hablando todo el tiempo en español y no son niños, en la actualidad porque antes eran niños de extra-edad, que eran niños de 15 para abajo y ya ahorita en la actualidad se han equilibrado, se han nivelado porque son niños que han ingresado de jardín y son niños de 5 años pues porque se han nivelado. Porque pues ya ahorita uno se encuentra niños de 8 años, lo máximo como 9, entonces ya hay pues hemos encontrado como la parte de lectoescritura y la lecto comprensión, el español también, sociales, matemáticas, los niños indígenas siempre son muy dados a eso, les facilita digamos también más que todo en captar la orientación o la enseñanza que da el profe en español, porque son niños muy pequeños.

¿y son niños pequeños que hablan su idioma, lo entienden, su idioma propio, ¿sí?

- Dinamizador 3: Es precisamente por eso, porque son niños que todo el tiempo en la casa están hablando la lengua propia, entonces ya cuando cambia de lugar como el espacio en la escuela, pues ya el profesor viene con su dinámica de enseñanza con la línea educativa que eso es sin romper digamos, entonces ahí es donde el niño como que haber. En este momento tenemos si analizamos saldría grupos, pero lo que nosotros sacamos 2 grupos para no generar dificultades para nosotros también, como el dinamizador, como el docente de habla también, entonces hay lo que estamos es en caso mío estoy más que todo es articulando lo que decía ahorita la compañera, es durante la pandemia tuvo dificultades tanto también pues se requiere de mucho apoyo en estos tiempos porque ahí el niño se necesita recuperar esos tiempos que se fue ausentando por la pandemia, entonces lo que yo hago es cómo implementar desde mi conocimiento, desde mi aprendizaje, desde mis ancestros, de mis abuelos, por ejemplo en este caso por ejemplo de mi madre, de mi difunto padre, de mi tío, que son los mayores que ellos replican a uno también investiga con ellos entonces dar como ese fortalecimiento desde la enseñanza de oralidad para que el niño también pues, el profe lo que está enseñando en español, yo lo que hago como es traducirlo en MASHMEO para que el niño pueda captar fácilmente, y yo he mirado ese ejercicio porque pues de pronto el niño dice pero profe no entiendo, pero cuando ya uno explica en MASHMEO y luego también explicó en español porque me ha tocado como programador unos días solo, el profe se ausenta o tiene otra reunión y yo me quedo exclusivamente con y ahorita pues la dificultad también tengo, tenemos dos niños

mestizos, me toca a mí me toca cuando hago la actividad cultural tengo que explicar en español para que los dos niños mestizos me puedan entender, ya ahorita como que se está volviendo un aula intercultural ya no un aula diferencial sino intercultural.

Si, eso entonces hay ya pues esas dificultades, lo que anteriormente mencionaba y también la dificultad de pronto hubiera un docente nuevo que no tenga proceso, a veces nosotros miramos y hacemos como una reflexión, el niño no es quieto, el niño a veces digamos en escribir no está como en ejercicio, como normalmente en otra aula, el niño a veces se para, parado lo escribe o de espalda, pero para nosotros decimos que eso hay que dar la libertad, porque no podemos impedir digamos la comunidad del niño porque de pronto puede sentir como normalmente que viene la enseñanza escolar académico, entonces nosotros con el profe también hemos mirado esa dificultad de que el niño no se siente tan cómodo sentado en una mesa de frente a un tablero o frente a un docente, entonces pues la mayoría hemos tenido esa dificultad que el niño es muy inquieto, de que el niño él se para, se sienta o de pronto está por allá como escribiendo no es el mismo lugar, si, entonces a veces se acerca, yo creo que eso era lo que decía de la vista, que como que no ven tan de lejos y se acercan y debajo del tablero empiezan a escribir y entonces decimos como para dar, como que tengan la orden de que de pronto pasan a la aula, no van a hacer lo mismo, si, en el aula tienen toda la libertad, pero si pasan 4to, los docentes no van a tener esa atención lo que tenemos en el aula, entonces decimos tratemos de que sea lo adecuado como en un aula, si, que quiero decir, ahí tener como ese aprendizaje, y ese como orden de sentar, el orden de aprender, el orden de mirar al tablero, entonces esas son las dificultades y también las dificultades del aprendizaje de lo propio, porque imagínese que cuando uno hace una actividad cultural de reconocimiento de animales, de la lecto escritura en MASHMEO, de la oralidad, de la aula, tienen dificultades porque ya teniendo en cuenta no da tanto, no permite tanto a lo propio porque están en dos niveles diría, están en aprendizaje equilibrado, porque van a estar recibiendo más de los occidental digo de lo académico y ya de lo que es lo propio, no hay acompañamiento que los papas lo enseñan desde el hogar sino que vienen como a fortalecer dentro del aula, donde uno ya da enseñanza.

Por ejemplo el mes pasado enfoque más en el territorio en tema del reconocimiento del territorio, del contexto propio y del contexto actualmente, entonces eso como que también permite reflexionar y reconocer y recordar y tanto de los animales propios y también de la lengua propia, eso mirando eso también como que hay dificultades, porque los padres en la casa no enseñan, no dan valor de que esto es importante la lengua propia, pues aunque oralmente hablan todo el tiempo, pero no enseñan el cuento,

no enseñan como la importancia de territorio, no enseñan como es el resguardo, como está conformado y eso falta mucho, entonces lo que yo hago desde el aula entonces, esos son como las dificultades y otra cosa pues es esto en el aula diferencial, pero ya en el aula regular ya la dificultad con los profesores.

Cuéntanos

- Dinamizador 3: Los profesores ya para ellos es como una carga digo, porque dicen que el niño no comprende, que el niño no participa, que el niño no trae tareas, todo es problema, pero dialogando con los profesores, dando como esa explicación ya hay un manejo, usted conoce la profe Diva en cuarto, en quinto de docente, pues no son de proceso de equipo intercultural, sino que ellos también a uno lo buscan, como hago que este niño no lee, que este niño no digamos escribe bien, el niño no hace atención, digamos cuando yo explico quedó mirando, pero cuando yo pregunto si entendió, que sí, pero pues la realidad no entiende. Entonces y también como es parte, como que yo digo no pues usted sabe que esos niños tiene como un proceso, pero algunas materias son niños que dan, entonces los profesores dicen no, me encanta que estos niños ya, que va flexibilizando en tema de ser como tímido, ya como que hay alguna empatía con algunos de los compañeros, hay apoyo entre ellos, entonces pues, ya eso fue como durante dos meses, después de ingresar al colegio, pero ya ahorita la profesora me dice no, de cuarto más que todo, no ya estos niños como que han avanzado.

Tú decías eso, que en temas estos niños que están en el aula regular cierto, ¿en qué materias presentan más dificultades los niños en el aula regular, en cuáles materias?

- Dinamizador 3: En las materias que ya no aplican, digamos en inglés, en humanidades, en español, en sociales.

¿tienen dificultades?

- Dinamizador 3: Tienen dificultades, pero yo en el resto de las materias,

¿en matemáticas van bien?

- Dinamizador 3: Van bien, en ciencias naturales bien, y en otra materia han tenido bien, en ética han tenido, no han tenido dificultades si, entonces esto también y ya bachillerato, pues en este tiempo han mejorado, ya los profesores también miren dicen no sé qué cambio tan rápido, que hubo, porque 2 meses, hubieron un mes y medio tuvieron tanta dificultad la asistencia, no tenían como digamos la participación y ahorita los profesores, porque yo hago como un recorrido en aula preguntando cómo va el avance de los niños, cómo va la asistencia de los niños y ellos mire muy bien, tenemos que trabajar más en ese tema para que los niños puedan dar más, porque la verdad los profesores en este colegio, no

quieren que los niños pierdan nuevamente, aunque un poquito del porcentaje perdieron el año pasado, fueron como yo creo que mínimo perdieron como 4 nada más y el resto pasaron todo y ellos están haciendo el esfuerzo para que los niños de la comunidad no vayan a perder, y entonces a mí ellos me dicen cómo vamos a trabajar para que este niño haya como acompañamiento desde el hogar y para que cumpla con las tareas que les están dando, entonces eso ha sido también una parte muy positiva, un avance muy chévere porque pues no siendo del equipo algunos profesores están apoyando la comunidad.

En tu caso Jhon Freddy ¿cuáles han sido esas dificultades que has identificado en la institución educativa para que tu puedas trabajar con los estudiantes indígenas o en el trabajo con los estudiantes indígenas?

- Dinamizador 2: En mi caso, los estudiantes indígenas que tienen dificultad en la comprensión del español, como dijo mi compañero poca participación, casi no hablan el español, pero en Wou Meo son más que loro, más que loritos y eso también cómo trabajar mucho y casi también para nosotros, bueno la dificultad para articular por ejemplo es muy complicado, ya siempre nosotros hemos dicho.

¿articular con quién?

- Dinamizador 2: Articular con áreas de castellano, y de matemática también, esa es como dificultad

¿Por qué?

- Dinamizador 2: Y solamente por ejemplo el de la matemática, los estudiantes en esta pandemia se han bajado mucho, el nivel de proceso académico de aprendizaje, lo cuando estaba en virtualidad, lo mandaban los trabajos, pero en realidad, en la presencialidad todos los estudiantes, todo el nivel académico fue muy bajo, muy bajo y otra vez repetir nuevamente del año pasado, del otro año para poder nivelarlo otra vez a los estudiantes.

Yo te hago otra pregunta Jhon Freddy tú dices que el nivel académico de los estudiantes indígenas es bajo, ¿por qué crees que es bajo ese nivel académico?, ¿qué pasa para que sea así?

- Dinamizador 2: Hay unas cosas, también la dificultad tanto por ejemplo la inasistencia, eso también se puede también algunos estudiantes se pierden 3 días, 2 días, a veces 5 días y entonces cuando uno pregunta cuál es la razón, cuál es la excusa entonces los padres no lo escriben, entonces lo que iba a aprender también van mermando su nivel académico, entonces otras cosas también que los maestros tienen todo su profesionalismo, entonces solo explica cuando está con el otro maestro y el otro queda ya vacío, entonces eso también hay otra dificultad porque los maestros deben estar, un traductor permanentemente allí en ese salón con el curso, pero cuando ya se van los maestros y las maestras se explican solo en español ya los estudiantes se dificultan para comprender el idioma español, entonces eso

es, por esa razón bueno, es nosotros hemos pensado como dinamizador del pueblo, hemos evaluado toda esa necesidad, tenerlo una sede solamente de los pueblos indígenas, si lo acepta el rector o sino pues la lucha con colegio propio porque es difícil, difícil trabajar con los estudiantes así, y a veces esa es la coincidencia también del rector, del consejo académico por ejemplo para poderlo ayudar a los estudiantes, por ejemplo donde nosotros estamos los maestros y maestras, solo permiten traducir las enseñanzas de ellos, entonces de nosotros van perdiendo la identidad cultural también allí va mermando, va bajando poco a poco, entonces, no solo yo sino por la comunidad, los padres de familia se evalúan también, entonces solo eso, ya lucharlo por el propio colegio, porque así andar ya no se puede, entonces eso es.

Listo Jhon Freddy. ¿En tu caso Nolberta cuáles han sido esas dificultades que has identificado?

- Dinamizadora 1: Si, nuestros niños tienen muchas dificultades porque son niños pequeños que hasta ahora están aprendiendo una segunda lengua que es el español, seguramente por eso los profes empiezan a ver que no hay una buena comprensión por ejemplo, si no ponen un ejercicio no lo desarrollan y también he visto que en casa, no hay como ese apoyo de los padres de familia en realizar los ejercicios, por más que se las profes pongan ejercicios en casa, al otro día llegan sin los ejercicios, entonces hay una parte también de ese compromiso de los padres de familia en casa, en brindar ese apoyo de acompañamiento a los niños y las profes empiezan a ver eso, entonces ese apoyo del dinamizador pues fundamental, porque nosotros tenemos ese contacto con las mamás para estar apoyando, animando y a los niños en clase; para mí los niños deben ser bilingües, porque si no aprendemos bien el español siempre vamos a tener esa dificultad a medida de que ellos avancen, llegan a un segundo, bueno llegan a un bachillerato van a tener esa dificultad, entonces los niños deben aprender su lengua y el español como una segunda lengua, lo deben leer bien, lo deben comprender bien, entonces nos falta bastante, que la secretaria nos brinde bastante herramienta como cartillas, como elementos pedagógicos, que nosotros podemos tener ese medio para apoyar en clase, porque si no, no vamos a poder lograr por más que tengamos ese compromiso no lo vamos a lograr.

