

**Propuesta Pedagógica Intercultural: Sembrando Saberes.
Institución Educativa Bravo Páez**

**Trabajo de grado presentado para optar al título de:
Licenciado en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos**

**Hebert Pérez Romero
Aníbal Rivera Rivera**

**Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Departamento de Psicopedagogía
Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos
Bogotá, Colombia
2020**

**Propuesta Pedagógica Intercultural: Sembrando Saberes.
Institución Educativa Bravo Páez**

**Trabajo de grado presentado para optar al título de:
Licenciado en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos**

**Tutor
Miguel Ángel Franco Ávila**

**Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Departamento de Psicopedagogía
Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos
Bogotá, Colombia
2020**

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 48	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Propuesta pedagógica intercultural Sembrando saberes. Institución Educativa Bravo Páez
Autor(es)	Pérez Romero, Hebert; Rivera Rivera, Aníbal
Director	Franco Ávila, Miguel Ángel
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2020. 48 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	INTERCULTURALIDAD; TERRITORIO; EDUCACIÓN; SABERES ANCESTRALES; COLONIALIDAD.

2. Descripción
<p>Trabajo de grado que se propone indagar sobre la interculturalidad de las relaciones que han establecido las comunidades indígenas en la escuela, específicamente en la IED Bravo Páez.</p> <p>El trabajo investigativo parte desde nuestro ser, de aquello que somos, que nos identifica y nos hace diferentes y luego, con lo que acontece en relación con la escuela y el ser indígena, para ello la investigación se desarrolla fundada en lo intercultural en cuanto al marco teórico, investigativo y metodológico, rompiendo los paradigmas y métodos de investigación construidos hasta el momento, ya que siempre los procesos son construidos de manera colectiva.</p> <p>También retoma unos elementos fundamentales como son: el conflicto intercultural, diálogo de saberes, negociación y mediación cultural y la construcción colectiva de conocimiento los cuales se trabajan de manera metafóricamente con el tejido.</p> <p>La propuesta pedagógica intercultural, plantea que no sea unos parámetros estructurados para orientar el maestro, más bien que sean unas puntadas para seguir tejiendo colectivamente, para ello se hace unas consideraciones desde lo intercultural, los saberes, político-pedagógico. Los resultados se encuentran establecidos a través de la metáfora de “ la siembra”.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 48

3. Fuentes
<ul style="list-style-type: none"> • De Sousa, S. (2014) Derechos Humanos, Democracia y desarrollo, Colección Justicia. • Hospital Rafael Uribe Uribe, (2014) Diagnóstico Local con Metodología P.A.S.E. Disponible: http://www.saludcapital.gov.co/DSP/Diagnosticos%20distritales%20y%20locales/Local/2014/18_DX%20LOCAL%20RUU%202014_11042016.pdf • Mejía, M (2009). La sistematización como proceso investigativo o la búsqueda de la episteme de las prácticas. En: modulo sobre sistematización del CINDE. Medellín. Disponible en: http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/sistematizacion_como_proceso_investigativo.pdf • Mejía, M. (2014) La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22 (62). http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n62.2014. Dossiê Educação de Jovens e Adultos; aprendizagem no século 21. • Niño, J. (2019). Tesis: Unidad didáctica pedagógica “Pachamama” modelo participativo y educación comunitaria, Universidad Pedagógica Nacional. • Ortega, P. (2009). La pedagogía crítica: reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. Revista Pedagogía y saberes nº 31. Universidad Pedagógica Nacional. • Parra, J. (2014) Tesis Negros afrocolombianos en la escuela, Una apuesta por la construcción de interculturalidad”. Universidad Pedagógica Nacional. • PEBI. (S/F). Sistema Educativo Indígena propio. CRIC, Popayán. • Pinto, G. (2019) Purispa iachay wasi (recorriendo la casa del saber), Universidad Pedagógica Nacional. • Posada, J y otros (2012). Módulo de formación de educadores para la atención educativa a poblaciones. Editorial Crear Jugando, Bogotá. • Rivera, A. (2019) Derechos interculturales para un buen vivir en la ciudad. (texto en proceso de publicación). • Torres, A.(2007). Trayectoria y actualidad de la educación popular. La edición popular, corriente pedagógica latinoamericana. Bogotá: editorial el Buho. • Walsh, C. (2000) Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación. Ministerio de Educación de Perú. • Walsh, C. (2005) La interculturalidad en la educación. Ministerio de Educación de Perú. UNICEF. • Walsh, C.(2007) ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías Decoloniales. Nómadas (Col), núm. 26. Universidad Central Bogotá, Colombia. • Walsh, C. (2010) Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: puestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir entre palabras. Revista de educación en el lenguaje, la literatura y la oralidad. • Walsh, C. (2010) Interculturalidad crítica y educación intercultural. En: Construyendo

