

**PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL: UN ANÁLISIS DEL  
POTENCIAL EN EL FORTALECIMIENTO A LA IDENTIDAD CULTURAL  
INDÍGENA.**

Leidy Carolina Daza Díaz - Liliana Rocio Manrique Florian- Lina Marcela Pachón

Salgado.

Mayo 2017.

Universidad Pedagógica Nacional.

Facultad de Educación.

Licenciatura en Psicología y Pedagogía


## **Dedicatoria**

*Al campo educativo, desde el cual es posible pensar nuevas formas de entender la diversidad y a todos aquellos que desde su quehacer educativo intentan día a día hacer de la educación una alternativa de cambio frente a las desigualdades sociales. Al rol del licenciado en psicología y pedagogía.*

### **Agradecimientos**

*En primer lugar, agradecer a Dios, pues nos ha dotado de vida, salud y entusiasmo para llevar a cabo este proceso investigativo; así mismo agradecemos a nuestras familias, quienes son testigos de cada esfuerzo realizado y han servido de aliento para culminar cada proceso. De igual forma a nuestra tutora Yolanda Gómez Mendoza, quien con paciencia y dedicación guio cada paso de la investigación.*

*Por otro lado, agradecimientos a las instituciones Casa de pensamiento Uba Rhua e IED San Bernardino de Bosa, por abrirnos las puertas y por hacer posible el desarrollo de cada fase investigativa. Para finalizar agradecimientos a Andrea Hernández por ser más que un jefe de trabajo, una amiga y un maravilloso ser humano dispuesto a ayudar.*

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	<i>FORMATO</i>	
	<i>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</i>	
<b>Código:</b> FOR020GIB	<b>Versión:</b> 01	
<b>Fecha de Aprobación:</b> 10-10-2012	<b>Página</b> 4 de 13	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de Grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca central
<b>Título del documento</b>	Prácticas de Educación Intercultural: un análisis del potencial en el fortalecimiento a la identidad cultural indígena.
<b>Autor(es)</b>	Daza Díaz, Leidy Carolina; Manrique Florián, Liliana Rocio; Pachón Salgado, Lina Marcela.
<b>Director</b>	Yolanda Gómez Mendoza
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 139p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	IDENTIDAD CULTURAL INDÍGENA, EDUCACIÓN INTERCULTURAL, POLÍTICA EDUCATIVA Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS.

<b>2. Descripción</b>
<p>El presente trabajo de grado propone analizar las condiciones y posibilidades para el desarrollo de prácticas de educación intercultural que fortalezcan la identidad cultural indígena en Bogotá, dicho análisis se desarrolló a través de los acercamientos al IED San Bernardino y la Casa de Pensamiento Intercultural Uba Rhua, ubicadas en la localidad de Bosa; las cuales hay presencia de población estudiantil indígena, razón por la cual se identificaron prácticas educativas desarrolladas al interior de cada una a fin de fortalecer la identidad cultura indígena. Del mismo modo, en este ejercicio investigativo se realizó una revisión de las políticas educativas colombianas relacionadas con la educación intercultural y la identidad cultural indígena.</p>

### 3. Fuentes

Abram M (2004) *Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina*. Washington, Recuperado en [http://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/2714/7941/3665/Estado\\_del\\_arte\\_de\\_la\\_educacion\\_bilingue\\_intercultural\\_en\\_America\\_Latina\\_.pdf](http://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/2714/7941/3665/Estado_del_arte_de_la_educacion_bilingue_intercultural_en_America_Latina_.pdf).

Agudo, T. (1991) *La educación intercultural: conceptos, paradigmas, realizaciones. Seminario de educación multicultural en Veracruz*. Madrid, Dykinson.

Aguilar C. y Lima M. (2009) *¿Qué son y para qué sirven las políticas públicas? En contribuciones a las ciencias sociales*. Recuperado en [www.eumed.net/rev/cccss/05/aalf.htm](http://www.eumed.net/rev/cccss/05/aalf.htm) el 06 de Julio de 2016.

Alcaldía Mayor de Bogotá, (2010) *Lineamiento Pedagógico para la Educación inicial indígena en Bogotá*. Recuperado en [http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/convocatorias\\_cartillas\\_y\\_anexos/anexo\\_lineamiento\\_pedagogico\\_para\\_la\\_educacion\\_indigena\\_inicial.pdf](http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/convocatorias_cartillas_y_anexos/anexo_lineamiento_pedagogico_para_la_educacion_indigena_inicial.pdf)

(2012) *Plan decenal de desarrollo 2012- 2016*. Bogotá – Colombia, Bogotá Humana. Recuperado en <http://idrd.gov.co/sitio/idrd/Documentos/PLAN-DESARROLLO2012-2016.pdf> el día 10 de septiembre.

(2004). *Recorriendo Bosa 2004, Diagnóstico físico y socioeconómico de las localidades de Bogotá*. Bogotá-Colombia. Recuperado en <http://www.shd.gov.co/shd/sites/default/files/documentos/Recorriendo%20Bosa.pdf>.

(2014). *Rostros y Rastros afro descendientes e indígenas voces y relatos de su discriminación*. Bogotá-Colombia. Recuperado en [http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/SeguimientoPoliticlas/Politiclas%20Poblacionales/pueblosIndigenas/Publicaciones/Voces\\_y\\_Relato\\_Afro\\_e\\_indigenas.pdf](http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/SeguimientoPoliticlas/Politiclas%20Poblacionales/pueblosIndigenas/Publicaciones/Voces_y_Relato_Afro_e_indigenas.pdf)

(S.F), *Plan Educativo Local. Bosa*. Bogotá-Colombia. Recuperado en [http://bosa.educacionbogota.edu.co/archivos/PLAN%20EDUCATIVO%20LOCAL/PLAN\\_EDUCATIVO\\_LOCAL\\_BOSA.pdf](http://bosa.educacionbogota.edu.co/archivos/PLAN%20EDUCATIVO%20LOCAL/PLAN_EDUCATIVO_LOCAL_BOSA.pdf)

(2009). *Acuerdo 359 de 2009*. Bogotá, Colombia. Recuperado en <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=34386>

(2011). *Decreto 543 de 2011*. Bogotá -Colombia. Recuperado en <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=44832>

(1991). *Constitución Política de Colombia*, Bogotá, Colombia. Recuperado en <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=4125> .

Arteaga B. (2012). *Identidades, enfoque diferencial y construcción de paz*. Bogotá, Colombia; Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Serie de documentos para la paz N°3.

Amado D. (s.f) “*Conocimientos e Interés Jurgën Habermas I*”. Recuperado en <http://www.posgrado.unam.mx/musica/lecturas/LecturaIntroduccionInvestigacionMusical/epistemologia/Habermas-conocimi-interes.pdf>.

Balcázar P. (s.f) “*Investigación Cualitativa*”; México D.C, Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 161- 187.

Bernal, M. (2012). *Territorialidad nasa en Bogotá: apropiación, percepción y sentido de lugar*. *Cuadernos de Geografía - Revista Colombiana de Geografía*, 21(1), 83-98. Recuperado en [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-215X2012000100007&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-215X2012000100007&lng=en&tlng=es).

Bermúdez L, Palacios J, Gallego G y Ligia M. (2013). *Lineamientos distritales para la aplicación de enfoques diferenciales*. Bogotá – Colombia, Alcaldía de Bogotá. Recuperado en [http://intranetsdis.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2.1\\_proc\\_misi\\_construccion\\_implementation\\_politicas\\_sociales/\(10062015\)\\_Lineamiento\\_distrital\\_para\\_la%20aplicacion\\_de%20enfoque\\_difrencial.pdf](http://intranetsdis.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2.1_proc_misi_construccion_implementation_politicas_sociales/(10062015)_Lineamiento_distrital_para_la%20aplicacion_de%20enfoque_difrencial.pdf)

Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Ediciones Uniandes y Grupo Editorial Norma. Colombia.

Castro, X, y Molano A. (2014). *Identidad cultural desde los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Tesis pregrado para obtener el título Licenciadas en Psicología y Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Cámara de Comercio de Bogotá CCB (2007). *Perfil económico y empresarial localidad de Bosa*. Bogotá- Colombia. Recuperado en <http://bibliotecadigital.ccb.org.co/handle/11520/3123>

Centro Virtual De Noticias de la Educación CVNE (2010). *Creación de Jardines Infantiles Indígenas en Bogotá*. Bogotá-Colombia. Recuperado en <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-248022.html>

Comunidad Indígena de los Pastos en Putumayo. (2011). *Asistencia técnica para la ejecución plan de vida pueblo indígena pastos departamento del putumayo*, recuperado en [http://siic.mininterior.gov.co/sites/default/files/pan\\_de\\_vida\\_de\\_los\\_pastos\\_del\\_putumayo.pdf](http://siic.mininterior.gov.co/sites/default/files/pan_de_vida_de_los_pastos_del_putumayo.pdf) el 10 de julio de 2016.

Comisión nacional de trabajo y concertación de la educación para los pueblos indígenas (CONTCEPI). (2013). *Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio (S.E.I.P)*. Recuperado en [//www.opiac.org.co/index.php/documentos/documentos-de-interes?download=29:sistema-educativo-indigena-propio-seip](http://www.opiac.org.co/index.php/documentos/documentos-de-interes?download=29:sistema-educativo-indigena-propio-seip)

Cuenca, R, Tovar, M, Ames, P, entre otros (2007) *La inclusión en la educación como hacerla realidad*. Biblioteca Nacional de Perú. Lima-Perú.

De la maza L. (2005). *Fundamentos de la filosofía hermenéutica: Heidegger y Gadamer*”. Chile, Universidad Católica de Chile, Teología y Vida, Vol XLVI (pp. 122 – 138).

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), (2015), *Análisis Regional de los Principales Indicadores Sociodemográficos de la Comunidad Afrocolombiana e indígena a partir de la información del censo general 2005*. Recuperado de [https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/Afro\\_indicadores\\_sociodemograficos\\_censo2005.pdf](https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/Afro_indicadores_sociodemograficos_censo2005.pdf)

Díaz D y Rodríguez K. (2011). *Caracterización en la construcción de identidad de jóvenes Embera Katio y Embera Chami en situación de desplazamiento; ubicados en el barrio san Bernardo de Bogotá*. Tesis Pregrado para la obtener que título de Trabajador Social Universidad de La Salle, Bogotá-Colombia.

Díaz M. y Molina F. (2010). *Lineamiento Pedagógico para educación inicial indígena en Bogotá*. Bogotá- Colombia Subdirección para la infancia Secretaria Distrital de Integración Social.

Díaz L. (2014). *Interculturalidad y educación intercultural un campo conceptual*. Tesis para obtener el título de Licenciado en Educación Infantil, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Echeverría R (1997) “*Introducción a la filosofía moderna*”. Chile, Lom Ediciones S.A.

Enciso, (2014). *Estado del Arte De La Etnoeducación en Colombia con Énfasis en Política*

*Pública*. Recuperado en <http://red-ler.org/estado-arte-etnoeducacion-colombia.pdf>.

Foro Educativo (2007) *La inclusión en la educación como hacerla realidad*. Lima-Peru, Biblioteca Nacional del Perú. Recuperado en [www.oei.es/historico/pdfs/educacion\\_inclusiva\\_peru.pdf](http://www.oei.es/historico/pdfs/educacion_inclusiva_peru.pdf).

Gadamer H (1994). *“La Verdad y Método II”*. Salamanca – España, editorial Sígueme S.A.

Giménez G. (s.f). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. México Instituto de investigaciones sociales de la UNAM. Recuperado en <http://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>

Godoy C. y Lopera I. (2009). *Cambios en el sentido y significado de las prácticas femeninas en la comunidad kankuama desplazada a Bogotá*, Tesis Pregrado para la obtener que título de Trabajador Social, Universidad de La Salle, Bogotá-Colombia.

Gómez P. (2000) *Las ilusiones de la identidad*. Madrid-España, Ediciones Cátedra.

Guido S y Bonilla H; entre otros (2013). *Pueblos indígenas y políticas educativas en Colombia: encantos y desencantos*. En *Experiencias de educación Indígena en Colombia entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos*. (pp. 19-50) Bogotá-Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, CIUP.

Guido, S. (2015). *Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: prácticas y contextos*. Universidad Pedagógica Nacional. (Colección Tesis Doctorales). Bogotá.

Hall, S (s.f). Introducción: ¿Quién necesita identidad? Recuperado en

[http://comisionporlamemoria.org/bibliografia\\_web/ejes/quien%20necesita%20identidad-hall.pdf](http://comisionporlamemoria.org/bibliografia_web/ejes/quien%20necesita%20identidad-hall.pdf)

Hernández A. (2011). *Ensayo sobre Política Educativa*. Recuperado en <http://anglica.blogspot.com.co/2011/07/ensayo-sobre-politica-educativa.html> el 18 de octubre de 2015.

Herrera M. y Acevedo R. *Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano, una mirada desde los planes de desarrollo 1970 – 2002*. Ciudad-pais, editorial o universidad.

Hernández I y Sánchez J. (2008). *Condiciones de vida a partir de los cambios socio-culturales generados por la migración: el caso de la población indígena kichwaotavalo vinculada al comercio en la ciudad de Bogotá*, Tesis Pregrado para la obtener que título de Trabajadora Social, Universidad de La Salle, Bogotá-Colombia.

Hoyos G. (2011); *“Los intereses de la vida cotidiana y las ciencias”*. Bogotá-Colombia, Universidad Nacional de Colombia.

IED San Bernardino (2007). *Proyecto educativo institucional: construcción del conocimiento y desarrollo de competencias para la vida y el amor*. Bogotá- Colombia.

López, J. (2013). *Creación de espacios de encuentro intercultural para la construcción colectiva*



*de territorialidad étnica raizal en el colegio San Bernardino de Bosa*. Tesis Pregrado para optar por el título de licenciado en Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional Bogotá-Colombia.

Ministerio de Educación (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá- Colombia Recuperado en [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

(2007). *Decreto 2406 de 2007*. Bogotá -Colombia. Recuperado en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-128038.html>

(1995). *Decreto 804 de 1995*. Bogotá -Colombia. Recuperado en <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-103494.html>

Ministerio de Educación Nacional MEN y Ministerio de Cultura (2010). *Ley de Lenguas Nativas*. Bogotá – Colombia. Recuperado en <http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/publicaciones/Documents/Ley%20de%20Lenguas%202013.pdf>

Molina, C (2012). *La autonomía educativa indígena en Colombia*. Medellín- Colombia; Revista Universitaria No. 124 (pp 261-292). Recuperado en [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0041-90602012000100011&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-90602012000100011&lng=en&tlng=es)

Molano O. (2007). *Identidad cultural un concepto que evoluciona*. Bogotá- Colombia, Revista Opera, ISSN-e 1657-8651, N°. 7, (pp 69-84), Universidad Externado de Colombia.

Muñoz H y Núñez J. (2010). *Las políticas públicas educativas y las tecnologías de la información y la comunicación (Tic) en Colombia: una caracterización desde 1991 al 2008*. Bogotá-Colombia, ISSN: 2011-8643, Vol. 4 No.8 (pp. 79-89), Universidad de Salle. Recuperado en [revistas.usta.edu.co/index.php/magistro/article/download/573/859](http://revistas.usta.edu.co/index.php/magistro/article/download/573/859) consultado el 18 de Septiembre de 2015.

Organización Nacional Indígena de Colombia, (2015), *audiencia pública: “pueblos indígenas, conflicto armado y paz”*. Recuperado de <http://www.onic.org.co/noticias/818-ponencia-organizacion-nacional-indigena-de-colombia-onic>

Ortiz, J. (2013). *La identidad cultural de los pueblos indígenas en el marco de la protección de los derechos humanos y los procesos de democratización en Colombia*. Bogotá – Colombia, Revista Derecho del Estado, N°. 30 (pp. 217-249) Universidad Externado de Colombia. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337630242008> .

Peralta, C. (2009). *Etnografía y métodos etnográficos*. Colombia, Instituto Caro y Cuervo,

Magister en Lingüística Española.

Pinxten R. (s.f.). *Identidad y conflicto: personalidad, socialidad y culturalidad*. . Afers Internacionals, núm. 36 (pp. 39-57), Fundación CIDOB. Recuperado en <http://www.raco.cat/index.php/revistacidob/article/viewFile/28022/27856> .

Posada O. (2015). *Tensiones y relaciones entre la escuela hegemónica y la educación intercultural: una mirada desde la experiencia Wounaan y Embera en dos colegios oficiales de Bogotá*. Tesis para obtener el título de Magister en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Presidencia de la Republica de Colombia (1991). *Ley 21 de 1991*. Bogotá- Colombia. Recuperado en <http://www.mininterior.gov.co/la-institucion/normatividad/ley-21-de-1991>

Quevedo E. (2012). *Jardines infantiles indígenas de Bogotá, un relato desde la experiencia*. Tesis para obtener el título en Magister en Educación, Universidad Pedagógica Nacional Bogotá-Colombia.

Rockwell, E. *La relación entre etnografía y teoría educativa*. México, DEI Centro de Estudios Avanzados, (pp. 1-30).

Roth A. (2009). *Las políticas públicas de las diversidades identidades y emancipación*. Bogotá-Colombia, compiladores y editores Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá, UNIJUS.

Ruiz, C. (2003). *Educación intercultural: una visión crítica de la cultura*. Barcelona- España, Editorial Octaedro.

Ruiz, A. (2004). *Texto, testimonio y metatexto: el análisis de contenido en la investigación en educación*. Recuperado en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20121130051155/texto.pdf>

Sáez R. (2004). *La educación intercultural*. Madrid- España, Revista d Educación 339 (pp. 859-881) Universidad Complutense de Madrid. Recuperado en <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a37.pdf> .

Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá- Colombia, Instituto para el Fomento de la Educación Superior ICFES, ARFO Editores e Impresores Ltda.

Sánchez, E y Echeverri, H. (2010). *Documentos para la historia del movimiento indígena colombiano contemporáneo*. Recuperado en

<http://observatorioetnicocecoin.org.co/cecoin/files/Documentos-para-la-historia-del-movimiento-indigena.pdf>

Stavenhagen, R. (2002). *Identidad indígena y multiculturalidad en América Latina*. Revista Araucaria. Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades, vol. 4, núm. 7. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28240702> .

Secretaría de Educación Distrital SED (2013). *Caracterización Sector Educativo 2013 Localidad de Bosa*. Bogotá- Colombia. Recuperado en [http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR\\_EDUCATIVO/ESTADISTICAS\\_EDUCATIVAS/2013/BoletinEstadisticoAnual2013.pdf](http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICAS_EDUCATIVAS/2013/BoletinEstadisticoAnual2013.pdf)

Secretaria Distrital de Integración Social SDIS (s.f.). *Entrega de jardines infantiles indígenas*. Bogotá-Colombia recuperado de <http://old.integracionsocial.gov.co/modulos/contenido/default.asp?idmodulo=1321> .

(2015). *Orientaciones para la atención integral a la primera infancia en las casas de pensamiento intercultural – CPI*. Bogotá- Colombia, Versión 0 (pp. 1-45). Recuperado en [http://intranetsdis.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2.3\\_proc\\_mis\\_prestacion\\_servicios\\_sociales/23122015\\_Orientaciones%20Casas%20de%20pensamiento%20intercultural.pdf](http://intranetsdis.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2.3_proc_mis_prestacion_servicios_sociales/23122015_Orientaciones%20Casas%20de%20pensamiento%20intercultural.pdf)

Sousa santos. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay, Editorial Trilce.

Tello C. (2013). *El campo teórico de la política educacional: Modelos, abordajes y objetos de estudio*. Jornal de políticas educacionais. N° 14, Julho-dezembro de 2013 (pp. 62–75).

Torres, J. (2013). *Condiciones de posibilidad del discurso Etnoeducativo en Colombia*. Tesis pregrado para obtener título de licenciado en Biología. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá-Colombia.

Vargas, E. (2014). *El papel de la política educativa*. Blog Acento. Recuperado en <http://acento.com.do/2014/opinion/8157032-el-papel-de-la-politica-educativa/>

Walsh, K. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Chile, ampliación del Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009, Universidad de Chile. Recuperado en [www.uchile.cl/.../interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural\\_110597\\_0\\_2405...](http://www.uchile.cl/.../interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405...)

Zebadúa, J. (2012). *Cultura, identidades y transculturalidad: Apuntes sobre la construcción identitaria de las juventudes indígenas*. San Cristóbal de la Casas- México, Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos, vol. IX, núm. 1, junio 2011, (pp. 36-47). Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74522310004>.

Zemelman H. (2004). *Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las Ciencias Sociales latinoamericanas*. Recuperado en <https://ecaths1.s3.amazonaws.com/antropologiaslatinoamericanas/1720829167.Zemelman-latinoamericapensamiento.pdf>.

#### 4. Contenidos

El presente trabajo de grado se compone por ocho (8) capítulos, en los cuales se describe cada uno de los momentos del ejercicio investigativo. El primer capítulo contiene el estudio previo de la investigación, donde se realizó un rastreo documental que permitió configurar el objeto de estudio de la investigación, seguido se define la pregunta problema, los objetivos investigativos y la justificación y los antecedentes.

El segundo capítulo presenta el marco conceptual, donde se definen las categorías de análisis que estarán contenidas de manera transversal en todos los acápite de la investigación. también, se presenta los observables que se extraen de las categorías y permiten la delimitación conceptual para próximos niveles de análisis. El tercer capítulo contiene el diseño de la propuesta metodológica de la investigación, que se inscribe en un enfoque interpretativo con metodología hermenéutica con la que se analizó el objeto de estudio; asimismo se sustentan las fases investigativas por las cuales transcurrió la investigación desde la perspectiva gadameriana, las técnicas usadas y las herramientas establecidas del presente ejercicio investigativo.

El cuarto capítulo presenta los resultados del primer objetivo, con lo cual fue posible realizar la escogencia de la población sujeto, además, contiene el marco contextual, que da cuenta de las características y especificidades de la institución y organización educativas escogidas para el desarrollo de la presente investigación. El quinto capítulo, contiene la revisión documental de políticas públicas educativas que promuevan la educación intercultural y la identidad cultural indígena tanto a nivel nacional como local; dicha revisión se realizó usando la técnica de análisis de

contenido, desde la cual fueron posibles siguientes análisis de la investigación.

El sexto capítulo presenta hallazgos del ejercicio investigativo en relación con la potencia que tienen las prácticas educativas indagadas acerca de la educación intercultural y fomento de la identidad cultural indígena, lo anterior en cumplimiento del tercer objetivo específico de la investigación. El séptimo capítulo, presenta la discusión generada en torno a los hallazgos obtenidos en el proceso investigativo en relación con los referentes conceptuales, de tal manera que posibilita el último y octavo capítulo de la presente investigación, el cual corresponde a las conclusiones.

## **5. Metodología**

El trabajo de grado se desarrolló a partir de un diseño investigativo configurado por tres niveles, el epistemológico refiriéndose al enfoque interpretativo desde Habermas, el metodológico desde la Hermenéutica propuesta por Gadamer y el técnico mencionando las técnicas Estudio de Caso y Análisis de Contenido usadas para el desarrollo investigativo; además, con el uso de herramientas como la entrevista semi-estructurada, grupos focales y la observación no participante.

El ejercicio investigativo se desarrolló en cuatro fases metodológicas:

- 1.Pre-compresión de la realidad social
- 2.Interpretación previa con la realidad actual
- 3.Fusión de horizontes
4. Aplicar el sentido

## 6. Conclusiones

A modo de cierre del proceso investigativo, se establecen las conclusiones que dan cuenta de nuestra pregunta problema *cuales son las condiciones y posibilidades para el desarrollo de prácticas de educación intercultural, que fortalezcan procesos de identidad cultural indígena en Bogotá*. Lo cual, pretende ser un aporte académico para los diferentes programas, proyectos y enfoques de las distintas instituciones y organizaciones que se encuentran trabajando en pro del fortalecimiento de la identidad cultural indígena en Bogotá.

La primera conclusión se establece con base en los hallazgos del primer objetivo específico, en el cual se realizó la identificación de instituciones y organizaciones que estuvieran trabajando programas o proyectos enfocados al fortalecimiento de la identidad cultural indígena; lo cual, permitió evidenciar las escasas instituciones u organizaciones educativas interesadas en un trabajo pedagógico desde el reconocimiento y fortalecimiento de la identidad cultural indígena; así mismo, evidenciar que muchos de los proyectos que se han impulsado en algunas instituciones u organizaciones de la ciudad de Bogotá han sido producto de un interés particular de agentes educativos, que ante la presencia de comunidades indígenas en el aula, decidieron tomar las riendas de la situación; generándose tensiones dentro la institución, pues se inician juegos de poder que impiden mayores resultados, a pesar de la existencia de políticas educativas que norman la presencia y atención educativa a estudiantes provenientes de comunidades indígenas.

En esa medida es posible concebir que, para que en la ciudad de Bogotá se establezcan mejores resultados frente al fortalecimiento de la identidad cultural indígena, es necesario mayor contundencia en la implementación de políticas educativas, de tal manera que su implementación tenga un mayor despliegue e impacto en el trabajo pedagógico en consonancia con la educación intercultural, de tal manera que se vaya más allá de saber que están allí presentes y que es necesario incluirlas; es decir se realicen procesos educativos donde se reconozca y valore cada cultura, en un intercambio de saber que haga posible derribar barreras de discriminación y exclusión social, por ello se ha establecido desde el presente trabajo un interés por conocer las posibilidades que se tienen desde un modelo de educación intercultural, dada la fuerza política y

pedagógica que se le atribuye.

En atención a lo anterior, es posible establecer como segunda conclusión que, desde las políticas educativas de orden Nacional, claramente se reconoce la pertinencia de brindar una educación acorde a las necesidades e intereses de las comunidades indígenas, pero de nombrarlo a hacerlo realidad, aún se evidencia un largo camino por recorrer. Como fue posible evidenciar en las experiencias educativas auscultadas, pues aunque se tiene pleno conocimiento de la existencia de políticas educativas, pocas veces se ubican las prácticas educativas como una implementación dichas políticas; es decir aunque en el IED San Bernardino se conoce la existencia de políticas educativas, espacios como el consejo de Etnias muestran una autonomía frente a lo dicho en las políticas educativas en relación a la educación que se debe brindar a grupos étnicos.

Por tanto, es menester que dichas políticas tanto nacionales como locales sean conocidas e implementadas por los agentes educativos de las instituciones y organizaciones, para ello se podría establecer, por ejemplo, que desde las diferentes instituciones del Estado, como lo son las Alcaldías Locales, las Secretarías Distritales de Educación o la Secretaría Distrital de Integración Social, se promuevan diversas estrategias de reflexión y reconocimiento de las comunidades indígenas, y su derecho a ser educadas en las mejores condiciones de oportunidad y calidad dirigidas a docentes o directivos de las diferentes instituciones y organizaciones existentes en la ciudad de Bogotá y que cuenten en sus espacios educativos con poblaciones indígenas, a fin de que haya una reflexión pedagógica que permita reconocer los alcances de la implementación y los horizontes de posibilidad y mejoramiento de la política educativa.

Como tercera conclusión, referimos los aportes que desde cada experiencia educativa caracterizada nos han permitido visualizar la potencia que tiene los procesos educativos enmarcados desde los tres modelos nombrados, pues si bien el foco de la investigación estuvo dirigido a evidenciar las posibilidades que desde la educación intercultural se tienen para agenciar procesos que fortalezcan la identidad cultural indígena, lo cual fue posible comprobar con la experiencia del Consejo de Etnias; también desde un modelo de Etnoeducación en la casa de pensamiento intercultural Uba Rhua, se ha establecido un alto potencial por fortalecer la identidad

cultural indígena, donde bajo dicho modelo también se instauran formas de diálogo y consenso que permiten el funcionamiento y cumplimiento de objetivos propuestos en dicha experiencia educativa.

Para el caso de las prácticas educativas desarrolladas en el IED San Bernardino desde un modelo de educación multicultural, se ha de nombrar la posibilidad que desde los escenarios educativos, como el aula de clase, brindan condiciones para hacer de las prácticas educativas un proceso intercultural, pues, es lugar de encuentro de diversos grupos culturales; lo cual posibilita un trabajo pedagógico desde el cual se propicie el respeto por las diferencias y por el valor de cada estudiante a partir de su identidad cultural. Es por ello que se establece en esta experiencia un nivel medio de potencia frente a prácticas educativas intercultural, pues se concibe que se requieren mayores procesos de intercambio cultural en cada escenario educativo.

Para finalizar, este proceso investigativo espera que sea un aporte académico a las futuras investigaciones que se realicen en materia de identidad cultural indígena y educación intercultural, dado que la investigación contiene varias aclaraciones y hallazgos que permitirán nuevos procesos investigativos que continúen fortaleciendo el campo educativo desde procesos pedagógicos que se enfoquen a la diversidad cultural; a su vez da un aporte a la educación en la medida en que establece algunas condiciones y posibilidades para el desarrollo de prácticas interculturales y fortalecimiento de la identidad cultural indígena que sirven como guía y orientación para futuros procesos académicos.

<b>Elaborado por:</b>	Daza Diaz, Leidy Carolina; Manrique Florián, Liliana Rocio; Pachón Salgado, Lina Marcela.
<b>Revisado por:</b>	Gómez Mendoza, Yolanda

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	02	05	2017
--	----	----	------



## Tabla de Contenidos

Introducción.....	19
Capítulo1 Estudio Previo.....	22
1.1 Objetivos	
1.2 Justificación	
1.3 Antecedentes	
Capítulo 2 Marco Referencial.....	30
2.1 Identidad Cultural	
2.2 Política Educativa	
2.1.1 Enfoque Diferencial	
2.3 Educación Intercultural	
2.4 Propuesta Observables	
Capítulo 3 Diseño Metodológico.....	47
Capítulo 4 En búsqueda de experiencias educativas con población indígena .....	55
4.1 Nuestra Población Sujeto	
Capítulo 5 Conociendo la Política Educativa Colombiana.....	71
5.1 Haciendo memoria: políticas educativas para comunidades indígenas	
5.2 Identidad Cultural Indígena y la Educación Intercultural en las políticas educativas colombianas.	
Capítulo 6 Tres miradas a la educación desde la diversidad.....	84
6.1 Casa de Pensamiento Intercultural Uba Rhua	
6.2 Consejo de Etnias Colegio San Bernardino (IED)	
6.3 Prácticas Educativas Colegio San Bernardino (IED)	
Capítulo 7 Discusión.....	102
7.1 Políticas Educativas para poblaciones indígenas	
7.1.1 La política educativa para educación de comunidades indígenas colombiana: ¿Politics o Policy?	
7.1.2 La educación intercultural en la política educativa colombiana	
7.1.3 La Identidad Cultural Indígena en la Política Educativa colombiana	
7.2 Potencia de la Etnoeducación en el fortalecimiento de la identidad cultural indígena	
7.3 Potencia de la educación intercultural en el fortalecimiento de la identidad cultural indígena	
7.4 Potencia de la educación multicultural en el fortalecimiento de la identidad cultural indígena	
Capítulo 8 Conclusiones.....	124
Referencias .....	129

Anexos

### **Tabla de Anexos**

Anexo 1 Matriz de rastreo instituciones u organizaciones

Anexo 2 Matriz de análisis individual políticas educativas para comunidades indígenas

Anexo 3 Matriz de análisis hermenéutico experiencias educativas

Anexo 4 Formatos de entrevistas y grupos focales

## **Introducción**

El presente trabajo de investigación se inscribe en un enfoque investigativo interpretativo con metodología hermenéutica, haciendo uso de estudio de caso en dos instituciones; la casa de pensamiento Muisca “Uba Rhua” y la Institución Educativa Distrital San Bernardino ubicados en la ciudad de Bogotá D.C en la localidad de Bosa; ambas instituciones acogen niños, niñas y adolescentes de población indígena residentes de la ciudad de Bogotá D.C, que por diversos motivos se asentaron en la capital, debido a problemáticas sociales relacionadas con el desplazamiento forzado, violencia, exclusión y discriminación; lo cual, dio paso a cambios sociodemográficos de las comunidades indígenas a contextos urbanos, específicamente a la ciudad de Bogotá.