Yo te escucho Nolberta y también ¿podría ser una dificultad no tener maestros bilingües?

- Dinamizadora 1: Pues somos solamente apoyo, estamos ahí y no así como lo contaba que estamos un día ahí, en otro día en otro curso, en otro momento estamos en reunión y dejamos ese tiempo vacío en el salón y somos pocos, pocos dinamizadores, yo tengo 4 grupos y en ciclo 1 son grupos grandes porque son de 30 o 35, entonces no alcanzamos a estar rotando el tiempo que sería necesario para ellos no lo estamos

brindando, entonces se siente ese vacío, que nos dijo el Coordinador cuando iniciamos ustedes van a estar en las materias más álgidas, en las materias que son hum.

¿Cuáles?

- Dinamizadora 1: Como los más difíciles esta matemática y español, en este primer periodo era hacer el acompañamiento a la profe en matemática y en español, entonces ellos empiezan a hacer el repaso todo el tiempo matemática - español, matemática y español, pero se empezó a ver ya el corte final a esta fecha, los niños que empezaron ya se despegaron algunos Wounaan, que las profes dicen ellos ya empezaron a leer, pero hay otros que no han podido despegar y entonces ya hay nos toca intervenir con materiales pedagógicos, ayer ya estuvimos mirando que tenemos para empezar a mirar, por ejemplo hoy ya saque la margua a ver si corto, si pongo numeritos con semillas, que se yo. Para empezar a mirar si así identificando con cosas del territorio a ver si logran vincularse con lo que están viendo entonces eso es como la tarea que hay que hacer en ese momento.

Gracias Nolberta. Y esto bueno, hemos empezado con hacer memoria de la experiencia, la pregunta también de ustedes cómo se han sentido, cómo ha sido para ustedes, ahora esas dificultades que cada uno de ustedes a partir de su ejercicio han identificado en el trabajo con estudiantes indígenas, cuál creen ustedes que es el cambio curricular que debe hacerse, es decir ustedes, ya han estado en las instituciones educativas digamos en el caso de Reynaldo y John freddy llevan muy buen tiempo, la formación de Nolberta le permite hacer una mirada desde otros lugares del saber y aquí a partir de esta escuela que tenemos y que Reynaldo nos dice, tenemos dificultades con esto, cuál creen ustedes que es el cambio curricular que debe hacerse para superar algunas de esas dificultades que nos mencionaron o que me mencionaron, entonces Reynaldo, ¿cuál crees tú que debería ser el cambio curricular?.

- Dinamizador 3: Pues así como en la institución educativa es difícil cambiarlo, pero si hay posibilidades de implementar, eso sería porque de pronto con una propuesta, de lo que es como con el consejo directivo, es que yo no sé este cambio de pandemia nos dejó muy retrasado el proceso, porque yo antes estaba en la mesa de consejo directivo y en otros espacios y hay uno también trataba que hubiera como un pequeño párrafo, para que ese cambio de currículo pudiera como implementar desde la interculturalidad, pero digamos este cambio fue muy ya ahorita, no tengo como participación en este espacio y veo como un poco difícil para el cambio de currículo, pero digamos ahí es donde hace como un buen rato 3 años yo decía que para que se pudiera implementar en el currículo, es como mirar las necesidad de los niños, más que todo enfocado los niños de la comunidad porque teniendo en cuenta que ellos tienen tanta dificultad en comprensión del español y es ahí donde ellos de pronto tienen dificultad de tener ese aprendizaje y

lograr un mejor rendimiento escolar. Entonces mirando eso que el currículo sea como más flexible, si, y pues de pronto ahí, de pronto hacer como ese acompañamiento desde un docente, junto con el dinamizador para que eso pueda mejorar el niño su mejoramiento académico, entonces yo creo también, yo hablaba en esos tiempos es cómo desde ese eje articulador que nosotros tenemos como dinamizadores implementar ese articulador, de pronto como para que puedan como implementar los trabajos en las diferentes aulas.

Cuando dices ejes articuladores Reynaldo ¿cuáles son, dínos cuáles son?

- Dinamizador 3: Bueno digamos el idioma propio, las prácticas culturales, está la cosmogonía, está digamos derecho propio, gobierno propio, y otro es el tema de territorio, entonces pues mirando esos ejes de pronto implementar en el currículum y desde ahí trabajar como articuladamente en diferentes escenarios eso es como de pronto esa parte.

Tú mencionaste ahorita bueno tener un currículum intercultural, ¿para ti que sería tener un currículum intercultural?

- Dinamizador 3: Porque mirando esa interculturalidad no estamos hablando solamente de la población indígena, porque hay era donde decía una profe, la profe Andrea Chingaté, decía que si estamos hablando de la interculturalidad es global, no tiene que enfocar solamente en una población, ahorita estamos hablando, la población indígena, más que todo enfocar en la población étnica, ahorita la población migrante es como los venezolanos que ahí ellos tienen otra costumbre que no es la misma atención que va a tener acá, cuando tenía la atención allá en sus ciudad, entonces pues basando esa interculturalidad con el tema con el tema de la atención, pues yo creería que esa sería más a nivel global, si, hoy estamos mirando la necesidad de los niños, que son como desplazados los niños indígenas, los niños campesinos, los niños con condición de discapacidad porque también yo participé algún tiempo con los niños de discapacidad y esa también como que la atención no es igual, y la interculturalidad tiene que ser implementada desde ahí, eso sería.

Ok, Rey Gracias. Ahora Naca, Jhon Freddy, tú ¿cuáles crees que deben ser esos cambios curriculares que deben darse, para superar esas dificultades que nos mencionaste o cuál es el cambio que debe haber?

- Dinamizador 2: Yo, pienso que en los currículos es muy importante, bueno eso ya va como yo dije en la disponibilidad del colegio, de los maestros y maestras, como la verdad hablar de un currículum intercultural y bilingüe, necesitan por ejemplo ya en ese colegio se hablan de esos, por ejemplo se transversalizan eso, un maestro bilingüe por ejemplo que se puede dar mucho apoyo a los estudiantes indígenas y a otros pueblos y mestizos también no, porque solamente hablar un solo idioma y hay quedan

las enseñanzas, también otra cosa también que la evaluación. La evaluación es muy importante porque los estudiantes, bueno los maestros todavía por cada año se cambian los maestros y las maestras, la secretaria de educación o nosotros por ejemplo los dinamizadores culturales trabajamos este año con docente y el otro año viene con otro docente, empieza otra vez y a veces los maestros y las maestras, empiezan bueno, que este tema no es mío, por ejemplo, trabajar articulado por ejemplo de un matemática por ejemplo con tejido, entonces eso es como dificultad, entonces hay que también tener lo de los currículos. hay que tener bien claro que los maestros y maestras que tengan esa disponibilidad del corazón ponerlo, para poderlo fortalecerlo en una educación de verdad, que no desconozcan el proceso o la pedagogía de los pueblos indígenas, para poderlos fortalecerlo a los estudiantes o enseñarlo de una manera diferente a los estudiantes para poderlo dejarlo entender el tema lo que va, lo que tiene, entonces eso es también a veces también a nosotros, por ejemplo si nosotros no lo preguntamos o si nosotros no acercarnos a ellos, ellos no lo acerca, entonces eso es como si está en el currículum, si está plasmado eso articulaciones con los docentes y dinamizadores, entonces ya es más como obligatorio, ya viene como orden de arriba, ellos ya pueden trabajar con nosotros, entonces si preguntan o preguntarnos a nosotros o nosotros buscamos a ellos, sino ellos no lo hacen.

Jhon freddy nos puedes o me puedes profundizar un poco más esto de la evaluación cuando dices que cambie la evaluación como podría cambiar o más bien ¿qué es lo que queremos que cambie de la evaluación?

- Dinamizador 2: Por ejemplo la evaluación puede evaluar de diferentes formas, por ejemplo no solamente de exámenes que el estudiante traigan aquí como los documentos por ejemplo, eso evaluación se pierde y ya, sino que una práctica con los estudiantes, ya no solamente teoría como tal, sino hay una práctica, dentro de un estudiante por ejemplo no solamente de llevarlo a tenerlo, por ejemplo hay varias formas de evaluarlo, no solamente dentro del aula o dentro de una enseñanza teoría, dentro de una pregunta sino que cómo se hace, por ejemplo un estudiante se va a tejer por ejemplo a aprender una resta, no solamente con los números sino que también con los objetos, con materiales didácticos propios o con una hoja, restando así visualmente, practicando, tocando, eso se puede hacer una evaluación, pero los maestros y maestras solamente los números ya, una pregunta y ya, y eso no es forma de evaluarlos, si es parte de evaluar pero no es como tal profundamente a los estudiantes llevarlos porque evaluar es una forma también como enseñarlos a los estudiantes, evaluar solamente ellos dicen yo voy a saber la capacidad si aprendió o no aprendió. pero la verdad evaluar no es así, evaluar es cómo saberlo eso, pero también hay que enseñarlo, tenerlo una pedagogía de que como voy a evaluar la verdad a los estudiantes, eso es una evaluación como tal.

Yo te escucho entonces pienso que esa transformación en la evaluación haría parte de lo que tal vez entendemos como un currículum intercultural, o sea ¿cambiar la evaluación?

- Dinamizador 2: Porque hay varias formas de evaluar por ejemplo eso es conocer, por eso una currículum intercultural y Bilingüe porque hay varias formas de evaluar, por ejemplo los pueblos indígenas se evaluaron así, otro pueblo estudiante por ejemplo Wayuu, allá en su territorio se evaluará así, entonces los mismos estudiantes lo dicen a nosotros nos evalúan así en esta forma entonces la maestra y el maestro va conociendo eso, si no lo hacen de esa forma como lo van a explicar los maestros, porque los estudiantes mismos también son nuestros maestros ellos mismos nos enseñan, ellos mismos también nos evalúan también, entonces eso toca comprenderlo, así se habla de una educación intercultural y bilingüe, entonces una evaluación se puede transformar como tal se quiere en Colombia.

Entonces Jhon Freddy para ti, concretamente para ti, ¿cómo sería un currículum intercultural?

- Dinamizador 2: Un currículum intercultural que una educación o una cultura que está involucrada o que está incluida todo en la diversidad de culturas, ese saberes que por ejemplo lo que evaluaciones o de enseñanzas o de pedagogía, lo básico es la identidad cultural porque cada culturas tiene su forma de enseñar, su forma de aprender, su forma de aprender, de expresar, de pronunciarlo, porque por ejemplo de los pueblos indígenas hablamos de espiritualidad, cuando hablamos de currículum intercultural hay esta debe haber espiritualidad, no solamente teoría, sino que cuando hablamos de práctica hay una espiritualidad, entonces eso es lo que debemos una currículum intercultural, donde hay varias miradas, varias formas de evaluar, varias formas de aprender, varias de inculcar muchos temas así.

Gracias Jhon freddy, bueno y en tu caso Nolberta ¿cuáles serían esos cambios?

- Dinamizadora 1: Bueno Si, sería yo creo que sería un trabajo, nuestros niños saldrían con un currículum intercultural, saldrían conociendo su cultura, conociendo la otra cultura, que es la dominante, que conozcan también bien la cultura occidental, pero que conozcan bien su cultura, y si hay otras culturas también, entonces sería que en ese currículum incluya todos los ejes que hemos hablado como dinamizadores, su cosmovisión, su territorio, el proceso organizativo, su lengua, más el español, todo lo que se ve normal en los colegios, entonces sería un trabajo bastante grande teniendo en cuenta que debe aprender más, saldrían con más conocimiento nuestros niños, y en este momento en los colegios solo se implementa pues lo que se trabaja desde como lo planteado el Ministerio de Educación y la Secretaría del distrito.