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 48	

interculturalidad Crítica. Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia. Disponible en:

<https://aulainterultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>

- Periódico el Tiempo. (1992) El Quiroga llega a los 40. Entrevista realizada a Jorge Castañeda, presidente de la Junta de Acción Comunal y director de la Fundación Cultural y Ecológica en Acción.

Disponible: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-232551>

4. Contenidos

Este artículo, presenta: una introducción, contexto, problema, referentes investigativos, elementos conceptuales, comprensión metodológica, propuesta pedagógica intercultural, conclusiones y bibliografía.

Desde las situaciones de nuestro ser y de las relaciones que se dan en la escuela con comunidades indígenas en especial en la IED Bravo Páez, se hace un ejercicio investigativo-reflexivo desde lo intercultural en cuanto a lo teórico, investigativo y metodológico, para responder al objetivo, el cual pretende generar una propuesta pedagógica intercultural desde la mediación de los saberes de la Institución educativa Bravo Páez y los saberes ancestrales de las comunidades indígenas.

5. Metodología

La metodología utilizada para la investigación es una apuesta intercultural, la cual se comprendió desde sus aportes teóricos y metodológicos, para el desarrollo de la investigación y posteriormente la propuesta.

La metodología de investigación desarrollada en el trabajo de grado, se estructuró como un entramado desde distintos referentes, entre ellos, las apuestas de la educación popular, con elementos como el diálogo de saberes, la negociación cultural, los conflictos interculturales, y la construcción colectiva del conocimiento. Además, la metodología se estableció de manera circular, porque se puede desarrollar desde cualquier lugar, posibilitándola desde la perspectiva intercultural.

6. Conclusiones

Desde este trabajo de grado se intenta posicionar la interculturalidad no solo desde la mirada teórica y práctica, sino como una posibilidad investigativa, la cual pretende irrumpir con las lógicas del pensamiento científico, y posicionarla desde una relación entre pares, desde la validación de los saberes de todos y todas.

Comprendemos que la interculturalidad surge desde la perspectiva étnica, y esta propuesta se orientó desde lo indígena, sin embargo, estas son las primeras puntadas para posibilitar otras experiencias que

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 48	

integren esas miradas de la interculturalidad desde los afrocolombianos, la perspectiva de género, es decir una propuesta pensada desde todos y todas.

Se reconoce que las instituciones educativas vienen desarrollando actividades, proyectos y en algunos casos se ha implementado la Catedra de Estudios Afrocolombianos, sin embargo, en las instituciones estos procesos no se articulan de manera transversal.

La propuesta establece unas consideraciones y recomendaciones que se le plantean a los maestros y a la comunidad en general. Se contempla que muchas de estas transformaciones no son posibles hasta que no exista un cambio en la normativa o en la política, en la lógica de las dinámicas administrativas, tanto del Ministerio de Educación, como de la Secretaría de Educación y de las mismas instituciones educativas, pero también se hace necesario, voluntad política por parte de maestros y actores para poder desarrollar un proceso intercultural.

1|897541|89754

Elaborado por:	Pérez Romero, Hebert; Rivera Rivera, Aníbal
Revisado por:	Franco Ávila, Miguel Ángel

Fecha de elaboración del Resumen:	21	05	2020
--	----	----	------

Tabla de Contenido

Resumen	9
Introducción	10
Problemática.....	11
Desde nuestro ser... ..	11
Lo que acontece en la escuela... ..	13
Objetivo.....	16
Contextualización.....	16
Territorio Local – Localidad Rafael Uribe Uribe.....	16
Territorio Barrial – El Quiroga.....	17
Territorio escolar – IED Bravo Páez.	17
Recorridos Investigativos.....	18
Elementos Conceptuales	21
Interculturalidad	22
Interculturalidad en América Latina. Algunas consideraciones.....	23
Interculturalidad en Colombia. Retos y posibilidades.	24
Comprensiones Metodológicas	28
Preparar.	31
Hilar.....	31
Tejer.	32
Tejido.	32
Propuesta pedagógica intercultural “Sembrando saberes”.....	32
En cuanto a lo intercultural... ..	32
Interculturalidad Funcional vs Interculturalidad critica:.....	33
Interculturalidad para algunos vs interculturalidad para todos:	33
Educación intercultural vs interculturalidad.	33
Interculturalidad vs intraculturalidad.	34
Reconocimiento vs Redistribución.....	34
En cuanto a los saberes.....	34
En cuanto a lo político – pedagógico... ..	37
La siembra.....	39
Las semillas.....	39
El acompañamiento	41
La cosecha.....	43
Consideraciones finales.....	44