Registra según el Análisis Regional de los Principales Indicadores Sociodemográficos de la Comunidad Afrocolombiana e Indígena a partir de la Información del Censo General 2005 del DANE, “de los 41.468.384 personas residentes en el territorio colombiano, 1.392.623 personas son indígenas, lo que equivale al 3,43% de la población del país; de esta cifra, 15.032 viven en Bogotá” (2015, p.15); por tal razón y atendiendo a las necesidades de la población indígena, surgen políticas educativas que buscan responder a las demandas sociales, entre ellas educación para esta comunidad; ello hace parte del objeto de análisis para el presente trabajo junto con las prácticas educativas que se ofrecen a las poblaciones indígenas que han migrado a la ciudad capital en respuesta a las necesidades educativas derivadas de la educación como derecho social, atendiendo a otros derechos que les asisten como el fomento de su identidad cultural.

En consecuencia, teniendo en cuenta el índice de población indígena en ciudades principales como Bogotá, es importante hacer énfasis en que en que las prácticas de educación sean pertinentes en cuanto contribuyan al fortalecimiento de su identidad cultural, como también hacer que las políticas educativas consulten las exigencias culturales de los grupos indígenas.

De manera que, la presente investigación cobra importancia por cuanto pretende identificar en las experiencias estudiadas algunos aspectos que podrían dar cuenta de las condiciones necesarias y las posibilidades que de ellas se derivan para el desarrollo de iniciativas educativas que respondan a los desafíos de la realidad socioeducativa, atendiendo a garantizar el derecho a la educación de las comunidades indígenas migrantes a la ciudad, en la cual esté presente el intercambio y producción cultural desde su identidad.

Por tanto, el ejercicio investigativo además de ser un requisito académico, se convierte en una oportunidad para comprender las prácticas educativas con población indígena, a partir de nuevas formas de abordaje que permiten fortalecer la identidad cultural de dichas poblaciones. En ese sentido, busca ampliar el panorama de educación con poblaciones indígenas, de tal manera que sirva de insumo para agentes educativos en la búsqueda de estrategias para el trabajo pedagógico con poblaciones étnicas.

Atendiendo a lo anterior, el informe de investigación se divide en ocho capítulos, divididos de la siguiente manera:

El primer capítulo contiene el estudio previo de la investigación, donde se realizó un rastreo documental que permitió configurar el objeto de estudio de la presente investigación, seguidamente se define la pregunta problema, los propósitos investigativos y la justificación,

El segundo capítulo presenta el marco conceptual, donde se definen las categorías de análisis que estarán contenidas de manera transversal en todos los acápite de la investigación, también, se presenta los observables que se extraen de las categorías y permiten la delimitación conceptual para próximos niveles de análisis.

El tercer capítulo, contiene el diseño de la propuesta metodológica de la investigación, que se inscribe en un enfoque interpretativo con metodología hermenéutica con la que se analizó el objeto de estudio; asimismo se sustentan las fases investigativas por las cuales

transcurrió la investigación desde la perspectiva Gadameriana, las técnicas usadas y las herramientas establecidas del presente ejercicio investigativo.

El cuarto capítulo, presenta los resultados del primer objetivo, con lo cual fue posible realizar la escogencia de la población sujeto, además, contiene el marco contextual, que da cuenta de las características y especificidades de la institución y organización educativas escogidas para el desarrollo de la presente investigación.

El quinto capítulo, contiene la revisión documental de políticas públicas educativas que promuevan la educación intercultural y la identidad cultural indígena tanto a nivel nacional como local; dicha revisión se realizó usando la técnica de análisis de contenido, desde la cual fueron posibles siguientes análisis de la investigación.

El sexto capítulo, presenta hallazgos del ejercicio investigativo en relación con la potencia que tienen las prácticas educativas indagadas acerca de la educación intercultural y fomento de la identidad cultural indígena, lo anterior en cumplimiento del tercer objetivo específico de la investigación.

El séptimo capítulo, presenta la discusión generada en torno a los hallazgos obtenidos en el proceso investigativo en relación con los referentes conceptuales, de tal manera que posibilita el último y octavo capítulo de la presente investigación, el cual corresponde a las conclusiones.

## Capítulo 1. Estudio Previo

A pesar de los esfuerzos de los gobiernos latinoamericanos por crear políticas donde se estipula la protección y garantía de los derechos sociales y culturales a las comunidades indígenas que favorecen la existencia y prevalencia de los mismos, es notorio que muchas de las comunidades reconocidas históricamente han ido progresivamente desapareciendo. Así por ejemplo en Colombia según la Organización Nacional indígena (ONIC) “existen 102 pueblos indígenas en riesgo de desaparecer. 32 pueblos generan especial preocupación pues cuentan con menos de 500 personas” (2015).

Dicha desaparición ha sido consecuencia de diversos factores, entre ellos el desplazamiento forzado, la pobreza, el conflicto armado, las malas condiciones de salud y nutrición, la falta de fuentes de ingreso, el saqueo de sus territorios y demás factores que sin lugar a duda han vulnerado los derechos culturales de las comunidades indígenas. De manera que, ante los riesgos de subsistencia dichas comunidades son obligadas a desplazarse de sus lugares de origen y en consecuencia deben adaptarse a las exigencias de un nuevo contexto que demanda drásticas transformaciones en sus prácticas sociales para vivir acorde con las dinámicas de movilidad; para el caso de la ciudad de Bogotá D.C. Dichas dinámicas corresponden a la búsqueda de empleo, el ingreso a instituciones de educación básica y profesional, el uso de tecnologías y demás factores propios de la actualidad; dichas prácticas han contribuido a que los grupos étnicos se enfrenten a nuevos procesos de enculturación.

Sin embargo, la preocupación por la desaparición de grupos indígenas y el menoscabo de la identidad cultural no es actual, empieza a ser evidente al interior de las comunidades étnicas, cuando a partir de la década del setenta se desencadenan luchas sociales a raíz de la exclusión e invisibilización por parte del Estado en los procesos políticos, sociales y culturales de la nación, negando su existencia, tradición, costumbres e identidad como

población nativa del país; en este sentido cuando se ahonda sobre el proceso de lucha vivido por los indígenas se encuentra que “hay tres ejes que articulan y dan sentido al proceso de resistencia de los pueblos: primero, la defensa de la tierra y el régimen comunal; segundo, la defensa del derecho a gobernarse por sus propias autoridades y bajo sus propias normas de vida; y tercero, el derecho a mantener y ejercer sus propias manifestaciones culturales" (Sánchez & Echeverri, 2010, p.17).

Es así como, ante la exigencia de una educación acorde a las necesidades de la población indígena que no fuera en contra de su identidad se establecen políticas educativas donde se busca atender dichas necesidades; sin embargo, a pesar de los avances significativos en materia de políticas educativas y los esfuerzos en su adecuada implementación, persiste en la realidad socioeducativa prácticas de exclusión, pues la incorporación de los niños y jóvenes indígenas en las aulas, no necesariamente ha significado la valoración social de su legado cultural.

En esa medida, aunque se reconoce la existencia de políticas educativas que relatan la necesidad de tener prácticas educativas interculturales y otras que refieren el fomento de la identidad cultural indígena, se hace necesario, adelantar un ejercicio investigativo que permita establecer en qué medida, tales prácticas pueden ser promovidas en Bogotá D.C., para ello, se establece una pregunta de investigación orientada a establecer ¿Cuáles son condiciones y posibilidades para el desarrollo de prácticas de educación intercultural que fortalezcan procesos de identidad cultural indígena en Bogotá?

## **1.1 Objetivos**

General:

Analizar condiciones y posibilidades para el desarrollo de prácticas de educación intercultural que favorezcan procesos de identidad cultural indígena en Bogotá

Específicos:

1. Identificar instituciones y organizaciones que han desarrollado prácticas de educación intercultural en pro a la identidad cultural indígena en Bogotá.
2. Revisión documental de políticas educativas relacionadas con la educación

- intercultural y la identidad cultural indígena.
3. Establecer el potencial de las prácticas educativas caracterizadas para agenciar procesos educativos interculturales y de fortalecimiento de la identidad cultural indígena.

## **1.2 Justificación**

Conocer sobre las prácticas educativas que se están desarrollando en los contextos educativos de la ciudad de Bogotá, orientadas a la inclusión y atención a las necesidades de las poblaciones indígenas, se convierte en una alternativa desde la cual es posible indagar procesos con miras a identificar experiencias de educación intercultural que permitan fortalecer la identidad cultural indígena.

En esa medida, es necesario ampliar el conocimiento de las prácticas educativas que se ofrecen a los niños y jóvenes de población migrante indígena, pues la atención a estos grupos étnicos en los contextos educativos es un asunto de relevancia social, dadas las condiciones por las cuales están presentes en contextos educativos urbanos como lo es la Capital. En ese sentido, la presente investigación concibe relevante ver desde practicas llevadas a cabo en instituciones u organizaciones posibles formas de entender la educación para grupos étnicos, donde el quehacer pedagógico es aprendido en cada experiencia y transformado desde la acción. De allí que, se apunte las prácticas educativas interculturales desde las cuales sea potente el trabajo en pro del fortalecimiento de la identidad cultural indígena y las otras identidades presentes en la escuela.

Es por ello que, se considera necesario ampliar el espectro de conocimiento acerca de la educación que imparten instituciones y otras organizaciones con comunidades indígenas en el Distrito Capital, de modo que, hacer un trabajo de rastreo de experiencias educativas y analizarlas a la luz de la realidad se convierte en una forma de comprender las condiciones y que posibilita que desde contextos educativos urbanos surgen como posibilidad para fortalecer la identidad cultural indígena.



### **1.3 Antecedentes**

El presente trabajo investigativo surge del interés por conocer algunas de las experiencias educativas que se desarrollan en Bogotá con las diversas comunidades indígenas, a través, de las cuales podamos establecer las formas como allí se ha venido dando la educación intercultural y el fomento de la identidad cultural indígena; de igual forma, surge del interés por conocer y analizar los lineamientos propuestos en la política educativa en encaminados a conservar la identidad cultural indígena, además de evidenciar si en estas políticas educativas hay un interés por implementar el modelo de educación intercultural. Dicho interés surge a lo largo de los seminarios académicos desarrollados en el Eje de Educación Cultura y Sociedad de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía, junto con las discusiones generadas en torno a problemáticas sociales que repercuten en poblaciones en condición de vulnerabilidad. Es así como en el año 2015 se inicia este camino investigativo, con una pesquisa que se esboza aquí en forma de estudio previo y que dio cuerpo a una naciente investigación

En esa medida, los antecedentes que sirvieron de base para la elaboración del presente trabajo investigativo se realizaron mediante la revisión documental física y electrónica de trabajos de grado y artículos investigativos de tres universidades: la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad de la Salle; Se realizó un rastreo en la Web, donde fue posible seleccionar los trabajos de las anteriores universidades.

Se tomaron en cuenta tres trabajos de grado relacionados con la identidad cultural indígena; el primero de ellos denominado “caracterización en la construcción de identidad de jóvenes Embera Katio y Embera Chami en situación de desplazamiento, ubicados en el barrio san Bernardo de Bogotá” (2011); realizado por Deissy Díaz y Karen Rodríguez de la Universidad de La Salle; este trabajo buscó principalmente establecer

cómo se construye la identidad de los jóvenes indígenas en diferentes contextos, estableciendo distintas relaciones como: la pareja, la familia, la escuela y las entidades públicas.

Dicho documento, se consiste en un análisis descriptivo acerca de las diferentes clasificaciones que reciben los grupos indígenas residentes en Bogotá, como: *originarios*, los cuales “corresponde a quienes históricamente se encuentran concentrados en el territorio de Bosa y Suba, en ambos territorios se presenta transición entre lo rural y lo urbano”; *migrantes*, son aquellos grupos indígenas que por decisión propia y bajo circunstancias específicas decidieron trasladarse de sus sitios de origen a Bogotá y por último los *desplazados*, son aquellos grupos indígenas que a causa del conflicto armado que se vive en Colombia tuvieron que abandonar su territorio y establecer su residencia en Bogotá (2011, pp.17-18); esta clasificación permite evidenciar como se configuran las dinámicas sociales de las comunidades indígenas dependiendo de su situación de residencia.

El segundo trabajo investigativo, realizado por Xiomara Castro y Angie Molano del programa en Licenciatura en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, denominado “la identidad cultural desde los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación indígena en Colombia” (2014), indaga las dinámicas que conforman los procesos de enseñanza y aprendizaje en las comunidades indígenas, así como la viabilidad y pertinencia de una Etnoeducación en Colombia nombrada desde los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional. (2014, p. 7); de manera que a través de un análisis documental y la comparación reflexiva con enfoque hermenéutico de los textos “la Etnoeducación realidad y esperanza de los pueblos indígenas” y el documento “el perfil del sistema educativo indígena propio” se establece un análisis que permite comprender las acciones del estado para proteger la identidad cultural indígena y la forma en la cual se han visto afectadas las comunidades indígenas por dichas acciones.

En ese sentido, las autoras problematizan los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aporte a la conservación de la identidad indígena de los sujetos en formación, teniendo en

cuenta los lineamientos educativos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional y el Sistema Educativo Indígena Propio; de manera que el trabajo realizado por las autoras abre nuevas miradas, cuestionamientos y posibilidades para la presente investigación.

El tercer trabajo, es un artículo investigativo denominado “Cultura, identidades y transculturalidad. Apuntes sobre la construcción identitaria de las juventudes indígenas” (2011) realizado por Juan Pablo Zebadúa y publicado en la revista *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*; dicho trabajo analiza las transformaciones que han atravesado las identidades culturales de los jóvenes indígenas, gracias a los cambios sociales que han ocurrido en el último siglo. Este análisis se realiza a la luz de tres conceptos centrales: la cultura, las identidades, la transculturalidad: de manera que, a través de dichos conceptos se dé cuenta de cómo los jóvenes indígenas “están construyendo sus identidades y cómo estas nuevas identidades se distinguen como parte de las retroalimentaciones que estos jóvenes efectúan, desde adentro y desde afuera, de sus propias realidades” (Zebadúa, 2011, p. 37)

En esa medida, dicho artículo investigativo contribuye al interés de la presente investigación, por cuanto propone un debate epistemológico a la hora de analizar las nuevas formas de entender la juventud de las comunidades indígenas, además problematiza las nuevas formas de concebir el mundo por parte de los jóvenes indígenas, lo cual está mediado formas de modernización y globalización que infieren en la formación identitaria de las nuevas generaciones indígenas.

Agregando, se encontraron varios ensayos y documentos que realizan un análisis en torno al efecto de las políticas educativas en el reconocimiento a las poblaciones étnicas e indígenas; sin embargo para la presente investigación llamó la atención un ensayo investigativo elaborado por Carlos Molina y publicado por la revista *Vniversitas*; el cual lleva por título “la autonomía educativa indígena en Colombia” (2012), la investigación tuvo como objetivo hacer un análisis sobre el reconocimiento y autonomía de los pueblos indígenas en Colombia, en su lucha por el derecho a la educación haciendo un recorrido

histórico sobre las leyes y decretos que el Estado ha diseñado como garantía para población indígena colombiana.

De igual forma, durante la exploración documental sobre educación intercultural se hallaron dos trabajos de grado; el primero de ellos se denomina “interculturalidad y educación intercultural un campo conceptual” (2014), realizado por Paola Díaz Suárez; el objetivo principal de dicho trabajo fue realizar una revisión teórico- conceptual sobre la interculturalidad y la educación intercultural, resaltando la importancia de la formación de maestros en este campo.

De manera que, la autora realiza rastreo histórico de la educación intercultural, planteando dos modelos de intervención en los cuales se ha desarrollado la educación intercultural; el primero de estos modelos es el anglosajón, el cual plantea una educación dirigida a las poblaciones migrantes de países europeos y de Estados Unidos; su principal objetivo es la adaptación y apropiación cultural de esta población, donde la educación se enfoca en la enseñanza de la lengua Anglo, sus costumbres, normas y estilos de vida. El segundo modelo es el latinoamericano, impulsado principalmente por las comunidades indígenas que habitan históricamente el territorio; este hace parte de un proyecto político y emancipatorio de las comunidades indígenas que busca el reconocimiento y respeto de sus costumbres, lenguas, cosmovisiones y territorios. Posterior a esta conceptualización histórica del papel de la educación intercultural, se realiza una comparación entre los hallazgos del rastreo y un análisis de las prácticas de educación intercultural llevadas a cabo por un colegio oficial en la ciudad de Bogotá en Colombia.

A partir de dicho trabajo de grado, se evidencia la forma en la cual en algunas instituciones educativas no se evidencia la relación entre el modelo de educación intercultural adoptado por la institución y la cátedra que se les brinda a los estudiantes en las aulas de clase, pues se invisibilizan sus saberes y procesos educativos ancestrales. Por otro lado, el documento permite identificar de qué manera es posible generar una verdadera apropiación por parte de los estudiantes de los procesos de interacción al tratarse de educación intercultural; para ello exponen las autoras que lo primero es que

los maestros han de reconocer y aceptar las diferencias étnicas, de manera que sea posible establecer procesos educativos acordes a las necesidades de las diferentes poblaciones.

El segundo trabajo investigativo hallado se denominó “tensiones y relaciones entre la escuela hegemónica y la educación intercultural, una mirada desde la experiencia Wounaan y Embera en dos colegios oficiales de Bogotá”, realizado por Oscar Iván Posada Rodríguez, para obtener el título de magíster en educación; centra la importancia de conocer las relaciones y tensiones que se generan al interior de las instituciones educativas, teniendo en cuenta que históricamente la educación es impartida de manera homogénea, desconociendo las diferencias y necesidades de los diferentes grupos étnicos.

En ese sentido, el trabajo realizado en la anterior investigación permite evidenciar las diversas problemáticas que tienen que afrontar la población indígena al estar inmersos en contextos urbanos, donde deben modificar sus estilos de vida, su lengua, sus costumbres y mucho de lo que les identifica; a fin de adaptarse a nuevas formas de socialización y participación en la sociedad. Ello permite para la presente investigación ahondar mucho más en cuanto a dichas dificultades, pero también reconocer la capacidad de instituirse e ir más allá de los impedimentos, logrando para sí mismos nuevas formas de concebir la educación en pro a su identidad cultural; lo cual es objeto del presente trabajo en un análisis no solo de las tensiones y problemáticas, sino también de la educación intercultural como posibilidad para la preservación de la identidad cultural indígena

## **Capítulo 2. Marco Referencial**

Las categorías de análisis permitieron la delimitación conceptual de la investigación y cobran sentido en el proceso investigativo pues son útiles al investigador en el momento de interpretar la realidad social; de manera que durante el proceso se hace necesario tomarlos en cuenta para contar con el marco referencial que oriente la producción de datos empíricos y su interpretación.

A continuación, se presenta definidas conceptualmente las categorías de análisis que dan rumbo a la investigación.

### **2.1 Identidad cultural**

Cuando se habla de grupos étnicos, es habitual encontrar palabras como culturalidad, costumbres, pertenencia, tradiciones, lengua, Identidad, entre otras; esta última, la identidad es nombrada como categoría clave para entender las diferencias y similitudes que existen en las formas de organización y subsistencia de diversos grupos humanos; razón por la cual, es también motivo de investigación e intervención de diversos actores sociales, entre ellos el Estado, organizaciones no gubernamentales, movimientos sociales, grupos de investigación, entre otros; los cuales ante la preocupación del significado e importancia de la identidad en grupos étnicos permiten concebirla desde diferentes perspectivas

Es plausible pensar respecto a la identidad que “todo el mundo la busca y cree encontrarla, piensa haberla perdido y poder recuperarla” (Gómez, 2000, p. 29), de manera que el ser humano deambula tratando de encontrar su lugar en el mundo, su origen y su propósito; durante esa búsqueda de identidad, el ser humano atraviesa situaciones

presentadas por su entorno que le pueden ser de utilidad o tropiezo, haciendo que “las identidades culturales así configuradas oscilen entre la solidez y la fragilidad, entre la permanencia y el cambio, entre la tradición y la innovación” (Gómez, 2000, p. 60).

Para situar de manera explícita lo que concierne a la identidad y así comprender la inestabilidad que se le atribuye, vale hacer un análisis desde su sentido lexicográfico, en el cual es definida como:

Cualidad de lo idéntico (que se dice de aquello que es lo mismo que otra cosa con la que se compara), alude al << hecho de ser una persona o cosa la misma que se supone o se busca>>...De modo que la identidad puede significar la permanencia de las características de *uno mismo* con relación a si mismo (suponemos que en momentos diferentes del tiempo); o bien la exacta semejanza de las características de *uno* con respecto a las de *otro* (en tiempos o espacios diferentes). En el primer caso la identidad de uno es lo que lo constituye a diferencia de otros, es decir lo que otros no comparten; en el segundo, es lo que tienen en común uno y otro u otros, o sea lo que todos comparten. (Gómez, 2000, p. 30).

Lo anterior permite vislumbrar que la identidad está configurada de manera implícita a partir de los rasgos de igualdad y diferencia, de esta manera el ser humano constituye su identidad con los otros, pero al mismo tiempo intenta buscar su lugar o lo que le distingue de los otros. Sin embargo, no es solo hallar su identidad a través de las diferencias sino también mediante similitudes; al respecto Hall concluye que “la identificación se construye sobre la base del reconocimiento de algún origen común o unas características compartidas con otra persona o grupo o con un ideal y con el vallado natural de la solidaridad y la lealtad establecidas sobre este fundamento” (p.15).

Otro autor que permite reforzar esta idea de la identidad como un constructo individual y colectiva es Rik Pinxten quien sugiere que la “la identidad indica la manera por la cual

uno difiere de los demás, pero también aquello que nos une al resto” ( p.36), de manera que a partir de lo expuesto por el autor, se hace posible ya no solo hablar de identidad, sino esta unida a la cultura, entendida como un constructo colectivo; es decir aquello que se ha construido a lo largo de la historia, un conjunto de formas de vida, costumbres, lenguajes entre otros y través del cual los sujetos crean nuevos significados a su entorno, en esa medida

La cultura no debe entenderse nunca como un repertorio homogéneo, estático e inmodificable de significados. Por el contrario, puede tener a la vez “zonas de estabilidad y persistencia” y “zonas de movilidad” y cambio. Algunos de sus sectores pueden estar sometidos a fuerzas centrípetas que le confieran mayor solidez, vigor y vitalidad, mientras que otros sectores pueden obedecer a tendencias centrífugas que los tornan, por ejemplo, más cambiantes y poco estables en las personas, inmotivados, contextualmente limitados y muy poco compartidos por la gente dentro de una sociedad. (Giménez. S.F. p. 3).

En este sentido, la cultura permite identificar las acciones del ser humano, como producto de un sinnúmero de significados que se tienen para concebir el mundo y actuar frente a él. Los significados se construyen a partir de la experiencia con el mundo; es decir atienden a un tiempo y un espacio determinados, lo cual hace que la cultura no sea estática sino cambiante. Por tanto, la cultura representa modos de vida de una sociedad y la experiencia vivida de determinados grupos de seres humanos.

El término identidad cultural se sitúa al margen de un determinado grupo social, con características particulares que le hacen diferenciarse de otros grupos sociales y donde sus participantes se describen como pertenecientes a dicho grupo gracias a los rasgos de similitud que comparten; al respecto “el concepto de identidad cultural, encierra un sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales como costumbres, valores y creencias. La identidad no es un concepto fijo, sino que se recrea



individual y colectivamente y se alimenta de forma continua de la influencia exterior” (Molano, 2007 p.73).

De manera que, se encuentra en constante transformacion debido a las dinámicas sociales de cada tiempo y cada generación, haciendo también de la identidad cultural “una identidad en proceso, donde los jóvenes reciben una tradición, la valoran y la transforman en su identidad personal” (Abran, 2004,p.9), es decir la identidad individual se entrelaza con el entramado cultural de cada grupo; donde a propósito “las identidades tienen que ver con las cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de devenir, y no de ser, no quiénes somos o de dónde venimos sino en qué podríamos convertirnos, como nos han representado y cómo atañe ello al modo como podríamos representarnos” (Hall, p.17).

En concordancia es claro concebir que la identidad cultural no se adquiere de manera espontánea o de un momento a otro; sino que, por el contrario,

La identidad cultural de un pueblo viene definida históricamente a través de múltiples aspectos en los que se plasma su cultura, como lengua, instrumento de comunicación entre los miembros de una comunidad, las relaciones sociales, ritos y ceremonias propios, o los comportamientos colectivos, esto es los sistemas de valores y creencias (...) un rasgo propio de estos elementos de identidad cultural en su carácter inmaterial y anónimo, pues son producto de la colectividad (Gonzales Vargas Citado por Molano,2007 p.73).

Hasta este punto se ha hecho un entramado conceptual construido a partir de arduos trabajos de investigación realizados por diversos actores sociales; los cuales se han interesado en dar un aporte conceptual al campo de estudio con grupos étnicos diferenciados; sin embargo, es de consideración especial comprender de qué manera se concibe la identidad al interior de las organizaciones indígenas.

En ese sentido cabe resaltar que, la identidad cultural para las comunidades indígenas se encuentra enmarcada por su cosmovisión y el arraigo que tienen las comunidades con su historia y sus antepasados, de allí que las comunidades indígenas consideren la identidad cultural como "El conocimiento y pensamiento en el pueblo, que incluye las creencias del origen, el sentido de la vida, la estructura y el sentido del universo interiorizados y transmitidos de generación en generación en la vida cotidiana a través de los mitos, ritos, leyendas, oralidad dentro de un sistema simbólico" (Comunidad Indígena Pastos. 2001. P. 18)

De allí que la identidad en las comunidades indígenas permite configurar las acciones y actitudes que poseen los indígenas dentro y fuera de sus comunidades, es decir "la identidad es entendida como el sentido de pertenencia, construida y transmitida a través de la socialización y fundamentada en el origen del territorio, cosmovisión y lengua son los procesos históricos que permiten una posición como individuo colectivo social para relacionarse con los otros. Ser indígena en el pensar, sentir y actuar" (comunidad indígena pastos. 2001. P. 18), de manera que para las comunidades indígenas la identidad cultural parte principalmente del reconocimiento que se tiene de sí mismo y de la comunidad como actor social.

Así pues, la identidad cultural puede tomar distintas connotaciones, pero convergen los distintos autores en distinguirla a partir de las relaciones que se establecen al interior de determinados grupos sociales, donde se configuran históricamente formas de sentir, pensar y actuar dentro y fuera de determinada comunidad; recordando que dichas construcciones no son estáticas, sino que estas se reconfiguran junto con los cambios sociales ocurridos en la sociedad; no obstante aquello que les caracteriza y les diferencia de las distintas comunidades y grupos humanos permanece como esencia.

De este modo, se hace evidente la importancia y prevalencia de la identidad cultural como un derecho social, por el cual se hace necesario el impulso de programas y políticas públicas desde las cuales se busca un reconocimiento y promoción de la identidad cultural, como "un derecho fundamental que se basa en la idea de que la cultura se

constituye como un elemento fundamental para poder ser, en este caso, ser indígena” (Secretaría Distrital de Integración Social, 2008, P.21.)

## **2.2 Política educativa**

Las políticas públicas, como producto de una demanda social de cumplimiento de derechos a todos los habitantes de un territorio nacional “son entendidas como un conjunto de respuestas de diversos actores con el objeto de transformar un escenario de derechos vulnerables o en riesgo de serlo” (Guido, García, Lara, Jutinico, Benavides, Delgadillo, Sandoval, Bonilla; 2013, p. 20), tal cual podría ser el caso de las comunidades indígenas, para quienes es limitada la garantía de su permanencia en la sociedad colombiana.

En ese sentido, la creación de políticas publica atiende a necesidades que surgen de la sociedad como exigencia para la plena garantía de derechos sociales; ello tiene estrecha relación con las luchas de diversos movimientos sociales que exigían del estado políticas acordes con sus necesidades; lo cual dio como resultado políticas de reconocimiento a la diversidad cultural.

De manera que, La creación de políticas debe atender a su comprensión como “un proceso en el que intervienen diversos sectores sociales que compiten por los recursos del estado; en general obedece a consensos y disensos entre los grupos sociales y en su formulación y ejecución siempre subyacen disputas políticas” (Herrera & Acevedo, 2004. p,77). Por consiguiente, los derechos sociales, requieren movimientos sociales; de no así las políticas públicas obedecen a un sistema que en ocasiones homogeniza los derechos humanos convirtiéndolos “al servicio de los intereses económicos y geopolíticos de los estados capitalistas hegemónicos” (Sousa, 2010, p.89).

A propósito, puede entenderse las políticas públicas a partir de tres acepciones descritas por Roth (2002), primera “la política concebida como el ámbito del gobierno de las sociedades humanas, *polity* en inglés. Segunda la política como la actividad de organización y lucha por el control del poder, *politics* en inglés. Y finalmente la política como designación de los propósitos y programas de las autoridades públicas, *policy* en inglés” (p.25-26). Esta última acepción refiere la forma en la cual la política se rige a fin de determinados intereses, formas de gobierno, control y organización social; que a partir de los diversos sectores sociales, populares y étnicos dotan la política como *politics*, puesto que, designa valor a las mismas como mecanismo para crear y reclamar políticas públicas acordes a las necesidades e intereses de los diversos actores de la sociedad.

Así, las políticas públicas reflejan intereses y necesidades de diferentes sectores públicos pues buscan mediante ellas cumplir con estándares y requerimientos sociales, por ello se evidencia la creación de programas y proyectos que se convierten en política pública ya que subsanan necesidades generales a toda la población. De manera que una política pública designa la existencia de “un conjunto conformado por uno o varios objetivos colectivos considerados necesarios o deseables y por medios y acciones que son tratados por lo menos parcialmente por una institución u organización gubernamental con la finalidad de orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática (Roth, 2002, p. 14)

Por tanto, ante la función de las políticas como *policy* (producto) y *politics* (actividad política) se asigna en el campo educativo una consigna frente al diseño y ejecución de las políticas públicas; puesto que es un asunto de especial cuidado e interés por todos los sectores y actores sociales, de allí que se consagre el derecho a la educación en la declaración universal de los derechos humanos y a su vez el Estado lo legisla las desde políticas nacionales.

En esa medida, puede entenderse que las políticas educativas “son parte de la política pública de un Estado y como la educación es un derecho universal, estas políticas deberían tratar de poner en práctica medidas y herramientas que sean capaces de asegurar

la calidad de la educación" (Vargas. 2014, Párr. 3), De ahí que las políticas educativas se conviertan en la vía que garantiza que todos los ciudadanos por igual accedan a una educación digna y de calidad.

Así pues, las políticas educativas están compuestas por “el conjunto de leyes, decretos o disposiciones, reglamentos y resoluciones que conforman la doctrina pedagógica de un país, fijan los objetivos y provocan las necesidades para alcanzarlos” (Guioldi citado por Hernández, 2011) consiguiendo con ello atender a las problemáticas y necesidades propias de cada nación, para lo cual han de guiar las acciones necesarias para alcanzar los objetivos, es decir que las políticas públicas “hacen referencia específica a la gestión, toma de decisiones y acción política” (Tello, 2013, p.66).

Ahora bien, respecto al diseño, puede afirmarse que éste comprende “procesos, decisiones, resultados, pero sin que ello excluya conflictos entre intereses presentes en cada momento, tensiones entre diferentes definiciones del problema a resolver, entre diferentes racionalidades organizativas y de acción y entre diferentes perspectivas evaluadoras, estamos pues ante un panorama lleno de poderes en conflicto, enfrentándose y colaborando ante opiniones y cursos de acción específico” (Aguilar & Lima, 2009, p.3).

En esa medida, se logra entrever cómo la política pública va construyéndose y reconstruyéndose, pues, aunque tiene un carácter permanente, permite a su vez modificaciones de acuerdo a los influjos de la globalización y sus correspondientes procesos de contrarreforma educativa; pues la Políticas Educativas responden a objetivos que se transforman constantemente atendiendo a los cambios y las necesidades sociales.

De allí que, “la Política Educativa es lo que se pretende hacer con el sistema educativo, es decir, es la forma de organizar las instancias encargadas de impartir la educación, según corrientes y teorías educativas, psicológicas, sociológicas, administrativas” (Vargas, 2014, párr. 5), en otras palabras, a través de las políticas educativas se establecen las directrices, estrategias y mecanismos que guiarán el proyecto educativo de un país.