Y como plantean ellos, desde tu experiencia, cómo es ese planteamiento, ¿cómo lo plantea la secretaria y el ministerio?

- Dinamizadora 1: Ah no pues, lo que el currículum que se viene trabajando que son las materias que se van actualmente que es el español, matemáticas, sociales, informática, pero ya la interculturalidad, aplicando la interculturalidad sería también que los niños empiecen a ver sobre la cosmovisión indígena, que empiecen a ver idiomas, si hay varias culturas, aprenderían varias lenguas, también todo lo que están viviendo las comunidades en este momento que es el proceso organizativo, ellos también desde pequeños comenzarían a mirar porque se comienza a ver esa apatía en el proceso organizativo porque por ejemplo mis niños me comienzan a decir tú que tanto haces en las reuniones, que tanto hablas, pero si nuestros niños no están involucrados desde el proceso escolar, ellos no se dan cuenta lo que hacen los mayores en la comunidad, entonces si tenemos desde el currículum, les empezamos a dar esas materias, ellos lo comienzan a ver diferente, estaríamos formando a nuestros niños desde el colegio, estaríamos formando a líderes, para que cuando sean grandes, sean Gobernadores, y también estaríamos preparados para cuando ellos terminen el bachillerato para llegar a una universidad, estarían preparados y al terminar la Universidad también estarían preparados para ocupar grandes cargos en los ministerios que se yo.

Bueno y ya para cerrar la conversación, en el marco de su experiencia, sus conocimientos, ustedes ¿qué recomendación, qué consejo como dicen en los pueblos les darían a los maestros y maestras que trabajan con estudiantes indígenas? empecemos por Nolberta.

- Dinamizadora 1: Bueno en mi caso, yo he visto la disposición de las profes que ellos tienen, los estudiantes Wounaan cierto o de otros pueblos, necesitan que nosotros como dinamizadores, les brindemos ese apoyo, porque yo he visto que a ellos les queda grande hacer como ese seguimiento de que ellos están dando su clase, pero como que los niños no avanzan, sienten eso preocupación, ¿qué podemos hacer?, pero si nosotros tampoco, no tenemos como las herramientas pedagógicas para brindarles ese apoyo, entonces veo que nos quedamos como cortos en ese sentido, pero y si hay una profe que no es consciente de eso, también es nuestro dinamizador, nosotros como dinamizadores de poderles hacer como ese acompañamiento y ellos también a los docentes porque o sino ellos no van a entender, por ejemplo, si les hablamos de cosmovisión para ellos es un tema que no conocen, si les hablamos de proceso organizativo tampoco, en ese sentido ellos también aprenderían de nosotros como dinamizadores de que ellos también aprendan en clase porque yo también he visto, que ellos me dicen hagamos la articulación, hagamos acá en el salón con los otros niños, a pesar de que ellos van atrasados, pero hagamos la clase acá con ellos, entonces ellos entienden que se pueden ver qué ese sentido que pueden ver el resto del

grupo puede ir mirando, así estén avanzados y los otros atrasaditos pero podemos ir haciendo la articulación con lo que haría el dinamizador en clase. Y, sí sé que la Secretaría tiene todo ese empeño de que trabajemos con el colegio, pero nosotros como dinamizadores tenemos como ese compromiso de enseñar a los colegios, a los profes.

Listo gracias Nolberta. Bueno naca, Jhon Freddy a esa profe que te dice, no sé qué hacer con los estudiantes indígenas, cómo trabajo con ellos, usted ¿qué consejo le da o qué recomendación le da a ese maestro a esa maestra?

- Dinamizador 2: Bueno, mi recomendación, el único es como tener paciencia, este proceso no es rápido, no es de una semana, con los estudiantes indígenas, no es de tres días, un día, para poder dejarlo enseñarlo bien para que el estudiante entienda por ejemplo de sumar, de multiplicar de dividir, todo eso no solamente de un día, solo tener paciencia, inculcar materiales pedagógicos de los pueblos indígenas, entonces es acercarse a esos materiales, no solamente eso también, aprovechar también que hay unos estudios, por ejemplo, diplomáticos, formarse en temas de una educación intercultural, para poderlo también como tener ese aprendizaje de otro pueblo, de otra cultura, entonces eso también nos ayuda como a fortalecerlo la pedagogía entonces no solamente lo que yo tengo, ya con eso estoy, sino que buscar otras pedagogías entonces eso es, ayuda también a fortalecer dentro de una metodología de la enseñanza, interesante eso, entonces lo invitó que a todos los maestros a eso a tener paciencia, porque los estudiantes indígenas hoy enseñan y al otro día tiene perdido, ya se le olvido, entonces hasta que coje bien, entonces va desarrollando subiendo lo escolar.

Bueno Reynaldo usted ¿qué consejo le da usted a esos profes que trabajan con estudiantes indígenas?, ¿qué les diría usted?

- Dinamizador 3: Primero, teniendo en cuenta la línea educativa, digamos es difícil romper, pero buscar como una estrategia para implementar todo lo que la interculturalidad, pues también como una investigación con materiales, no solamente lo que se ha trabajado desde la secretaría en la biblioteca hay muchos materiales por ejemplo de la que vienen desarrollando en diferentes pueblos pues enfocado en ese momento pues, lo que vienen más el trabajo educativo que y en lucha son la nasa, entonces ellos tienen un proceso y también, en tema de educación, pues buscar como el acercamiento con los líderes, con los cabildos, con los dinamizadores, para que busquen como tener una estrategia mirando la necesidad de los niños porque a veces criticamos a un estudiante, sin hacer acercamiento, digamos la entrevista en vez de diagnosticar, digamos y ahí de una vez dicen que niño no quiere aprender, en otros espacios o en otras materias, el niño tiene la capacidad sino que es por falta de acercamiento, de pronto

haya como una estrategia de mirar cómo puedo trabajar con este niño y así mismo para sacar adelante porque eso sucede con los profesores, de una vez dice ya por lo que por primero asistencia o por participación de una vez no sabe, pero más no hay un acercamiento con los papás, con el estudiante, o con los dinamizadores, entonces eso es como mi recomendación y otra, también como hablar con el dinamizador, articular cómo podemos sacar adelante al niño, para que el niño tenga un mejor rendimiento, porque a veces también dice yo tengo mi título, no me interesa que venga un dinamizador, no sé qué viene a hacer él, no sé qué me va a aportar pero el dinamizador tiene tanto...de digamos de aportar a ellos porque en ningún momento los profesores que han estado en los colegios, nunca tuvieron como ese aprendizaje de interculturalidad, ellos nunca tuvieron como manejar a un niño en un aula, tener la atención a un niño indígena y ya en eso como que hay dificultades, si, entonces yo mirando eso, para eso están los dinamizadores que ellos tienen la capacidad, todo el saber, todo el conocimiento y la atención para dar a un niño y mejorar las condiciones escolar y también pues articular con todo lo que tiene que ver cómo yo puedo por ejemplo en matemáticas, cómo puedo enseñar digamos a contar, por ejemplo en nuestro caso hay mujeres, hay niños en el territorio o acá en Bogotá que no saben leer, ni sumar, ni restar, pero el tejido el que tiene toda esa enseñanza que tiene por dar a conocer la combinación de los colores, la perfección de contar cuántos hilos, eso es matemática, pero a veces no valoran eso los profesores escribir, sumar, restar, y de ahí de pronto el niño puede reaccionar, ah veo esto me facilita para aprender de la suma, yo he hecho ese ejercicio y si funciona en la cosmovisión, la pintura corporal, pero será que el indígena tiene cosmovisión, hay esta la pintura es parte de la cosmovisión indígena y se puede articular en tema de sociales también, son cosas que de pronto el profesor o profesora, desconoce, no valora y hay que valorar, entonces esa es la recomendación los profesores tienen que valorar los saberes ancestrales porque a veces como esto es para nosotros un patrimonio cultural como una identificación de cada pueblo, no lo conoce porque no ha tenido la enseñanza desde la universidad, desde el colegio, de pronto es mirar ese punto de vista para mirar un enfoque diferencial para una atención diferencial porque pues en este caso estamos hablando es de los niños, de pronto una recomendación y como decían los compañeros pues la participación en los diferentes espacios que pueden formalizar a los profesores en interculturalidad y en muchos más.

Listo compañeros, muchas gracias... Jhon freddy

- Dinamizador 2: Ojalá un detalle que el currículum por ejemplo tanto nacional sea intercultural y Bilingüe, pero para no desconocer a los estudiantes porque hay muchos colegios que se desconocen muchas culturas y se desconoce quién pertenece a los pueblos indígenas, a estudiantes campesinos, a estudiantes

- DD1: Buenos días, cómo estás, mi nombre Mayde Villamil Cantillo, soy licenciada en lenguas modernas de la Universidad Distrital, llevo con el distrito trabajando 22 años, de los cuales estuve como 18, mentiras como 14 en aula, docente de Inglés, en la Arabia estuve en un tiempo como 18 años con un break de 3 años que me baje a la estrella del sur, cuando retorne a la Arabia ya estaba el proceso con los chicos, en la Arabia duré con el proceso acompañándolo 6 años, ya había iniciado cuando llegué.

Me dices qué licenciada en lenguas modernas ¿cierto?

- DD1: Sí, señorita

Y de coordinadora ¿cuánto tiempo profe?

- DD1: Coordinadora en el 2016, empecé en la Arabia.

Bueno profe, señor rector.

- DD2: Buenos días, mi nombre Edgar Javier Vanegas Martínez, Bachiller pedagógico, Licenciado en Sociales, actualmente aspirante a Maestría en Educación de la Javeriana, me he desempeñado como docente en varios colegios del distrito, estuve de coordinador en el Colegio Jose Celestino Mutis desde el año 2010 y ejerzo como Rector desde el año 2016, en el Compartir Recuerdo de Ciudad Bolívar.

Bueno muchas gracias, entonces en total ¿cuántos años de desempeño tiene profe en la docencia?

- DD2: En la docencia, yo comencé en el año 87, 35 años.

Bueno profes entonces la idea es, en el correo les compartí unas preguntitas, vamos a empezar con la primera y es como lo mencionaba ahorita la profe Mayde cuando tu decías que llegaste en el 2016 al colegio cierto, tu decías que allí ya había estudiantes Wounaan, ¿tienes memoria de hace cuanto estaban los estudiantes Wounaan en esta institución educativa en la arabia?

- DD1: Mira yo si no estoy mal yo me bajé en el 2014 al colegio de la localidad Estrella del sur, no alcancé a durar 3 años ahí, mientras yo estuve en el aula ahí en la Arabia nunca tuvimos población Indígena, cuando retorné tengo entendido que ya llevaban como 1 año trabajando con ellos, creo que iniciaron en el 2014 más o menos que iniciaron el trabajo con los chicos ahí.

Profe y en su colegio ¿hace cuánto hay población indígena Wounaan que usted tenga conocimiento?

- DD2: Yo, llegué en el año 2016, en el siguiente año en el 2017 llegó la comunidad Wounaan.

O sea ¿estamos hablando de 5 años?

- Si, 5 años

Profes y a partir de su experiencia en el caso del señor rector y en tu caso Mayde, como ha sido el trabajo con el pueblo indígena Wounaan en general y particularmente con niños y niñas Wounaan en la institución educativa en donde ustedes se desempeñaban o se desempeñan actualmente, entonces si quieres empezamos contigo Mayde.