Bibliografía..... 46
Referenciación entrevistas..... 48

Tabla de Gráficas

Gráfica 1. Metodología desde la perspectiva intercultural. Fuente: elaboración propia..... 30
Gráfica 2. Fases metodológicas perspectiva intercultural. Fuente: elaboración propia 31

Resumen

Este artículo reflexivo presenta los resultados del trabajo de grado para optar al título de licenciados en Educación Comunitaria. En él se presenta una propuesta pedagógica intercultural desde la mediación de los saberes de la Institución Educativa Bravo Páez y los saberes ancestrales de las comunidades indígenas. Se asume la interculturalidad como una apuesta teórico – metodológica, que posibilita la construcción de la propuesta pedagógica intercultural desde algunas consideraciones político-pedagógicas y algunos planteamientos prácticos para el abordaje de esta, los cuales se presentan a través de la metáfora de la siembra, en coherencia con el pensamiento indígena.

Palabras clave: Interculturalidad, Saberes ancestrales, territorio, pensamiento indígena, colonialidad.

Abstrac

This reflective article presents the results of the undergraduate work to apply for the title of graduates in Community Education, in which an intercultural pedagogical proposal is presented from the mediation of the knowledge of the Educational Institution Bravo Páez and the ancestral knowledge of indigenous communities. Interculturality is assumed as a theoretical - methodological bet, which enables the construction of the intercultural pedagogical proposal from some political-pedagogical considerations and some practical approaches, for its approach, which are presented through the sowing metaphor, in coherence with indigenous thought.

Key words: Interculturality, ancestral knowledge, territory, indigenous thought, coloniality.

Introducción

El presente artículo reflexivo, es el trabajo de grado para optar al título de licenciados en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, de la Universidad Pedagógica Nacional. Las reflexiones presentadas aquí, dan cuenta de saberes, prácticas y experiencias que se entretajeron en la Institución Educativa Bravo Páez, para dar como resultado una propuesta pedagógica intercultural denominada Sembrando Saberes.

La preocupación principal de este proceso se centra en la relación que se ha establecido con la presencia del indígena en la escuela, de manera particular en el territorio de ciudad, ya que no solo han sido víctimas desde la época de la colonización, sino aun hoy lo siguen siendo, tanto de violencia física, simbólica y epistémica, lo cual se ve reflejado en distintas prácticas que se generan en el escenario escolar. Esto permea en la identificación y auto-reconocimiento del ser indígena, pero también en las formas de percibirlo, es decir, en el reconocimiento de los otros sobre lo indígena.

En la Constitución Política de 1991, Colombia se reconoce como un Estado social, y como un país pluriétnico y multicultural, sin embargo, se continúan perpetuando prácticas racistas, xenofóbicas, de exclusión, expresadas en el no reconocimiento del otro, la invisibilización, el desconocimiento de sus subjetividades y prácticas culturales y ancestrales.

Estas reflexiones tienen como punto de partida la IED Bravo Páez, como una institución que similar a muchas otras de la ciudad, posee unas particularidades y necesidades, referidas al reconocimiento y abordaje de la diferencia. La escuela, como espacio que nos convoca, nos remite a pensarla, como aquellos diversos y múltiples escenarios que construyen y promueven, a través de un ejercicio horizontal, la circulación de la palabra, el reconocimiento del otro, que aporte a la construcción de conocimientos que respondan a la realidad concreta de cada uno y cada una de las que allí confluyen y comparten.

La propuesta pedagógica intercultural, se construye desde una apuesta teórico – metodológica fundamentada en la interculturalidad, que parte del reconocimiento de la diferencia, del diálogo de saberes, además brinda algunos elementos, y además logre transformar los estereotipos frente a la

forma de nombrar, representar, y relacionarse con los indígenas, y a su vez, fortalecer la Institución Educativa Bravo Páez, desde la interculturalidad.