Atender el panorama de reconocimiento a la diversidad desde las políticas educativas, se convierte desde la primera década del siglo XXI en un asunto de especial importancia dada la necesidad de atender problemáticas relacionadas con la desigualdad, la discriminación y la injusticia; es por ello que se establecen las políticas Educativas desde un enfoque diferencial, que comprende que la igualdad de derechos es un asunto que debe ser pensado y ejecutado a partir de la diversidad y la inequidad presentes en la realidad.

En esa medida a continuación se presenta con más detalle el enfoque diferencial, el cual surge como respuesta de gobiernos locales por garantizar los derechos humanos de las poblaciones menos favorecidas dentro del contexto; para ello el enfoque diferencial parte del reconocimiento de dichas poblaciones y de las necesidades que les atañe y que deben ser atendidas de manera diferenciada, garantizando una igualdad de derechos.

### **2.2.1 Enfoque diferencial**

Como se ha nombrado en apartados anteriores, las políticas públicas cumplen un papel importante en la consolidación y garantía de derechos humanos, lo cual no podría ser posible si el Estado, las organizaciones sociales, las comunidades y demás actores sociales olvidan o dejan de lado las realidades sociales desde las cuales se permiten diferenciar las comunidades unas de otras, dada las condiciones sociales e históricas que se les atribuyen; razón por la cual, la implementación de políticas públicas no puede estar ajena a comprender que cada nación está compuesta por un sinnúmero de personas, las cuales no son iguales en sus formas de pensar, actuar y concebir el mundo; dichas diferencias se generan como producto de desigualdades sociales.

Por lo anterior en los últimos años, se ha venido trabajando en la comprensión de las diferencias culturales, sociales e históricas de los grupos humanos que conforman la nación, y para ello desde “la primera década del siglo XXI el enfoque diferencial ha sido el artífice de nuevos modelos de implementación de políticas, programas y proyectos – estatales, ciudadanos, políticos, jurídicos, etc.” (Arteaga, 2012, p.15).

Así, el enfoque diferencial que tiene sus fundamentos en el enfoque de derechos, el cual se constituye como “una herramienta metodológica y al mismo tiempo en el marco normativo internacional desde el cual los gobiernos diseñan e implementan políticas públicas orientadas al ejercicio pleno de la ciudadanía y de los derechos humanos. Es decir, las políticas públicas deben apuntar como fin a la garantía de los derechos para el conjunto de la sociedad” (Bermúdez, Gallego, Palacios, Salinas, Rincón, 2013, p.11) debiendo atender a cada una de las necesidades poblacionales de la nación y haciendo del enfoque diferencial la medida por la cual se busca restituir derechos, desde el reconocimiento de la diversidad.

En esa medida, el enfoque diferencial es la forma por la cual se identifican los factores de discriminación, segregación y violencia, como factores que afectan los procesos de identidad de las comunidades, desde el cual es posible “comprender la realidad social y realizar acciones que contribuyan a eliminar todas las formas de discriminación y segregación social, como su nombre lo indica este enfoque reconoce la diferencia como punto de partida” (Bermúdez, Gallego, Palacios, Salinas, Rincón, 2013, p.17). Desde la cual se idearon formas disímiles de atender las diferencias; todo ello enmarcado en el cumplimiento de derechos internacionales que en Colombia se adscribe desde la Constitución política de 1991, por ende, pertenece a todo aquel con nacionalidad colombiana.

Es decir que las políticas públicas diseñadas bajo el enfoque diferencial han de tener en cuenta “la diversidad étnica, cultural, de edad, de género, y de condición física y psicológica de las poblaciones objeto a las cuales se dirige” (Arteaga, 2012, p.16), puesto que desde el enfoque diferencial es posible “reconocer las diversidades y el multiculturalismo del país” (Arteaga, 2012, p.16), así como las causas de dicha diversidad; de tal manera que se dé respuesta a la pluralidad con equidad, igualdad y justicia; nociones que fundamentan conceptualmente al enfoque diferencial.

En razón de lo anterior, responder ante las diferencias con equidad, igualdad y justicia implica por un lado, “la importancia de entregar recursos de toda índole a las

poblaciones, reconociendo sus diferencias y orientando las acciones en base a estas,...distinguir dos vertientes: la igualdad social, leído en términos de situaciones sociales que den cuenta de un proceso de paralelismo socioeconómicos para los diferentes grupos poblacionales y la igualdad ante la ley que supone derechos, garantías y deberes ofrecidos desde el ordenamiento jurídico” (Arteaga, 2012, p.20). Por el lado de la justicia, implica actuar de manera que las acciones propuestas favorezcan a todas las comunidades, sin afectarse unos a otros; es decir “tiene que ver con la capacidad que tienen los sujetos de interactuar sin llegar perjudicar a otros” (Arteaga, 2012, p.22).

En esa medida el enfoque diferencial aplicado a las políticas públicas en el campo educativo ha de responder a los principios anteriormente descritos; puesto que al ser formuladas bajo estas tres perspectivas deben lograr “la inclusión de la diversidad con su mayor expresión” (Arteaga, 2012, p.18). De manera que debe comprenderse la inclusión no solo como la garantía al acceso a la educación, sino como derecho fundamental desde el cual han de respetarse y entenderse las diferencias; en ese sentido “la idea de la inclusión es transformar, no solo es acceder, es sobre todo ofrecer una educación de calidad que dé respuesta a las diferencias, es hacer efectivo para todos el derecho a la educación” (Foro educativo Lima - Perú, citando a Blanco 2007, p. 9).

### **2.3 Educación intercultural**

Comprender el sentido mismo de la educación intercultural, requiere en primer lugar conocer el concepto de interculturalidad, el cual empieza a tener auge en América Latina a partir del siglo XX, como resultado de procesos políticos y organizacionales de comunidades étnicas que exigían el respeto y reconocimiento de la diversidad cultural por parte del estado; de manera que la interculturalidad ha de ser entendida no como un concepto ya dado, sino como parte de un proceso de lucha y resistencia del cual fueron partícipes especialmente comunidades indígenas. De manera que la interculturalidad cobra sentido en cuanto se entienda como proceso histórico, social y cultural; lo cual será posible “en tanto descolonizemos nuestras mentes y prácticas cotidianas y avancemos hacia la movilización de formas de pensar, existir, saber y hacer que no necesariamente



se corresponden con patrones de modernidad occidental” (Guido, 2015, p. 27 citando a Albán 2008); es decir la interculturalidad requiere un cambio de mentalidad sobre lo que se cree ya dado.

En esa medida la interculturalidad permite abrir la mirada hacia nuevas formas de concebir las relaciones humanas, entendiéndola como “la comunicación entre culturas, a partir de la relación entre costumbres, perspectivas, ideologías e intereses, la transformación de las relaciones de poder verticales y la construcción de nuevos sistemas políticos basados en principios de participación significativa y de común acuerdo” (Guido, 2015, p.43), es decir, la interculturalidad tiene que ver no solo con reconocer la diversidad étnica en determinado contexto, sino en mantener un constante diálogo e interacción entre culturas, que permita adquirir un sentido crítico, desde el cual se establezcan nuevas formas de negociación .

En ese sentido, pensar en interculturalidad requiere comprender que vivimos en una sociedad diversa y cambiante, con sujetos que piensan y actúan de manera diferente y que configuran su identidad a partir de la relación con los otros y según las prácticas que se establecen en cada contexto, llevando con ello a la instauración histórica de representaciones sociales, creencias, normas, costumbres y valores que identifican a diversos grupos humanos, en determinada cultura. De allí que, ante la existencia de diversos grupos culturales se configuran formas de socialización e interacción entre culturas, donde se ubica la interculturalidad como “un proceso dinámico permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas en condiciones de respeto, legitimidad mutua, simetría e igualdad; un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas” (Guido, 2015, p.42).

De manera que la interculturalidad no debe ser confundida con la multiculturalidad, pues esta hace referencia a las múltiples culturas que existen y que comparten un espacio en común sin que necesariamente se relacionan entre sí. Tampoco debe ser confundida con la pluriculturalidad ya que esta se refiere a las culturas existentes dentro y fuera de una misma cultura, las cuales conforman una cultura macro o nacional que comparten un

territorio determinado; mientras que la interculturalidad refiere más que compartir un espacio en común, implica un “proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintos, orientados a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos por encima de sus diferencias culturales y sociales” (Walsh, 2000, p.7).

Al ser un proceso, la interculturalidad requiere la apertura de escenarios donde estén presentes las culturas, su devenir histórico, sus valores, sus creencias, sus saberes y sus formas de vida, todo ello en un contexto y momento determinado, en el cual se requiere de intercambios que permitan la interpretación y transformación de la realidad social; de manera que “la interculturalidad es distinta, en cuanto refiere complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes. Una interacción que reconoce y qué parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad de que el ‘otro’ pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia la capacidad de actuar” (Walsh, 2000, p.10).

En la educación intercultural la relación entre culturas no es ajena a la escuela, pues una de sus funciones ha sido construir espacios de socialización entre sus miembros y por ende entre culturas, de manera que, “aunque el sistema educativo no es la única institución social que debiera reconocer y expresar la diversidad cultural y promover la interculturalidad en todas sus instancias quizá es la institución con mayores posibilidades de impactar lo personal y lo social a gran escala” (Walsh, 2000, p.15); por tanto se hace necesario pensar en una educación intercultural, la cual promueva procesos de diálogo entre culturas donde se genere un proceso de construcción de conocimiento caracterizado por el respeto, aprecio por el otro, donde nadie tenga la verdad absoluta y exista una negociación cultural, de allí que la educación intercultural permite “el reconocimiento de los valores y de los estilos de vida de todas las personas, siempre que no atenten contra los derechos fundamentales de las mismas. Se trata de una educación centrada en la

diferencia, diversidad y pluralidad culturales más que una educación para los que son culturalmente diferentes” (Sáez, 2004, p.871).

De manera que, la educación intercultural no debe ser entendida solo a partir de transmisión de conocimientos de las diferentes culturas, pues no se trata solo de saber que existen y que están presentes en la escuela; es decir la educación intercultural no tiene “que tener primordialmente como centro de su preocupación el incluir en el aula más contenidos de otras culturas, y con ello favorecer un modelo de formación multicultural, sino que más bien el problema está en cómo trabaja el conocimiento y los distintos significados individuales y culturales en la escuela”(Ruiz, 2003, p.127).

La educación intercultural no se da de manera espontánea, tiene en un principio una formación multicultural desde la cual se hace un reconocimiento de las diversas culturas existentes, con ello busca incluir prácticas educativas que reconozcan la diversidad; en ese sentido la escuela es vista como un “espacio *multicultural* que hace pensar en formas distintas de enseñar, en cosas diferentes para aprender, en una diversidad de sujetos con los cuales interactuar y quizá, en unos fines distintos de la escuela, un propósito diferente al de civilizar al incivilizado y conducir a todos hacia el progreso, a través de un método uniforme, un currículo único”(Guido,2015, p.30).

En ese sentido la educación intercultural tiene mucha más fuerza y relevancia en los procesos de socialización dentro y fuera de la escuela, puesto que “intenta promover una relación comunicativa y crítica entre seres y grupos distintos y también extender esa relación en la tarea de construir sociedades realmente plurales y equitativas” (Walsh, 2000, p.10). De allí que se conciba como una meta deseable de alcanzar, pues hasta ahora se está trabajando en un primer reconocimiento de lo multicultural y pluricultural.

En esa medida la educación intercultural como un proceso que “pone en contacto las diversidades culturales aceptando al otro con una realidad portadora de valores, pensamientos y emociones y recordando que no hay pensamiento que no sienta y

sentimiento que no piense lo suyo” (Sáez, 2004, p.866); se propone como una alternativa que cumple con cinco fines, descritos por Walsh (2000) de la siguiente manera:

- 1) Fortalecer y legitimar las identidades culturales de todos los estudiantes en la forma en que ellos y sus familias las definen.
- 2) Promover un ámbito de aprendizaje en el cual todos los estudiantes puedan expresarse y comunicarse desde su propia identidad y práctica cultural, y enriquecerse mutuamente con las experiencias de unos y otros.
- 3) Desarrollar capacidades de comunicación, diálogo e interrelación equitativa entre personas (alumnos, docentes, padres de familia, etc.) grupos, saberes o conocimientos culturalmente distintos.
- 4) Contribuir a la búsqueda de la equidad social y mejores condiciones de vida.
- 5) Aceptar y respetar la diferencia como ventaja comparativa y como recurso para transformar todo el sistema educativo y la sociedad nacional.

Es por ello que la educación intercultural abarca mucho más que la creación de programas y prácticas educativas diseñadas para mejorar el rendimiento educativo de las poblaciones étnicas y culturales, requiere “una toma de conciencia acerca de la interdependencia entre los diferentes grupos que integran el cuerpo social y plantea el desarrollo de paradigmas educativos complejos, holísticos, pluridimensionales y multifactoriales” (Agudo,1991,p.14) desde los cuales se diseñen e implementen currículos acordes a las características culturales y se favorezcan prácticas de educación intercultural ya sea dentro o fuera de la escuela.

De manera que, para el proceso de interculturalidad Katherine Walsh (2000) afirma que “a fin de establecer criterios básicos para el desarrollo y tratamiento de la

interculturalidad es necesario tomar en cuenta tres referentes centrales. 1) el contexto sociocultural del centro escolar; 2) la realidad sociocultural de los alumnos y sus familias; y 3) el perfil de los docentes y su relación con la comunidad de los alumnos y sus familias” (p.31); desde estas tres concepciones se comprende que el proceso de educación intercultural sobrepasa las barreras de la escuela, pues en efecto comprende y asume de manera crítica las prácticas y acciones sociales que se establecen de manera recíproca y que favorecen o dificultan el diálogo entre culturas.

Según Walsh, “la educación intercultural en sí sola tendrá significación, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad” (2009, p.2), es decir que su incidencia en la sociedad debe no solo “reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas, por el contrario es implosionar - desde la diferencia- en las estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escenas y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir” (Walsh, 2009, p.4); de manera que con la educación intercultural se rompan esquemas ya establecidos, se disminuya la exclusión social y se construya desde el diálogo intercultural nuevas formas de concebir el mundo y de actuar ante él, contando con la participación de todos los actores sociales que desde su saber, creencias, cosmovisión y formas de vida promuevan un potencial emancipador en la sociedad

#### **2.4 Propuesta de Observables.**

A partir de las anteriores categorías de análisis, se establecen observables que permiten delimitar el campo de observación durante la realidad social a indagar; es decir los observables se extraen de las categorías de análisis como “conceptos operativos” que permiten comprender la realidad en relación a lo que se pretende conocer durante la investigación. En ese sentido los observables se interpretan siguiendo a Zemelman (2004) como formas de manifestación concreta, que permiten por un lado la mediación entre las definiciones abstractas (contenidos) y la realidad que quiere ser captada, por su

posibilidad de articulación con observables de otros conceptos y por su función de reconstrucción articulada del contexto.

En ese sentido se establecen los observables para las categorías de identidad cultural y educación intercultural, teniendo en cuenta la función que cumplen para la ejecución de los objetivos específicos y la producción de datos empíricos durante el proceso de investigación; es decir, están estrechamente relacionados con el cumplimiento del tercer objetivo específico y seguidamente con el análisis que da respuesta a la pregunta de investigación en cuando a las condiciones y posibilidades para el desarrollo de prácticas de educación intercultural que favorezcan procesos de identidad cultural indígena en Bogotá. Por tanto, los observables que a continuación se presentan al extraerse de las categorías, permiten evidenciar de manera más específica los conceptos dados en relación con la realidad.

### **Identidad Cultural**

- Comportamientos colectivos: procura identificar los rasgos, actitudes, formas de comunicación y elementos que dan sentido a la identidad cultural indígena
- Sentido de pertenencia: busca evidenciar las formas en las cuales se configura, conserva, defiende y apropia la identidad cultural indígena, pese a las distintas dinámicas sociales en las cuales la comunidad está inmersa
- Ejecución de ritos y prácticas: pretende conocer la apropiación y ejecución de ritos, prácticas o ceremonias que constituyen la identidad cultural indígena y la forma en la cual se desarrollan.

### **Educación Intercultural**

- Mediación pedagógica: busca identificar la forma en la cual se transmiten y adquieren valores y saberes propios de la comunidad indígena que contribuyen al fortalecimiento de la identidad cultural; así mismo y teniendo en cuenta las características de las instituciones, busca evidenciar la mediación que existe entre la enseñanza y aprendizaje de los saberes ancestrales y los occidentales

- Mecanismos de participación: mediante este observable se pretende evidenciar las formas en las cuales la población se hace partícipe de procesos que busquen preservar y fortalecer elementos propios de su cultura.
- procesos de comunicación y espacios de socialización: pretende evidenciar la forma en la cual se establecen procesos de interacción e intercambio cultural, que permitan el fortalecimiento y preservación de la identidad cultural indígena.

### Capítulo 3. Diseño Metodológico

El presente proyecto se desarrolla a partir del diseño investigativo configurado con tres niveles, el epistemológico, metodológico y técnico; en cuanto a su primer nivel el epistemológico se inscribe dentro del enfoque interpretativo fundamentado desde la teoría de Habermas, la cual se entiende como una “teoría crítica del conocimiento [...] que tiene que ver con el *pathos* de la tradición filosófica de reflexionar sobre el sentido del hombre en sociedad y en una historia determinada” (Hoyos, 2011, p. 69), es decir la interpretación de las dinámicas sociales que influyen en la construcción de sujeto, donde se pretende conocer las diferentes realidades presentes en una comunidad; de acuerdo con lo dicho, el presente ejercicio investigativo busca analizar las condiciones y posibilidades para el desarrollo de prácticas de educación intercultural que favorezcan procesos de identidad cultural en Bogotá.

En este sentido, la interpretación de las realidades según Habermas se sitúa desde “la perspectiva de la historia de la especie, conservando como elementos de la síntesis el proceso de producción material y de la autorreflexión. El sentido de autorreflexión implica necesariamente la dimensión intersubjetiva y la dimensión crítica, ambas en un horizonte finalístico que permita determinar el sentido de la acción instrumental” (Hoyos, 2011, p. 71), de allí que ese proceso interpretación del presente trabajo de investigación tenga punto de partida la relación del lenguaje y la interacción social para estudiar las realidades socioeducativas presentes en la educación.

Es decir, la interpretación de la realidad se desarrolla en el trabajo del hombre por relacionarse con la naturaleza que lo rodea para que su experiencia con esta, sea procesos emancipatorios en la medida en que el hombre pasa de estar atemorizado y amenazado por la naturaleza bruta y se libera de ella, hasta dominarla y apropiarse de ella para sobrevivir como especie; asimismo el lenguaje es un fundamento esencial en la interpretación dado que es un proceso de formación que permite dicha emancipación en la relación con los objetos del mundo y con la sociedad, es un medio de reconocimiento de la naturaleza y de la especie (Ibídem.).



los procesos de formación que tienen que ver con el lenguaje el hombre se vale del símbolo, susceptible siempre de interpretación y en cierta forma de interpretación acumulada y objetivada. El interés determinante de los procesos de formación y apropiación de la realidad en esta dimensión del lenguaje es un interés de tipo práctico, como concreción en estos procesos de interés emancipatorio. Interés práctico quiere decir necesidad de comprender la pertenencia cultural, para, a partir de tal comprensión, poderse proponer y poder asumir responsablemente tareas históricas transformadoras de la sociedad. (Hoyos, 2011, p 72)

De allí que, el ejercicio investigativo se realizó desde el proceso interpretativo, donde la acción comunicativa de los sujetos y construcción del sujeto a través de la relación con su contexto permite comprender y entender las realidades sociales, educativas, políticas, económicas y culturales; razón por la cual se establecieron y analizaron condiciones y posibilidades para el desarrollo de prácticas de educación intercultural que favorezcan procesos de identidad cultural en Bogotá, con el fin que esta realidad socioeducativa sea comprendida desde su particularidad y pueda transformarse en dinámicas escolares que favorezcan los procesos educativos actuales.

En este sentido, se estableció el segundo nivel en la propuesta metodológica del presente ejercicio investigativo, el cual se inscribe en una metodología Hermenéutica, la cual está en estrecha relación con la teoría de Habermas; dado que la concibe como la interpretación de las realidades se desarrolla en las ciencias del espíritu, la “Hermenéutica abre la realidad guiada por el interés de conservar y ampliar la intersubjetividad de una posible comprensión orientadora de la acción la comprensión de sentido dirige su estructura hacia el posible consenso de los actuantes en el marco de una auto comprensión transmitida” (Amado, s.f., p.5); es decir, la hermenéutica está enfocada a la comprensión de las realidades a partir de la subjetividad y los significantes que tiene el sujeto.

Razón por la cual, el proceso investigativo se inscribe en la metodología hermenéutica fundamentada desde Gadamer, entendida como la comprensión de la realidad a partir del lenguaje donde implica una mediación entre la historia y el presente “la hermenéutica de Gadamer considera el lenguaje como una realidad cargada con un significado ontológico, pues el ser acontece en el lenguaje como verdad, como desvelamiento de sentido que no es esencialmente distinto a las diferentes representaciones finitas en las que accede a la subjetividad humana.” (De la Maza, 2005, p. 135), es decir el discurso narrativo de los sujetos que están inmersos en la realidad, es parte fundamental para el proceso interpretativo del fenómeno social, debido a la carga de significado que contiene cada sujeto en su lenguaje y como actor en su propio contexto “...Gadamer sostiene que el lenguaje solo realiza su verdadero ser en la conversación, en el ejercicio del entendimiento mutuo”. (Ibídem.).

Así pues, al acoger esta metodología Gadamer en su perspectiva proyecta un círculo hermenéutico donde “el todo debe entenderse desde lo individual y lo individual desde el todo... del arte de hablar al arte de comprender” (1994, p.63); es decir proyecta un círculo hermenéutico por el cual debe transitar la interpretación del fenómeno a estudiar, el cual permite un proceso de comprensión constante a través del lenguaje del sujeto en relación con su contexto, donde no hay una interpretación estática o única sino por el contrario hay un constante cuestionamiento para dar entender la realidad; en este sentido para este ejercicio investigativo se establecieron cuatro fases investigativas:

1. ***Pre-comprensión de la realidad social***, en la cual los conocimientos previos sobre el hecho social que permiten entender de manera general el fenómeno, cabe aclarar que estos pre-conceptos o pre-juicios son propios del investigador desde su subjetividad y de la historicidad del fenómeno social, bien lo menciona Echeverría cuando señala “comprender implica proyectar mantos de sentido, fundados en nuestras pre-opiniones, sobre aquello que procuramos comprender”(p.120) sin embargo es importante aclarar que la pre-concepción no se basa únicamente en los conocimientos previos de investigador sino también parte el acercamiento general que

realiza para entender de hecho social a estudiar “la comprensión exige una condición de alteridad y apertura hacia el texto. No podemos sujetarnos ciegamente a nuestra propia pre-opinión sobre la cosa cuando procuramos comprender la opinión del otro. Comprender exige estar abierto a la opinión del otro o del texto.” (Ibídem.).

De allí que, la presente investigación partiera por cuestionamientos acerca del desplazamiento de la población indígena a diferentes ciudades que son desconocidas para estos sujetos, generando un cambio en sus costumbres, cultura, educación y cosmovisión; y adoptando dinámicas sociales ajenas a su cultura, lo cual posiblemente genere un desarraigo de toda la carga cultural que poseen estas comunidades, a su vez generando situaciones de discriminación y exclusión en contextos políticos, sociales y educativos; de allí que se planteara la pregunta investigativa acerca de ¿Cuáles son condiciones y posibilidades para el desarrollo de prácticas de educación intercultural que fortalezcan procesos de identidad cultural indígena en Bogotá? .

2. **Interpretación previa con la realidad actual**, en esta fase investigativa “ la interpretación comienza con pre-conceptos que son sustituidos por conceptos más adecuados... todo este constante re-diseño que constituye el movimiento de la comprensión y la interpretación... por eso es deber permanente de la comprensión elaborar los esquemas correctos y adecuados, es decir aventurar hipótesis que habrá contrastar ,, con las cosas,, ” (Gadamer, 1994, p.65); es decir al tener un acercamiento a dicha realidad investigada se evidencia que la pre-concepción de investigador sobre el fenómeno cambia de sentido y comprensión, se amplía y reconstruye a partir de los diferentes discursos y narrativas de los actores sociales inmersos en el contexto.

De allí que, para la investigación se realizaron un rastreo de instituciones y organizaciones que promueven la educación intercultural y la identidad indígena en Bogotá, con el fin de identificar que instituciones y organizaciones se encuentra permeadas por este fenómeno social y que están fomentado procesos educativos con

comunidades indígena; esta pesquisa se realizó a través de la transformación de las pre-concepciones que se tenía dado a que dieron origen los criterios que se establecieron para el rastreo, donde se tuvieron en cuenta Programas o proyectos en pro a la identidad cultural indígena y los Lineamientos legales por los cuales son regidas las instituciones y organizaciones educativas, lo cual correspondiendo a la realización de primer objetivo específico de la investigación.

De manera paralela, en esta fase investigativa se inició la construcción de las categorías de análisis que dan sustento teórico a la investigación y con las cuales se contrasto los datos empíricos y a su vez se dio realización de al segundo objetivo específico en el cual se realizó un análisis de contenido de las políticas educativas nacionales y locales que tuvieran relación con la identidad cultural indígena y las prácticas educativas interculturales.

3. **Fusión de horizontes**, entendida según Gadamer como “la entrada a la comunicación, resolviendo así la tensión entre el horizonte del texto y el horizonte del lector... Los horizontes separados como puntos de vista diferentes se funden en uno” (1994, p338), es decir en esta fase de circulo hermenéutico se realiza el diálogo entre la perspectiva teórica construida para analizar la realidad socio-educativa y los datos empíricos encontrados a través del trabajo de campo realizado, donde se desarrolla la triangulación de la información para establecer posibles tensiones, encuentros y diferencias.

Así pues, en el presente ejercicio investigativo esta fase tuvo desarrollo en dos momentos el primero en la realización del tercer objetivo específico, donde se estableció el potencial que tienen las tres experiencias escogidas para agenciar procesos educativos interculturales y de identidad cultural indígena en Bogotá este proceso investigativo se realizó a través de matrices hermenéuticas, entrevistas, observación no participante y grupos focales; en segundo momento en el proceso de discusión en el cual se contrasto los datos empíricos con los referentes conceptuales de la investigación; a su vez con la revisión y análisis de las políticas públicas con las categorías de análisis.

4. **Aplicar el sentido**, en esta fase investigativa se realiza “la verdadera realidad de la comunicación humana consiste en que el dialogo no impone la opinión de uno contra el otro ni agrega la opinión de uno a la del otro a modo de suma. El dialogo trasforma una y otra. Es una interpretación común del mundo, posibilita la solidaridad social y moral” (Gadamer, 1994, p.184) es decir se realiza un proceso de interpretación del hecho social estudiando, a partir del sentido (comprensión) y la verdad (lenguaje), para que se construyan nuevas formas de dar sentido a este. De allí que, en la investigación se realizara un capítulo conclusivo donde se analizó y estableció condiciones y posibilidades para el desarrollo de prácticas de educación intercultural que favorezcan procesos de identidad cultural indígena en Bogotá.

En cuanto, al tercer nivel el técnico, la investigación uso técnicas e instrumentos metodológicos que contribuyeron y permitieron la realización de cada uno de los momentos mencionados en el círculo hermenéutico, para iniciar se utilizó como técnica de investigación el ESTUDIO DE CASO la cual “comprende el análisis repetido y a profundidad de las personas. Habitualmente, esta técnica se realiza a lo largo de un periodo prologado y por lo común incluye observaciones repetidas, entrevistas no estructuradas y otros procedimientos más formales.” (Balcázar, s.f, p. 2.); es decir el estudio de Caso permite el análisis desde la particularidad de un sujeto o sujetos inmersos en el contexto estudiado por un determinado tiempo.

En este sentido, el estudio de caso se desarrolla en “el estudio de unos incidentes y hechos específicos y la obtención selectiva de información de carácter biográfico, personal, intenciones y valores, lo que permite al que lo realiza; captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado (Walker, 1993 citado por Balcázar, p. 4), en otras palabras el estudio de caso permite que el investigador identifique aspectos que desde la experiencias cotidianas aporten significados y sentidos al objeto estudiado. De allí que, para la presente investigación el estudio de caso permitió la realización del primer objetivo específico donde se realizó la escogencia de las tres

experiencias educativas que en sus prácticas formativas hay presencia de comunidades indígenas, además de tener apuesta por fortalecer la identidad cultural indígena; lo cual para la investigación es de vital importancia porque a partir de estas experiencias se puede dar cuenta del objeto de estudio.

Otra de las técnicas usadas en el proceso hermenéutico fue el ANÁLISIS DE CONTENIDO (AC), entendido como una herramienta metodológica rigurosa y sencilla que supone someter la capacidad interpretativa del investigador a *comprender* la complejidad de la realidad social que estamos interesados en estudiar, en lugar de simplificarla y reducirla a mínimos esquemas de representación (Ruiz, 2004, p.4); dicha comprensión se relaciona con tres niveles de lenguaje:

EL NIVEL DE SUPERFICIE está constituido por las afirmaciones, preguntas y, en general, formulaciones de los informantes en una entrevista individual o grupal, o que se encuentran presentes en un testimonio escrito. AL NIVEL ANALÍTICO, en cambio, se llega cuando somos capaces de ordenar estas formulaciones a partir de criterios de afinidad...o por criterios de diferenciación y cuando construimos categorías para clasificar y organizar la información que nos dan nuestros informantes. EL NIVEL INTERPRETATIVO consiste en la capacidad que tiene el investigador de comprender el sentido de la información a la que ha accedido y ha organizado, y a la que también ha dotado de un sentido nuevo. (Ibidem., p. 4)

Así pues, se hizo uso de esta técnica AC fue en el desarrollo de los dos primeros objetivos específicos de la investigación, donde se rastrearon las instituciones y organizaciones que a nivel distrital y los documentos de las políticas públicas nacionales y locales que refieren el reconocimiento de los procesos educativos encaminados hacia la inclusión étnica y el fortalecimiento de la identidad cultural indígena.

Por otra parte, la Entrevista semi-estructurada entendida como “una comunicación o intercambio verbal cara a cara, que tiene como propósito conocer en detalle lo que piensa o siente una persona con respecto a un tema o una situación particular” (Maccoby, como se citó en Bonilla y Rodríguez, 1954), esta herramienta busca que a través de un dialogo conocer de las opiniones o reflexiones de los sujetos que se encuentra inmersos en el objeto estudiado; de allí que se construyeran entrevistas semi-estructuradas para el desarrollo del tercer objetivo específico donde se obtuvieron datos empíricos potentes para este ejercicio.

Por otro lado, se hace uso de la herramienta grupos focales entendida como una práctica de “recolección de datos mediante una entrevista grupal semi-estructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador”(Escobar y Bonilla,1997, p. 52), esta herramienta tiene como “propósito principal... hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes” (Ibíd.), que contribuyan a la interpretación y entendimiento del objeto a investigar; es decir que a través de la interacción de los sujetos se identifiquen experiencias, emociones y conocimientos que puedan permitir la interpretación de hecho social, con el fin de dar respuesta al cuestionamiento del ejercicio investigativo. En razón de ello, en la investigación se desarrollan dos grupos focales en dos de las experiencias escogidas, estos dos grupos focales fueron desarrollados en el tercer momento del círculo hermenéutico, con el propósito de evidenciar las oportunidades que se generan desde las prácticas de educación intercultural para fortalecer las tradiciones ancestrales y la identidad indígena en Bogotá.