- DD1: Mira Nicol, en el colegio Arabia a raíz de la llegada de los chicos de la comunidad indígena Wounaan se fomentó el trabajo transversal, yo diría que es transversal porque en este momento está tocando varias instancias desde el aula de jardín que son los niños más chiquitines, me parece que ha sido un proceso progresivo, Ha tenido altibajos, desafortunadamente por la ausencia permanente de un rector, como que muchos de los procesos que a veces se van avanzando, como que a veces se tienen que retornar, pero Ha sido un trabajo interesante, allí el profesor que lidera el trabajo con los chicos, el profesor Oscar Posada hablaba incluso en una conferencia de como este trabajo realmente es de profesores y de directivos comprometidos porque realmente lo que no se siente y como que no se identifica uno, como que muy poco se le mete la ficha, entonces me parece que ha sido un trabajo bien interesante, obviamente se ha abordado desde diferentes instancias digamos igual en este momento que está el aula diferencial, que creo que todavía está, ha tenido como muchos procesos, se ha visto también cortado por las dinámicas de la misma comunidad la división que hubo, obstruyó también como el avance que se quería llevar pero ha avanzado mucho, en el momento en el que yo llegué, estaban los niños divididos en dos aulas, en el momento en que ya me voy pues igual ya teníamos.

¿Cuándo te fuiste Mayde?

- DD1: El año pasado el 2021, entonces en ese momento ya los niños más chiquitines ya estaban en las aulas de jardín, digamos ya estábamos como a los extremos y con el profesor Oscar Posada ya trabajaba los fines de semana con educación para adultos con los mismos integrantes de la misma comunidad, entonces ha sido un trabajo que se ha expandido mucho, pero es también el reconocimiento que se le debe hacer a los docentes que realmente le ponen el alma al trabajo con los chicos.

Y particularmente como coordinadora algún asunto particular de tu experiencia, que quieras compartir en este espacio relacionado, bueno en tu rol de coordinadora específicamente ¿qué ha sido tu trabajo con ellos?

- DD1: Mire, la llegada de los chicos ha hecho que todo el modelo y el enfoque pedagógico del colegio se tenga que replantear cuando no estaba, se supone que nosotros trabajamos con el modelo de aprendizaje significativo, y a raíz de la llegada de los chicos tocó realmente replantear todo, regresarnos al PEI, mirar todo lo que es la parte de la inclusión porque de alguna forma los niños de la comunidad llegan bajo las políticas de trabajo de inclusión de necesidades, de población con necesidades especiales, entonces eso

nos llevó a replantearnos absolutamente todo el PEI, los modelos y los enfoques que trabaja el colegio y pues cuando estábamos hablando de eso no solamente se hace desde el aula diferencial sino desde toda la población que se cubre en el colegio, entonces sí ha sido bastante importante desde todas las áreas comenzar a replantear todo lo que tiene que ver con el currículo, y demás.

Profe y en su caso ¿cómo ha sido la experiencia?

- DD2: La verdad cortico y novedoso, un reto para las dinámicas escolares, el proceso en el colegio se dio, yo siempre he creído una cosa, la comunidad Wounaan viene buscando tener un espacio único para ellos y el distrito no se lo va a otorgar jamás o es muy difícil que lo haga, entonces en esa situación se les dijo que se iban a ser incluidos, iban a tener las mismas garantías de todos los estudiantes y así se comenzó a trabajar. Al comienzo de una manera complicada porque es un proceso que para los profes se venía dando, ahora nos toca aprender otro idioma pues, entonces lo que hicimos en el colegio fue organizar la comunidad Wounaan en la jornada tarde y en la jornada tarde, los profes comenzaron a inquietarse por...qué vamos a hacer y comenzaron a prepararse y a asistir a capacitaciones donde podían apoyar ese proceso y nos ayudó también mucho la parte de la inclusión con los apoyos interculturales.

Profe y desde experiencia como rector particularmente, digamos además de difícil como lo decías ahorita, ¿algo más que sumercé quiera compartir alrededor de eso?

- DD2: Yo pienso que fue para la comunidad y para los otros chicos pues maravilloso integrarse con otro tipo de población, eso hace que de alguna manera se genere otro tipo de comunicaciones, y se aprenda de otros saberes que quizás están alejados de nuestra realidad, eso me parece de alguna manera bueno para el colegio.

Bueno y en el marco de estos procesos de enseñanza - aprendizaje que tienen los estudiantes Wounaan y desde sus roles, cual creen ustedes que son como esas dificultades más apremiantes que existen en el marco de esos procesos de enseñanza - aprendizaje de las áreas escolares, desde su rol como coordinadores y como rector, ¿cuáles creen ustedes que son esas dificultades en los procesos de enseñanza con los niños y niñas Wounaan?

- DD1: Pues mira de todas formas estamos hablando de poblaciones que tienen cosmogonías muy diferentes, estamos hablando de procesos ya como hacia los lados de la cultura occidental, entonces como que diría uno, mira ahí que devolvernos, hay que devolvernos porque dentro de las dificultades obviamente uno respeta que son culturas diferentes, que tienen sus propios puntos de vista, sus propias visiones, sus propias expectativas de mundo, pues igual desde el mismo lenguaje se convierte en todo un reto, entonces tener que de pronto aceptar a ese otro en sus diferencias eso hace todos tengamos que replantearnos como todo el trabajo que se hace alrededor no solo de los niños de la comunidad sino de

todos los estudiantes, porque todos los estudiantes son mundos diferentes, entonces son los como los retos más grandes con los chicos, específicamente con los niños digamos ahorita el reto más grande que se ve, como lo mencionaba aquí el señor rector es la parte del lenguaje que se convierte muchas veces en barrera, porque si la idea es intercambiar esos saberes que se tienen de cada una de las partes, entonces el lenguaje es lo que más se dificulta por la falta de conocimiento y apropiación de cada una de las partes, no solamente de allá para acá sino de aquí para allá también,

¿Profe y usted?

- DD2: La comunicación definitivamente es una de las barreras grandes que hemos tenido y escuchándote Mayde me ponía a pensar...oye será lo que yo digo cuando llega allá a la cabecita del Wounaan se interpreta de otra manera, y porqué lo digo, porque en muchas ocasiones teníamos reuniones y acordábamos cosas y al parecer todo quedaba bien y a los 8 días estaba llegando un derecho de petición...no es que el colegio no está haciendo nada, que es que no nos da, como así, que pasó, si tuvimos una reunión previa para acordar ciertas cosas y no se hacen, entonces yo creo que es un tema que aún debe dársele espacio para trabajarlo porque es complejo, es compleja, como tú lo dices la cosmogonía del pueblo, la manera como viven, son chicos que llegan con las ganas de moverse mucho y estos colegios tan chiquitines les toca así apretados entonces eso ya es un cambio total, aún el hecho de cambiar su vivienda en el campo donde tienen libertad para caminar a un sitio donde están limitados por un espacio de ladrillos, ya es muy difícil yo creo para ellos, se desenvuelven muy bien en matemáticas definitivamente uno se da cuenta y es una ganancia que uno ve, que esa visión de mundo que se tiene cuando uno vive en un espacio abierto le permite tener esa posibilidad de tener un pensamiento matemático más sencillo.
- DD1: Otra cosa antes de que cambies de pregunta de lo que estamos hablando de la comunicación y teniendo en cuenta que el proceso educativo es corresponsabilidad de la escuela con los padres de familia, cuando tú no encuentras ese eco en las familias pues por parte de la comunicación donde generalmente... a mí me sucedió recién llegué a Arabia, se citaban a los acudientes de los niños y pues asistían eran las mamitas a los colegios y asienten con la cabeza, ¿usted me está entendiendo?, y pues ellas, hum, hum. y pues de ahí no pasamos, entonces cuando tu hablas de esas cosas difíciles, también ha sido poder comprometernos o entendernos, entendernos de los dos lados para poder fortalecer más esos procesos de comunicación que se vienen dando, porque la escuela no puede trabajar para un lado y la familia para otro, cuando las expectativas de la educación de ellos son realmente muy diferentes a las que nosotros tenemos, cuando de pronto las bases, me causo mucha curiosidad en un encuentro que tuvimos en la Arabia antes de irme en donde se replantea lo que es el término de la felicidad, como es realmente para ellos la felicidad es cuando tu realmente como que entras en armonía con la naturaleza y acá en el otro

lado la felicidad está en el hecho que entre más bienes materiales tu tengas pues mejor, nada más en este tipo de cosas que son tan opuestas, dice uno las familias las van por un lado y la escuela por otro, entonces también es un reto bastante grande que toca mirar cómo se asume.

Mira Mayde que escuchándote y escuchando al señor rector, decían bueno estamos hablando de los retos o esas dificultades que hemos identificado en los procesos de enseñanza con los estudiantes en particular la comunicación y tu sacas o emerges esto de la comunidad, de la relación con los padres y madres de familia y en el caso con los maestros y maestras ¿cuál sería esa dificultad?

- DD1: Mira con los Maestros yo si voy a decir que es un sentido de mucho compromiso de realmente sentirse no sé si identificado, pero si realmente tiene que ser ese sentido de amor que se tiene por los niños, en este momento volviendo a la comunidad Wounaan hay que ver que en la Arabia, la presencia de los niños Wounaan dio como ese primer paso para que se comenzarán a reconocer las otras diferencias, entonces ya estamos también hablando de los niños de la comunidad afro, entonces eso hace que yo me siento identificado con tu necesidad, para que yo realmente pueda comprometerme con ese trabajo, porque eso sí tiene que ser algo muy de corazón me parece a mi, porque desgraciadamente no se tiene como ese reconocimiento que en alguna vez te lo mencione, digamos cuando fue lo de la estancia, quien realmente quienes deben participar de ese ejercicio son los profesores que realmente viven el día a día con los estudiantes o sea desde la parte directiva, yo te agradezco muchísimo la oportunidad porque fue muy enriquecedora la verdad, pero es también importante que las personas que sienten ese alto grado de compromiso de alguna forma vea que se les da como ese apoyo, y como esos impulsos de seguir profundizando en el trabajo con las comunidades, en esa vez creo que te lo mencione y voy a hacer muy cansona con eso que realmente ese tipo de experiencias deben llegar más a los profesores que realmente dan su alma, porque si es de compromiso altísimo, ni siquiera es alto sino altísimo, de los compañeros, entonces una de las dificultades que tu encuentras es con maestros que tenemos con otras tendencias y es por la misma formación de pregrado que recibimos, entonces tu no estas preparado para atender niños de otras comunidades, de otras culturas, de otras cosmogonías, entonces es la parte como de rechazo casi natural, yo diría que es el mismo temor que de pronto no te permite acercarte a ellos, entonces es tener que involucrar esas dos partes del trabajo.

Bueno mientras llega el señor rector, la siguiente pregunta tiene que ver, e hilando con lo anterior, cuál crees tú Mayde que son esos desafíos curriculares que se identifican en el marco del trabajo con niños y niñas Wounaan en la institución educativa donde tu estuviste mucho tiempo que es la Arabia

- DD1: Pues yo creo que retos son muchos, desgraciadamente estamos en sociedades en donde el pez gordo se come al flaquito, o el pez grande se come al pequeño porque de alguna forma son niños que no encuentran el eco o el reconocimiento a su cultura, el valor que tienen como personas diferentes dentro de una sociedad, entonces sencillamente se van perdiendo en el macro, de alguna forma ellos son chicos que están inmersos en contextos que no los reconocen, no los identifican, no los valoran, entonces de alguna forma, creería que es uno de los mayores retos, es que ellos realmente sienten amor por lo propio y que realmente en esas culturas en las que nosotros vivimos día a día, ya lo mencionamos hace rato como la necesidad de que tu tengas que adaptarte a nuevas culturas hace que tu aprendas nuevas cosas, pero en ese aprender nuevas cosas está siempre conservar lo propio. Me parece que uno de los grandes retos es seguir fomentando ese reconocimiento, también que se hace en las aulas diferenciales en los colegios porque permiten eso seguir conociendo su cultura, seguir explorando, seguir avanzando en ella, mientras que cuando tú tienes niños de la comunidad en la aulas regulares, es un niño entre cuantos, entre 40, 45, entonces son niños que realmente no van a sentir que lo suyo, que su aprendizaje, que su saber, que su conocimiento, realmente tiene eco en una sociedad que es macro.