#### **Capítulo 4. En búsqueda de experiencias educativas con población indígena.**

Para dar cumplimiento al primer objetivo específico de la investigación se realizó un rastreo documental de las experiencias desarrolladas por instituciones y organizaciones que hayan atendido niños y jóvenes provenientes de comunidades indígenas, con el fin de obtener información acerca de cuáles de ellas podrían hacer parte de la población sujeto en la presente investigación; además de realizar algunos acercamientos a unas de las instituciones y organizaciones encontradas para conocer los procesos que se llevan a cabo en cada una de ellas. En concordancia con lo mencionado anteriormente se usó la técnica análisis de contenido definida con anterioridad, para interpretar la información encontrada en la web y documentos físicos de cada una de las organizaciones e instituciones, dicha información fue compilada y analizada a la luz de los siguientes criterios.

El primer criterio corresponde a los lineamientos legales por los cuales son regidas las instituciones y organizaciones educativas a nivel local; el segundo criterio se encuentra en relación con los programas o proyectos en pro a la identidad cultural indígena y de la realización de las prácticas de educación intercultural. De esta manera, se identificaron trece (13) instituciones y organizaciones con estos criterios.

Cinco (5) de ellas, son instituciones oficiales identificadas por el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaria de Educación Distrital como colegios con inclusión educativa, es decir en su población estudiantil hay presencia de comunidades indígenas, afro descendiente, ROM, campesinas o Raizales que se han asentado en la ciudad de Bogotá; en los cuales se encuentran la Institución Educativa Distrital (IED) Agustín Nieto Caballero ubicada en la localidad Los Mártires, IED La Arabia en la localidad Ciudad Bolívar, IED San Bernardino en localidad de Bosa, IED Manuela Beltrán en la localidad de Teusaquillo y IED María Carbonell.

Asimismo se identificaron ocho (8) organizaciones asentadas en la ciudad de Bogotá D.C que en sus actividades y proyectos educativos promueven la educación con



población indígena; estas organizaciones corresponden a los cabildos indígenas reconocidos por el Ministerio de Interior como comunidades étnicas; en estas organizaciones encontramos el Cabildo indígena Muisca de Suba, Cabildo indígena Muisca de Bosa, Cabildo indígena Inga, Cabildo indígena Ambiká Pijao, Cabildo indígena Nasa, Cabildo indígena Misak, Cabildo indígena Yanacona y Cabildo indígena Pastos.

En cuanto a las cinco (5) Instituciones Educativas Distritales se evidencio que se encuentran regidas bajo lineamientos de Ministerio de Educación Nacional y vinculados al proyecto “Fortalecimiento de Propuestas Pedagógicas en Educación Indígena y Educación Intercultural en Bogotá” convenio de asociación 3379 de 2013 entre la dirección de inclusión e integración de poblaciones de la Secretaria de Educación del Distrito (SED) y el Centro de Investigación y Educación Popular/ Programa por la Paz (CINEP/PPP); todo bajo política de enfoque diferencial en perspectiva de derechos humanos promovida por la Alcandía Mayor de Bogotá durante el periodo 2012 – 2015 (Bogotá Humana).

En relación al segundo criterio la Institución Educativa Distrital Agustín Nieto Caballero se realizaron cuatro experiencias interculturales enfocadas al reconocimiento de las diferentes culturas étnicas que se encuentran presentes en la Institución, las cuales fueron “Re-significación del PEI Agustiniانو”, “Vamos a aprender jugando”, “Nuestro taller de emprendimiento Agustino” e “Interculturalidad e inclusión”. En cuanto a la Institución Educativa Distrital La Arabia se han realizado dos proyectos de aula interculturales, orientando a la sensibilización y reconocimiento de la población Wounaan, la cual lleva cinco (5) años de permanencia en el colegio y a su vez a las distintas culturas que hacen parte del colegio; dichos proyectos fueron “Explorando nuevos mundos” e “Imaginaris sobre la comunidad”.

La Institución Educativa Distrital San Bernardino se evidenciaron tres (3) estrategias y actividades académicas para el fortalecimiento de la identidad étnica, las cuales fueron Concejo de Etnias, Muiskanoba e Ishcani lugar de paz. En cuanto a la Institución

Educativa Distrital Manuela Beltrán se identificó un proyecto de aula llamado Kun TEKU. iASA Y MPANA AWUNDI: El árbol empezamos a hablar, donde se tuvo por objetivo fortalecer los vínculos de identidad cultural y autoestima en los niños/as de pre-jardín en compañía de la población indígena Arhuaca perteneciente a la institución. Y, por último, Institución Educativa Distrital María Carbonell en la cual se desarrolló un proyecto pedagógico de aula grado segundo jugando con magia construyendo mi identidad. Proyecto de educación intercultural que propenda por enriquecer y reconocer la identidad cultural y étnica de los estudiantes del curso.

En cuanto al primer criterio, se halló que las organizaciones cabildos Muisca de Suba, Muisca Bosa, Ambiká Pijao, Nasa, Misak, Inga y Pastos, han mediado con la política pública educativa para realizar varias experiencias educativas que fortalezcan la identidad cultural y dichas experiencias están regidas bajo Lineamiento Pedagógico Curricular para la Educación Inicial del Distrito, Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena en Bogotá 2010; la Política Pública Educativa para los grupos étnicos en Colombia de Agosto de 2013, Política pública para los Indígenas en Bogotá, establecidos en el Acuerdo 359 de 2009. Cabe aclarar que esta mediación con la política educativa ha sido por la participación activa y constante de los cabildos como organizaciones indígenas para la creación de acuerdos y políticas que reconozcan a la población indígena en la ciudad; dicha participación ha sido en compañía del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Secretaria de Integración Social (SDIS) a fin de promover y preservar la identidad cultural indígena.

En relación al segundo criterio, en el Cabildo Muisca de Suba se identifican tres experiencias educativas que fortalecen la identidad indígena dentro y fuera de la comunidad, dichas experiencias son: Proyecto “Muisca Guchak” (guerreros muisca), Talleres de lengua MUYSCCUBUN y Jardín infantil casa de pensamiento muisca “Gue Atiquib Muisca”. En cuanto al cabildo Muisca de Bosa se evidenciaron actividades como Circulo de Mujer Muisca, el compartir de alimentos, Asambleas con la comunidad, espacio de agricultura como huerta comunitaria y consejo de jóvenes además de la Casa

de Pensamiento Intercultural “Uba Rhua” donde se fortalece las tradiciones ancestrales y la identidad indígena Muisca.

Del mismo modo, se identifica una experiencia educativa en el cabildo Inga, quienes en compañía de entidades públicas construyeron el Jardín infantil indígena Inga llamado “WAWITAKUNAPA WASI” enfocado a la preservación de la cultura de la comunidad y la enseñanza de la lengua nativa. De igual manera el cabildo AMBIKÁ PIJAO se desarrolló una estrategia pedagógica utilizada en Jardín Infantil Semillas Ambiká Pijao para la enseñanza y preservación de la cultura Pijao.

El cabildo Nasa ha desarrollado varias experiencias interculturales para la preservación y reconocimiento de las comunidades indígena en Bogotá, dichas experiencias se han realizado en compañía de la Alcaldía local de Kennedy, Junta Administradora Local y el Fondo de Desarrollo local; estas experiencias se encuentran en el proyecto 0068 2009 fortalecimiento de procesos étnicos e interculturales, componente de formación en tradiciones indígenas y Etno-culturales, escuela de formación indígena en idioma propio o Nasa Wewni y la Casa de Pensamiento Intercultural “Nietos del Trueno”.

El cabildo Misak ha realizado encuentros entre los miembros de la comunidad indígena y con otras comunidades asentadas en Bogotá, con el fin de hacerle resistencias a las políticas neoliberales; otra de las experiencias interculturales de la comunidad Misak es la Casa de Pensamiento Intercultural Shush Urek Kusreik que significa “Casa de Aprendizaje de los Niños Pequeños”, la cual está enfocada a la preservación de la identidad étnica y las prácticas culturales en los niños y las niñas desde la primera infancia y así mismo generar escenarios en condiciones de equidad para las familias y la comunidad Misak, reconociendo que la ciudad impone desafíos en cuanto a la preservación cultura.

La comunidad indígena Yanacona ha consolidado la propuesta educativa “construcción de la educación propia en el pueblo Yanacona”, la cual tiene como objetivo “el fortalecimiento del sistema de educación propio, local, regional y nacional de la

comunidad” dicha propuesta se desarrolla a raíz de encuentros entre la comunidad en donde se pretende unificar el proyecto de vida social con lo educativo del pueblo indígena, enmarcado en el respeto a la diferencia y a la diversidad cultural de Colombia. Por último, el cabildo indígena Pastos ha configurado estrategias educativas que conlleven al fortalecimiento de la identidad cultural en sus niños, jóvenes y adultos enmarcados dentro de su plan de vida “para el buen vivir” a través de proyectos de investigación, rastreo histórico y construcción de escenarios de dialogo abiertos con otras comunidades indígenas.

Es importante aclarar que cada una de las experiencias rastreadas en las instituciones y organizaciones fue caracterizada en la matriz de análisis, construida para la realización y cumplimiento del primero objetivo de la investigación. A través de este rastreo y del uso de la técnica estudio de caso fue escogido un cabildo como organización indígena y una institución educativa como entidad de naturaleza oficial, para ser la población sujeto de la investigación debido a sus diversas prácticas de educativas con las comunidades indígenas.

En este sentido, las dos experiencias fueron escogidas a través de los acercamientos que se realizaron a las entidades para identificar si las propuestas expuestas en la información web y documental encontrada aún estaban siendo ejecutadas, debido a que varias de las experiencias realizadas por las instituciones u organizaciones ya no estaba o estaba pausadas por las dinámicas socio-educativas por las que transitan; del mismo modo se escogieron esas dos experiencias debido al rigor metodológico que implicó identificar la apuesta de las experiencias por construir espacios y prácticas educativas que promuevan la educación intercultural y el fortalecimiento de la identidad cultural indígena en Bogotá, asimismo se inició un proceso investigativo de acercamientos a los profesionales de la institución para dar a conocer la proyecto investigativo, para lo cual se encontró un acogida debido al impulso que tienen las experiencias por que sean escuchados y tenidos en cuenta en las instancias legales como es la construcción de la política educativa.

De este modo, las dos experiencias escogidas como población sujeto de la presente investigación fueron: como institución de carácter oficial la Institución Educativa Distrital San Bernardino y como organización el Cabildo Indígena de Bosa, más específicamente la experiencia, Casa de Pensamiento Intercultural Uba Rhua.

#### **4.1 Nuestra población sujeto**

En este sentido, la presente investigación se desarrolla en una institución educativa y organización ubicadas al Sur oriente de la ciudad de Bogotá, específicamente en la localidad de Bosa, la cual se constituye como una de las principales localidades de la ciudad, debido a que en ella convergen importantes reservas naturales, como lo es el humedal Chiguazuque y el humedal de Tibánica; los cuales junto con otros sitios de la ciudad de Bogotá son considerados lugares sagrados para la cultura Indígena Muisca que se encuentra asentada en la localidad.

Desde el año 1954 bajo el gobierno del general Gustavo Rojas Pinilla, Bosa se añade como territorio del Distrito Especial de Bogotá, puesto que, antes de dicha fecha era considerada un municipio aledaño a la ciudad de Bogotá; considerado históricamente territorio indígena “que estaba bajo el mandato del dueño y señor del poblado el Cacique Techotiva, cuyos descendientes llevan apellidos como Neuta, Chiguazuque, Tunjo u Orobajo” de allí que, el nombre Bosa venga “del lenguaje indígena y esté representado por el jeroglífico de una nariz con las fosas abiertas, significa, según los chibchas, el segundo día de la semana o cercado para guardar y defender las mieses ”(Departamento Administrativo de planeación, Bosa 2004).

De allí que, en la actualidad Bosa cuente con una gran cantidad de población indígena, la mayoría pertenecientes a la comunidad Indígena Muisca, la cual ocupa el 38% de la comunidad indígena presente en la ciudad de Bogotá, ubicada en localidades como Bosa, Suba, Engativá y Rafael Uribe Uribe. La comunidad Muisca de Bosa fue legalmente

constituida según lo estipulado en la Ley 89 de 1980, donde se dio aval por parte del Ministerio del Interior y de Justicia para su posicionamiento como Cabildo Indígena ante la alcaldía mayor de Bogotá; constituyendo dicho reconocimiento como una oportunidad para fortalecer y prevalecer los procesos culturales de la comunidad, pese a las condiciones contextuales y las dinámicas sociales en la ciudad de Bogotá.

Actualmente el Cabildo indígena Muisca, esta adelantado procesos a través de los cuales se recuperen sus saberes ancestrales, su cultura, lengua y tradiciones, estos procesos se encuentran enmarcados en la realización de actividades culturales como: los pagamentos, el festival anual “Jízca Chía Zhue”, rituales de sanación, la celebración del año nuevo Muisca, entre otros, además se realizan mensualmente reuniones entre la comunidad indígena como la reunión mensual del consejo de gobierno a la cual asisten los distintos grupos que integran la comunidad indígena, entre ellos: el consejo de mayores, los Poporeros y los grupos de huerta, tejido, jóvenes, consulta previa, medicina tradicional y la casa de pensamiento Intercultural Uba Rhua, en estas reuniones se discute acerca de los temas administrativos y organizativos de la comunidad, igualmente cada mes se realizan asambleas a la cual asiste toda la comunidad indígena y en la cual se debaten los temas tratados en la reunión del consejo de gobierno, además, se discuten las futuras acciones que se llevaran a cabo en la comunidad indígena asentada en la localidad.

Por otro lado, cabe resaltar que la localidad de Bosa además de tener presencia de comunidad indígena, también es considerada una de las localidades con mayor asentamiento de población étnica, dada la condición de desplazamiento en la cual llegan muchas de estas comunidades a la ciudad de Bogotá, donde según un estudio desarrollado por la oficina del alto comisionado de las naciones unidas para los refugiados ACNUR, en el proyecto Bogotá como vamos desarrollado en el año 2003, se identificó que dichas poblaciones se concentran en su mayoría en la localidad de Bosa, ciudad Bolívar, Kennedy y Usme.

En esa medida, Bosa cuenta con un sistema socioeconómico inestable, donde el 87,8% de la población pertenece al estrato 2 y el 5,6% al estrato 1; la localidad se caracteriza por la

incorporación de sus habitantes a la economía informal y a trabajos con baja remuneración económica; “las actividades que más ocuparon las personas fueron: comercio, hoteles y restaurantes (30,7%), servicios sociales, comunales y personales (20,5%), industria manufacturera (22,7%), transporte y comunicaciones (10,6%)” (Cámara de comercio de Bogotá, 2007, Pág. 9), en este sentido, la población indígena que habita la localidad asume parte importante en dichas estadísticas, por diversos factores “uno de ellos es el hecho que sus conocimientos y destrezas corresponden a los oficios propios del campo, al cual se suman la falta de escolaridad y las pocas oportunidades laborales” (Alcaldía mayor de Bogotá, 2014, p. 103). Muchos de los indígenas de la localidad realizan trabajos como la venta de artesanías, cultivo de flores, servicio doméstico, entre otros.

En materia educativa, Bosa se constituye como una de las localidades con “más alta demanda de educación para la Población en Edad Escolar (PEE) de estrato 1 y 2, al igual que las localidades de Ciudad Bolívar, San Cristóbal, Kennedy, Suba y Usme” (Alcaldía Mayor de Bogotá. 2004, p. 40). De manera que, debido a la gran demanda escolar las instituciones educativas de la localidad se encuentran con sobre cupo en sus instalaciones, igualmente muchos de los estudiantes tienen que trasladarse a instituciones educativas ubicadas fuera de la localidad, lo cual representa un sobre costo económico para las familias de los estudiantes, sin embargo, en los últimos gobiernos se han realizados acciones para mitigar esta problemática, se construido más de 9 mega-colegios y muchos más han sido rehabilitados esto con el fin de brindar a los estudiantes de la localidad una infraestructura idónea para desarrollar sus estudios.

Actualmente, “el número de colegios de la localidad asciende a 69, Estos se distribuyen en 28 colegios oficiales distritales, 36 en contrato y 5 en concesión. Así mismo, la oferta educativa fue de 97.252 cupos en colegios oficiales distritales, 17.121 cupos en colegios en contrato y 7.638 cupos en colegios en concesión” (Secretaría de Educación Distrital, 2013, p. 18). En este sentido, el número de estudiantes pertenecientes a etnias vinculados a los colegios de la localidad de Bosa para el año 2015 era de 748 estudiantes, de los cuales 268 eran pertenecientes a diversas comunidades indígenas, establecidos en todos

los niveles educativos; según la SED el número de estudiantes indígenas por nivel es de: preescolar 8, primaria 98, secundaria 105, media 57; lo que evidencia la gran afluencia de familias pertenecientes a comunidades indígenas que se asientan en la localidad.

Por otro lado, las principales problemáticas educativas que afectan a la localidad son la deserción de los estudiantes debido a su constante rotación en las instituciones educativas, además de su vinculación al mercado laboral; “la no continuidad entre la educación media y la educación superior en cuanto al diseño de currículos, como también en lo referente a las oportunidades de ingreso a la universidad, la falta de coherencia entre el diseño del Proyecto Educativo Institucional y las estrategias didácticas, la transversalidad de las áreas, de los ciclos y de la evaluación” (Alcaldía Mayor de Bogotá, s. f, p. 40). este último aspecto, es una de las problemáticas que más afecta a la población estudiantil perteneciente a las comunidades indígenas, en la medida que, en los Proyecto Educativo Institucional o las estrategias didácticas de las instituciones se encuentran en muchas ocasiones invisibilizadas las prácticas educativas de sus comunidades indígenas, así como también los saberes propios de sus culturas.

Ahora bien, uno de los grandes avances en materia educativa de localidad en los últimos años, según la Secretaria de Educación Distrital es la ampliación en la cobertura educativa para todos los niveles así como también la inauguración de varios jardines infantiles y casa de pensamiento intercultural para la atención a primera infancia, además, de la generación de convenios con varias instituciones de educación superior “(Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), Sergio Arboleda, Universidad Nacional, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Universidad Manuela Beltrán, Universidad de la Salle, entre otras) atendiendo así acerca de 12.358 estudiantes de la localidad. Como parte de los procesos adelantados por la alcaldía mayor de Bogotá” (Alcaldía mayor de Bogotá, s. f, 59), es decir que, con este tipo de estrategias se pretende mitigar la brecha de deserción escolar y el poco acceso a la educación superior de la población estudiantil de la localidad.



Para finalizar, la localidad de Bosa, “produce saberes pedagógicos (no visibilizados suficientemente), sobre todo a partir de la interacción de los actores y las actoras que movilizan sus trayectorias de vida cotidiana. Bosa es un territorio donde confluyen la academia, prácticas espirituales, historias, instituciones, viajeros y viajeras temporales como permanentes. Desde los senderos ancestrales las pedagogías actuales se alimentan” (Panqueba y Peralta, 2011. Citado por, Alcaldía Mayor de Bogotá, s.f, P.12). Es decir, como parte de las estrategias educativas adelantadas en la localidad, es de vital importancia que se generen escenarios educativos en los cuales confluyan estos diversos saberes, y a través del cual, se genere un tejido de aprendizaje en el que ningún saber es más importante que el otro sino por el contrario a través del diálogo se enriquezcan los saberes propios de las comunidades.

### **Institución Educativa Distrital San Bernardino**

La Institución Educativa Distrital San Bernardino se encuentra ubicada en la vereda San Bernardino, específicamente en el barrio el Remanso en la carrera 87 B 79 C - 51 SUR, la institución es de carácter mixto y ofrece educación formal a niños y jóvenes, en los niveles de educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media en dos jornadas mañana y tarde; está rodeada por los Barrios el Triunfo, Potreritos, La Vega, San José y La Independencia, lugares donde habitan los estudiantes que acuden a la institución educativa.

La construcción de la IED San Bernardino tiene sus orígenes en el año de 1915 y surge como escuela del resguardo indígena Muisca de la localidad, en aquel momento se llamaba escuela rural San Bernardino del resguardo indígena de Bosa, hacia el año 1948 cambia su nombre a escuela Jorge Eliecer Gaitán por indicaciones del consejo de Bosa, sin embargo, en 1965 se adopta el nombre de San Bernardino, debido a que en ese año don Bernardino Tunjo miembro de la comunidad indígena Muisca regalo un lote para agrandar el colegio.

“Desde 1965 a 1997 funcionó como escuela Rural San Bernardino con preescolar y primaria en 7 casetas de lámina; el 7 de agosto de 1999 se inauguró la nueva edificación donde continúa funcionando el preescolar, la primaria y se empieza la básica secundaria; En 2001 se amplió la cobertura a educación media hasta la actualidad” (Secretaria de Educación de Bogotá, s.f, p. 1). De manera que, la trayectoria de la institución es bastante amplia, además ha sufrido significativas transformaciones entre ellas que en sus inicios era considerada como un lugar educativo exclusivamente para la comunidad indígena Muisca, luego con la intervención del Estado y el proceso de urbanización que sufrió la localidad, paso a ser una institución oficial donde se imparte educación a todos los niños y jóvenes de la localidad.

En este sentido, la institución educativa durante sus años de funcionamiento, se ha caracterizado por ser receptora de estudiantes provenientes de todas las regiones del país, como lo evidencia un censo realizado en el año 2011 en la jornada de la tarde por los directivos docentes, el cual “muestra que por cada curso al menos 5 a 7 estudiantes provenían de otra parte diferente a la ciudad capital, Santander, Boyacá, Tolima, eran los departamentos con mayor presencia en los cursos, por otro lado, en cuanto a los indígenas cerca de 3 a 5 estudiantes por curso” (López, 2013, p. 46). En la actualidad el número de estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas en la IED en la jornada de la tarde asciende a 75, sin embargo, este número no es constante por dos razones: la primera, es el permanente ingreso de estudiantes a la institución durante el año escolar algunos de los cuales no se reconocen abiertamente como indígenas; y segundo, muchas de las familias de los estudiantes durante el año escolar deciden retornar a sus lugares de origen o trasladarse a otra región del país, de manera que, establecer un número o porcentaje exacto de estudiantes indígenas es complicado dado lo volátil de la población.

Sin embargo, dentro de las aulas de clase en todos los niveles educativos, es común escuchar apellidos como Chiguazuque, Neuta, Tunjo y Cobos, apellidos tradicionales de la comunidad Muisca, puesto que, el territorio donde se encuentra la institución es habitado históricamente por esta comunidad indígena, igualmente, es frecuente escuchar apellidos tradicionales de otras comunidades indígenas como Naza, Pijao, Tikuna,

Arawuk, además se encuentra gran afluencia de población afro descendiente oriundos tanto de la costa pacífica como de la costa atlántica del país. De allí que, las dinámicas sociales tanto en las aulas de clase como en los espacios comunes de la institución sean muy variadas; en los descansos es común ver o escuchar infinidad de acentos, expresiones verbales o corporales, características de una población en particular.

En cuanto al Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución este es denominado construcción del conocimiento y desarrollo de competencias para la vida y el amor. Y tiene como objetivo “propiciar espacios y ambientes en donde los miembros de la comunidad educativa, legítima y responsablemente, exploren las diversas dimensiones del ser humano, encuentren su identidad, de tal forma que puedan potenciar sus talentos, elaborar y aplicar estrategias que les permitan reconocerse como ciudadanos proactivos, dignos y co-responsables de la construcción de la sociedad [...] como gestora del conocimiento y promotora de un desarrollo sostenible” (IED San Bernardino, 2007, p. 14). De manera que, a través del PEI se encuentran los primeros esbozos por establecer dinámicas que conlleven al favorecimiento de la identidad de los estudiantes, sin embargo, es un factor que no se vuelve retomar en otros aspectos como los ejes transversales al PEI (formación académica, formación en competencias ciudadanas, desarrollo de competencias laborales) y la misión y visión de la institución.

En este sentido, se encuentra que, en la formulación de los ejes transversales, no hay lineamientos establecidos en pro de favorecer la identidad de los estudiantes propuesta en el PEI, en su lugar las acciones y actividades propuestas se encuentran encaminadas a promover en los estudiantes habilidades de carácter empresarial además de generar una sana convivencia, es decir, las actividades y proyectos curriculares tienen como base fundamental el “desarrollo de personas emprendedoras, propositivas, creativas, con facilidad para la toma de decisiones; favoreciendo la calidad de vida tanto en lo individual como en lo comunitario, desde las necesidades propias de la dinámica del cambio” (IED San Bernardino, 2007, p. 18).

Igualmente, se encuentra que la misión de la institución “es generar espacios de socialización que faciliten la formación académica, el encuentro con el saber, con el conocimiento y la práctica de los valores mediante el desarrollo de pensamiento crítico y emprendedor” (IED San Bernardino, 2007, p. 13). Y su visión “busca posicionarse para el año 2019 como una institución líder en procesos académicos, investigativos y de formación en lo personal y en lo profesional” (IED San Bernardino, 2007, P. 13). De manera que, se evidencia, que la institución a través de un énfasis en gestión e innovación empresarial y construcción de ciudadanía, busca que sus estudiantes generen capacidades como el empoderamiento, liderazgo, emprendimiento para así crear y propiciar estrategias para el campo productivo del país

Finalmente, la IED San Bernardino, es considerada en la localidad como una de las instituciones con más proyección a nivel social y cultural dada su trayectoria histórica, además de la carga cultural que posee debido a su ubicación, de manera que, cuenta con el apoyo de la SED para emprender proyectos, estrategias, prácticas o alternativas curriculares a través de las cuales se propenda por fortalecer los saberes culturales de la comunidad educativa, de allí que, la institución haya consolidado diversos proyectos para tal fin, por ejemplo, el proyecto Muiskanoba, el cual es un proyecto creado por profesores de diversas áreas como educación física, matemáticas, artística y teatro, en el cual se promueve “una forma diferente de educar desde la historia de la comunidad, de la cual proceden sus estudiantes; e involucran no solo a sus alumnos sino a sus padres, madres y abuelos, en los procesos formativos” (López. 2013. p. 49), este proyecto busca que a través de recuperación de la memoria histórica de las comunidades indígenas y afro descendientes se consolide el pensamiento reflexivo y crítico de los estudiantes y con el cual se generen acciones transformadoras dentro y fuera de su comunidad, sin embargo, por razones de índole académico el proyecto no se encuentra vigente actualmente.

De igual modo, la institución consolida el proyecto ISHCANI lugar de paz, este es un proyecto educativo, dirigido a los estudiantes de ciclo 1 (grados: preescolar, primero y segundo) y sus familias, busca principalmente la reconstrucción de la identidad, a partir de acciones que conlleven a conocerse y re-conocerse a través de la itinerancia tanto por

las historias familiares como por los territorios de Bosa y Bogotá; dicho proyecto es desarrollado e implementado por un comité inter- áreas en donde se concuerda la realización de las diversas fases del proyecto central que es la construcción de la huerta escolar, este proyecto actualmente se encuentra en pausa en la medida que, se está reconfigurando su horizonte de acción; finalmente, la institución desarrolla el proyecto Concejo de Etnias, el cual es una iniciativa de la jornada de la tarde, que se encuentra asociada al consejo estudiantil de la institución, se busca principalmente la afirmación de las identidades Étnicas con el objetivo de que se establezca un reconocimiento y posicionamiento de su derecho a participar en las discusiones y proyectos educativos.

### **Casa de Pensamiento Intercultural Uba Rhua “Espíritu de la Semilla”**

La Casa de Pensamiento Intercultural Uba Rhua “Espíritu de la Semilla”, se encuentra ubicada en la vereda san Bernardino, territorio ancestralmente Muisca, específicamente, en la Transversal 87 B # 79- 40 sur, inicia su funcionamiento en el año 2010 como una Casa de Pensamiento Indígena Muisca, a la cual se brindaba educación inicial a los niños de entre cero a cinco años en los niveles de párvulos, caminadores, pre-jardín y jardín, pertenecientes a la comunidad indígena Muisca, posteriormente, pasa a convertirse en Casa de Pensamiento Intercultural, de manera que, se le da la oportunidad de ingreso a los niños de otras etnias como afro descendientes, mestizos y pertenecientes a otras comunidades indígenas además se brinda educación a niños en condición de discapacidad, víctimas del conflicto armado, entre otros.

La creación de la Casa de Pensamiento Intercultural, surge como una propuesta de la alcaldía mayor de Bogotá en consenso con las comunidades indígenas, para brindar educación inicial diferencial a la primera infancia indígena, a través de “los encuentros de saberes que orientaron los Mamos de la Sierra Nevada de Santa Marta, los taitas Misak, los sabios del Amazonas y algunos abuelos muisca en sus círculos de la palabra” (Secretaría Distrital de Integración Social. 2010, parr.4). Durante estos encuentros se determinó como prioridad establecer espacios educativos en los cuales los niños de las diferentes comunidades indígenas que se asientan en Bogotá, estuvieran en contacto e

interacción constante con los saberes, costumbres y tradiciones de sus comunidades indígenas, de manera que, se asegurara la preservación y conservación de la identidad cultural indígena de los niños.

En este sentido, Uba Rhua “espíritu de la semilla” hace parte de un grupo de siete Casas de Pensamiento Intercultural inauguradas en Bogotá, para brindar educación a niños indígenas, las demás Casas de Pensamiento Intercultural son: “Wawita Kunapa Wasi (Casa de niños) del Pueblo Inga; Makade Tinikana (Caminar Caminado) del Pueblo Huitoto; Kÿhÿsa Aguazgua (Valle de Niños) y Gue Atÿqíb (Casa de Pensamiento), los dos del Pueblo Muisca de Suba; además del Semillas Ambiká Pijao, en Usme y Wawakunapak Yachahuna Wasi (Casa de enseñanza para niños) del Pueblo Kichwa.” Secretaria Distrital de Integración Social, 2010, parr.9). Espacios en los cuales se promueva el dialogo y la interacción de las diversas culturas, tradiciones y saberes de las comunidades indígenas.

Asimismo, durante los encuentros de saberes entre las comunidades indígenas y el gobierno distrital, específicamente, “en el panel realizado sobre el tema: La Educación Inicial Construcción Conjunta con los Pueblos Indígenas del Distrito Capital, los pueblos indígenas dejaron claro que los procesos de formación para sus niños y niñas son prácticos, basados en los principios y en una visión más amplia de todo lo ancestral” (Secretaria Distrital de Integración Social 2010, parr.4). De manera que, a través de la enseñanza de la agricultura, el tejido, la cerámica, la música, la danza, la medicina tradicional y la lengua, los niños de la Casa de Pensamiento Uba Rhua aprenden acerca de la cosmovisión, las costumbres y tradiciones de la comunidad indígena Muisca.

De allí que, la Casa de Pensamiento, cuente con lugares y objetos propios de la comunidad Muisca como: la chagra (área de cultivo), Casa María (lugar de reunión donde se intercambian saberes y se realizan prácticas rituales) e instrumentos tradicionales como: hamacas, utensilios de barro, canastas, semillas, instrumentos musicales, entre otros elementos que “permiten que los niños y niñas se relacionen con el mundo desde los usos y costumbres de su pueblo, para de esta manera recrear los lugares en donde las

comunidades construyen conocimiento” Secretaria Distrital de Integración Social, s.f, parr.6)

Actualmente, la Casa de Pensamiento Uba Rhua en su componente administrativo, cuenta con tres sabedores: medicina tradicional, tejido y danza y música tradicional; siete docentes y una coordinadora en su mayoría pertenecientes a la comunidad indígena, además, de un equipo interdisciplinar conformado por un educador especial, una psicóloga y una nutricionista. Todo el trabajo se realiza articuladamente con la Secretaria de Integración Social, de allí que, la casa de pensamiento se rija bajo el lineamiento pedagógico indígena además de los lineamientos distritales de educación inicial. Igualmente, la casa de pensamiento, establece sus procesos y acciones en coordinación con el cabildo indígena Mhuysqa, puesto que, la casa de pensamiento hace parte del Consejo de gobierno del cabildo, específicamente, en la conformación del grupo de educación de la comunidad indígena, de allí que, participe activamente en todos los eventos y reuniones realizados por el cabildo como: las asambleas, reuniones de consejo, círculos de palabra, pagamentos y festividades.

Por último, los cronogramas de las actividades a realizar con los niños en la casa de pensamiento se realizan mancomunadamente entre los sabedores y las docentes de los diferentes niveles, una de las características a rescatar en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el hecho que no establece el cronograma de actividades solamente con base en las materias o dimensiones a desarrollar a partir del pensamiento occidental, sino que, todo el proceso de aprendizaje es direccionado desde los saberes y prácticas propias de la comunidad indígena, es decir, a través de ritos, danzas, cantos, masajes, mitos y leyendas; de manera que, se ponen en dialogo los conocimientos de occidente con las practicas ancestrales de la comunidad indígena.

### **Capítulo 5. Conociendo la Política Educativa Colombiana.**

A fin de, dar cumplimiento al segundo objetivo específico de la presente investigación, este capítulo desarrolla una revisión documental de las políticas educativas para las comunidades étnicas, específicamente indígenas, creadas a nivel nacional y local , luego de la promulgación de la Nueva Carta Constitucional (1991); de manera que, de cuenta de la implementación y desarrollo de estas políticas, en relación con el fortalecimiento de la identidad cultural indígena y la promoción de procesos educativos interculturales. Cabe resaltar que, el análisis se realizó bajo la técnica análisis de contenido, a fin de interpretar la información encontrada en los documentos oficiales de las políticas educativas, igualmente se usó como herramienta la matriz de análisis, en la cual se delimita el corpus de los documentos técnicos, que se tuvieron en cuenta, los cuales son: Ley General de Educación, Ley 21 de 1991, Ley de lenguas nativas, Decreto 804 de 1995, Decreto 2406 de 2007, Decreto 543 de 2011, Acuerdo 359 de 2009 y el Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena en Bogotá.



El presente Análisis documental está guiado por dos criterios, el primero, corresponde a evidenciar si tanto en la política nacional como en la política local, se hace alusión a la educación intercultural como propuesta para estructurar un modelo pedagógico para las comunidades indígenas; el segundo criterio, corresponde a indagar cómo abordan en las políticas educativas el tema de la identidad cultural indígena, esto con el fin de determinar si en estas políticas educativas hay un interés por generar procesos educativos a través de los cuales las comunidades indígenas fortalezcan su identidad cultural.

### **5.1 Haciendo memoria: políticas educativas para comunidades indígenas.**

En Colombia, la educación para las comunidades indígenas ha atravesado una serie de configuraciones y cambios sustanciales, en gran medida suscitados por las comunidades indígenas quienes le han exigido al Estado colombiano una educación acorde a sus necesidades. Es decir, una educación acorde con su identidad cultural, que en lugar de invisibilizar sus especificidades culturales las valorara y preservara, contrario a lo que sucedía en el periodo comprendido entre 1900 y 1960 donde “la educación se llevaba a cabo bajo la tutela de la iglesia, la cual desconocía la riqueza cultural de los pueblos” (CONTCEPI, 2013, p.9). De manera que, ante dicha situación las comunidades indígenas especialmente las del Cauca con la conformación del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y la Organización Nacional indígena de Colombia (ONIC) desarrollaron desde comienzo de los años setenta acciones de resistencia y presión sobre el Estado, exigiendo a través de movilizaciones, bloqueos, manifestaciones y demás formas de lucha la garantía al derecho de una educación propia que les permitiera fortalecer su identidad.

En consecuencia, con el Decreto 088 de 1976 se reorganiza el Ministerio de Educación y se incluye en uno de sus apartados la educación para grupos étnicos, donde se estipula que la educación debe estar enfocada a la preservación de la cultura y costumbres, específicamente el Art. 11 acuerda que “Los programas regulares para la educación de las comunidades indígenas tendrán en cuenta su realidad antropológica y fomentarán la conservación y la divulgación de sus culturas autóctonas.”(MEN, 1976, p.3).

Sin embargo, no es suficiente la reglamentación de una educación para las comunidades indígenas, en razón de ello se establece el Decreto 1142 de 1978 donde se dictan los parámetros para llevar a cabo la educación de las comunidades indígenas, la cual debe estar bajo regulación y vigilancia del Ministerio de Educación Nacional en colaboración de las comunidades indígenas, a fin de garantizar que se cumpla con las necesidades e intereses de la población; es decir que la organización curricular, la estructuración de planes de estudio, la adecuación de plantas físicas, el acceso a instituciones de educación, la selección y formación de maestros se realizará contando con la participación de las comunidades indígenas.

El anterior decreto permitió que, en años siguientes, la Confederación Indígena del Tayrona (CIT) “emitiera la Resolución 3454 de 1984 oficializando una comisión tripartita para administrar la educación indígena en la Sierra Nevada de Santa Marta. En ella participaban el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el Departamento del César y las autoridades indígenas. Fue el primer ejemplo de concertación regional entre un grupo étnico y el Estado para la administración del servicio educativo” (Enciso, 2014, p.10). Lo cual permitió más adelante en 1985 la creación del programa de Etnoeducación por parte del MEN, este programa posibilitó que en la Constitución Política de 1991 se incluyeran apartados que reconocen la educación a grupos étnicos.

### **Corpus objeto de análisis**

Así pues, en el campo educativo a partir de la Constitución Política de 1991 se establecen los Art. 7, 10, 67, 68 y 70, que permiten distinguir el reconocimiento y la valoración étnica y cultural de la nación, de manera que se reconoce que para garantizar la permanencia de los grupos étnicos es necesario preservar y valorar su cultura, específicamente en el Art. 68 se estipula que “Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural” en ese sentido la educación para grupos étnicos debe garantizar que no se atropellen sus creencias, su cosmovisión, sus costumbres y todo aquello que los identifica como grupo étnico.

Igualmente, gracias a la ratificación por parte de Colombia de los lineamientos establecidos en el Convenio 169 de la OIT, especificados en la Ley 21 de 1991; el Estado colombiano se compromete a implementar lineamientos educativos. A través de los cuales garantice el acceso a la educación a los miembros de las comunidades indígenas, respetando los saberes propios de sus culturas; además se compromete a favorecer la generación de procesos educativos propios por parte de las comunidades, de manera que se conserven sus costumbres, saberes y lengua nativa, así como también su identidad cultural (Presidencia de la Republica de Colombia, 1991). La ratificación de este convenio ha sido un gran avance para los grupos indígenas que habitan en Colombia, ya que se les han reconocido múltiples derechos en materia educativa, además de establecer al Estado como el garante de los mismos.

Por otro lado, a partir de 1994 en la Ley General de Educación se retoman algunos artículos de la constitución, profundizándolos en el concepto de Etnoeducación entendiendo esta como la educación "que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autónomos" (MEN, 1994, p.14). además, se promulga que, "Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura" (MEN, 1994, p.14). Sin embargo, para las comunidades indígenas, lo promulgado en esta ley no es suficiente, de manera que, le Exigen al estado nuevas leyes y decretos, en los cuales se determinen con más claridad lineamientos que respondan a sus necesidades educativas.

Es así, como se crean otras políticas educativas, a través de las cuales se establece y reglamenta a mayor profundidad la educación para las comunidades indígenas, tomando en cuenta algunas de sus necesidades y requerimientos, entre ellas el Decreto 804 de 1995, el cual desarrolla los aspectos centrales de la Etnoeducación, profundizando con ello lo promulgado en la Ley General de Educación, de manera que, en el Art.1 del presente decreto se establece que "La educación para grupos étnicos hace parte del

servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos” (MEN, 1995, p.1). De manera que, se reconocen los procesos educativos en las comunidades indígenas como construcciones colectivas y no solo como un proceso en el cual se plasman los intereses educativos del Estado.

Igualmente, en el Art. 2 del presente decreto, se establecen los principios de la Etnoeducación, tales como: integralidad, diversidad lingüística, autonomía, participación comunitaria, flexibilidad, progresividad e interculturalidad (MEN, 1995, p.1). Cabe mencionar que esta última, es entendida como “la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social, una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo” (MEN, 1995, p.2). De manera que, cada una de las acciones y prácticas educativas deben seguir y abordar de manera transversal estos principios.

Asimismo, se establece que el currículo educativo deberá ser fundamentado bajo aspectos como: “la territorialidad, la autonomía, la lengua, la concepción de vida de cada pueblo, su historia e identidad, según sus usos y costumbres, y que su diseño o construcción será el producto de la investigación en la que participen la comunidad, sus autoridades y organizaciones tradicionales” (Guido, et al, 2013, p.27). De manera que, así todas las dinámicas educativas de las comunidades indígenas, respondan a los intereses sociales, culturales e históricos de dichas comunidades, enmarcados en la conservación de sus tradiciones, costumbres, lenguas y saberes.

Posterior a este Decreto, y como respuesta a lo planteado en el artículo 13 del Decreto 1397 de 1996, el Estado promulga el Decreto 2406 de 2007, el cual tiene como finalidad la consolidación de un grupo de trabajo, con el cual se garantice “la formulación, seguimiento y evaluación de las políticas públicas educativas, de manera concertada y

basada en las necesidades educativas (de las comunidades indígenas), articulada a la construcción de la política pública integral de Estado para los Pueblos Indígenas” (MEN, 2007, p. 2). En este sentido, a través de La Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas, se establecerá un dialogo permanente entre el gobierno nacional y las autoridades de las comunidades indígenas, con el fin de satisfacer los requerimientos educativos de las diversas comunidades indígenas que habitan el territorio nacional.

Por último, cabe resaltar la importancia que se le da a la lengua nativa, como aspecto trascendental en la configuración de la educación para comunidades indígenas, como se evidencia en la Ley de Lenguas Nativas, que, si bien no es una política centrada únicamente en el ámbito escolar, si establece una serie de lineamientos educativos a través de los cuales se podrá fortalecer la lengua nativa, así como también la identidad cultural de estas comunidades; en este sentido, la Ley promulga que los procesos educativos deben brindarse en la lengua nativa de cada comunidad, igualmente, especifica que los materiales educativos que utilizaran los niños y jóvenes indígenas deben estar escritos en su lengua nativa, además dichos materiales deben estar acordes con los valores culturales y tradiciones de los pueblos indígenas, dando especial énfasis en los materiales elaborados dentro de las comunidades (MEN y Ministerio de Cultura, 2010).

En cuanto a las políticas locales para la inclusión educativa de las comunidades indígenas en contextos urbanos, específicamente Bogotá ha dado pasos graduales y significativos en estos procesos que pueden ser evidenciados en el contenido de los últimos planes de desarrollo distrital, en los cuales se encuentran posturas y lineamientos que pretenden eliminar y contrarrestar la segregación de las poblaciones vulnerables en todos los ámbitos de la vida, especialmente en la educación, es por esto que desde el enfoque diferencial, se propone crear estrategias y prácticas pedagógicas flexibles que garanticen procesos educativos pertinentes y diferenciales en el sistema educativo.

De manera que, el enfoque diferencial se constituye a nivel distrital como una de las principales herramientas que guía la creación de políticas educativas y sociales, con la cuales se pretende transformar la realidad social de las comunidades indígenas, que habitan en la ciudad, puesto que, “el enfoque diferencial permite comprender la compleja realidad social y realizar acciones que contribuyan a eliminar todas las formas de discriminación y segregación social, como su nombre lo indica este enfoque reconoce la diferencia como punto de partida para implementar políticas públicas orientadas a la garantía de los derechos de la población en oposición a aquellas que pretenden homogeneizar en función de un modelo de desarrollo imperante” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2009, p.19). De allí, que el gobierno distrital, haya configurado una serie de políticas educativas con las cuales se fortalezcan los procesos educativos de las comunidades indígenas en la ciudad, disponiendo que dichos procesos deben respetar y reconocer las diferencias culturales de las comunidades.

Así pues, una de estas políticas es el Acuerdo 359 de 2009, por el cual se definen que los lineamientos en las políticas locales, deben ser entendidos como el conjunto de estrategias y acciones que el distrito desarrollará en consenso con las comunidades indígenas, a fin de garantizar la igualdad de oportunidades y permanencia, además del mejoramiento de sus condiciones de vida (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2009, p. 2). En este sentido, el gobierno distrital muestra un interés por fortalecer las relaciones con las comunidades indígenas, a través de la cual se construyan acciones encaminadas al “Fortalecimiento de la identidad cultural y ejercicio de derechos de los pueblos indígenas en el Distrito Capital” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2009, p. 4). Además de sus costumbres, saberes y cosmovisiones.

Por otro lado, el Acuerdo también establece que los procesos educativos adelantados deben establecerse bajo el modelo de educación intercultural como se determina en el Art. 7 “la Promoción de educación intercultural a todos los niveles del sistema escolar de la ciudad, de manera que el reconocimiento y respeto de las diferencias étnicas y culturales - en particular la representada por los pueblos indígenas del país - se afiance en el ethos de la capital del estado colombiano” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2009, p. 4). De

tal manera que, se propicie en la ciudad una interacción respetuosa y solidaria entre las diferentes comunidades en donde se reconozca el aporte cultural de cada una de ellas. Igualmente, promueve estrategias para consolidar el modelo de educación propia, en los casos donde sea factible desarrollarlo.

De igual manera, otra de las políticas educativas locales, con la cual se busca dar reconocimiento a las comunidades indígenas que habitan en la ciudad es el Decreto 543 de 2011, en el cual se establece la “adopción e implementación de medidas con enfoque diferencial con el fin de garantizar el acceso y permanencia de los indígenas en la educación inicial, básica, media, técnica, tecnológica y superior (además) la Promoción de estrategias pedagógicas y comunicativas para la divulgación de los derechos diferenciales de los pueblos indígenas” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011, p. 11). De modo que, se aminoren las problemáticas que afectan a los estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas.

En este sentido, el Decreto determina la “construcción e implementación de un modelo de educación intercultural para los pueblos indígenas, que incluya niveles de educación propia, diseños curriculares, capacitación a docentes, diseño de material didáctico, investigación, seguimiento y evaluación” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011, p. 11). A través del cual se establezcan procesos de diálogo y cooperación entre las diversas comunidades que confluyen en Bogotá. el decreto también establece la “Implementación de acciones que promuevan, visibilicen y fortalezcan la identidad cultural, espiritual, la producción simbólica de las culturas indígenas, las formas de vida, los usos y costumbres y las tradiciones de los pueblos indígenas en la ciudad” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011, p. 8-11).

En este marco, por establecer una educación con la cual se reconozcan a los pueblos indígenas que habitan en la ciudad y a través de la cual se fortalezcan las cosmovisiones, tradiciones lengua y costumbres; surge la intención por parte del gobierno distrital y las comunidades indígenas, por establecer que dichos procesos se instauraren desde la primera infancia, razón por la cual, se promulga el Lineamiento Pedagógico para la

Educación Inicial Indígena en Bogotá , el cual tiene como objetivo brindar las orientaciones necesarias para el establecimiento de una educación dirigida a los niños indígenas de entre 0 y 5 años, que promueva el fortalecimiento de su identidad cultural. Asimismo, a través del lineamiento pedagógico se determina que los procesos educativos dirigidos a la primera infancia de estas comunidades deberán tener como ejes centrales el territorio, la socialización e interacción, la cosmovisión, los saberes propios, la lengua y la memoria histórica de las comunidades indígenas. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2010, p. 94).

Cabe resaltar que, “el presente lineamiento ubica la conformación de la identidad cultural y la potenciación de la identidad individual como elemento central en la construcción de rutas pedagógicas para la educación inicial de los niños y las niñas indígenas que habitan en Bogotá” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2010, p. 94). De manera que, a través de los procesos de enseñanza- aprendizaje los niños puedan adquirir y fortalecer sus identidades culturales. De allí que, estos procesos educativos, según el lineamiento, “deben ser orientados hacia la creación de experiencias que permitan a los niños y las niñas reconocer el lugar que ocupan en el mundo y generar nuevos conocimientos y realizaciones que los lleven a interactuar con el mundo, a través de la comprensión, la creatividad y la acción transformadora” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2010, p. 94).

Dichos procesos educativos deben ser orientados, desde procesos interculturales y apoyados en una educación incluyente, con el cual se genera la vinculación a los jardines indígenas de niños indígenas y no indígenas (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2010, p. 94). De manera que, se logren el intercambio y reconocimiento de saberes y costumbres de las diversas comunidades que habitan en Bogotá; finalmente, los pilares según el lineamiento pedagógico, para la educación inicial indígena son: “juego, al arte, presentado como creación artística y la literatura, presentada narrativas” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2010, p. 149).

## **5.2 Identidad Cultural Indígena y la Educación Intercultural en las políticas educativas colombianas.**



Las políticas educativas que componen el corpus del presente análisis configuran una sucesión de características, especificaciones, condiciones y proyecciones sobre la educación para las comunidades indígenas y cómo deben orientarse dichos procesos educativos, que posibilitan evidenciar una serie de hallazgos encontrados, a la luz de los dos criterios analíticos definidos al inicio de este capítulo, los cuales corresponden a: primero, evidenciar si tanto en la macro política como en la política local, se hace alusión a la educación intercultural como propuesta para estructurar un modelo pedagógico para las comunidades indígenas; y segundo, indagar como abordan las políticas educativas nacionales y locales el tema de la identidad cultural indígena, esto con el fin de determinar si en estas políticas educativas hay un interés por generar procesos educativos a través de los cuales las comunidades indígenas fortalezcan su identidad cultural.

En consecuencia, con base en el primer criterio analítico se encuentra que, en las políticas a nivel nacional, si bien existe un interés por promover procesos educativos diferenciados para las comunidades indígenas, no se hace alusión a que estos procesos puedan ser desarrollados bajo un modelo de educación intercultural, en otras palabras, en ninguno de los lineamientos de las políticas nacionales se hace referencia a este tipo de modelo educativo, es decir, en estas políticas educativas no se toma en cuenta el potencial que tiene la educación intercultural para configurar una educación acorde con las costumbres, cosmovisiones y saberes ancestrales de las comunidades indígenas, y que además permita y promueva el dialogo reflexivo entre diversas comunidades.

En este sentido, la macro política plantea que la educación para las comunidades indígenas debe configurarse bajo un modelo Etnoeducativo, como lo evidencia ley general de educación, el decreto 804 de 1995 y la ley de Lenguas Nativas; en las cuales, se determinan los principios, ejes centrales y alcances de este modelo educativo; es decir, es recurrente encontrar en las políticas artículos promulgados en favor de entablar procesos Etnoeducativos para las comunidades, los cuales como determina el Decreto 2406 de 2007 deben estar diseñados e implementados en concertación con las comunidades indígenas. Asimismo, más recientemente la educación para las comunidades indígenas desde las políticas educativas debe establecerse bajo un modelo

de educación propia según el decreto 2500 de 2010. Sin embargo, es importante que, el Estado complementariamente a estos modelos educativos incentive la configuración de un modelo de educación intercultural, puesto que, con ello permitirá establecer dinámicas que contribuyan satisfacer las necesidades educativas de las comunidades indígenas en todos los contextos donde se encuentre asentadas.

No obstante, es importante señalar que, si bien no se establecen desde la macro política procesos de educación intercultural, si se toma como eje principal de la Etnoeducación, la interculturalidad, a través de la cual se promueven el diálogo e intercambio de saberes, cosmovisiones y costumbres entre las comunidades indígenas, además del enriquecimiento cultural mutuo, de modo que, bajo este principio de interculturalidad se genere la construcción colectiva de un proyecto global de vida basado en la igualdad, respeto y valoración de los aportes culturales de las comunidades indígenas. En este sentido, la interculturalidad, en la política nacional hace parte de un proyecto socio-educativo, con el cual se pretenden promover dinámicas relacionales más amplias, no solo entre comunidades culturalmente diferentes sino también entre la sociedad colombiana en general.

Ahora bien, frente a este primer criterio en la política local se encuentra que, existe una clara intención por establecer e implementar una educación intercultural en todos los niveles de la educación, con la cual se pretende generar procesos y dinámicas de reconocimiento e interacción entre las diversas comunidades étnicas que se asientan en Bogotá, de manera que, se reconoce que a través de este modelo educativo, es posible generar una relación dialógica entre los estudiantes de las diversas culturas que asisten a las instituciones educativas; igualmente, según estas políticas el modelo de educación intercultural deberá incluir niveles de educación propia, es decir que, con este modelo no solo busca una interacción y reconocimiento cultural, sino además el fortalecimiento de los saberes, costumbres, cosmovisiones y la lengua propia de cada cultura, a partir de las cuales se consolide a Bogotá como una ciudad incluyente, solidaria y respetuosa con todas las culturas.

Cabe resaltar que este proceso de educación intercultural en las políticas locales, está íntimamente ligado a la implementación y configuración en conceso con las comunidades indígenas de otros procesos educativos como la Etnoeducación y la educación propia por medio de los cuales se refuercen los aprendizajes adquiridos a través de la familia y las autoridades tradicionales, de manera que, a través de la educación se consoliden dinámicas de empoderamiento social y político al interior de las comunidades, que conlleven a fortalecer y arraigar sus identidades culturales.

Sin embargo, en las políticas educativas locales hace falta más profundidad y especificidad frente al tema de la educación intercultural, puesto que, si bien se establece la configuración en las instituciones educativas de dinámicas propuestas a partir de un modelo de educación intercultural, se puede caer en interpretaciones erróneas frente a cuál es el alcance y finalidad de dicha educación, es decir, esta puede ser entendida solo como la garantía de acceso a las instituciones oficiales de los niños y jóvenes indígenas, sin importar el tipo de educación que reciben y como esta fortalece o invisibiliza la cultura, lengua y cosmovisiones propias de su comunidad, y en donde además no se estructuran espacios de dialogo e intercambio entre las culturas, prevaleciendo con ello una educación homogénea mas no intercultural.

De otro lado, en las políticas locales no solo se promulga el establecimiento de prácticas de educación intercultural, además se toma como base fundamental en todos los procesos implementados con las comunidades étnicas, la interculturalidad como estrategia para incentivar la sana convivencia y el reconocimiento de estas comunidades en la ciudad, es decir que los lineamientos establecidos buscan a través de la interculturalidad el respeto por la cultura, lengua y saberes de las comunidades indígenas además de una igualdad y equidad social, enmarcada en la igualdad de oportunidades, en el acceso y permanencia en todos los niveles educativos, entre otros.

En relación al segundo criterio, se encuentra que, en las políticas educativas a nivel nacional y local, existe un interés por generar procesos educativos a través de los cuales las comunidades indígenas fortalezcan su identidad cultural, es decir, en cada una de las

políticas educativas objeto de análisis se establece que las dinámicas, procesos y estrategias que se lleven a cabo con estas comunidades, tienen como uno de sus objetivos principales fortalecer la identidad cultural de las diversas comunidades étnicas, entre ellas la indígena, independientemente de las dinámicas sociales y económicas que atraviesen, además sin importar contexto en el cual se encuentren asentadas.

Este interés por fortalecer la identidad cultural indígena mediante la educación ha sido consolidado a través del consenso entre las organizaciones que representan a las comunidades indígenas y el Estado colombiano. En los lineamientos de las políticas educativas, la educación para las comunidades étnicas, específicamente indígenas, no solo debe responder a unos fines de aprendizaje de contenidos de las áreas del saber, sino que a partir de los procesos educativos debe fortalecerse entre otros aspectos la identidad cultural de las comunidades indígenas; como lo evidencia la Ley General de Educación, la ley 21 de 1991 y el Decreto 804 de 1995; de manera, el currículo, los planes de estudio, y las estrategias didácticas deben responder a principalmente a este interés.

Asimismo, el interés por el fortalecimiento de la identidad cultural indígena a través de dinámicas educativas, en los lineamientos de las políticas, se evidencia a través de las estrategias y propuestas encaminadas a fortalecer otros componentes culturales como las costumbres, la lengua nativa, las cosmovisiones y saberes ancestrales, puesto que, estos componentes culturales son considerados como elementos esenciales en la configuración de la identidad cultural de cualquier etnia o comunidad; en la medida que contribuyen a fortalecer los lazos de unión e identificación con un grupo específico, para este caso con las comunidades indígenas, asimismo se promueve la conservación y fortalecimiento de diferentes expresiones culturales, tales como: danzas, cantos y la tradición oral y escrita de las comunidades indígenas, así como también de la recuperación de la memoria ancestral y colectiva de las comunidades; aspecto que se ve reflejado en el principalmente en las políticas a nivel local, específicamente en el decreto 543 de 2011; y con las cuales se pretende mitigar la pérdida progresiva de la identidad cultural indígena en Bogotá.

En este sentido, a lo largo de los lineamientos expuestos en las políticas educativas, se identifica el interés por parte del Estado y el gobierno distrital por el fortalecimiento de la identidad cultural indígena, a través de la promoción e implementación de una educación acorde a las particularidades propias de las comunidades indígenas; sin embargo, este interés por fortalecer la identidad cultural desde procesos educativos, podría estar aún puesto desde el deber ser de los fines de la educación, lo cual no implica necesariamente sea llevado o implementado a cabalidad en la realidad socio-educativa que viven a diario los niños y jóvenes de las comunidades indígenas.

## **Capítulo 6. Tres miradas a la educación desde la diversidad.**

En razón de establecer el potencial para agenciar procesos educativos interculturales en pro del fortalecimiento de la identidad cultural indígena en Bogotá, en las experiencias educativas que a continuación se exponen, se hizo necesario realizar una caracterización que permitiera observar, indagar e interpretar las prácticas que se realizan en cada una de ellas; las experiencias caracterizadas son la Casa Pensamiento Intercultural Uba Rhua, enfocada a la primera infancia; el Consejo de Etnias como espacio de socialización realizado al interior de la IED San Bernardino de Bosa y las Prácticas Educativas cotidianas del IED San Bernardino.

### **6.1. Casa de Pensamiento Intercultural Uba Rhua**

En la Casa de Pensamiento Intercultural Uba Rhua se sitúa la primera experiencia educativa auscultada, en ella fue posible reconocer una experiencia educativa enfocada a garantizar el “derecho a la educación, nutrición, cuidado calificado y asegurando la preservación y fortalecimiento de la cultura indígena” (CVNE, 2010); se encuentra adscrita a la Secretaria Distrital de Integración Social (SDIS), y su propósito es brindar una “atención integral a partir de procesos de preservación de la cultura de los diferentes pueblos étnicos y de regiones de procedencia que allí convergen”(2015, p. 4), ello a partir, de un enfoque diferencial y de derechos desde el cual se fortalecen procesos interculturales.

La Casa de Pensamiento Uba Rhua se funda aproximadamente hace ocho años, e inicia como “cuna de los muisca, comenzó a re-descubrir sus raíces ancestrales entre los Chiguasque, los Neuta, los Tunjo, los Cobos; apellidos tradicionales de la localidad, que encontraron que tienen algo en común, primero la forma de preservar y darle vida a su propia Casa de Pensamiento para niños; un jardín muisca en el que los pequeños son las semillas sagradas que van a mantener viva esa cultura, esa identidad, esa tradición”(Neuta, comunicación personal, 2017); es decir, la Casa de Pensamiento Uba Rhua desde sus inicios ha velado por que los saberes y conocimientos que se brinden a los niños estén mediados por el pensamiento ancestral y cultural de la comunidad Muisca, para lo cual, se apoyan en dos actores educativos, por un lado los “Sabedores”, quienes hacen parte de la comunidad indígena Muisca y poseen un conocimiento ancestral específico relacionado con la cultura Muisca, que ha sido transmitido de generación en generación; por otro lado, las maestras de educación infantil quienes son las encargadas de entrelazar el saber ancestral en atención a los lineamientos pedagógicos indígena y de educación inicial del Distrito Capital.

Actualmente, la Casa de Pasamiento intercultural Uba Rhua cuenta con sesenta y cinco (65) niños, en edades entre los 6 meses a 4 años de edad; entre ellos hay treinta y tres (33) niños reconocidos como indígenas de las comunidades Muisca, Inga y Pijao, dos (2)

niños de comunidades afrocolombianas; el restante son niños a quienes se les denomina “mestizos”, puesto que no pertenecen a ninguna comunidad étnica, pero hacen parte de los habitantes de la localidad de Bosa.

Todos ellos son atendidos por un equipo interdisciplinar conformado por tres Sabedores, seis (6) maestras de educación infantil pertenecientes a la comunidad Muisca y una (1) que no hace parte de ninguna comunidad étnica, coordinadora perteneciente a la comunidad indígena Muisca y un equipo conformado por una psicóloga, una nutricionista y un educador especial, estos últimos que no hacen parte del recurso humano de la Casa de Pensamiento, pero son enviados semanalmente por parte de la SDIS como estrategia para garantizar el cuidado y desarrollo integral de los niños; así mediante el trabajo cooperativo realizado por cada uno de los actores educativos, que promueven las prácticas educativas y administrativas que se desarrollan en la Casa Pensamiento.

A partir de los testimonios de las maestras y la coordinadora es posible afirmar que las prácticas educativas se orientan al reconocimiento de la cultura indígena Muisca y su preservación como comunidad nativa de la localidad de Bosa, donde hay una fuerte apuesta por defender, conservar y apropiarse los saberes ancestrales de la comunidad Muisca; Chiguazuque maestra de la Casa de Pensamiento señala “se llama un jardín diferencial porque acá se respeta la cultura, los usos y costumbres de nuestra comunidad”( comunicación personal, 2017 ) , dando fuerza a las acciones pedagógicas y administrativas desde un saber que permite preservar la cultura desde diferentes espacios de socialización al interior de la Casa; otra de las maestras agrega “día tras día son experiencias significativas ya que son desde la experiencia misma con los niños y las niñas, desde el territorio y en el territorio, en el aprovechamiento del espacio que el mismo nos ofrece, entonces, es el vivirlo, es el aprovecharlo y es el acompañar a niños y niñas en cada una de estas experiencias” (Suarez, comunicación personal, 2017).

Así pues, las prácticas educativas se organizan a partir de “cinco ciclos del Calendario Muisca” denominados: Gata (fuego), Sie (Agua), Fiva (Aire), Chicha (tierra) y Tamuy

(tiempo sin tiempo); junto con los denominados ESTANTILLOS los cuales son nombrados así para referirse a las dimensiones de desarrollo que deben ser potenciadas, de acuerdo con lo que establece el Lineamiento Pedagógico Indígena, lo cual hace que las actividades se encuentren estrechamente relacionadas con los saberes indígenas y los saberes occidentales desde las habilidades cognoscitivas que se deben potenciar en los niños.

Las practicas educativa de la Casa de Pensamiento parten de la realización de actividades propias de la comunidad, como lo es el desarrollo de ritos, danzas, canciones, tejidos y siembras propias de la cultura Muisca, puesto que la intencionalidad de este proceso educativo es “trasmitir un saber con sentido” (Neuta, comunicación personal, 2017) e involucrando los saberes occidentales, esto es posible desde los procesos de enseñanza, según refiere la maestra Nilsa Garibello “por ejemplo se les enseñan números pero con base en las semillas, el calendario muisca, el tejido, la música y la danza ”(comunicación personal, 2017).

Al mismo tiempo las prácticas educativas son un espacio de socialización y comunicación que tienen los niños, las familias, las maestras y los sabedores, para el intercambio de conocimiento; según mencionan las maestras de la Casa de Pensamiento en los espacios de dialogo que , los círculos de palabra, el diálogo con otras instituciones, la apropiación de la medicina y la realización de los rituales permiten una interacción constante con el saber ancestral, generando un sentido de pertenencia e intercambio de saberes entre las comunidades; asimismo, se busca la participación de los niños pidiéndoles compartir su experiencia desde lo que piensan de cada una de las actividades realizadas y de aquello que van identificando como propio de la comunidad, todo ello se refleja en las expresiones y formas de actuar de los niños; una maestra relata la forma en la cual los niños cuentan su experiencia así, “allá me enseñaron que esta planta es para ... o cuando se teje, ellos dicen “esta semilla es para tejer manillas... me enseñaron estas canciones, que son canciones tradicionales de la comunidad” (Garibello, comunicación personal, 2017); lo cual hace evidente la participación en los espacios de socialización y la apropiación de saberes ancestrales transmitidos.



Del mismo modo, las maestras señalaron en consenso que a través del uso del lenguaje oral y la expresión corporal propia de la comunidad indígena Muisca, los niños junto con ellas se apropian de cada rasgo propio de la comunidad, generando un entendimiento en sus procesos de comunicación a partir de lo escrito, la tradición, la historia y el querer participar; es decir, aunque la lengua que predomina en los procesos de comunicación es el español, los niños y las maestras ya han hecho una apropiación de palabras propias de la comunidad, las cuales son usadas durante los ritos, las danzas, las rondas infantiles Muisca y momentos del día donde es necesario saludar, despedirse, agradecer o referirse a elementos propios de la cultura; como, por ejemplo, Chie (Nosotros), Ata (universo), Bosa (Territorio).