Y eso curricularmente como se podría hacer Mayde, ¿cómo crees tú que podríamos o que se podría comenzar a tejer esa transformación ahí?

- DD1: Pues mira que desde la Arabia en algún momento cuando se crea el proyecto interculturalidad, es una apuesta en la que de manera voluntaria los profesores de las diferentes asignaturas, de las diferentes áreas se van integrando, van proponiendo, cómo abordar temáticas que son muy nuestras, cosas que son muy nuestras a su currículo, aprovechando esa riqueza, te mencionaba por ejemplo el profesor de tecnología, como desde la parte de tecnología miramos cómo se construía una maloca, que entonces es como encontrar esos puntos que realmente convergen y que podamos aprovechar las dos partes, la profesora de ciencias naturales, mira su trabajo con las plantas, como realmente retomemos lo que ustedes traen, de los niños que son de la comunidad que es un saber grandísimo, como lo podemos meter desde las ciencias naturales, desde la ciencias sociales, cómo reconocer sus organizaciones, entonces sí me parece que el trabajo es nuevamente muy valioso pero es también cómo nosotros retomamos desde nuestra experiencia, desde nuestra preparación, desde los pregrados de cada uno de los docentes cómo podemos realmente darle el reconocimiento y el valor y aprovechar, aprovechar ese otro recurso valioso que tenemos en las aulas y que muchas veces se pierde por lo que te digo, es que a veces uno en una multitud como que no se siente.

Yo, estaba pensando en lo que dices ahorita Mayde, yo decía bueno esa transformación curricular se puede dar desde un rol como el que tú tienes o sea ¿desde la coordinación se pueden orientar ese tipo de transformaciones?

- DD1: Yo creo que sí, se pueden orientar pero si se necesita el mucho apoyo externo, cuando tu solamente tienes un, en el caso de Arabia, un dinamizador cultural donde tiene que dar fe por chicos que están en dos sedes en donde tenemos niños de primaria en aulas diferenciales, en aulas regulares, niños de bachillerato, por más que tú quieras una persona no da abasto, entonces sí me parece que se logra hacer pero realmente el apoyo que se necesita es mucho más fuerte, porque pues los docentes también necesitamos ese apoyo por lo que te digo no tenemos el conocimiento como poder acercarnos a ustedes, digamos en sus mismas comunicaciones que se dan entre estudiantes y docentes si no hay ese conocimiento básico pues obviamente no se puede dar con chicos como te digo yo, como que realmente como profesor no me entiendes, entonces yo sí necesito como alguien de mi comunidad que me pueda representar y que de alguna forma intermedia entre lo que es el docente y lo que yo quiero, en que nos podamos como entender. Yo si insisto en que en la medida en que le metamos más el hombro con más profesionales en las diferentes proyectos que te digo yo, iniciativas, en que se quieran adelantar, si se necesita mucho recurso humano y más en este tipo de educación que tenemos los etnoeducadores no son muy reconocidos, son uno que otro, son muy contaditos, entonces me parece que sí se puede dar, pero el apoyo que se necesita desde afuera es mucho, porque a veces solamente un dinamizador cultural para un colegio que trabaja con dos sedes con niños que van desde aulas diferenciales hasta aulas regulares entonces realmente no es muy significativo, es significativo, pero es muy corto, es demasiado poco y no se alcanza a tener ese eco que se necesita.

Ese apoyo que nos dices seria solo en temas de ampliar el personal, de ampliar el tema de los dinamizadores culturales indígenas o en ¿qué otros asuntos se puede traducir ese apoyo desde el nivel central?

- DD1: Pues es que el apoyo Nicol se puede dar desde el recurso humano que es vital, pero también se puede dar en el acompañamiento a las instituciones, en la preparación de los docentes, en el reconocimiento a sus esfuerzos, digamos a docentes que realmente tienen carga de 22 horas en qué momento te sientas a planear con un dinamizador, como me puedes tu ayudar con tu saber hacia lo que yo quiero desarrollar con mis contenidos y que sean unas mallas curriculares que de alguna forma ya vienen establecidas desde la manera de la Ley con unos mínimos que se deben alcanzar, entonces ese me parece que debe ser el acompañamiento el recurso humano, también en capacitación, en acompañamiento permanente de reconocimiento a esos trabajos que se adelantan.

Buenos profe y teniendo en cuenta cómo esta diversidad que hay en la localidad de ciudad bolívar en donde ahorita estábamos conversando alrededor de dos instituciones en particular tú que tendrías que decirle, que recomendaciones o qué consejos le darías a coordinadores de otras instituciones educativas que tienen estudiantes indígenas Wounaan en sus colegios.

- DD1: Mira Nicol el año pasado o antepasado, la verdad no recuerdo una compañera, ella inicio el trabajo en el colegio que queda en el Gustavo...Restrepo Millán, creo que ellos también iniciaron el trabajo con la comunidad Emberá, una de las docentes que inicio a trabajar con ese proyecto, obviamente estaba muy inquieta frente al trabajo que viene a adelanta, entonces lo primero que uno le dice no es tranquilízate porque si causa mucha ansiedad el trabajo con ellos, porque si es realmente nuevo a lo que tú no estás preparado para enfrentarte, entonces si primero comencemos, incluso en uno de los encuentros que tuvimos en la Arabia nos dio como la posibilidad de que ellos estuvieran como invitados, la idea era que fuera una experiencia intercultural, pero igual ellos hasta ahora estaban iniciando, pues Arabia ya tiene como un bagaje más amplio en esto, entonces realmente donde se dice mira, podemos comenzar a abarcar desde estos ángulos, entonces mira: reconociendo a la gente, haciendo la caracterización, revisemos cuales son los contextos reales, las necesidades reales de los chicos de la comunidad, miremos como no es lo tuyo contra lo mío, lo mío contra lo tuyo, sino como realmente podemos trabajar de manera armónica y reconocer, reconocer a todas las partes, que no es un trabajo fácil, nosotros sabemos que en educación muchos de los resultados son a largo plazo, si hay que ser muy constantes, muy pacientes, de pronto si hacen muchos requerimientos a veces uno quisiera tener lo que yo te digo tener todo el apoyo de todas las entidades y aquí van a venir, me van acompañar, y me van a dar y voy a encontrar y a veces nuevamente sientes que tienes solo una persona, en este caso creo que Reynaldo ahorita está en el colegio, aparte es Gobernador de su comunidad, entonces eso también le restringe su tiempo en el colegio, entonces de alguna manera el trabajo comienza a sentirse solo, entonces a mí me parece que el trabajo de los docentes que realmente lo lideran, lo aman, porque si es de apasionados definitivamente es cómo aprovechar eso, es como dejar un poquito los temores, es preguntar, entender que somos seres humanos que definitivamente no nos la sabemos todas pero que en el diálogo de saberes realmente se puede construir mucho.

Mayde tu mencionaste algo que me parece super importante y quisiera que me ampliaras un poquito, tu dijiste bueno yo daría el consejo de hacer, hagamos la caracterización, a que te refieres con eso de la caracterización, ¿qué es?

- DD1: Es que mira, algo de la caracterización es que en los PEI los Proyectos Educativos Institucionales siempre hablamos de que tengamos la caracterización de los estudiantes, realmente nosotros vamos a mirar esas caracterizaciones están desde hace 15 o 20 años, y las comunidades han cambiado por diferentes efectos sociales, de migración, de tener que dejar sus territorios, y tener que llegar acá al colegio, entonces es necesario que eso este al día porque es que los niños que tenemos hoy no son los mismos que teníamos hace 15 o 20 años, hace 2 años no son los mismos, la misma comunidad tú sabes que tuvo sus diferencias donde tuvieron que emigrar, entonces bueno tenemos que mirar quienes se quedaron, porque se quedaron, cuáles son las expectativas de la gente que se quedó, lo que yo te digo también poder incluir a los otros niños digamos los afro que te mencionaba que hay en la Arabia creo que hay varios, pues no tenemos de los niños gitanos, esa caracterización es para saber para quien estoy trabajando, para quien voy a trabajar, con quien estoy trabajando y cuales son realmente las expectativas y necesidades que realmente estas comunidades tienen, esa caracterización me parece que es vital.

Listo profe gracias. Ya volvió el señor rector,

- DD2: que pena con ustedes

Tranquilo profe estábamos en la pregunta, en su caso de las dificultades que sumerce ha identificado como rector en el marco de los procesos enseñanza - aprendizaje con los niños y niñas indígenas. Usted ya nos mencionó algo, pero quería precisar si así como lo mencionó la profe Mayde también usted identifica que en estos procesos que son netamente escolares usted identifica también hay dificultades con la comunidad o con maestros y maestras, si esto de alguna manera influye en las dificultades que tienen los niños y niñas en sus procesos de enseñanza – aprendizaje.

- DD2: Claro que influyen porque muchas veces los chicos se sienten señalados y se sienten en desventaja con los otros, porque el maestro llega al aula y llega a trabajar para el grupo, creo que la Arabia tenía aulas diferenciales ¿cierto?

Sí, tenemos una en este momento

- DD2: el Compartir nunca tuvo aulas diferenciadas, entonces los chicos estaban ahí, y pedimos a nivel central que nos dieran la posibilidad de tener agentes interculturales que estuvieran en el aula apoyando estos chicos para que no se sintieran en desventaja, pero no siempre pueden estar, entonces estos chicos se van a quedarse un poquito, van a sentirse y no tenemos un apoyo psicoemocional que diga oiga venga me estoy sintiendo mal como vamos a ajustar ese tema, no se puede porque vamos corriendo y de alguna manera el trabajo nos exige que estemos siempre avanzando, entonces ahí hay una fractura diría yo, que debe cerrarse y ahí va el concurso de todo. Yo te escuchaba hablar de caracterización y la bendita

caracterización en los colegios la hacen dos o tres y a veces terminan inventando los datos porque las familias no llegan, entonces como esta dijo y vive acá al lado entonces está dirá lo mismo, entonces debería existir la posibilidad de una caracterización hecha en el terreno como se dice y real, que permitiera de alguna manera de ver la necesidad y las debilidades que tienen los chicos y en esos periodos que tenemos de clase, ahora tenemos trimestres, ¿también lo manejan por trimestres en la Arabia?

- DD1: El año pasado estaban trabajando por trimestres, este año la verdad no sé cómo quedo,
- DD2: entonces ahí se podía hacer un cierre que cada final de trimestre poder hablar con los estudiantes y ver oye cómo nos fue, cómo te estas sintiendo en el aula, que eso no lo hacemos, pero ya cuando uno tiene una población tan diferenciada, que viene de un mundo totalmente diferente sería importante llevarlo a la práctica docente, y a la práctica de los colegios que manejan comunidades indígenas, eso, la posibilidad de sentarnos a hablar como nos está yendo, pero trimestralmente y de esa manera cerrar esas brechas donde el chico se comienza a quedar a aislar
- DD1: lo que yo te decía niños que se sienten perdidos dentro de la multitud, porque desafortunadamente yo soy solo uno solo, ya te lo mencionaba antes, entonces donde lo macro comienza a absorber a lo micro, entonces en términos de los chicos.

Profe en su rol como rector de la institución educativa Compartir Recuerdo, ¿usted qué desafíos curriculares identifica en el trabajo con esta población indígena Wounaan?