En ese sentido, es importante referir el proceso realizado por las maestras y la coordinadora de la Casa de Pensamiento desde la vinculación en los procesos pedagógicos propios, los cuales permitieron el regreso y fortalecimiento de sus raíces ancestrales, a fin de transmitir los saberes y la cosmovisión indígena a los niños. Algunas de las maestras relatan su experiencia desde el ser indígena en un contexto como la ciudad de Bogotá, donde, por tener un apellido diferente, unos rasgos físicos diferentes y una forma de actuar y pensar diferente, se es catalogado como “el indio que no aprende, que no sabe, que no es importante; de allí que ser indígena el algún momento determinado dejó de ser motivo de orgullo en las vidas de estas educadoras; sin embargo, actualmente ser indígena de nuevo cobra sentido y se instaura desde un sentido de pertenecía donde se defiende, fortalece y conserva la identidad cultural indígena Muisca; ello gracias al trabajo realizado en la Casa de Pensamiento Intercultural Uba Rhua.

Por otro lado, en lo que respecta a la participación de las familias, se encontró que hay un énfasis en la participación de esta, como fundamento principal de transmisión de saber de generación en generación, una de las maestras hizo énfasis en que la familia es un eje fundamental para la población indígena, puesto que, desde allí se teje la palabra y se transmite el saber, razón por la cual la Casa de Pensamiento es más que un jardín infantil, es una familia donde se transmite la cultura indígena Muisca. (Suarez, comunicación personal, 2017).

Asimismo, los ritos de tradición ancestral de la comunidad Muisca constituyen un principio fundamental de la Casa de Pensamiento intercultural Uba Rhua, puesto que, las actividades como el ritual de iniciación de semana, las limpias con las plantas medicinales a los integrantes del jardín y los rituales de cambio de ciclo, son dinámicas propias que forman parte de la identidad cultural indígena que se preservan en la Casa de Pensamiento; es por ello que las maestras afirman que dichos espacios son bendición de los Dioses, pues permiten que cada acción del jardín sea guiada y ofrecida; además, sirven como equilibrio de las energías que se dan en la Casa de Pensamiento intercultural. De igual modo, las maestras afirman que los ritos o ceremonias realizados en cada tiempo o ciclo están enfocadas a una reflexión con la vida misma y les permite dar sentido a las dinámicas de la Casa de pensamiento.

Respecto a la participación de la Casa de Pensamiento como organización escolar de la comunidad Muisca, en estrecha relación con el cabildo de Bosa, se asiste a espacios de socialización donde se interactúa con otros grupos de la comunidad, de tal manera que se intercambian saberes y experiencias, así lo refiere la coordinadora de la Casa de Pensamiento, “el año pasado se propuso invitar a un abuelo, al grupo de jóvenes, grupo de vivero, danzas que tiene el cabildo; para realizar los trueques de saberes, ellos vienen nos dan un taller y se empieza a tejer. Asimismo, la participación de la Casa de Pensamiento Intercultural en los proyectos educativos de la Secretaría de Educación, sirvió de gran impacto para la comunidad y para los niños egresados del jardín, puesto que el grupo de sabedores “iban con una docente a multiplicar esos saberes y a promover que los niños que ya salieron no perdieran ese proceso” (Neuta, comunicación personal, 2017); lo cual fortaleció la identidad cultural indígena y la lengua nativa.

En síntesis, la Casa de Pensamiento Uba Rhua concibe la identidad cultural indígena como un legado histórico que se trasmite de generación en generación y que busca que la cultura indígena Muisca trascienda más allá del reconocimiento como comunidad y se tenga en cuenta como organización activa que fortalece procesos educativos indígenas en la ciudad; en este sentido es una experiencia de educación que cuenta con un amplio potencial para fortalecer, conservar y apropiarse la identidad cultural indígena, desde la

comunidad Muisca, dando que las dinámicas educativas expresadas anteriormente cobran fuerza en una apuesta educativa donde los saberes ancestrales predominan y permean toda la práctica educativa estableciendo un sentido de pertenencia desde lo indígena, logrando que los niños apropien y conozcan la cultura indígena Muisca con el fin que en su trayecto de vida sea acorde con su identidad.

Por otro lado, frente al potencial de la Casa de Pensamiento Intercultural, por agenciar procesos educativos desde la interculturalidad, es menester nombrar que a lo largo de la caracterización es posible ubicar la experiencia desde una perspectiva Etnoeducativa puesto que es una educación que atiende a la preservación de lo nativo o propio de la cultura indígena Muisca, además de ser ofrecida por una entidad del Estado (SDIS); de manera que, las prácticas que allí se realizan van enfocadas a fortalecer la cultura Muisca como un aspecto fundamental, acabe aclarar que hay presencia y participación de otras comunidades.

## **6.2 Consejo de Etnias Colegio San Bernardino IED**

El Consejo de Etnias desarrollado al interior de IED San Bernardino de Bosa, se funda hace cinco (5) años a partir de la “preocupación por cómo entender esas diferencias culturales y a esas familias que llegan a la ciudad desde otros contextos”(López, comunicación personal, 2016), de allí que, los diferentes agentes educativos de la institución buscaran alternativas pedagógicas para dar respuesta a dicha situación, para ello se escribieron artículos investigativos que permitieran establecer diálogos entre la comunidad indígena Muisca, la institución y otros grupos culturales existentes el territorio de Bosa; asimismo se apoyaron en el ejercicio investigativo realizado por

Un estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional, quien adelantó su proyecto de grado en la Institución educativa, con quien se piensa un espacio que hiciera posible el encuentro, la participación y socialización de estudiantes que se reconocían en una cultura étnica particular; creando así un espacio fuera del aula para escuchar las voces de la diversidad, así lo cuenta López,

Así es como llego a este colegio buscando comunidad Muisca, yo me encontré con algo maravilloso y es que este colegio no solo tiene comunidad Muisca, tiene comunidad indígena de muchas partes de Colombia y, además, tiene comunidad afrodescendiente igualmente de muchas partes de Colombia, entonces mi proyecto de grado, mi proyecto de vida se junta con el proyecto de vida de estas familias, desde esa perspectiva de educación que trae el colegio. (Comunicación personal, 2016)

De manera que, el Consejo de etnias se construye como un espacio de diálogo entre culturas, en el cual participan estudiantes hombres y mujeres en edades entre los 8 y los 17 años de edad, pertenecientes a comunidades étnicas de distintas partes del país, bajo el liderazgo del profesor que le dio origen y con el respaldo de las directivas docentes de la Institución, que favorecen los espacios, los recursos y anima a los estudiantes a hacer parte y a fortalecer el Consejo de Etnias.

En ese sentido, el Consejo de Etnias pese a ser un espacio que se desarrolla fuera de las aulas; ha logrado instaurarse en las dinámicas académicas de la institución como un “lugar en el que los niños se sienten parte de una familia...parte de una comunidad; el Consejo de Etnias se convirtió en un espacio de encuentro de seres humanos para enseñarse y aprender de sí mismos, donde no están solos, los niños traen sus conocimientos desde la familia y desde su pueblo originario; es decir hay una historia de pueblos ancestrales en cada uno de esos niños y ellos tienen la oportunidad y el lugar para dialogar con esos saberes y los de otros compañeros” (López, comunicación personal, 2016). Convirtiéndose en escenario educativo innovador y propio de la institución.

Cabe aclarar que el Consejo de Etnias se ha mantenido estable dado el interés por parte de la coordinadora Blanca Peralta por hacer de la institución un lugar donde se promuevan prácticas educativas en las cuales los estudiantes valoren su identidad y no sientan temor o vergüenza de reconocerse dentro de un grupo étnico; al respecto comenta,

Entonces desde el 2012, cuando llega John López, armamos lo que yo había querido armar, pero no tenía tiempo y era juntarlos en un mismo espacio. Yo he aprendido, porque me he ido a las casas de la gente a tomar café y entonces, los abuelos me hablaban y los papas me contaban cosas y caminamos por los potreros, ese conocimiento yo lo tenía, pero porque las familias mismas cuando yo iba a sus hogares me lo enseñaban; pero yo quería eso aquí, lograr que cuando tu dijeras, levanten la mano los Muisca, no les diera pena y que todos entendiéramos que hacen parte de la historia, no significa que tú lo eres o no lo eres, es parte de tu historia. (Peralta, comunicación personal, 2016).

Así, desde el Consejo de Etnias se pretende que historia de las comunidades se mantenga viva, a partir del reconocimiento de las nuevas generaciones frente a su identidad, una identidad que para el caso de la cultura indígena es reconocida dentro del Consejo a partir del territorio, la permanencia en la tierra, las costumbres, las festividades, los alimentos, un apellido, una historia que se trasmite desde la familia y que se valora dentro del Consejo de Etnias, “Lo que ha pasado de ese año hasta la actualidad es que hemos ido aprendiendo, o sea, que es lo que saben, porque saben cosas, lo que pasa es que no saben lo que yo quiero que sepan, pero ellos saben y lo que hemos tratado de hacer es ver que de esas otras cosas nos pueden enseñar, que de esas otras cosas que saben podemos usarlas para las demás personas”(Peralta, comunicación personal, 2016).

Actualmente, el Consejo de Etnias cuenta con la participación de entre 150 a 200 estudiantes de básica primaria y secundaria, todos ellos pertenecientes a grupos étnicos de comunidades indígenas Muisca, Pijao, Nasa y Quichua; afrocolombianos de distintas partes de Colombia y estudiantes “mestizos”, quienes asisten al Consejo de Etnias buscando un lugar, un reconocimiento de sí mismos, así lo afirma Jhon López “entonces tenemos seis niños que no son ni indígena ni afrodescendiente o tal vez sí lo son, pero no lo saben todavía, ellos casi que se sienten parte del Consejo porque se les reconoce, entonces ellos invitan a sus compañeros, a que conozcan que hacemos en el Consejo”

(López, comunicación personal, 2016), así mismo refiere Blanca Peralta “ahora se cuestionan por lo que son, de donde vienen, eso me parece una consecuencia bonita de todos estos años de andarse generando el espacio” (Peralta, comunicación personal, 2016).

Todos ellos se reúnen una vez por semana con el fin de realizar actividades lúdicas y pedagógicas a partir de los saberes ancestrales de cada una de las culturas presentes, con el objetivo de dar a conocer sus costumbres, su tradición, su saber a los otros, generando un proceso de enseñanza y aprendizaje autónomo. Asimismo el Consejo de Etnias se orienta desde tres horizontes según lo expresa el Maestro John López guía del consejo, el primero está en relación a la participación de estudiantes del Consejo, de tal manera que tengan un empoderamiento en cuanto a la libertad de ser y la voluntad de querer como ser humano, además de tener un dialogo con los otros desde una sana convivencia y coexistencia; el segundo horizonte, es la importancia y el valor de comprender que el saber tradicional o ancestral que poseen como integrantes de una comunidad étnica es importante y que lo pueden compartir con otros; por último, el tercer horizonte está enfocado al significado del ser, reconocer y hacer parte de una comunidad étnica.

En razón de ello, las prácticas educativas del Consejo de Etnias están organizadas por los estudiantes asistentes, donde ellos son quienes planean los encuentros y las actividades que se realizarán, es decir, se reúnen y dialogan para definir hacia donde iría dirigido el Consejo de Etnias y los espacios que cada uno tendrá para dar a conocer su cultura; en este sentido se evidencia como las prácticas educativas que se realizan al interior de esta experiencia se dan de manera autónoma y consensuada, desde la participación de todos como sujetos diversos y con un recuento de saber importante; así pues, López afirmó que varios de los estudiantes le han hecho saber que “en el Consejo es donde le encontraron sentido a eso que aprenden sobre comidas de su propia cultura, de sus familias, de sus músicas, bailes, pero también ciencias medicinales, la oralidad... que tiene tradición ...en sus familias, el por qué es importante escuchar al abuelo, el respetar a sus mayores; todo eso lo han ido comprendiendo a través del proceso del Consejo de Etnias” (comunicación personal, 2016).

Del mismo modo, el Consejo de Etnias es un espacio que promueve la participación política de los estudiantes, dado que, se hace menester tener representantes escogidos de manera democrática en el Consejo, para que sean líderes y voceros en la organización escolar; así mismo, los estudiantes y el maestro a cargo del espacio afirman que esta experiencia ha instaurado nuevas formas de comprender la diversidad, ejemplo de ello son la celebraciones que se conmemoran en la institución, como el día de la interculturalidad, entendido como “el dialogo cultural entre pueblos y no como una diferenciación racial” y el día de la afrocolombianidad, el cual es un reconocimiento de los aportes afrodescendientes a las culturas humanas de todas partes del planeta; actividades que se realizan de manera consiente donde se vinculan todos los actores educativos en dialogo entre culturas.

Por otra parte, los estudiantes afirman que este espacio es una manera de transformar las prácticas educativas convencionales, dando nuevos horizontes a los procesos educativos y nuevas herramientas pedagógicas para los espacios académicos; de manera que, conciben el Consejo de Etnias como una apuesta educativa con potencial para repercutir en las prácticas educativas donde un reconocimiento, dialogo y respeto mutuo de cada cultura debe ser valorada y tenida en cuenta.

Ahora bien, desde el Consejo de Etnias los estudiantes son capaces de poner en puesta sus saberes, su historia, su cosmovisión, y todo lo que les es transmitido desde sus familias, logrando con ello reconocerse como persona y fortalecer su identidad; así lo expresa Sánchez. J “como estudiante de Consejo de Etnias es importante porque me ayuda como persona, el aprender de mis ancestros y sus tradiciones y en el proceso también aprender de mí misma” (comunicación personal, 2017); incluso, poder recordar e indagar sobre sus raíces ancestrales es un proceso que les fortalece como indígenas, así lo manifiesta Sánchez. D “porque recordamos de dónde venimos, quienes son nuestros abuelos” igualmente relata Sánchez, J “saber cómo de, nuestros ancestros, nuestra cultura y nuestra historia”. La importancia de conocer más sobre sus raíces y formas de vida, les hace apreciar aún más lo que son, transmitirlo y defenderlo; es decir las dinámicas propias del Consejo de Etnias han permitido que los estudiantes pertenecientes a una comunidad

determinada fortalezcan su identidad cultural, mediante procesos de comunicación, negociación e intercambio de saberes.

En síntesis, el Consejo de Etnias es percibido como una experiencia educativa con un amplio potencial para fortalecer la identidad cultural indígena, dado que, los estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas dan valor a su cultura, a partir de un intercambio de saber dónde muestran sus raíces ancestrales y sienten interés por indagar sobre sus historia, el territorio y todo aquello que los hace ser indígena de una comunidad específica; es decir ya no hay pena ni vergüenza por tener un apellido diferente, unos rasgos físicos diferentes, unas costumbres y formas de vida diferentes; pues desde su diferencia se sienten especiales e importantes dentro y fuera de la institución, pues perciben un reconocimiento desde los otros, donde se les atribuye un saber que vale la pena conocer y apreciar.

Por último, se evidencia una apuesta clara y potente de educación intercultural, dados los procesos de dialogo y socialización que allí emergen, donde se tienen en cuenta aspectos históricos, sociales y culturales de cada uno de los estudiantes; además, se establece como un espacio que esta fuera de las prácticas cotidianas de la escuela, allí existen nuevas formas de relación entre personas, pues es un contacto mucho más cercano, mucho más ameno y en un ambiente de respeto mutuo. Así mismo, el dialogo permite que haya un intercambio de saber, desde el cual son posibles nuevos acuerdos, nuevas conciliaciones que tienen presente los intereses y costumbres de cada cultura; es decir, se busca un fortalecimiento mutuo, a partir de nuevas formas de participación dentro y fuera de la institución educativa.

### **6.3 Prácticas Educativas Colegio San Bernardino (IED).**

El IED San Bernardino de Bosa como cualquier otra institución de educación a nivel nacional, se encuentra regido bajo los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y la Ley General de Educación; desde los cuales se establece el funcionamiento de las instituciones educativas en cumplimiento a los objetivos establecidos para la educación



del país, junto con ello el IED ha estado vinculado al proyecto “Fortalecimiento de Propuestas Pedagógicas en Educación Indígena y Educación Intercultural en Bogotá” convenio de asociación 3379 de 2013 entre la dirección de inclusión e integración de poblaciones de la Secretaria de Educación del Distrito (SED) y el Centro de Investigación y Educación Popular/ Programa por la Paz (CINEP/PPP); todo bajo política de enfoque diferencial en perspectiva de derechos humanos promovida por la alcaldía Mayor de Bogotá durante el periodo 2012 – 2015 (Bogotá Humana).

Por tanto, en la IED San Bernardino de Bosa se llevan a cabo acciones educativas enmarcadas al cumplimiento de lo estipulado por la norma, pues se cuenta con una estructura organizativa mediante la cual se estipula el Proyecto Educativo Institucional, los niveles de escolaridad, los horarios, planes de estudio y procesos organizativos y administrativos de la institución, como los son los gobiernos escolares. En esa medida, las Prácticas Educativas se llevan a cabo reguladas por las normas anteriormente nombradas, sin embargo, dada la presencia de comunidades étnicas en la institución y acogidos bajo lineamientos de inclusión educativa y enfoque diferencial; las prácticas deben conjugarse con la presencia y reconocimiento de grupos étnicos.

Es decir, aunque se encuentran prácticas educativas comunes a la escuela, como lo son la organización por niveles y ciclos, una intensidad horaria estipulada según áreas de saber que se imparten en el aula, el uso de un uniforme escolar, normas de comportamiento estipuladas según manual de convivencia, celebración de izadas de bandera, reuniones informativas y demás actividades que corresponden a las dinámicas de una organización escolar, varias de esas actividades, en especial las desarrolladas en el aula y en espacios de socialización masiva, están orientadas al reconocimiento de la diversidad étnica presente en la institución.

En ese sentido, en el aula se establecen mediaciones pedagógicas, donde los maestros de diversas áreas del saber planean y ejecutan estrategias de enseñanza y aprendizaje, desde las cuales, se introduce el reconocimiento a la diversidad allí presente; muchas veces incluir contenidos escolares donde se reconozcan los grupos étnicos del contexto

Colombiano resulta de gran provecho tanto para los maestros como para los estudiantes, pues se convierte en un mecanismo de participación y convivencia en el aula, frente a ello, Clavijo comenta “si se hacen trabajos dentro del aula, tuvimos una experiencia del cuaderno viajero donde los chicos llevaban el cuaderno y las familias nos contaban cosas particulares de su región, de su cultura familiar, entonces ahí aprendimos de muchos lugares de Colombia y se aprendía más de ese ejercicio, pero pertenecía más a las dinámicas del proyecto de ciclo que del Consejo de Etnias” (comunicación personal, 2017).

Así mismo, se evidencio un interés por parte de los maestros por incluir dentro de sus prácticas educativas saberes desde las diferentes culturas, como una forma de permitir que los estudiantes mantengan su identidad, al respecto refiere Ortiz “Hemos hecho un trabajo de construcción de diferentes espacios, donde intentamos reconocer esa diversidad cultural y de ahí hacer el proceso de aprendizaje un poco más significativo; ayudarles a esos niños y esas familias en la recuperación y el reconocimiento de sus culturas y saberes” (comunicación personal, 2017).

De igual forma comenta Ortiz,

Desde hace varios años, hemos construido los proyectos de ciclo, que son como los ejes transversales en todo el trabajo con los niños... luego en el ciclo dos, estamos con el proyecto que se llama amigos de Chaguái, que está enfocado en cómo desarrollar todas las habilidades de los niños alrededor de la protección de la madre tierra y lo hacemos desde el reconocimiento de los valores de la madre tierra; pero también desde esos valores culturales...; ahorita, en cuarto estamos trabajando el hilo conductor de la diversidad cultural, entonces nosotros tenemos unos momentos del saber. En el ciclo dos hay uno que se llama sabiduría de la madre tierra, otro es sabiduría intercreativa, tejiendo comunidad, sembrando ideas matemáticas y mundo comunicativo; y alrededor de todo eso

realizamos un trabajo interdisciplinar (comunicación personal, 2017).

El trabajo pedagógico desarrollado en el IED San Bernardino, junto con los estudiantes de comunidades indígenas refleja varios logros en temas de identidad cultural indígena, ello es posible evidenciar en los espacios de socialización presentes tanto en el aula como en otros escenarios, puesto que, los estudiantes se reconocen dentro de su cultura y cuando se tratan temas que ellos conocen, se logra un alto nivel de participación y se evidencia que el saber que ellos comparten es interesante de aprender para miembros de otros grupos étnicos; así lo expresa Castañeda, “nuestros chicos indígenas los que nacieron en este territorio, ellos nos contaban, cuando manejamos temas como la colonia y literatura indígena, ellos hablaban de sus culturas, entonces nos contaban como eran sus rituales, todo con gran orgullo, o sea ellos no se quedaban callados sino decían profesora mire esto es así, y es muy rico ver como ellos se sienten identificados” (comunicación personal, 2017).

Desde los estudiantes, se reflejan resultados de las prácticas educativas que se proponen en el aula, pues para ellos es importante que los espacios donde se les reconozca y aprecie estén más allá del Consejo de Etnias; por lo cual hacen de espacios como los proyectos de aula y los trabajos desde áreas de saber un espacio para aprender y compartir sus experiencias; así se relata en entrevista realizada a una de las docentes,

Cuando hablamos de mitos y leyendas, ellos me colaboran muchísimo con eso, entonces, ellos hacen su práctica ahí, nos cuentan las leyendas de su pueblo; me acuerdo tanto que una vez me trajeron un libro de leyendas de acá, hecho acá en esta parte de Bosa, y contaba todas las historias de cómo era el río antes, que hacían sus ancestros; entonces, es bonito ver que ellos participan con orgullo de eso, creo que es desde esas temáticas que nos lo permite, por ejemplo, en el área de humanidades cuando hablamos

de mito y leyenda o literatura prehispánica. (Comunicación personal, 2017)

Así mismo, se vuelven participes de su aprendizaje, pues proponen otros contenidos curriculares que saben que les pueden permitir aprender y participar, en ese sentido los estudiantes Ullune, Sánchez & Sánchez comentan,

En sociales y otras materias debe investigarse sobre los orígenes, y no de lo que pasa en Europa, desarrollar mejor otro tipo de actividades donde se hable de indígenas y “negros”.

Se podría en religión, se podría abarcar el tema de las diversas religiones o dioses, donde se incluya las de las comunidades indígenas; parecido a lo que está tratando la profe actualmente.

Si, en la clase de español y sociales, ya que desde español se podría trabajar desde mitos y leyendas tradicionales, y en sociales se podría estudiar la historia de nuestro territorio, pero es algo difícil porque los profesores están demasiado centrados en lo que pasa en el exterior, pero no en lo que pasa en nuestro país. (Comunicación personal, 2017).

Sin embargo, frente a las sugerencias que realizan los estudiantes anteriormente nombrados, se evidencia que los maestros, aunque intentan desde sus áreas de saber tratar temas donde se involucre lo referente a la cultura indígena, no pueden hacer énfasis a una sola cultura, dada la diversidad étnica allí presente; en ese sentido Clavijo expresa,

No veo cómo se puede incluir lo ancestral, precisamente por la diversidad de estudiantes, nos tocaría hacer un currículo para los que son indígenas, otro para los que son costeños o tolimenses; no sé yo lo veo más desde la convivencia, el que ellos se integren, mas como que ellos se acepten, conozcan sobre toda la diversidad que

hay en nuestro país. No lo veo desde el currículo, porque pues me tocaría a mi desde cada comunidad dictar matemáticas; sin embargo, si se pueden retomar cosas, entonces vamos hablar de problemas matemáticos, entonces el problema puede ser cuánto cuesta el pasaje o cuantas horas de viaje hay de aquí a la costa o al Cauca, entonces ellos pueden resolver el problema porque ellos saben ese tipo de cosas. (Comunicación personal, 2017).

Además de los espacios de reconocimiento a la identidad cultural indígena que se dan en el aula, se desarrollan actividades donde se integran todas las culturas; espacios que corresponden a festividades que tienen su origen desde iniciativas surgidas por integrantes y líderes del Consejo de Etnias; entre ellas se encuentran el día de la interculturalidad, el día de la afrocolombianidad, la bendición de las semillas y la huerta estudiantil. Estos espacios son escenarios de relación e intercambio entre culturas y se han establecido como prácticas educativas propias de la institución, así lo cuenta Peralta “es la huerta, entonces todos los años sembramos, siempre hay una bendición de semillas el 21 de marzo, pues es el año nuevo Muisca; ya todos los profesores saben que hay un año nuevo Muisca, saben que es una bendición de semillas” (comunicación personal, 2016)

De igual forma refiere Giraldo, “Aquí, por ejemplo, el día 12 de octubre, que es el mal llamado descubrimiento de América, aquí no se celebra eso, sino el día de la interculturalidad y ellos tienen bastante que hacer ese día, ellos manifiestan a través de bailes y actividades el orgullo que tienen por ser indígenas, lo mismo los estudiantes afrodescendientes, aquí lo que se hace es eso; más que decir que Cristóbal Colon nos descubrió. (Comunicación personal, 2016).

En ese sentido, estas festividades cumplen un propósito dentro de la institución, donde maestros y estudiantes se unen para hacer de dos fechas especiales un espacio de reconocimiento a la diversidad cultural y de fortalecimiento a la identidad cultural indígena; así lo cuenta López,

Uno es el día de la interculturalidad y el día de la afrocolombianidad, son las dos fiestas que tenemos en este colegio... entendemos, que son diálogos culturales entre los pueblos y no una diferenciación racial lo que nos hace diferentes, sino un dialogo cultural entre sujetos que pertenecen a una cultura, y el día de la afrocolombianidad en mayo, ese sí es nacional e internacional, una celebración para el reconocimiento de los aportes afrodescendientes a las culturas humanas de todo lugar del planeta. Allí los maestros se preparan un taller práctico o se preparan un escenario en el que se pone en dialogo las culturas afrodescendientes e indígenas con esos otros chicos que todavía siguen siendo mestizos en denominación, los niños hay entienden y ven que eso de lo indígena es importante, pero además ven sus propios maestros cercanos. (Comunicación personal, 2016).

En síntesis, las prácticas educativas que se desarrollan en la institución mantienen un nivel bajo de fortalecimiento de la identidad cultural indígena, ya que la negociación cultural para incorporar otros contenidos curriculares es bastante dispendiosa teniendo en cuenta los imperativos en materia de políticas curriculares; pues, aunque se desarrollan proyectos de aula y actividades que involucran las culturas étnicas allí presentes, no necesariamente se enfatiza de manera directa en el fortalecimiento de la identidad cultural indígena; pues los maestros no consideran posible hacer un trabajo desde el aula donde se enfatice en una sola cultura y claramente ello no sería posible, pues se incurriría en una práctica de exclusión hacia las otras comunidades; de manera que, la identidad cultural indígena se fortalece desde procesos de socialización que parten del interés del estudiante de hacer de cada espacio una oportunidad para fortalecer sus raíces ancestrales, en un intercambio de su saber que permita ser de aporte al tema que se esté tratando en la dinámica de aula o en los escenarios institucionales que promueven el reconocimiento cultural dentro de la institución.

En ese mismo sentido las prácticas desarrolladas en la institución son dirigidas bajo un enfoque de educación multicultural, pues es una educación que integra a varias culturas en un mismo tiempo y espacio, donde si bien logran reconocer, no consiguen los niveles de negociación propios de la interculturalidad; donde se establezcan diálogos de intercambio de saber, a fin de establecer negociaciones culturales donde se tengan en cuenta los intereses sociales y políticos de cada comunidad; lo cual es propio de la interculturalidad, en la medida en que los diálogos conciban nuevas formas de relación, donde el intercambio de saberes cobre sentido hacia nuevas apuesta pedagógicas y políticas.

## **Capítulo 7. Discusión**

Mediante el proceso de caracterización realizado a las tres experiencias educativas y los resultados que de ello fue posible abstraer, en relación al potencial que tienen para agenciar prácticas educativas interculturales que fortalezcan la identidad cultural indígena

en Bogotá; se logró identificar que a nivel general existe una apuesta por el fortalecimiento de la identidad cultural indígena, desde distintos niveles de potencia y bajo tres modelos educativos enfocados precisamente en la atención a la diversidad étnica; a saber, la Etnoeducación, la educación multicultural y la educación intercultural.

La revisión documental de las políticas educativas orientadas al fortalecimiento de la identidad cultural indígena, tanto a nivel nacional como local, sumado a los hallazgos de las experiencias educativas auscultadas, son insumos del análisis para el presente capítulo. En un ejercicio de discusión donde se pusieron en contraste los referentes conceptuales con la realidad socioeducativa a fin de dar respuesta a la pregunta de investigación; *¿Cuáles son las condiciones y posibilidades para el desarrollo de prácticas de educación intercultural que fortalezcan procesos de identidad cultural en Bogotá?*

### **7.1. Políticas Educativas para poblaciones indígenas.**

Como una opción de orden metodológico, la discusión del análisis documental de la política educativa, que se realiza a continuación se enmarca a la luz de los hallazgos encontrados en el quinto capítulo de del presente trabajo investigativo, los cuales refieren a; primero, que en las políticas educativas nacionales, la interculturalidad no es vista como una práctica educativa; sino como un principio de la Etnoeducación; segundo, la forma en la cual desde las políticas educativas locales existe una apuesta por la educación intercultural en contextos donde no sea posible una educación propia; tercero, el interés existente desde las políticas educativas nacionales y locales por hacer prevalecer la identidad cultural indígena.

Para empezar, en Colombia, la educación para las comunidades indígenas puede considerarse como un escenario en constante transformación, dadas las exigencias de los grupos indígenas por una educación acorde a sus procesos de creación cultural, demandas sociales y necesidades formativas, la configuración de esta educación y las políticas educativas que la han reglamentado, están atravesadas por una serie de retos y tensiones entre diferentes actores, tales como: el Estado, las comunidades indígenas, los



funcionarios públicos, los académicos, entre otros. En este sentido, las políticas educativas para comunidades indígenas, pueden concebirse como un “campo en tensión y disputa, lo cual posibilita entenderlas como un proceso inacabado y de relaciones de poder desigual entre sus actores, (...) los cuales se manifiestan desde dispares condiciones de poder y capital” (Guido. et al, 2013, p. 21). De manera que, la promulgación de estas políticas educativas pasa por la mediación entre diversos intereses, posturas y formas de concebir el mundo.

En relación a lo anterior, en la actualidad en materia de política se declara una educación para las comunidades indígenas, brindada por el Estado con el objetivo de formar sujetos de acuerdo a sus costumbres, cosmovisiones, saberes ancestrales y todo lo que les es propio en cada cultura, además con la cual se pretenden generar conocimientos prácticos y técnicos que permitan a las comunidades indígenas asumir las dinámicas globalizantes, enmarcadas en medios de producción y relaciones sociales del mundo actual; de manera que, hoy la educación para las comunidades indígenas debe responder a un sin número de elementos enmarcados tanto en los intereses del Estado como de las comunidades indígenas, de allí que, las políticas educativas que se han promulgado en favor de ello, sean de especial interés para el presente trabajo investigativo.

### **7.1.1 La política educativa para educación de comunidades indígenas colombiana: ¿Politics o Policy?**

En las políticas educativas de orden nacional y local se han asumido distintas formas de dar respuesta a las problemáticas educativas de las comunidades indígenas, problemáticas que pasan por la in-visibilización de los saberes culturales, la pérdida progresiva de cosmovisiones, lengua y costumbres propias de las comunidades indígenas; para dar paso a la apropiación de conocimientos denominados como “occidentales” y necesarios para estar a la vanguardia de la sociedad actual. De manera que, para dar solución a dichas problemáticas, se establece desde el Estado colombiano y gobierno local del Distrito Capital una visión sobre la función, definición y alcances de la política educativa para comunidades indígenas; en otras palabras, se configuran formas de comprender el por

qué, el para qué y el cómo en la formulación de prácticas educativas diferenciales para comunidades indígenas.

Respeto a lo anterior, plantea Roth (2002) que la política puede entenderse a través de tres acepciones “la política concebida como el ámbito del gobierno de las sociedades humanas, *polity* en inglés. Segunda la política como la actividad de organización y lucha por el control del poder, *politics* en inglés. Y finalmente la política como designación de los propósitos y programas de las autoridades públicas, *policy* en inglés” (pp. 25-26). En esa medida según los postulados de Roth, puede entenderse que las políticas que el Estado colombiano ha promulgado en favor de la educación para comunidades indígenas responden principalmente a la política entendida como *policy* pero en virtud de las luchas sociales que evidencia una *Politics* a través de la participación de las comunidades indígenas y sus demandas educativas.

En este sentido, en un primer momento las políticas educativas promulgadas por el Estado se establecen como *policy*, puesto que, se configuran inicialmente a partir del interés del Estado por vincular a las comunidades indígenas al sistema educativo, haciendo énfasis en los intereses productivos y de desarrollo de la nación sin que ello signifique necesariamente el reconocimiento de las demandas educativas de las comunidades indígenas, así se evidencia en la Ley General de Educación en el Art. 55, donde se designa lo siguiente “se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones” (MEN, 1994, p. 14).

Por otra parte, a partir del Decreto 1397 de 1996, se evidencia un cambio en las políticas nacionales, puesto que, se establece la concertación de lineamientos que involucran la participación de las comunidades indígenas, en ese sentido, dicho cambio permite entender la política como *politics*, pues el Estado da comienzo a la difusión de decretos como el 2406 de 2007, en el cual se determina que la creación de políticas

educativas a favor de comunidades indígenas debe establecerse a través del diálogo permanente con las organizaciones sociales que los representan; así se evidencia en el Art. 2 de dicho decreto, donde se indica que “la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas tiene como objeto la formulación, seguimiento y evaluación de las políticas públicas educativas, de manera concertada y basada en las necesidades educativas de los mismos, articulada a la construcción de la política pública integral de Estado para los Pueblos Indígenas” (MEN, 2007, p. 2). Es decir, las políticas educativas responderían directamente a los intereses y requerimientos de las comunidades indígenas, respetando sus costumbres, cosmovisiones, lengua y fueros propios.

Asimismo, en las políticas educativas a nivel local, se evidencia una confluencia de la política entendida como politics y la política entendida como policy, en la medida que, en sus postulados se busca una organización y un consenso por parte de los actores sociales para establecer los lineamientos educativos - politics- y se refleja el interés por parte del gobierno distrital por establecer que dichos consensos respondan a unos programas o acciones específicas que den cuenta de los requerimientos sociales -policy-; un ejemplo de ello, es el Art. 3 del acuerdo 359 donde se estipula “defínase por Lineamientos de Política Pública para los Indígenas, en Bogotá, D.C, el conjunto de estrategias, acciones, planes y programas que la Administración Distrital en todos sus órdenes desarrollará en concertación con los pueblos indígenas, para garantizar igualdad de oportunidades, acceso y permanencia en el goce efectivo de sus derechos y el mejoramiento de sus condiciones de vida” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2009, p.2).

Igualmente, en las políticas educativas a nivel local se evidencia una influencia importante de los postulados del Enfoque diferencial en la creación de los lineamientos que reglamentaran la educación para las comunidades indígenas, en la medida que, como establece la Alcaldía Mayor de Bogotá (2013), “el enfoque diferencial permite comprender la compleja realidad social y realizar acciones que contribuyan a eliminar todas las formas de discriminación y segregación social, como su nombre lo indica este enfoque reconoce la diferencia como punto de partida para implementar políticas

públicas orientadas a la garantía de los derechos de la población en oposición a aquellas que pretenden homogeneizar en función de un modelo de desarrollo imperante” (p.19).

Es decir, se promueve a través del Enfoque diferencial implementado por el gobierno distrital, prácticas y acciones encaminadas a promover la eliminación de todas las formas de discriminación y segregación que puedan generarse en torno a las comunidades étnicas que habitan en la ciudad de Bogotá.

En este sentido, a través del enfoque diferencial en las políticas educativas a nivel local se busca lograr “la inclusión de la diversidad con su mayor expresión” (Arteaga, 2012, p.18). De manera que, comprenden la inclusión no solo como la garantía al acceso a la educación, sino como el derecho fundamental desde el cual han de respetarse y atenderse las diferencias; por tanto, “la idea de la inclusión es transformar, no solo es acceder, es sobre todo ofrecer una educación de calidad que dé respuesta a las diferencias, es hacer efectivo para todos el derecho a la educación” (Foro educativo, citando a Blanco 2007, p. 9). Como se evidencia en el Decreto 543 en el Art. 7 en el cual se establece la “adopción e implementación de medidas con enfoque diferencial con el fin de garantizar el acceso y permanencia de los indígenas en la educación inicial, básica, media, técnica, tecnológica y superior (además) la Promoción de estrategias pedagógicas y comunicativas para la divulgación de los derechos diferenciales de los pueblos indígenas” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011, p. 11).

### **7.1.2 La educación intercultural en la política educativa colombiana**

Entendiendo la educación intercultural como el proceso a través del cual se da “el reconocimiento de los valores y de los estilos de vida de todas las personas, siempre que no atenten contra los derechos fundamentales de las mismas. Se trata de una educación centrada en la diferencia, diversidad y pluralidad culturales más que una educación para los que son culturalmente diferentes” (Sáez, 2004, p.871). Es decir, la educación intercultural debe ser entendida como un proceso en el cual se ponen en dialogo las diferentes culturas asumiendo al otro como un ser con pensamientos, costumbres, ideas y

saberes propios. Asumiendo que no se trata “de tener primordialmente como centro de su preocupación el incluir en el aula más contenidos de otras culturas, y con ello favorecer un modelo de formación multicultural, sino que más bien el problema está en cómo trabaja el conocimiento y los distintos significados individuales y culturales en la escuela” (Ruiz, 2003, p.127). De tal forma, que a través de diferentes espacios escolares se brinde la posibilidad de socializar e interactuar a las diversas comunidades étnicas que convergen en la escuela.

Por consiguiente, se reconoce como en la política educativa a nivel local se establecen esfuerzos claros por implementar prácticas de educación intercultural en los contextos escolares, como se evidencia en el Art. 7 del Decreto 543, en el cual se establece la implementación de un modelo de educación intercultural, en que incluya diseños curriculares, capacitación a docentes, investigación, seguimiento y evaluación, a través del cual se promueva la generación de dinámicas de sensibilización y formación ciudadana frente al reconocimiento, respeto y valoración de los pueblos indígenas que se asientan en el Distrito (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011, p. 11).

De igual forma, en las políticas educativas a nivel local, la apuesta en materia de educación intercultural no solo involucra a la población indígena, además establece líneas de acción en las cuales se vea involucrada toda la ciudadanía; es decir, se entiende que la educación intercultural “intenta promover una relación comunicativa y crítica entre seres y grupos distintos y también extender esa relación en la tarea de construir sociedades realmente plurales y equitativas” (Walsh, 2000, p.10). Por consiguiente, en las políticas locales la educación intercultural se establece como apoyo al respeto y dialogo entre las diversas culturas que confluyen al interior de las escuelas.

De otro lado, el gobierno distrital, no solo establece lineamientos encaminados a la educación intercultural, sino que además toma como principio transversal en los diferentes proyectos educativos la interculturalidad, ya que en ella se evidencian las “complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes. Una

interacción que reconoce y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder” (Walsh, 2000, p. 10). Este referente teórico puede verse en el acuerdo 359, Art. 5 donde se establezca que “la Administración Distrital garantizará un ambiente de convivencia respetuosa entre las personas procedentes de diferentes pueblos indígenas y demás tradiciones culturales coexistentes en Bogotá, D.C. y promoverá, sin distinción alguna, el reconocimiento de los valores y aportes de cada uno de estos grupos y tradiciones, así como el respeto recíproco y solidario entre los mismos” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2009, p. 7). En ese sentido, el gobierno distrital, promoverá y establecerá dinámicas de acción a través de las cuales las comunidades étnicas, conserven sus identidades culturales.

Por otra parte, en las políticas educativas a nivel nacional, el Estado concibe la interculturalidad como un mecanismo a través del cual se establecen procesos de comunicación y dialogo entre las diferentes culturas que habitan el territorio colombiano y a través de la cual se genere una sana convivencia; en este sentido, en la macro política, se establece una apuesta no por prácticas de educación intercultural, sino por la interculturalidad como principio fundamental en procesos Etnoeducativos; de manera que, se entiende la interculturalidad, según el decreto 804 en el Art. 2, como “la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social, una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo” (MEN, 1995, p.2).

Es decir, la interculturalidad para el Estado colombiano coincide con los planteamientos de Walsh, (2000) como un “proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintos, orientados a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos por encima de sus diferencias culturales y sociales” (p.7). De allí que, a través de la interculturalidad el Estado colombiano busque no solo el reconocimiento de las culturas, sino, según lo plantea el decreto 804 en el Art. 1 busque un “compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto

global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos” (MEN, 1995, p.1).

### **7.1.3 La Identidad Cultural Indígena en la Política Educativa colombiana**

La identidad cultural, entendida desde el conjunto de características, acciones y comportamientos propios de un sujeto en correlación con un grupo social; es decir según Molano (2007) la identidad cultural “encierra un sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales como costumbres, valores y creencias. La identidad no es un concepto fijo, sino que se recrea individual y colectivamente y se alimenta de forma continua de la influencia exterior” (p.73). De manera que, la identidad cultural es una parte indisociable del sujeto, de allí, que se considere “un derecho fundamental que se basa en la idea de que la cultura se constituye como un elemento fundamental para poder ser, en este caso, ser indígena” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2008, p.21). Por tanto, la identidad cultural se consolida como un derecho social y como tal deberá ser reconocida, lo que implica entre otras cosas, la creación de políticas públicas que la favorezcan y conserven.

Según lo anterior, puede evidenciarse la forma en la cual en los últimos años la promulgación de políticas educativas para comunidades indígenas, tiene como tema recurrente la consolidación de procesos que favorezcan la identidad cultural; es decir, tanto el gobierno nacional como distrital, establecen prioritario que los procesos educativos favorezcan la conservación de la identidad cultural indígena, como se evidencia en la Ley General de Educación, donde uno de los objetivos centrales en todos los niveles educativos es “Fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos” (MEN, 1994, p.4). Igualmente, la Ley General de Educación establece que la educación para grupos étnicos “Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura”. (MEN, 1994, p.14). Es decir que, el favorecimiento de la identidad cultural no solo atañe

directamente a los grupos indígenas, sino además debe procurarse que en todos los niveles educativos sin distinción alguna se respete y valore la riqueza cultural de estas comunidades.

De igual modo, en las políticas educativas a nivel local se ve reflejado este interés por establecer dinámicas que favorezcan la identidad cultural de las comunidades indígenas, como lo refleja el Acuerdo 359, en el Art. 6 donde se determina como eje principal de la política el “Fortalecimiento de la identidad cultural y ejercicio de derechos de los pueblos indígenas en el Distrito Capital y mejoramiento de sus condiciones de vida” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2009, p. 4). También puede evidenciarse, en el Decreto 543 Art. 7, en el cual se determina la “Implementación de acciones que promuevan, visibilicen y fortalezcan la identidad cultural, espiritual, la producción simbólica de las culturas indígenas, las formas de vida, los usos y costumbres y las tradiciones de los pueblos indígenas en la ciudad” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011, pp. 8-11).

De manera que, desde el gobierno distrital existe una preocupación por mitigar la pérdida progresiva de la identidad cultural de las comunidades indígenas que se asientan en la ciudad, puesto que, se han configurado una serie de estrategias en favor de entablar una relación dialógica con las comunidades indígenas, mediante la cual, se consoliden en materia educativa procesos y dinámicas, en las cuales los niños y jóvenes arrigen y apropien aquello que los identifica como indígenas, fomentando que dichas estrategias no sean únicamente mecanismos dirigidos a las comunidades indígenas, sino a toda la ciudadanía en general, de manera que, el fortalecimiento de la identidad cultural indígena, no parta solo del interés propio de la comunidades, sino que, a través del reconocimiento por parte de toda la ciudadanía del valor cultural que tienen las comunidades se fortalezca dicho propósito.

Por otro lado, la identidad cultural, no se constituye como algo estático y fijo, donde el sujeto en determinado momento la configura sin posibilidad de cambio, esta, alude a un proceso histórico, social y de constante transformación; pues,



La identidad cultural de un pueblo viene definida históricamente a través de múltiples aspectos en los que se plasma su cultura, como lengua, instrumento de comunicación entre los miembros de una comunidad, las relaciones sociales, ritos y ceremonias propias, o los comportamientos colectivos, esto es los sistemas de valores y creencias (...) un rasgo propio de estos elementos de identidad cultural en su carácter inmaterial y anónimo, pues son producto de la colectividad (Gonzales Vargas Citado por Molano, 2007 p.73).

En este sentido, en las políticas educativas tanto de orden nacional como local, se evidencia como propósito el de establecer procesos que favorezcan la identidad cultural indígena, través de la consolidación y fortalecimiento de aspecto como la lengua propia, como se evidencia en el Art. 7 del Decreto 543 de 2011, donde se establece como una línea de acción la “Promoción y fomento de acciones para la recuperación, fortalecimiento, protección y salvaguarda de las lenguas nativas y la tradición oral y escrita de los pueblos indígenas” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011, pp. 8-11).

Paralelamente, se evidencia como en las políticas educativas de orden local también se favorece la identidad cultural, promoviendo y fortaleciendo otros aspectos además de la lengua, como los ritos, costumbres y prácticas propias de cada cultura, como lo reglamenta el decreto 543 de 2011 en el Art. 7, el cual plantea la

Promoción de procesos de investigación cultural para recuperar, proteger, preservar, mantener, transmitir y proyectar las prácticas y expresiones culturales de los pueblos indígenas, a partir de sus conocimientos ancestrales y saberes tradicionales, en coordinación y concertación con las autoridades de cada pueblo, (y) la Implementación de acciones para la identificación, recuperación y preservación del patrimonio tangible e intangible de los pueblos indígenas, con el fin de salvaguardar la memoria ancestral y colectiva. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011, pp. 8-11).

Igualmente, en las políticas a nivel nacional, se evidencian estos aspectos, como sucede en la Ley 21 de 1991, la cual determina que “siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo” (Presidencia de la República de Colombia, 1991, p. 23).

Asimismo, en la Ley de Lenguas Nativas se establece que “Las autoridades educativas nacionales, departamentales, distritales y municipales y las de los pueblos y comunidades donde se hablen lenguas nativas, garantizarán que la enseñanza de estas sea obligatoria en las escuelas de dichas comunidades, (además) El Estado adoptará las medidas y realizará las gestiones necesarias para asegurar que en las comunidades donde se hable una lengua nativa los educadores que atiendan todo el ciclo educativo hablen y escriban esta lengua y conozcan la cultura del grupo” (Ministerio de Cultura y MEN, 2010, p. 15).

En este sentido, es claro como tanto el gobierno nacional como distrital, en las políticas educativas promulgadas en favor de las comunidades indígenas buscan conservar a través de distintos mecanismos la identidad cultural de las comunidades indígenas, de modo que, este se convierte en un imperativo político y ético, además en un objetivo transversal en los proyectos educativos dirigidos no solo a las comunidades indígenas, a través del cual, sea posible el Arrigo del valor cultural dentro de las comunidades indígenas, sino que sea una cuestión que atañe y enorgullece a toda la sociedad colombiana, de modo que, se desvirtúen las dinámicas sociales de segregación y discriminación, en función de la reconfiguración de un proyecto global de convivencia en el cual se reconozca y respete la diferencia.

## **7.2 Potencia de la Etnoeducación en el fortalecimiento de la identidad cultural indígena.**

En primer lugar, se ha de nombrar el fortalecimiento de la identidad cultural indígena desde un modelo educativo de Etnoeducación, que, para este caso, a través de la

caracterización de la experiencias corresponde a *La Casa De Pensamiento Intercultural Uba Rhua*, donde la identidad cultural indígena es entendida a partir del legado histórico que se trasmite de generación en generación, dando importancia al apellido como rasgo de identificación, que alude a una procedencia familiar, histórica, social y territorial. Como también a formas de vida, costumbres, formas de ser, de sentirse y de comunicarse.

En ese sentido, la identidad cultural indígena se teje en la palabra, de los adultos hacia los más jóvenes, a través de un lenguaje oral y corporal propiamente indígena. Además, ser indígena parte de una relación con la espiritualidad y el entendimiento dado mediante las experiencias vividas, lo cual, para el caso de la Casa de Pensamiento Intercultural cobra importancia desde lo Muisca, desde una cosmovisión indígena sobre el mundo, donde se ubican relaciones de tiempo y espacio según ciclos y calendarios propios de la comunidad, estipulados por los “Mayores”, quienes se conciben como figuras de autoridad y de saber procedente del mundo espiritual.

Dicha concepción de identidad cultural indígena, dada desde conocimientos y experiencias de los actores educativos de la Casa de Pensamiento Intercultural, se corresponde con las nociones de identidad Cultural que nutrieron conceptualmente la investigación, puesto que el “concepto de identidad cultural, encierra un sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias. La identidad no es un concepto fijo, sino que se recrea individual y colectivamente y se alimenta de forma continua de la influencia exterior” (Molano, 2007 p.73).

Lo anterior, permite identificar que la identidad cultural indígena se construye dentro de la Casa de Pensamiento Intercultural, a partir de la transmisión de saberes, valores y costumbres ancestrales propiamente Muisca. Es así, como se muestra la forma en la cual, desde distintas características culturales, se configura la identidad de un individuo o un determinado grupo social, pues la identidad cultural indígena, aunque no se encasilla en unas formas fijas y precisas de actuar, sentir y pensar, logra diferenciarse de otros grupos étnicos, dados los atributos culturales que les son propios.

También, es menester nombrar la forma en la cual desde la Casa de Pensamiento Intercultural se establecen prácticas educativas innovadoras, encaminadas a lograr un sentido de pertenencia sobre lo indígena, en una relación constante entre el saber y el hacer, como forma de trascender significativamente en la vida de los niños y las niñas que allí asisten. Es decir, desde una identidad determinada, es posible corresponder a las formas de enseñar y aprender propias de una comunidad, lo cual claramente se logra en las prácticas educativas llevadas a cabo en la Casa de Pensamiento Intercultural, pues todo el saber indígena Muisca es transmitido y valorado a partir de cada vivencia.

Por ello, el desarrollo de ritos tradicionales, como lo son, los ritos de iniciación de semana, de bendición de semillas, de riegos, de limpiezas espirituales mediante plantas medicinales, entre otros, son prácticas que se desarrollan en la Casa de Pensamiento Intercultural y que al hacer parte de la cosmovisión indígena, sirven al fortalecimiento de la identidad cultural indígena desde lo Muisca, pues, desde una corta edad, los niños son integrados a la comunidad y valorados en ella como “las semillas que mantendrán viva la cultura”; de allí, que se atribuya tanta importancia al lenguaje y a las formas de socialización, pues la identidad cultural indígena se construye con la palabra, en un proceso de relación entre los miembros de la comunidad, donde los más grandes guían la búsqueda, el fortalecimiento y conservación de la identidad cultural indígena en los más pequeños.

En ese sentido, la identidad cultural indígena “viene definida históricamente a través de múltiples aspectos en los que se plasma su cultura, como lengua, instrumento de comunicación entre los miembros de una comunidad, las relaciones sociales, ritos y ceremonias propios, o los comportamientos colectivos, esto es los sistemas de valores y creencias (Gonzales Vargas Citado por Molano, 2007 p.73). De allí que, las maestras de la Casa de Pensamiento Intercultural, den sentido a sus prácticas desde lo indígena, guiadas por los “Sabedores” con quienes se busca fortalecer las habilidades motrices y cognitivas de los niños, desde actividades con semillas, con tierra, con plantas, con mitos, con canciones infantiles indígenas, con cuentos con bailes, en fin, con toda forma de manifestación cultural indígena.

Si bien, la Casa de Pensamiento se denomina como intercultural, se evidencia que posee algunos rasgos de un proceso intercultural, dado que comparte la capacidad de constituirse como organización educativa, con un ideal político, social y cultural encaminado a fortalecer y mantener su identidad cultural indígena, pese a las dinámicas del contexto, sin embargo no puede situar como una educación intercultural dado que “la comunicación entre culturas, a partir de la relación entre costumbres, perspectivas, ideologías e intereses, la transformación de las relaciones de poder verticales y la construcción de nuevos sistemas políticos basados en principios de participación significativa y de común acuerdo” (Guido, 2015, p.43); es lo fundamental en este proceso, lo cual no se hacen del todo presente en las dinámicas educativas de la Casa.

Esto puede evidenciarse a través de la caracterización realizada de la experiencia, donde se identifica la presencia de diversos grupos culturales, pero no se establece un dialogo entre culturas que trascienda hacia nuevas formas de organización y negociación; dado que, la cultura que predomina es la indígena Muisca; lo cual muestra mayor correspondencia con las prácticas Etnoeducativas.

Por ende, al indicar que la Casa de Pensamiento Intercultural realiza sus procesos educativos desde un modelo de Etnoeducación, nos referimos a que sus prácticas están encaminadas al reconocimiento y respeto por la cultura, procurando preservar su lengua, costumbres, cosmovisión y fueros propios; es decir, “se focaliza en el aprendizaje y la enseñanza de lo propio” (Walsh, 2000, p. 27), de manera que, restringe la interacción entre culturas, pues no es pensada como intercambio cultural, sino como forma de preservar la cultura desde la cultura misma; es decir, se conciben la Casa de Pensamiento Uba Rhua desde un modelo de Etnoeducación, pues se ofrece por parte del Estado a grupos o comunidades con nacionalidad Colombiana, que poseen una cultura, lengua, tradición y fueros propios y autónomos donde se debe tener en cuenta la relación con el ambiente, el proceso productivo, social y cultural respetando sus creencias y tradiciones (Guido & Bonilla, 2013, p. 24).

De manera que, desde un modelo educativo de Etnoeducación, la Casa de Pensamiento Intercultural Uba Rhua, imparte una educación brindada por el Estado en correspondencia con la Secretaria Distrital de Integración Social, a fin de garantizar el derecho a la educación en los grupos étnicos diferenciados; pero atendiendo a unas necesidades e intereses específicos, de allí que se permita que la Casa de Pensamiento Intercultural desarrolle cada uno de sus procesos desde una cosmovisión indígena Muisca, pese a la diversidad étnica que allí hace presencia.

Por último, es de aclarar que la Etnoeducación podría confundirse con la Educación Propia, pero se diferencian entre sí por los organismos de vigilancia y control que les precede, junto con los intereses desde los cuales es pensada la educación; pues, la Etnoeducación es impartida por el Estado en su obligación de garantizar el derecho a la educación y mantener la identidad nacional mediante la preservación de las identidades culturales; mientras que, la Educación Propia guarda mayor independencia; es decir, es producto de la organización de determinado grupo étnico, como una apuesta autónoma encaminada a la garantía del derecho a la educación desde lo propio y respondiendo a sus propios intereses y necesidades, con un interés profundo por fortalecer la identidad cultural y de impulsar nuevas formas de lucha y resistencia frente a las injusticias y desigualdades sociales.

La Casa de Pensamiento podría ser una apuesta educación intercultural si se establecieran diálogos entre las culturas allí presentes, como una forma de reconocer y apreciar al otro desde su diferencia, pero comprendiendo que es a partir de la diferencia; que será posible asumir una postura crítica, desde la cual se activen nuevas formas de organización social, con capacidad de “implosionar - desde la diferencia- en las estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escenas y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir” (Walsh, 2009, p.4); lo cual corresponde a los fines de la educación intercultural, desde la cual cada cultura se fortalece en la relación constante con los otros. Asimismo, se identifica que la Casa de Pensamiento Uba Rhua tiene rasgos de Educación Propia, dado que su fundamento es la

educación para la comunidad Muisca, sin embargo, para inscribirse en este modelo debe partir por tener mayor autonomía en sus procesos educativos.

### **7.3 Potencia de la educación intercultural en el fortalecimiento de la identidad cultural indígena.**

Con respecto, a la forma en la cual se configura la identidad cultural indígena desde un modelo educativo intercultural, que para este caso se sitúa el Consejo de Etnias del IED San Bernandino, donde la identidad cultural indígena es entendida a partir de un auto reconocimiento, de sentirse parte de un grupo cultural indígena; desde la indagación y el conocimiento de legados históricos y culturales que se transmiten a través de la familia, es decir “ser indígena supone sentirse parte integrante de la herencia cultural que les han legado sus ancestros. Significa, también, reconocerse a sí mismo... como miembro de ese pueblo” (Aguilar, 2006). En este sentido, el Consejo de Etnias es una experiencia educativa donde los estudiantes pertenecientes a diferentes comunidades étnicas dan valor a su cultura; a partir, de un intercambio de saber dónde muestran sus raíces ancestrales y sienten interés por indagar sobre su historia, el territorio y todo aquello que los hace ser indígena de una comunidad específica.

Es decir, desde su diferencia cultural se afirman como sujetos en permanente negociación cultural, pues perciben un reconocimiento desde los otros, donde se les atribuye un saber que vale la pena conocer, apreciar, transmitir y defender; asimismo, el Consejo de Etnias se configura como un espacio educativo que permite procesos de diálogo y socialización entre culturas, desde el cual, se posibilitan nuevas formas de negociación cultural que hacen posible relaciones enmarcadas desde el respeto y la igualdad.

De igual forma, el Consejo de Etnias como espacio de comunicación e intercambio, permite la realización de actividades propias de cada etnia; donde los estudiantes enseñan de su cultura a través de ritos y tradiciones propias, muchas de ellas representadas en bailes, comidas, salidas de reconocimiento de territorios sagrados, entre otros; lo cual, fortalece la identidad cultural de los estudiantes indígenas, pues es desde su experiencia

como indígena que logran dar valor a su identidad. También, es clave mencionar que en medio de dichos intercambios de saber el respeto por cada una de las expresiones culturales de cada comunidad cobra gran importancia, pues se considera que la experiencia de cada sujeto allí presente es igual de válida independientemente de que difieran entre culturas; es decir, ninguna de las culturas presentes está por encima de otra, lo cual genera una estabilidad en los procesos educativos y un reconocimiento propio y del otro.

Paralelamente, los horizontes del Consejo de Etnias que corresponden a 1) la participación como forma de empoderamiento, convivencia y coexistencia; 2) la importancia y el valor de los saberes tradicionales y ancestrales en los procesos de socialización; por último, 3) los significados que se atribuyen al ser, reconocer y hacer parte de una comunidad étnica; los cuales, permiten que la identidad cultural de cada uno de los estudiantes participantes del Consejo, sea potenciada y fortalecida. Además, desde el Consejo de Etnias se configura un sentido de pertenencia desde el cual se tiene plena libertad de reconocerse y ser indígena; con ello valorar el saber que se atribuye y compartirlo entre los diferentes grupos culturales.

Así pues, se evidencia la forma en la cual la concepción de identidad cultural indígena construida desde el Consejo de Etnias, está en relación con lo expresado por Gómez (2000), quien afirma que identidad “todo el mundo la busca y cree encontrarla, piensa haberla perdido y poder recuperarla” (P. 29). En ese sentido, los estudiantes constantemente se cuestionan por su identidad, por sus antepasados, por su historia de vida a partir de sus orígenes familiares, por sus costumbres y por todo aquello que los hace diferentes culturalmente, todo ello como manifestación de auto reconocimiento y bajo el interés de realizar un intercambio de saberes desde cada cultura.

De manera que, dicho auto reconocimiento que realiza cada sujeto sintiéndose parte de determinada comunidad, está en relación con lo referido por Molano, quien indica que la identidad cultural “encierra un sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales como costumbres, valores y creencias” (2007 p.73); lo cual,



determina comportamientos, situaciones y características propias de cada grupo, que configuran una “identidad en proceso, donde los jóvenes reciben una tradición, la valoran y la transforman en su identidad personal” (Abran, 2004,p.9). Razón por la cual, los estudiantes pertenecientes al Consejo de Etnias son capaces de poner en puesta sus saberes, su historia, su cosmovisión, y todo lo que les es transmitido desde sus familias, logrando con ello reconocerse y fortalecer su identidad; así lo expreso uno de sus miembros “como estudiante de Consejo de Etnias es importante porque me ayuda como persona, el aprender de mis ancestros y sus tradiciones y en el proceso también aprender de mí misma” (Comunicación personal, 2017).

Del mismo modo, las dinámicas educativas desarrolladas en el Consejo de Etnias potencian la identidad cultural indígena, pues a partir del “conocimiento y pensamiento en el pueblo, que incluye las creencias del origen, el sentido de la vida, la estructura y el sentido del universo interiorizados y transmitidos de generación en generación en la vida cotidiana a través de los mitos, ritos, leyendas, oralidad dentro de un sistema simbólico” (Comunidad Indígena Pastos. 2001. p. 18). En ese sentido, las prácticas educativas que se realizan desde el Consejo de Etnias permitan que los estudiantes aprendan “sobre comidas de su propia cultura, de sus familias, de su música, bailes, pero también ciencias medicinales, la oralidad...en sus familias, el por qué es importante escuchar al abuelo, el respetar a sus mayores; todo eso lo han ido comprendiendo a través del proceso del Consejo de Etnias” (López, comunicación personal, 2016).

Pues bien, es importante mencionar que a partir de los hallazgos, el Consejo de Etnias puede concebirse como una práctica educativa intercultural, dado que, los procesos de dialogo y socialización que allí emergen tienen en cuenta aspectos históricos, sociales y culturales de cada uno de los estudiantes, en ese sentido “la comunicación entre culturas, a partir de la relación entre costumbres, perspectivas, ideologías e intereses, la transformación de las relaciones de poder verticales y la construcción de nuevos sistemas políticos basados en principios de participación significativa y de común acuerdo” (Guido, 2015,p.43).

Asimismo, al comprender que la educación intercultural es “un proceso dinámico permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas en condiciones de respeto, legitimidad mutua, simetría e igualdad; un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas” (Guido, 2015, p.42). Se hace evidente que desde el Consejo Etnias se establecen nuevas formas de relación entre personas, pues es un contacto mucho más cercano, mucho más ameno y en un ambiente de respeto mutuo; así mismo, el diálogo permite que haya un intercambio de saber, desde el cual son posibles nuevos acuerdos, nuevas conciliaciones que tienen presente los intereses y costumbres de sus miembros; es decir, se busca un fortalecimiento mutuo, desde nuevas formas de participación dentro y fuera de la institución educativa.

Ahora bien, estas prácticas educativas interculturales son a su vez una transformación de las prácticas cotidianas de la escuela, logrando con ello cambiar la visión de lo étnico, como lo menciona Guido citando a Albán “en tanto descolonizemos nuestras mentes y prácticas cotidianas y avancemos hacia la movilización de formas de pensar, existir, saber y hacer que no necesariamente se correspondan con patrones de modernidad occidental” (2015, p.27).

Por último, es importante enfatizar en que el Consejo de etnias es una apuesta educativa intercultural, también es un proceso educativo inacabado que necesita seguir estructurándose, para que el enfoque del IED San Bernardino logre ser intercultural desde cada practica educativa y no solo sea parte del Consejo de Etnias, pues la educación intercultural debe ser transversal a la escuela, e ir más allá de la creación de programas o estrategias educativas; requiere “una toma de conciencia acerca de la interdependencia entre los diferentes grupos que integran el cuerpo social y plantea el desarrollo de paradigmas educativos complejos, holísticos, plurimensionales y multifactoriales” (Agudo,1991,p.14).

#### **7.4 Potencia de la educación multicultural en el fortalecimiento de la identidad cultural indígena.**

La identidad cultural indígena que se configura desde un modelo educativo multicultural, que orienta las Prácticas Educativas cotidianas de la IED San Bernardino, es atribuida a una identificación de rasgos físicos y familiares propios de los estudiantes indígenas, es decir la identidad cultural indígena desde el reconocimiento de rasgos particulares de las personas, como el apellido, las acciones y actitudes sociales que se atribuyen como propias a las comunidades indígenas; a su vez se concebirse a partir del conocimiento por parte de los actores educativos de la presencia de comunidades indígenas, dado el interés de la institución por acogerse bajo lineamiento de inclusión educativa y enfoque diferencial estipulados en el Distrito Capital.