- DD2: Desafíos, yo creo que es uno de los primeros el que te acaba de enunciar, darle una vuelta a nuestra maravillosa malla curricular y plan de estudios, hay que darle una mirada más global que les permita a ellos sentirse identificados ahí dentro, no como que están en un mundo diferente sino que se permita y eso requiere de voluntad política y esa voluntad política comienza entre dos entes grandísimos que son, familia, colegio, y estado y desafortunadamente nosotros estamos aislados del estado, nosotros trabajamos allá como una isleta profesores y directivos y comunidad y ya, y el Estado muy poquito y ahí que presionar mucho para que den algo, entonces en esa dinámica, ese sería un reto gigante y en ese reto pues necesitamos que se construyan documentos que podamos llevar allá a nivel central al gobierno y decirle mire, estamos unidos en esto, necesitamos de ustedes esto, que para el caso del Compartir ha sido muy difícil llegar a acuerdos con la comunidad Wounaan.
- DD1: Mira que en ese caso si funciona lo de las políticas públicas, como sumerce menciona somos tres, tres que tenemos esta corresponsabilidad, y las políticas públicas, te voy a mencionar muy curioso, que siempre le dicen a uno yo llego a un colegio en donde hay grado 11, en la Arabia no tenemos sino hasta grado 9no, entonces planteamos cual es el reto del colegio, vamos a mejorar los resultados de las pruebas

saber, bueno pruebas saber en comunidades la Arabia, donde son niños que manejan otros idiomas, otro lenguaje, donde ni siquiera su idioma es reconocido, en una aplicación de unas pruebas, entonces decía las pruebas saber realmente no sirven para que si son cosas que están estandarizadas y desconocen realmente las condiciones y contextos como los nuestros, en donde asignaturas desde la parte curricular, la religión, es un realmente, aunque esta obligatorio dentro de las mallas curriculares, la parte del inglés de pronto dice hay que trabajar un idioma extranjero, pero el idioma extranjero pues nunca es contemplado como lo es el idioma propio para estos chicos, entonces estas políticas públicas realmente si tienen que replantearse, para que realmente atiendan las necesidades de cada institución y obviamente con cada instrucción de los chicos que conforman su comunidad estudiantil.

- DD1: Totalmente de acuerdo, los Gobernantes de turno se suben y nos hablan maravillas y uno se las imagina, uno de maestro se imagina uyy esto buenísimo, se va a integrar toda la comunidad y cuando llegan a la realidad se empapelan, se tergiversan los términos, y consejo no se ponen, en el caso de nuestra ciudad el consejo no se pone de acuerdo con la alcaldía y las políticas públicas se quedan ahí y no avanzan como deberían avanzar cuando se ha recibido una población que en el caso nuestro además de la comunidad Wounaan, hemos recibido otras poblaciones con autorización del gobierno, con autoridad del gobierno recibimos Venezolanos y donde han cambiado las políticas públicas para incluir todas estas, nunca, entonces creo que esa si debe ser una pela que se debe dar el estado y nosotros desde las comunidades presionar para que sea realidad lo que nos prometen en campaña los candidatos.
- DD1: Desde la creación de las aulas diferenciales eso tiene que ser políticas públicas que realmente conozcan para que como menciona el rector, son niños que terminan inmersos en aulas regulares, en donde realmente no tienen como esa identificación y como ese eco también de sus padres, en las aulas diferenciales que de alguna forma esta inmiscuidos en los PEI, hacemos parte del proceso volver a la escuela, porque ni siquiera está como estandarizado, ni legalizado, como es que deben estar estas tablas diferenciales en las instituciones, obviamente que permitan eso, el reconocimiento ese otro, esa particularidad que tiene nuestra sociedad.

Profe, señor rector, sumerces mencionaba ahorita el tema de darle ese vuelco al plan de estudios y demás, en su institución educativa, desde su rol, ¿está como ese alcance de darle ese giro al plan de estudios y al currículo?

- DD2: Si, este año comenzamos con un tema importante que ahorita se empantanó un poquito, pero es cambiar el modelo pedagógico, es darle una mirada más incluyente y ahí estamos, desde el consejo académico se viene trabajando y ahí hay un roce entre maestros, unos quieren y otros no, uno a veces quisiera poder decir de alguna manera esto es lo que debería pasar, pero entonces uno termina siendo como dictador, entonces imponiendo las cosas y en esa dinámica desde mi rol, he buscado que sea

negociado, pero no se ha logrado, tanto así que en días pasados, me abordó la coordinadora, una orientadora, un maestro y me dijeron nosotros queremos trabajar a eso y yo les dije háganle, y lo presentamos a consejo académico, y lo validamos, porque no es justo que se reúnan 20 personas del consejo académico y se están dando todo el tiempo dando palo como se dice vulgarmente, que eso si va, que esto no va y que no se haga nada, entonces si lo hacen tres personas que fue lo último que yo valide, hágalo y validamos.

- DD1: Mira Nicol lo que tu propones ahí que en el diálogo, es muy interesante y uno dice qué retos son y porque en vez de hablar de retos porque no hablábamos de las potencialidades que tiene el poder trabajar con estas comunidades, realmente cómo me enriquecen, ya lo hemos visto en este ejercicio, ya en Arabia se hizo, lo que yo decía, replantear los modelos y los enfoques pedagógicos, ya en el Compartir, en el del compañero ya se está dando la necesidad, porque realmente nos hacen ver que las necesidades existen, entonces si hay que replantearnos. ¿Qué nos permite?, mira que se potencializa muchas cosas, replantéenlo, mire como lo tenían no era, mire que tenemos, en este momento como que de alguna forma no es un grupo muy grande, pero es un grupo significativo que hace que las dinámicas de la escuela si tienen que cambiarse, que tienen que reconocerse las diferencias y ahí que realmente darle lugar a todo el mundo.

Porque yo te escuchaba Mayde hablar de las aulas diferenciales, escuchaba también al señor rector, y también me preguntaba cuáles son esas iniciativas -como lo acabas de decir o esas- dirían los pueblos esas semillitas que están generando este tipo de cambios en estas instituciones, o sea que podrían ustedes contarnos o compartimos desde su rol como coordinadores y desde su rol como rector ¿qué se ha transformado en la escuela en esa lectura positiva, es decir los niños y las niñas Wounaan han permitido esto en el colegio? entonces tu ya mencionas unas cosas, cuáles otras crees que se han generado en la Arabia

- DD1: Mira a nivel personal, yo creo que si tiene uno que ser tocado antes de poder hablar de otros impactos ¿no?, me parece que la visión con la que uno llega con el aula, yo te decía, nosotros somos productos de educaciones tradicionales, de modelos tradicionales, en donde uno pues realmente va como allá, como alcanza estándares medidos o exigidos por los mismos lineamientos o exigencias políticas, pero ese reconocimiento del ser, como el ser, me parece que es algo muy valioso que se les puede aportar a estas comunidades, porque te hacen ver que el sentido de la vida tiene que ser otro, nosotros llegamos a este mundo a hacer felices, pero cada quien tiene su felicidad basada en su propia cultura, como en sus propias formaciones que se tienen, entonces si lo que yo te digo potencian muchísimo es el poder reconocer la diferencia, es entender que yo no soy único, que si tu no piensas como yo es porque seamos enemigos, sino porque sencillamente tu eres un ser y yo soy otro ser, pero que

podemos trabajar de forma armónica, me parece que la parte de los valores que realmente se debe abordar en las escuelas es algo que se puede potenciar muchísimo en este trabajo, entonces la armonía, la tolerancia, el respeto, la inclusión, la aceptación, es algo que se potencializa mucho en las aulas con la presencia de los estudiantes Wounaan y de las otras comunidades también, como lo mencionaba aquí el señor Rector, ya ahorita con poblaciones migrantes, entonces cuales son esos retos y posibilidades desafíos que realmente tenemos con ellos, pero primero hay que tocarse como la parte personal, si tu realmente no lo sientes desde tu ser, es muy difícil que llegues a proyectarlo, tú no puedes exigir de pronto lo que tú no das, si yo no te reconozco como un ser diferente, yo no puedo esperar que tu reconozcas a los demás.

y en su caso señor rector ¿cuáles han sido esas?

- DD2: Pues los profes están muy inquietos, y algunos han participado, hace algunos días encontré a dos profes que se fueron a una estancia pedagógica, maravilloso y yo les decía que bueno que nos traigan eso aquí para que todos como que nos motivemos a trabajar, pero si hay un gran combo motivado y yo decía el otro día, que sería bueno que Ciudad Bolívar tuviera colegios diferenciados, donde realmente se pueda trabajar de manera particular con comunidades o con acciones que se necesiten. Muy difícil por el ego de los maestros, eso es una locura, yo sigo pensando que la educación está en manos nuestras, pero cuando podamos trabajar en equipo lo lograremos, antes no, porque si tú tienes una idea y yo la había pensado, entonces tu ya eres mi enemigo, y eso pasa desafortunadamente en las instituciones. Entonces en esa dinámica, hay mucha inquietud, gente que trabaja y por eso pasa lo que yo te dije hace un momento, hay tres personas que le quieren trabajar a cambiar el plan de estudios y la malla curricular, hágale trabájelo y lo presentamos, hay otros que van por el lado de la miremos que esto sea realmente integral y que los chicos se sientan a gusto, trabajémoslo y lo llevamos allí, para darle esa inclusión que se merecen todos los estudiantes, vengan de donde vengan.

Listo profe, ya Mayde nos compartió la siguiente pregunta tiene que ver desde su rol como rector usted qué sugerencias, recomendaciones o consejo les daría a otros rectores que también tienen en sus instituciones educativas estudiantes indígenas Wounaan, o estudiantes indígenas en general.

- DD2: Que se den la posibilidad de escucharlos, eso es muy loco... y te lo pongo en otros términos, nosotros en Ciudad Bolívar somos 40 rectores, y ponernos de acuerdo fue imposible y nunca será posible, tenemos que recibir una directriz que dice haga y así hacemos, pero ponernos en la dinámica de pensar en el otro, olvídalo, ese problema fue suyo y ya, resuélvalo... entonces en esta dinámica de pensar en los otros rectores es decirle ¡oye! ponte en los zapatos de esa comunidad, piensen ¿de dónde vienen, qué vida

tenían y qué vida se merecen?, yo alguna vez lo dije y se molestó la comunidad... es lo mejor que les puede pasar a ustedes es que se devuelvan al territorio, maravilloso porque están en su ambiente y se van a sentir bien, pero aquí están excluidos y los siguen pensando, entonces en esa dinámica hay que sentarse con ellos y hablar mucho y conocer de dónde vienen, conocer que es lo que quieren, y poderles de alguna manera solucionar esa vida como ellos quieren en un ambiente diferente, con pedagogía, con profesores que se comprometan, tener la posibilidad que la secretaría aporte más apoyos pedagógicos de la misma comunidad que eso, tú que estas allá sabes...que has estado en el territorio sabes bien que es muy complejo, uno pide desde la parte de rectores uno pide y le dicen sí, y al mes le dicen oiga y cuando hablamos eso, entonces cuando uno conoce el pueblo, ese pueblo también apoya para hacer esas peticiones, entonces se puede uno acompañar para ir a secretaría y decir bueno ustedes prometieron entonces cúmplanos, y de esa manera hace uno que ellos se sientan parte del proceso donde están trabajando, donde están sus hijos.

Señor rector, adicional a aumentar o ampliar el personal, los dinamizadores culturales indígenas, ¿cuál sería ese otro apoyo que requieren las instituciones como la suya del nivel central para poder atender esta población?

- DD2: Capacitación para todos, porque yo te hablaba de un modelo que leí de una persona que se ganó un premio a nivel mundial en Londres, era una profe que trabajaba con chicos de muchas etnias y ella hablaba todos los dialectos y a cada uno lo saludaba con su dialecto y cada chico tenía su compañía que le interpretaba dentro del aula que sería el ideal, entonces en esa dinámica, como aquí no podemos, entonces que el compromiso del nivel central fuera vamos a capacitarlos a ustedes maestros, porque van a recibir población Wounaan, entonces ustedes deben saber esto, aquello, lo otro, de la comunidad y no que uno lo tenga que estar haciendo de manera empírica o de manera que te digo yo como autodidacta, ese sería valiosísimo que lo hiciera el nivel central.

Para cerrar este desayunito ¿qué aprendizajes o experiencias si se puede decir así, le ha dejado a nivel personal este trabajo con los estudiantes Wounaan en sus colegios, entonces a ti Mayde?