Es decir, en las Prácticas Educativas cotidianas de la IED San Bernardino hay un reconocimiento de la población indígena desde sus raíces genealógicas, que se distinguen según un apellido; sus expresiones orales y corporales, desde las cuales se les atribuyen escenarios de participación en espacios pedagógicos dentro y fuera del aula, donde los maestros de diversas áreas del saber planean y ejecutan estrategias de enseñanza y aprendizaje que introducen un reconocimiento a la diversidad cultural presente en la institución. Es decir, se incluyen contenidos escolares donde se reconozcan los grupos étnicos del contexto colombiano, haciendo mayor énfasis en las culturas allí presentes, lo cual resulta de gran provecho tanto para los maestros como para los estudiantes, pues se convierte en un mecanismo de participación y convivencia en el aula y en la institución.

En ese sentido, la identidad cultural indígena expresada desde las Prácticas Educativas de la Institución se establece de igual forma con lo nombrado en apartados anteriores, donde se ha mencionado que la identidad cultural indígena esta en relación con la historia, con el legado ancestral, los saberes tradicionales, el auto reconocimiento y con rasgos particulares de los sujetos, los cuales también hacen parte de dicha construcción, así lo

manifiesta Gómez cuando indica “de modo que la identidad puede significar la permanencia de las características de uno mismo con relación a si mismo... o bien la exacta semejanza de las características de uno con respecto a las de otro”(2000, p.30). De allí que el reconocimiento de dichas características propias en las Prácticas Educativas, den espacio de fortalecimiento de la identidad cultural desde la historia, la cultura y tradición que tienen los estudiantes pertenecientes a una etnia.

Así mismo, la identidad cultural también es atribuida a las acciones y actitudes que poseen los indígenas dentro y fuera de sus comunidades, es decir "la identidad es entendida como el sentido de pertenencia, construida y transmitida a través de la socialización y fundamentada en el origen del territorio, cosmovisión y lengua son los procesos históricos que permiten una posición como individuo colectivo social para relacionarse con los otros. Ser indígena en el pensar, sentir y actuar" (comunidad indígena pastos. 2001. p. 18). De manera que a través de las mediaciones pedagógicas y los espacios de participación desarrollados en las Prácticas Educativas se evidencie que los estudiantes indígenas pueden expresarse desde su cultura y saber.

En sentido, las Prácticas Educativas buscan reconocer e incluir actividades que les ayude a los estudiantes indígenas a fortalecer la identidad cultural desde la participación y la transmisión de su cultura a los demás estudiantes, en este aspecto “el concepto de identidad cultural, encierra un sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales como costumbres, valores y creencias” (Molano, 2007, p.73); de allí que, Prácticas cobren relevancia en la medida en que las dinámicas de aula y los contenidos de las clases se acercan a el saber propio y se logre un dialogo entre los estudiantes desde la experiencia individual; razón por la cual se desarrollan actividades de aula e institucionales donde se integran todas las culturas.

De ahí que, las Prácticas Educativas del IED San Bernandino correspondan en la educación multicultural, ya que se evidencia el reconocimiento, diferenciación y conmemoración a las distintas etnias presentes en el colegio, lo cual da cuenta de la educación multicultural, dado que “los programas de educación multicultural presentan

una idea de respeto hacia la cultura de origen y la integración en la cultura que se considera huésped” (Guido, 2015, p. 46). Lo cual es evidente en los espacios pedagógicos como los proyectos de aula y los trabajos desde áreas de saber dónde se incluyen conocimientos de las culturas.

Para último, es importante mencionar que al inscribir las prácticas educativas en un modelo educativo multicultural, no se está afirmando que no puedan darse prácticas interculturales, si bien, los procesos educativos multiculturales tiene como centro de preocupación el incluir en el aula más contenidos de otras culturas (Ruiz, 2003) para integrarlas en un mismo tiempo y espacio, donde se reconozca al otro desde la diferencia; se podrían generar nuevas maneras de reconocimiento que trasciendan las dinámicas escolares y se generen nuevas estrategias que permitan la negociación de saberes y el diálogo continuo entre los estudiante, pues bien lo menciona Walsh, cuando afirma “aunque el sistema educativo no es la única institución social que debiera reconocer y expresar la diversidad cultural y promover la interculturalidad en todas sus instancias quizá es la institución con mayores posibilidades de impactar lo personal y lo social a gran escala” (2000, p.15).

En ese sentido, si las prácticas educativas del IED San Bernardino trascienden las dinámicas actuales de la escuela a través del “el reconocimiento de los valores y de los estilos de vida de todas las personas... Se trata de una educación centrada en la diferencia, diversidad y pluralidad culturales más que una educación para los que son culturalmente diferentes” (Sáez, 2004, p.871), se lograría configurar como una institución intercultural donde la diversidad sea entendida como lo común a todos y no como una diferente entre sujetos.

## Capítulo 8. Conclusiones

A modo de cierre del proceso investigativo, se establecen las conclusiones que dan cuenta de nuestra pregunta problema *cuales son las condiciones y posibilidades para el desarrollo de prácticas de educación intercultural, que fortalezcan procesos de identidad cultural indígena en Bogotá*. Lo cual, pretende ser un aporte académico para los diferentes programas, proyectos y enfoques de las distintas instituciones y organizaciones que se encuentran trabajando en pro del fortalecimiento de la identidad cultural indígena en Bogotá.

La primera conclusión se establece con base en los hallazgos del primer objetivo específico, en el cual se realizó la identificación de instituciones y organizaciones que estuvieran trabajando programas o proyectos enfocados al fortalecimiento de la identidad cultural indígena; lo cual, permitió evidenciar las escasas instituciones u organizaciones educativas interesadas en un trabajo pedagógico desde el reconocimiento y fortalecimiento de la identidad cultural indígena; así mismo, evidenciar que muchos de los proyectos que se han impulsado en algunas instituciones u organizaciones de la ciudad de Bogotá, han sido producto de un interés particular de agentes educativos, que ante la presencia de comunidades indígenas en el aula, decidieron tomar las riendas de la situación; generándose tensiones dentro la institución, pues se inician juegos de poder que impiden mayores resultados, a pesar de la existencia de políticas educativas que norman la presencia y atención educativa a estudiantes provenientes de comunidades indígenas.

En esa medida es posible concebir que para que en la ciudad de Bogotá se establezcan mejores resultados frente al fortalecimiento de la identidad cultural indígena, es necesario mayor contundencia en la implementación de políticas educativas, de tal manera que su implementación tenga un mayor despliegue e impacto en el trabajo pedagógico en consonancia con la educación intercultural, de tal manera que se vaya más allá de saber

que están allí presentes y que es necesario incluirlas; es decir se realicen procesos educativos donde se reconozca y valore cada cultura, en un intercambio de saber que haga posible derribar barreras de discriminación y exclusión social, por ello se ha establecido desde el presente trabajo un interés por conocer las posibilidades que se tienen desde un modelo de educación intercultural, dada la fuerza política y pedagógica que se le atribuye.

En atención a lo anterior, es posible establecer como segunda conclusión que, desde las políticas educativas de orden Nacional, claramente se reconoce la pertinencia de brindar una educación acorde a las necesidades e intereses de las comunidades indígenas, pero de nombrarlo a hacerlo realidad, aún se evidencia un largo camino por recorrer. Así fue posible evidenciarlo en las experiencias educativas auscultadas, pues aunque se tiene pleno conocimiento de la existencia de políticas educativas, pocas veces se ubican las prácticas educativas como una implementación dichas políticas; es decir aunque en el IED San Bernardino se conoce la existencia de políticas educativas, espacios como el consejo de Etnias muestran una autonomía frente a lo dicho en las políticas educativas en relación a la educación que se debe brindar a grupos étnicos.

Por tanto, es menester que dichas políticas tanto nacionales como locales sean conocidas e implementadas por los agentes educativos de las instituciones y organizaciones, para ello se podría establecer, por ejemplo, que desde las diferentes instituciones del Estado, como lo son las Alcaldías Locales, las Secretarías Distritales de Educación o la Secretaría Distrital de Integración Social, se promuevan diversas estrategias de reflexión y reconocimiento de las comunidades indígenas, y su derecho a ser educadas en las mejores condiciones de oportunidad y calidad dirigidas a docentes o directivos de las diferentes instituciones y organizaciones existentes en la ciudad de Bogotá y que cuenten en sus espacios educativos con poblaciones indígenas, a fin de que haya una reflexión pedagógica que permita reconocer los alcances de la implementación y los horizontes de posibilidad y mejoramiento de la política educativa.

Como tercera conclusión, referimos los aportes que desde cada experiencia educativa caracterizada nos han permitido visualizar la potencia que tiene los procesos educativos enmarcados desde los tres modelos nombrados, pues si bien el foco de la investigación estuvo dirigido a evidenciar las posibilidades que desde la educación intercultural se tienen para agenciar procesos que fortalezcan la identidad cultural indígena, lo cual fue posible comprobar con la experiencia del Consejo de Etnias; también desde un modelo de Etnoeducación en la casa de pensamiento intercultural Uba Rhua, se ha establecido un alto potencial por fortalecer la identidad cultural indígena, donde bajo dicho modelo también se instauran formas de diálogo y consenso que permiten el funcionamiento y cumplimiento de objetivos propuestos en dicha experiencia educativa.

Para el caso de las prácticas educativas desarrolladas en el IED San Bernardino desde un modelo de educación multicultural, se ha de nombrar la posibilidad que desde los escenarios educativos, como el aula de clase, brindan condiciones para hacer de las prácticas educativas un proceso intercultural, pues, es lugar de encuentro de diversos grupos culturales; lo cual posibilita un trabajo pedagógico desde el cual se propicie el respeto por las diferencias y por el valor de cada estudiante a partir de su identidad cultural. Es por ello que se establece en esta experiencia un nivel medio de potencia frente a prácticas educativas intercultural, pues se concibe que se requieren mayores procesos de intercambio cultural en cada escenario educativo.

Como cuarta conclusión, se establecen las condiciones y posibilidades enmarcadas desde una concepción de la identidad cultural no como un asunto que se trate exclusivamente para grupos étnicos considerados “minoritarios”, pues como ya se ha nombrado, la identidad es constantemente buscada por los sujetos; de manera que, se hace importante hacer de dicha búsqueda un asunto relevante en la vida de los estudiantes de todos los grupos sociales. Así, Para el caso de la identidad cultural indígena, dicha búsqueda y reconocimiento debe contribuir al fortalecimiento desde una interacción constante entre miembros del mismo grupo, junto con otras culturas. En ese sentido, también la



educación intercultural ha de ser un modelo de educación impulsado para todos los grupos étnicos, incluyendo a quienes se consideran “mestizos”.

Así pues, se establecen como condición para procesos educativos interculturales que fortalezcan la identidad cultural indígena en Bogotá, lo siguiente

1. Al ser la política educativa potente en el reconocimiento de la identidad cultural indígena, se hacen necesarios mecanismos de gestión educativa que logren la implementación de la política educativa como aprovechamiento de la riqueza que poseen los lineamientos promulgados.
2. La educación intercultural como practica educativa facilita la negociación cultural, requiere ser tomada en cuenta en los procesos de mediación pedagógica en cualquier
3. desarraigar la preconcepción de que la inclusión de la población indígena en el aula, por si sola garantiza procesos interculturales.
4. Aprovechar los espacios o las prácticas educativas cotidianas para incorporar procesos desde la educación intercultural donde se tengan en cuenta las realidades socioeducativas de los actores de la educación.
5. Posibilitar espacios donde los maestros tengan la oportunidad de reflexionar sobre su rol, con miras a generar posibles transformaciones, donde se asuma como posibilitador de espacios para la negociación cultural. Dado que en la educación intercultural el maestro no solo enseña, sino además propicia espacios de negociación cultural.
6. Revisar y transformar los modelos organizativos de las instituciones educativas, rompiendo la rigidez de los espacios; de tal manera que permita la autonomía educativa como forma de lograr la educación intercultural. .
7. Es sugerente que las instituciones y organizaciones que tienen comunidades indígenas, tengan un trabajo comunitario con las diferentes culturas indígenas con quienes guardan relación, de tal manera que se establezcan vínculos más fuertes. .

En ese sentido, las posibilidades de la educación intercultural para el fortalecimiento de la identidad cultural indígena, son amplias dado que hay un respaldo en la política educativa nacional y local, con procesos de largo aliento en el cual confluye la voluntad política por asumir las políticas educativas como políticas de estado y no como políticas de gobierno, ya que éstas últimas están supeditadas a las disposiciones de los planes sectoriales de educación que no necesariamente garantizan la trazabilidad en el tiempo de estos procesos de educación intercultural.

Para finalizar, este proceso investigativo espera que sea un aporte académico a las futuras investigaciones que se realicen en materia de identidad cultural indígena y educación intercultural, dado que la investigación contiene varias aclaraciones y hallazgos que permitirán nuevos los procesos investigativos que continúen fortaleciendo el campo educativo desde procesos pedagógicos que se enfoquen a la diversidad cultural; a su vez da un aporte a la educación en la medida en que establece algunas condiciones y posibilidades para el desarrollo de prácticas interculturales y fortalecimiento de la identidad cultural indígena que sirven como guía y orientación para futuros procesos académicos.

A través de, este ejercicio investigativo sería factible recomendar a los espacios de investigación de la Universidad, específicamente al eje de investigación de Educación, Cultura y Sociedad que tenga en cuenta los hallazgos de la investigación, para dinamizar los procesos formativos de los futuros licenciados con el fin de generar una participación pedagógica en escenarios de Educación Propia, Etnoeducación, Educación Intercultural y Multicultural, que se instauran en las instituciones y organizaciones educativas y se realizan ejercicios académicos que configuran las nuevas apuestas y retos para la educación.

Igualmente, la investigación deja nuevos interrogantes como ¿cómo se entiende la diversidad cultural en los colegios oficiales?, ¿de qué manera se está estableciendo el enfoque de derechos y diferencias en las prácticas educativas? o ¿qué se entiende por lo étnico en los procesos pedagógicos de la escuela? entre otros, que conlleve a pensar y

cuestionarse acerca de los procesos educativos que se están llevando a cabo en la escuela y en la universidad, donde temas como la diversidad cultural, la identidad cultural y la educación intercultural siguen siendo asuntos de unos pocos que se interesan.

Para concluir, es posible afirmar que, este proceso investigativo reestructuró nuestra formación académica, dado que a través de la realización de este proceso formativo se abrieron nuevas formas de comprender las realidades sociales, el quehacer educativo y la profesión como licenciadas en Psicología y Pedagogía.

### Referencias

Abram M (2004) *Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina*. Washington, Recuperado en [http://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/2714/7941/3665/Estado\\_del\\_arte\\_de\\_la\\_educacion\\_bilingue\\_intercultural\\_en\\_America\\_Latina\\_.pdf](http://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/2714/7941/3665/Estado_del_arte_de_la_educacion_bilingue_intercultural_en_America_Latina_.pdf).

Agudo, T. (1991) *La educación intercultural: conceptos, paradigmas, realizaciones*. Seminario de educación multicultural en Veracruz. Madrid, Dykinson.

Aguilar C. y Lima M. (2009) *¿Qué son y para qué sirven las políticas públicas? En contribuciones a las ciencias sociales*. Recuperado en [www.eumed.net/rev/cccss/05/aalf.htm](http://www.eumed.net/rev/cccss/05/aalf.htm) el 06 de Julio de 2016.

Alcaldía Mayor de Bogotá, (2010) *Lineamiento Pedagógico para la Educación inicial indígena en Bogotá*. Recuperado en [http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/convocatorias\\_cartillas\\_y\\_anexos/anexo\\_lineamiento\\_pedagogico\\_para\\_la\\_educacion\\_indigena\\_inicial.pdf](http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/convocatorias_cartillas_y_anexos/anexo_lineamiento_pedagogico_para_la_educacion_indigena_inicial.pdf)

(2012) *Plan decenal de desarrollo 2012- 2016*. Bogotá – Colombia, Bogotá Humana. Recuperado en <http://idrd.gov.co/sitio/idrd/Documentos/PLAN-DESARROLLO2012-2016.pdf> el día 10 de septiembre.

(2004). *Recorriendo Bosa 2004, Diagnóstico físico y socioeconómico de las localidades de Bogotá*. Bogotá-Colombia. Recuperado en <http://www.shd.gov.co/shd/sites/default/files/documentos/Recorriendo%20Bosa.pdf>.

(2014). *Rostros y Rastros afro descendientes e indígenas voces y relatos de su discriminación*. Bogotá-Colombia. Recuperado en [http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/SeguimientoPoliticass/Politicass%20Poblacionales/pueblosIndigenas/Publicaciones/Voces\\_y\\_Relato\\_Afro\\_e\\_indigenas.pdf](http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/SeguimientoPoliticass/Politicass%20Poblacionales/pueblosIndigenas/Publicaciones/Voces_y_Relato_Afro_e_indigenas.pdf)

(S.F), *Plan Educativo Local. Bosa*. Bogotá-Colombia. Recuperado en [http://bosa.educacionbogota.edu.co/archivos/PLAN%20EDUCATIVO%20LOCAL/PLAN\\_EDUCATIVO\\_LOCAL\\_BOSA.pdf](http://bosa.educacionbogota.edu.co/archivos/PLAN%20EDUCATIVO%20LOCAL/PLAN_EDUCATIVO_LOCAL_BOSA.pdf)

(2009). *Acuerdo 359 de 2009*. Bogotá, Colombia. Recuperado en <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=34386>

(2011). *Decreto 543 de 2011*. Bogotá -Colombia. Recuperado en <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=44832>

(1991). *Constitución Política de Colombia*, Bogotá, Colombia. Recuperado en <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125> .

Arteaga B. (2012). *Identidades, enfoque diferencial y construcción de paz*. Bogotá, Colombia; Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Serie de documentos para la paz N°3.

Amado D. (s.f) “*Conocimientos e Interés Jurgën Habermas I*”. Recuperado en <http://www.posgrado.unam.mx/musica/lecturas/LecturaIntroduccionInvestigacionMusica/epistemologia/Habermas-conocimi-interes.pdf>.

Balcázar P. (s.f) “*Investigación Cualitativa*”; México D.C, Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 161- 187.

Bernal, M. (2012). *Territorialidad nasa en Bogotá: apropiación, percepción y sentido de lugar*. *Cuadernos de Geografía - Revista Colombiana de Geografía*, 21(1), 83-98. Recuperado en [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-215X2012000100007&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-215X2012000100007&lng=en&tlng=es).

Bermúdez L, Palacios J, Gallego G y Ligia M. (2013). *Lineamientos distritales para la aplicación de enfoques diferenciales*. Bogotá – Colombia, Alcaldía de Bogotá. Recuperado en [http://intranetsdis.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2.1\\_proc\\_misi\\_construccion\\_implementation\\_politicas\\_sociales/\(10062015\)\\_Lineamiento\\_distrital\\_para\\_la%20aplicacion\\_de%20enfoque\\_difrencial.pdf](http://intranetsdis.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2.1_proc_misi_construccion_implementation_politicas_sociales/(10062015)_Lineamiento_distrital_para_la%20aplicacion_de%20enfoque_difrencial.pdf)

Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Ediciones Uniandes y Grupo Editorial Norma. Colombia.

Castro, X, y Molano A. (2014). *Identidad cultural desde los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Tesis pregrado para obtener el título Licenciadas en Psicología y Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Cámara de Comercio de Bogotá CCB (2007). *Perfil económico y empresarial localidad de Bosa*. Bogotá-Colombia. Recuperado en <http://bibliotecadigital.ccb.org.co/handle/11520/3123>

Centro Virtual De Noticias de la Educación CVNE (2010). *Creación de Jardines Infantiles Indígenas en Bogotá*. Bogotá-Colombia. Recuperado en <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-248022.html>

Comunidad Indígena de los Pastos en Putumayo. (2011). *Asistencia técnica para la ejecución plan de vida pueblo indígena pastos departamento del putumayo*, recuperado en [http://siic.mininterior.gov.co/sites/default/files/pan\\_de\\_vida\\_de\\_los\\_pastos\\_del\\_putumayo.pdf](http://siic.mininterior.gov.co/sites/default/files/pan_de_vida_de_los_pastos_del_putumayo.pdf) el 10 de julio de 2016.

Comisión nacional de trabajo y concertación de la educación para los pueblos indígenas (CONTCEPI). (2013). *Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio (S.E.I.P)*. Recuperado en <http://www.opiac.org.co/index.php/documentos/documentos-de-interes?download=29:sistema-educativo-indigena-propio-seip>

Cuenca, R, Tovar, M, Ames, P, entre otros (2007) *La inclusión en la educación como hacerla realidad*. Biblioteca Nacional de Perú. Lima-Perú.

De la maza L. (2005). *Fundamentos de la filosofía hermenéutica: Heidegger y Gadamer*”. Chile, Universidad Católica de Chile, Teología y Vida, Vol XLVI (pp. 122 – 138).

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), (2015), *Análisis Regional de los Principales Indicadores Sociodemográficos de la Comunidad Afrocolombiana e indígena a partir de la información del censo general 2005*. Recuperado de

[https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/Afro\\_indicadores\\_sociodemograficos\\_censo2005.pdf](https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/Afro_indicadores_sociodemograficos_censo2005.pdf)

Díaz D y Rodríguez K. (2011). *Caracterización en la construcción de identidad de jóvenes Embera Katio y Embera Chami en situación de desplazamiento; ubicados en el barrio san Bernardo de Bogotá*. Tesis Pregrado para la obtener que título de Trabajador Social Universidad de La Salle, Bogotá-Colombia.

Díaz M. y Molina F. (2010). *Lineamiento Pedagógico para educación inicial indígena en Bogotá*. Bogotá- Colombia Subdirección para la infancia Secretaria Distrital de Integración Social.

Díaz L. (2014). *Interculturalidad y educación intercultural un campo conceptual*. Tesis para obtener el título de Licenciado en Educación Infantil, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Echeverría R (1997) “*Introducción a la filosofía moderna*”. Chile, Lom Ediciones S.A.

Enciso, (2014). *Estado del Arte De La Etnoeducación en Colombia con Énfasis en Política Pública*. Recuperado en <http://red-ler.org/estado-arte-etnoeducacion-colombia.pdf>.

Foro Educativo (2007) *La inclusión en la educación como hacerla realidad*. Lima-Peru, Biblioteca Nacional del Perú. Recuperado en [www.oei.es/historico/pdfs/educacion\\_inclusiva\\_peru.pdf](http://www.oei.es/historico/pdfs/educacion_inclusiva_peru.pdf).

Gadamer H (1994). “*La Verdad y Método II*”. Salamanca – España, editorial Sígueme S.A.

Giménez G. (s.f). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. México Instituto de investigaciones sociales de la UNAM. Recuperado en <http://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>

Godoy C. y Lopera I. (2009). *Cambios en el sentido y significado de las prácticas femeninas en la comunidad kankuama desplazada a Bogotá*, Tesis Pregrado para la obtener que título de Trabajador Social, Universidad de La Salle, Bogotá-Colombia.

Gómez P. (2000) *Las ilusiones de la identidad*. Madrid-España, Ediciones Cátedra.

Guido S y Bonilla H; entre otros (2013). *Pueblos indígenas y políticas educativas en Colombia: encantos y desencantos*. En *Experiencias de educación Indígena en Colombia entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos*. (pp. 19-50) Bogotá-Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, CIUP.

Guido, S. (2015). *Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: prácticas y contextos*. Universidad Pedagógica Nacional. (Colección Tesis Doctorales). Bogotá.

Hall, S (s.f). Introducción: ¿Quién necesita identidad? Recuperado en [http://comisionporlamemoria.org/bibliografia\\_web/ejes/quien%20necesita%20identidad-hall.pdf](http://comisionporlamemoria.org/bibliografia_web/ejes/quien%20necesita%20identidad-hall.pdf)

Hernández A. (2011). *Ensayo sobre Política Educativa*. Recuperado en <http://anglica.blogspot.com.co/2011/07/ensayo-sobre-politica-educativa.html> el 18 de octubre de 2015.

Herrera M. y Acevedo R (Año). *Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano, una mirada desde los planes de desarrollo 1970 – 2002*. Ciudad-pais, editorial o universidad.



Hernández I y Sánchez J. (2008). *Condiciones de vida a partir de los cambios socio-culturales generados por la migración: el caso de la población indígena kichwaotavalo vinculada al comercio en la ciudad de Bogotá*, Tesis Pregrado para la obtener que título de Trabajadora Social, Universidad de La Salle, Bogotá-Colombia.

Hoyos G. (2011); *“Los intereses de la vida cotidiana y las ciencias”*. Bogotá-Colombia, Universidad Nacional de Colombia.

IED San Bernardino (2007). *Proyecto educativo institucional: construcción del conocimiento y desarrollo de competencias para la vida y el amor*. Bogotá- Colombia.

López, J. (2013). *Creación de espacios de encuentro intercultural para la construcción colectiva de territorialidad étnica raizal en el colegio San Bernardino de Bosa*. Tesis Pregrado para optar por el título de licenciado en Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional Bogotá- Colombia.

Ministerio de Educación (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá- Colombia Recuperado en [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

(2007). *Decreto 2406 de 2007*. Bogotá -Colombia. Recuperado en <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-128038.html>

(1995). *Decreto 804 de 1995*. Bogotá -Colombia. Recuperado en <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-103494.html>

Ministerio de Educación Nacional MEN y Ministerio de Cultura (2010). *Ley de Lenguas Nativas*. Bogotá – Colombia. Recuperado en <http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/publicaciones/Documents/Ley%20de%20Lenguas%202013.pdf>

Molina, C (2012). *La autonomía educativa indígena en Colombia*. Medellín- Colombia; Revista Universitaria No. 124 (pp 261-292). Recuperado en

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0041-90602012000100011&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-90602012000100011&lng=en&tlng=es)

Molano O. (2007). *Identidad cultural un concepto que evoluciona*. Bogotá- Colombia, Revista Opera, ISSN-e 1657-8651, N°. 7, (pp 69-84), Universidad Externado de Colombia.

Muñoz H y Núñez J. (2010). *Las políticas públicas educativas y las tecnologías de la información y la comunicación (Tic) en Colombia: una caracterización desde 1991 al 2008*. Bogotá- Colombia, ISSN: 2011-8643, Vol. 4 No.8 (pp. 79-89), Universidad de Salle. Recuperado en [revistas.usta.edu.co/index.php/magistro/article/download/573/859](http://revistas.usta.edu.co/index.php/magistro/article/download/573/859) consultado el 18 de Septiembre de 2015.

Organización Nacional Indígena de Colombia, (2015), *audiencia pública: “pueblos indígenas, conflicto armado y paz”*. Recuperado de <http://www.onic.org.co/noticias/818-ponencia-organizacion-nacional-indigena-de-colombia-onic>

Ortiz, J. (2013). *La identidad cultural de los pueblos indígenas en el marco de la protección de los derechos humanos y los procesos de democratización en Colombia*. Bogotá – Colombia, Revista Derecho del Estado, N°. 30 (pp. 217-249) Universidad Externado de Colombia. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337630242008> .

Peralta, C. (2009). *Etnografía y métodos etnográficos*. Colombia, Instituto Caro y Cuervo, Magister en Lingüística Española.

Pinxten R. (s.f.). *Identidad y conflicto: personalidad, socialidad y culturalidad*. . Afers Internacionals, núm. 36 (pp. 39-57), Fundación CIDOB. Recuperado en <http://www.raco.cat/index.php/revistacidob/article/viewFile/28022/27856> .

Posada O. (2015). *Tensiones y relaciones entre la escuela hegemónica y la educación intercultural: una mirada desde la experiencia Wounaan y Embera en dos colegios oficiales de Bogotá*. Tesis para obtener el título de Magister en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Presidencia de la Republica de Colombia (1991). *Ley 21 de 1991*. Bogotá- Colombia. Recuperado en <http://www.mininterior.gov.co/la-institucion/normatividad/ley-21-de-1991>

Quevedo E. (2012). *Jardines infantiles indígenas de Bogotá, un relato desde la experiencia*. Tesis para obtener el título en Magister en Educación, Universidad Pedagógica Nacional Bogotá- Colombia.

Rockwell, E. *La relación entre etnografía y teoría educativa*. México, DEI Centro de Estudios Avanzados, (pp. 1-30).

Roth A. (2009). *Las políticas públicas de las diversidades identidades y emancipación*. Bogotá-Colombia, compiladores y editores Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá, UNIJUS.

Ruiz, C. (2003). *Educación intercultural: una visión crítica de la cultura*. Barcelona-España, Editorial Octaedro.

Ruiz, A. (2004). *Texto, testimonio y metatexto: el análisis de contenido en la investigación en educación*. Recuperado en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20121130051155/texto.pdf>

Sáez R. (2004). *La educación intercultural*. Madrid- España, Revista de Educación 339 (pp. 859-881) Universidad Complutense de Madrid. Recuperado en <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a37.pdf> .

Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá- Colombia, Instituto para el Fomento de la Educación Superior ICFES, ARFO Editores e Impresores Ltda.

Sánchez, E y Echeverri, H. (2010). *Documentos para la historia del movimiento indígena colombiano contemporáneo*. Recuperado en

<http://observatorioetnicocecoin.org.co/cecoin/files/Documentos-para-la-historia-del-movimiento-indigena.pdf>

Stavenhagen, R. (2002). *Identidad indígena y multiculturalidad en América Latina*. Revista Araucaria. Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades, vol. 4, núm. 7. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28240702> .

Secretaría de Educación Distrital SED (2013). *Caracterización Sector Educativo 2013 Localidad de Bosa*. Bogotá- Colombia. Recuperado en [http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR\\_EDUCATIVO/ESTADISTICAS\\_EDUCATIVAS/2013/BoletinEstadisticoAnual2013.pdf](http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICAS_EDUCATIVAS/2013/BoletinEstadisticoAnual2013.pdf)

Secretaria Distrital de Integración Social SDIS (s.f.). *Entrega de jardines infantiles indígenas*. Bogotá-Colombia recuperado de <http://old.integracionsocial.gov.co/modulos/contenido/default.asp?idmodulo=1321> .

(2015). *Orientaciones para la atención integral a la primera infancia en las casas de pensamiento intercultural – CPI*. Bogotá- Colombia, Versión 0 (pp. 1-45).

Recuperado en

[http://intranetsdis.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2.3\\_proc\\_mis\\_pre](http://intranetsdis.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2.3_proc_mis_pre)

[stacion\\_servicios\\_sociales/23122015\\_Orientaciones%20Casas%20de%20pensamiento%20intercultural.pdf](http://stacion_servicios_sociales/23122015_Orientaciones%20Casas%20de%20pensamiento%20intercultural.pdf)

Sousa santos. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay, Editorial Trilce.

Tello C. (2013). *El campo teórico de la política educacional: Modelos, abordajes y objetos de estudio*. *Jornal de políticas educacionais*. N° 14, Julho-dezembro de 2013 (pp. 62–75).

Torres, J. (2013). *Condiciones de posibilidad del discurso Etnoeducativo en Colombia*. Tesis pregrado para obtener título de licenciado en Biología. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá-Colombia.

Vargas, E. (2014). *El papel de la política educativa*. Blog Acento. Recuperado en <http://acento.com.do/2014/opinion/8157032-el-papel-de-la-politica-educativa/>

Walsh, K. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Chile, ampliación del Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009, Universidad de Chile. Recuperado en [www.uchile.cl/.../interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural\\_110597\\_0\\_2405...](http://www.uchile.cl/.../interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405...)

Zebadúa, J. (2012). *Cultura, identidades y transculturalidad: Apuntes sobre la construcción identitaria de las juventudes indígenas*. San Cristóbal de la Casas- México, Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos, vol. IX, núm. 1, junio 2011, (pp. 36-47). Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74522310004>.

Zemelman H. (2004). *Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las Ciencias Sociales latinoamericanas*. Recuperado en <https://ecaths1.s3.amazonaws.com/antropologiaslatinoamericanas/1720829167.Zemelman-latinoamericapensamiento.pdf>.