- DD1: Pues realmente una de la experiencias como tu decías a nivel personal ya realmente que se comienza a tocar como en otros ámbitos, a nivel profesional si hay que reconocer que la educación es un proceso vivo, que no todo está escrito, que es un trabajo que se va haciendo día a día, con los nuevos chicos, con las nuevas modalidades, con los nuevos requerimientos, con las nuevas necesidades, con los nuevos desafíos, es un trabajo que hay que nutrirlo todo el tiempo, que es un trabajo de corazón, de realmente de apasionados, entonces en el momento en el que tú te sientas reconocido, tu sientes que tú eres valioso y en ese mismo sentir tu comienzas a dar como de una manera tan libre, en donde realmente sientes que

eres reconocido y que de alguna forma haces parte de, no te sientes excluido, entonces hace un momento hablando tan rico de las aulas diferenciales, que también hablando ya te lo había mencionado que la llegada de los chicos a los colegios está como desde la parte de la inclusión, es también parte del proyecto de inclusión dicen uno también mira que tienen necesidades educativas, son de alguna forma de otras comunidades por decirlo de alguna manera, cómo realmente la educación tiene que responder a necesidades y no podemos seguir midiendo los niños por resultados y por unas pruebas que tal vez ni siquiera fueron diseñadas pensando en ellos, realmente niños que tienen otros saberes, otros requerimientos, el desarrollo de las inteligencias, realmente no a todos se nos da de la misma manera, algunos son muy buenos, aquí el señor Rector lo mencionaba son muy buenos para las matemáticas, yo siempre lo he dicho que son excelentes para la parte artística, me parece que es una potencialidad que tiene uno que comenzar a reconocer en los niños y es como la invitación que se nos hace a nosotros que estamos desde los escritorios, mirando como dinamizamos, mirando como comenzamos a desde allá de las raíces donde realmente surge todo este proceso de la educación, como nos escuchamos y comenzamos a dar respuesta real a los intereses de la comunidad, entonces creo que es uno de los aprendizajes más grandes que he tenido.

¿Y en su caso señor rector?

- DD2: ¿Qué aprendizajes tenemos?

sí a nivel personal y profesional también

- DD2: que tiene una que abrírselo ah... hace un momento pensaba yo en el cuento de que uno se cierra en esto de la educación a ciertos parámetros, a ciertos modelos, y cuando uno recibe comunidad con otro tipo de vida y de existencia, uno dice dónde los ubico, y uno se queda en ese molde que ya tiene y le parece como difícil, pero es abrirse a la igualdad a buscar esa igualdad para todos, no sencillamente quedarse en el parámetro, yo te escuchaba decir hace un momento que la Ley existe y la comunidad y cuando uno va a aplicar esa Ley en la comunidad educativa, uno dice juepucha esto no me cabe aquí, entonces definitivamente hay una brecha ahí que hay que cerrar y es darles la oportunidad que todos encajen y hacerlos sentir parte de algo entonces en esa dinámica creo que un aprendizaje grande es yo tengo una verdad, pero esa verdad es solamente mía, pero hay una verdad social a la cual me debo abrir y debo permitir que trasciende en mi vida para que podamos vivir todos de alguna manera y en ese sano convivir no de competencias sino de socializar mi saber con el tuyo para compartirlo, para hacer realmente que te digo yo...un equipo de trabajo porque esto que tú dices es cierto son buenos en una áreas y los nuestros los que están aquí son buenos en otras entonces porque no compartimos el conocimiento y

hacemos equipos donde se proyecte de alguna manera una sociedad realmente incluyente y que sea colaborativa.

Bueno no es más, muchas gracias, voy a parar aquí esta grabación.

11.4 11.4 Anexo 4. Instrumento de observación

Fecha o rango de tiempo	De marzo a noviembre de 20220
Lugar	IED Compartir Recuerdo

<p>Descripción de actividades desde la perspectiva intercultural</p>	<p>Las acciones de articulación se han venido dando de manera paulatina con los diferentes proyectos que viene liderando la IED entre ellos se destaca el proyecto de orientación y de ciudadanía, con el primero se han dado actividades de trabajo con los y los padres de familia Wounaan para abordar casos particulares y realizar seguimiento a algunos estudiantes que presentan dificultades académicas, aquí se ha logrado vincular al Cabildo como actor clave del proceso en las circunstancias que vinculan tanto a padres como estudiantes del pueblo Wounaan. En el caso del proyecto de ciudadanía desde el año 2018 se creó la Asamblea estudiantil Wounaan con el propósito de poder canalizar las necesidades de los estudiantes pertenecientes a dicho pueblos, esta iniciativa debe fortalecerse como una propuesta para el empoderamiento estudiantil indígena en contextos de ciudad.</p> <p>En el 2020 hubo la elección del representante estudiantil Wounaan, sin embargo, por las condiciones escolares que se impusieron por la pandemia, no se desarrollaron actividades concretas. En el presente año también se logró unos primeros espacios de trabajo con el área de ciencias naturales y tecnología alrededor del proyecto naciente de “Huerta Escolar”, se dieron dos jornadas en las que se definieron objetivos y unas fases tentativas que incorporaran la perspectiva intercultural. Del mismo modo desde el año 2018 se han venido dando iniciativas pedagógicas que recogen la experiencia con los y las estudiantes Wounaan desde las áreas de sociales y humanidades, biología, matemáticas y en el ciclo 1 con la primera infancia y ciclo 2 con algunos grados de primaria.</p> <p>Otras actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apoyo en proceso de entrega de material pedagógico a estudiantes Wounaan tales como guías impresas, kits escolares y simcard gestionados por parte de la IED para brindar condiciones a los y las estudiantes indígenas que les permitiera avanzar en sus compromisos escolares. ✓ Apoyo en la entrega de tables en el mes de octubre a algunos estudiantes Wounaan para fortalecer el proceso académico de aquellos que venían presentando más dificultades, esta gestión fue liderada por el Cabildo con una fundación. ✓ Acompañamiento personalizado presencial y virtual a determinados estudiantes que lo requerían para dar respuesta a los compromisos académicos ✓ Identificación, reporte y seguimiento de casos con dificultades en el bono de alimentación escolar a nivel comunitario y central de la SED en articulación entre la DIIP y la Dirección de Bienestar estudiantil ✓ Desde el mes de mayo se hicieron jornadas de trabajo virtual hasta dos meses al mes en donde se abordaron temas como: Perspectiva de educación intercultural, material didáctico para el trabajo con estudiantes indígenas desde una perspectiva intercultural, planeaciones pedagógicas y ejes articuladores, diálogo e intercambio de experiencias con la IED La Arabia. A estas jornadas inicialmente se convocaba a los y las maestras pertenecientes al equipo dinamizador de la IED pero terminaban asistiendo la mayoría de los y las docentes de la jornada tarde como extendida.
---	---

- ✓ Invitación y participación docente a los conversatorios virtuales organizados por el equipo indígena de la Línea de Educación Intercultural y grupos étnicos desde el mes de mayo tales como: *Caminos Pedagógicos En La Enseñanza Del español Como Segunda Lengua Con Estudiantes Indígenas En Contextos Urbanos, Espiritualidad Y Sistemas De Gobierno Propio. Una Mirada Desde Los Pueblos Indígenas Y Su Incidencia En La Escuela Bogotana, y La Pervivencia De Las Prácticas Culturales Y El Conocimiento Del Territorio De Los Pueblos Indígenas En La Escuela Y En La Ciudad.*
- ✓ Se dieron espacios de trabajo en áreas como ciencias naturales para el proyecto de la huerta escolar y con la maestra de primera Infancia Clara Yohanna Castillo Pinzón para presentar la propuesta pedagógica al foro distrital.
- ✓ Ejercicios de articulación y planeación conjunta entre el equipo de dinamizadores culturales indígenas Wounaan y algunos maestros de la jornada tarde de las áreas de sociales, humanidades, primaria y primera infancia.
- ✓ Vinculación del rector Javier Venegas al proceso de seminario que se tiene entre la SED y la Universidad Autónoma Indígena Intercultural del Cauca
- ✓ Espacios de seguimiento con el coordinador de la jornada tarde Fabio Rozo al ejercicio de acompañamiento que lideran el equipo Wounaan de dinamizadores como otras situaciones relacionadas con el proceso escolar de los y las estudiantes indígenas, asignación de materiales y participación en eventos virtuales por parte de la IED
- ✓ Se dieron dos espacios con la orientadora de la jornada tarde Luz Adriana Cruz, el coordinador Fabio Rozo, el equipo de dinamizadores Wounaan y la profesional de acompañamiento para abordar casos específicos de estudiantes indígenas con los que se había perdido comunicación y se estaban presentando dificultades académicas, allí se plantearon acciones de seguimiento a los casos y se presentaron alternativas para que no se diera la pérdida de año como deserción escolar de estos estudiantes identificados, se presentó por parte del equipo Wounaan un informe detallado de la situación de cada uno de los casos tanto a orientación como a la coordinación, la mayoría de los casos tubo una salida satisfactoria y otros definitivamente terminaron en retiro de los estudiantes de la IED,

<p>Reflexión</p>	<p>Teniendo en cuenta que esta es una institución que viene con un proceso de acompañamiento desde hace tres años se señala que el proceso avanza de manera importante por la voluntad manifiesta de las directivas de la institución y algunos maestros y maestras como por el esfuerzo constante del equipo de dinamizadores indígenas Wounaan y la participación activa del Cabildo en asuntos relacionados con las familias Wounaan. En medio de la educación remota que impuso la situación de emergencia sanitaria por COVID19 el equipo de dinamizadores y el etnoeducador se ha caracterizado por su compromiso comunitaria, este equipo tuvo la oportunidad de realizar acompañamiento presencial durante el mes de febrero y algo de marzo en donde se pudo hacer la presentación formal de la estrategia y acordar algunas acciones con el equipo administrativos de la IED.</p> <p>En ese sentido la articulación y comunicación con la Institución Educativa fue constante antes y durante la cuarentena esto permitió dar continuidad al proceso de acompañamiento pedagógico desde lo presencial y virtual durante el año escolar 2020, a partir de estas dos modalidades el equipo brindó apoyo constante en la atención educativa de los y las estudiantes indígenas de la IED y dio respuesta a los requerimientos solicitados por la coordinación de la jornada tarde como de la rectoría, en este orden de ideas.</p> <p>Al empezar el confinamiento obligatorio el 20 de marzo se buscaron las maneras para que la virtualidad permitiera realizar el acompañamiento y estar siempre articulados con la IED sin embargo la novedad de la situación y el asumir procesos educativos desde la mediación total de dispositivos electrónicos y conectividad a internet implicó tanto para la institución como para el equipo de la DIIP repensar acciones y responder en la inmediatez de las circunstancias en ese sentido, el primer esfuerzo se concentró en mantener la comunicación con la IED y estar al tanto de las decisiones como de las orientaciones y al mismo tiempo no perder el rastro de las familias sin embargo, la falta de condiciones dignas de las familias para afrontar todos los efectos de COVID19 llevó a muchas padres y madres de familia a perder comunicación total con la IED y posteriormente a retirar a sus hijos e hijas por la falta de condiciones.</p> <p>En este mismo contexto la comunidad afrontó una situación de seguridad que cobró la muerte de un comunero del pueblo Wounaan y la salida del barrio a un lugar distinto de residencia de otros dos comuneros para salvaguardar sus vidas, entre ellos, nuestro dinamizador Jhon Fredy Valencia Cuero, esta situación condicionó el acompañamiento de él a la institución en el marco de la cuarentena ya que en medio de las medidas tomadas para afrontar el COVID19 tuvo que salir de su casa sin ningún tipo de pertenencia para proteger su vida ausentándose por algún tiempo de las responsabilidades labores para atender su situación personal. Sumado a lo anterior, en los meses siguientes las otras dos personas del equipo Yadira Malaga y Bernardino Dura Ismare adquirieron COVID19 lo que significó hacer un alto obligado en las actividades laborales y pausar el proceso de acompañamiento con la IED, esto generó incertidumbre y afectó la comunicación entre la IED, el equipo y las familias por más de un mes</p>
-------------------------	--

Reflexividad ¹³	<p>El ejercicio de acompañamiento que desarrollé durante el año 2020 estuvo marcado por varias situaciones que no permitieron la comunicación efectiva con las instituciones que se habían proyectado, ya que el ejercicio empezó la segunda semana de marzo y las medidas de cuarentena obligatoria se dieron desde el 20 marzo, esta medida impidió el acercamiento presencial a las IED de mi parte, solo logré tener un encuentro con la IED Compartir Recuerdo en donde se concertó algunas acciones que indiscutiblemente no contemplaban las medidas que tomaría posteriormente la SED para abordar el COVID19 en la ciudad. En ese sentido, mi trabajo se enfocó en los meses de marzo, abril y parte de mayo en registrar las acciones con el equipo de dinamizadores y dinamizadoras Wounaan, por un lado, mapeando las decisiones y situaciones que estaban experimentando las instituciones educativas vinculadas al proceso de investigación en el marco de la emergencia por el COVID19 y por el otro, observar y registrar el trabajo en el marco de la naciente estrategia Aprende en Casa. Posterior al mes de mayo se retomó la comunicación con las IED Compartir Recuerdo y La Arabia, colegios que venían expresando, por medio de los y las dinamizadoras Wounaan, varias dificultades que se estaban presentando con los estudiantes Wounaan que tenían matriculados en el marco del trabajo académico desde casa. En estos dos casos en particular, se retomó el proceso de acompañamiento pedagógico de mi parte, se mantuvo el espacio de encuentro mensual del equipo dinamizador intercultural de maestros y maestras de las IED que se creó en el 2019, en dichos espacios se abordaron temas relacionados con: recursos pedagógicos interculturales para el trabajo con estudiantes indígenas, perspectiva didáctica, plan de vida del pueblo Wounaan y diálogo de saberes entre las IED a partir de su experiencia en el trabajo con estudiantes indígenas además de abordar situaciones relacionadas con la ausencia de condiciones (conectividad-dispositivos) de las familias indígenas para cumplir con los compromisos académicos de los y las estudiantes desde casa. En el marco del año escolar fueron diversas las dificultades que se evidenciaron con los y las estudiantes indígenas que iban desde la no comprensión de las tareas académicas, inconvenientes con los bonos de alimentación escolar hasta la no comunicación por meses con sus maestros y maestras.</p>
-----------------------------------	---

¹³ Ejercicio en donde los actores reflexionan sobre el carácter interpretativo y constructivo de su labor desplazando el principio de objetividad por el de reflexividad, según el cual se dialoga sobre los alcances y límites de su posición (...) de sus propias observaciones". (Barragán & Torres, p. 7)

Diálogo de Saberes: tejiendo entre IED



Instituciones participantes: La Arabia y Compartir Recuerdo
Jueves 24 de Septiembre
Hora: 3:00 a 5:30 pm
Plataforma: Zoom



Fecha o rango de tiempo	Marzo a noviembre de 2020
Lugar	IED La Arabia
Descripción	<p>Teniendo en cuenta la trayectoria de la institución se ha venido edificando el proyecto “Construyendo tejido Wounaan” que recopila la experiencia del colegio en la atención a la población Wounaan desde educación inicial hasta el proceso de modelos flexibles de jóvenes y adultos. Este proyecto tiene una intención transversal de dialogar con todas las áreas y niveles. Inicialmente esta iniciativa surge como experiencia para participar en el foro educativo 2016, liderado por los profesores que estaban a cargo de las aulas diferenciales pertenecientes al programa Volver a la Escuela Oscar Posada y Esperanza Castellanos junto con el dinamizador cultural Wounaan Reinaldo Cabezón, en el marco de este programa se dio la creación de las aulas diferenciales Wounaan, este equipo de trabajo desde dicho año se ha dado a la tarea de recopilar y sistematizar el trabajo con los y las estudiantes perteneciente a la comunidad Wounaan, con los años se ha dado apertura a grupos de adultos los fines de semana para que pudieran dar continuidad a sus procesos educativos en los niveles de alfabetización, primaria y bachillerato.</p> <p>Al proyecto de Construyendo Tejido Wounaan también se han venido sumando maestros y maestras de áreas como sociales, humanidades, de primaria y educación inicial que hacen parte del equipo dinamizador de educación intercultural principalmente pero también otros maestros y maestras de la IED de la jornada tarde, agentes interculturales Wounaan de primera infancia y modelos flexibles, el proyecto se ha venido posicionado como una iniciativa de perspectiva transversal y multidisciplinar. Entre los logros que se pueden mencionar esta la visibilización y el reconocimiento del trabajo con el pueblo Wounaan a nivel institucional y de la localidad.¹⁴</p> <p>Otras actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se hizo entrega a los y las estudiantes de guías impresas y materiales de trabajo para las mismas ✓ Se realizaron jornadas virtuales y presenciales de trabajo académico para desarrollo de guías y otros compromisos académicos ✓ Se crearon espacios de seguimiento virtual entre las familias y los estudiantes con los y las maestras de las IED para abordar dificultades, resolver dudas y apoyar el desarrollo s de los trabajos. ✓ Se facilitó, por parte del dinamizador Reinaldo Cabezón, la comunicación entre la IED y las familias Wounaan como también organizó la entrega que dispuso la IED de tables, para los y las estudiantes indígenas. ✓ El dinamizador cultural de la DIIP apoyó la entrega de ayudas humanitarias gestionadas por la IED a las familias de los y las estudiantes Wounaan ✓ Procesos de articulación entre el dinamizador cultural y los y las docentes para el seguimiento académico de los niños, niñas y adolescentes Wounaan. ✓ Ejercicios de planeación pedagógica conjunta entre el dinamizador y maestros y maestras de diferentes áreas como del aula diferencial.

¹⁴ Para profundizar sobre le experiencia del trabajo con el pueblo Wounaan en la IED.

<https://www.youtube.com/watch?v=c1NFGXEvsAU> <https://www.youtube.com/watch?v=BalqH7OknXE&t=13s>

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Espacio de socialización de las elaboraciones que realizó la línea de educación intercultural de la DIIP ✓ Encuentros mensuales virtuales el último viernes de cada mes con los y las maestras del equipo dinamizador de Educación Intercultural de la IED en donde se abordaron diversos temas relacionados con la educación remota y la perspectiva intercultural ✓ Se realizó la vinculación de la maestra Andrea Chingaté al seminario que se tiene entre la SED y la Universidad Autónoma Indígena Intercultural del Cauca ✓ Invitación y participación a los diferentes conversatorios liderados por el equipo indígena de la DIIP
<p>Reflexión</p>	<p>Teniendo en cuenta que esta es una institución que viene con un proceso de acompañamiento desde hace 5 años se señala que el proceso avanza de manera importante y se consolida por la voluntad manifiesta de las directivas, especialmente de la jornada tarde. Los y las maestras de la institución que hacen parte del equipo dinamizador-Educación intercultural han unido esfuerzos de manera constante para que el proceso se fortalezca. En medio de la educación remota que impuso la situación de emergencia sanitaria por COVID19 el equipo de Educación Intercultural retomó y mantuvo, posterior al mes de mayo del 2020, los encuentros mensuales que se habían dado de manera institucional en el 2019, también apoyaron a las familias Wounaan en varias ocasiones con la donación de mercados y elementos de bioseguridad además de liderar iniciativas que permitieran apoyar a la comunidad para solventar las medidas de cuarentena. Por su parte el dinamizador Reinaldo Cabezón Mercaza se caracteriza por su compromiso comunitario, él tuvo la oportunidad de realizar acompañamiento presencial durante el mes de febrero y algo de marzo en donde se pudo hacer la presentación formal de la estrategia y acordar algunas acciones con el equipo administrativos de la IED como con las familias Wounaan del sector.</p> <p>En ese sentido la articulación y comunicación con la Institución Educativa fue constante antes y durante la cuarentena, Reinaldo jugó un rol fundamental entre la comunidad y la IED para avanzar en el marco de la estrategia Aprende en Casa esto permitió dar continuidad al proceso de acompañamiento pedagógico desde lo presencial y virtual durante el año escolar 2020, a partir de estas dos modalidades el dinamizador brindó apoyo constante en la atención educativa de los y las estudiantes indígenas de la IED y dio respuesta a los requerimientos solicitados por la coordinación de la jornada tarde como de la rectoría, se debe decir que la comunidad Wounaan La Arabia fue fuertemente afectada por la situación del COVID19 no solo por la pérdida de vidas humanas sino por la difícil situación económica que tuvieron que afrontar las familia.</p> <p>La situación económica de las familias Wounaan se agudizó durante las medidas de cuarentena ya que muchos padres y madres de familias perdieron las actividades que les generaban ingresos para solventar sus necesidades básicas de alimento y pago de arriendo, en este contexto varios niños, niñas y adolescentes Wounaan no tuvieron las condiciones de conexión ni de equipos para continuar</p>

	<p>con sus procesos académicos, con el tiempo se fueron tomando decisiones que permitieron minimizar esta ausencia de garantías. También la pérdida del líder indígena y gobernador Americo Cabezón por COVID19, este hecho afectó el tejido comunitario de las familias, él era padre, abuelo y medico tradicional en la familia, su muerte implicó que la comunidad reorganizará su cabildo como otros roles de liderazgo comunitario</p>
<p>Reflexividad ¹⁵</p>	<p>El ejercicio de acompañamiento que desarrollé durante el año 2020 estuvo marcado por varias situaciones que no permitieron la comunicación efectiva con las instituciones que se habían proyectado, ya que el ejercicio empezó la segunda semana de marzo y las medidas de cuarentena obligatoria se dieron desde el 20 marzo, esta medida impidió el acercamiento presencial a las IED de mi parte, solo logré tener un encuentro con la IED Compartir Recuerdo en donde se concertó algunas acciones que indiscutiblemente no contemplaban las medidas que tomaría posteriormente la SED para abordar el CVID19 en la ciudad. En ese sentido, mi trabajo se enfocó en los meses de marzo, abril y parte de mayo en registrar las acciones con el equipo de dinamizadores y dinamizadoras Wounaan, por un lado, mapeando las decisiones y situaciones que estaban experimentando las instituciones educativas vinculadas al proceso de investigación en el marco de la emergencia por el COVID19 y por el otro, observar y registrar el trabajo en el marco de la naciente estrategia Aprende en Casa.</p> <p>Posterior al mes de mayo se retomó la comunicación con las IED Compartir Recuerdo y La Arabia, colegios que venían expresando, por medio de los y las dinamizadoras Wounaan, varias dificultades que se estaban presentando con los estudiantes Wounaan que tenían matriculados en el marco del trabajo académico desde casa. En estos dos casos en particular, se retomó el proceso de acompañamiento pedagógico de mi parte, se mantuvo el espacio de encuentro mensual del equipo dinamizador intercultural de maestros y maestras de las IED que se creó en el 2019, en dichos espacios se abordaron temas relacionados con: recursos pedagógicos interculturales para el trabajo con estudiantes indígenas, perspectiva didáctica, plan de vida del pueblo Wounaan y diálogo de saberes entre las IED a partir de su experiencia en el trabajo con estudiantes indígenas además de abordar situaciones relacionadas con la ausencia de condiciones (conectividad-dispositivos) de las familias indígenas para cumplir con los compromisos académicos de los y las estudiantes desde casa. En el marco del año escolar fueron diversas las dificultades que se evidenciaron con los y las estudiantes indígenas que iban desde la no comprensión de las tareas académicas, inconvenientes con los bonos de alimentación escolar hasta la no comunicación por meses con sus maestros y maestras</p>

¹⁵ Ejercicio en donde los actores reflexionan sobre el carácter interpretativo y constructivo de su labor desplazando el principio de objetividad por el de reflexividad, según el cual se dialoga sobre los alcances y límites de su posición (...) de sus propias observaciones". (Barragán & Torres, p. 7)

**Evidencias
Fotográficas**