Problemática

A continuación, se describirá la problemática, la cual se configura desde dos lugares de enunciación, en coherencia con la apuesta intercultural que se propone posicionar con el presente trabajo. Para hacer posible la interculturalidad, debe existir un momento de intraculturalidad, por ello, el primer planteamiento surge desde nuestro ser – desde aquello que somos, y un segundo momento se presenta lo que acontece en relación con la escuela y el ser indígena, específicamente en la IED Bravo Páez.

Desde nuestro ser...

...Armida Rivera es mi madre, nosotros somos seis hermanos, yo soy el cuarto de ellos y tengo 9 sobrinos. Mi compañera de vida es Angie Benavides, y ahora la luna de mi camino – mi hija Aymara, así está compuesta mi familia.

*Mi madre me nombro **Aníbal** y de cariño me dice “Negrito” y por nacer en el mes de septiembre en pleno viento soy Isik – hijo del viento. Pertenezco a la comunidad indígena del pueblo ancestral Ambaló, ubicada en el departamento del Cauca, municipio de Silvia; Ambaló en nuestra lengua nam trik es Ampiule que quiere decir hijos del espíritu del agua.*

Mi formación académica fue en el casco urbano de mi pueblo, allí realice mi básica primaria y el bachillerato. Durante el tiempo que pasé, ahí me pude dar cuenta que nos burlábamos de algunos compañeros, porque sus apellidos eran “chistosos” o cuando hablaban no pronunciaban bien el castellano, lógicamente eran indígenas igual a mí, sin embargo, recuerdo que en esos años no me reconocía de esa manera. No me gustaba participar de las diferentes actividades espirituales y comunitarias, fue después de salir del colegio que me integré a la comunidad; ya como cabildante participe en diferentes encuentros que se realizaron con mayores, los cuales me permitieron reencontrarme y reconocer mi ser indígena. Luego de tener esta experiencia, empecé a entender las propuestas propias en cuanto a salud, economía, ambiente y educación. Hoy en la apuesta de una

educación intercultural que se viene desarrollando en el Sistema Educativo Indígena Propio- SEIP, he comprendido desde la palabra y las prácticas, que es una apuesta política, que debe ser construida a partir de los saberes y la historia de las comunidades ancestrales.

Termino diciendo que llegue a Bogotá no como desplazado, mi llegada se debe al imaginario sobre las diversas opciones laborales y educativas. En los diferentes espacios de encuentro que he tenido me he podido dar cuenta que el imaginario del indígena del pasado continúa existiendo a pesar de que se cuente con todas las tecnologías informáticas y con mucha más información, pero también con la presencia nuestra en las ciudades. Pero además desde los espacios educativos, como el ámbito universitario, me he podido dar cuenta, que las epistemologías se ubican desde la mirada universal, y que nuestras formas de aprendizaje, como la oralidad, la minga, la palabra, aquí no tienen el mismo sentido, esto ha complejizado mi tránsito por la academia, pero también me ha aportado en lo que ahora soy.

*...Mi nombre es **Hebert Pérez Romero**, nací en el año de 1986, en el sur occidente de Bogotá, en un sector de invasión, concretamente en una de las tres montañas que componen en la actualidad la localidad 19 de Ciudad Bolívar. Mis padres, oriundos del departamento del Casanare y Boyacá, quienes, a muy temprana edad, y producto del desplazamiento económico por las difíciles condiciones que rodeaban su existencia, vieron a Bogotá como el lugar posible para la realización de sus sueños. Mi padre, empieza a trabajar como obrero en la construcción y mi madre se dedicó a la venta ambulante de pescado.*

Ellos, se conocieron en el año de 1984 y producto del amor, nacimos dos hijos. Con sus esfuerzos compraron un lote y lo empezaron a construir. En la actualidad solo vive mi padre, en ese pequeño rancho que hoy es su casa. A la edad escolar me matriculan en una pequeña escuela pública del sector, a donde llegaban la mayoría de los niños y niñas que habitaban el barrio. Esta escuela seguía un modelo de educación tradicional, donde el desarrollo del pensamiento y la construcción del conocimiento no estaba entre su acontecer cotidiano. Los conocimientos allí impartidos no dejaban de ser, a partir del recitar de libros y cartillas obligatorias de estudio. La historia de Colombia allí aprendida, solo se remitía a fechas históricas y grandes personajes, pero que no se empeñaba en ahondar en las causas que produjeron dichos momentos históricos ni en las consecuencias que eso generaría a futuro.

En el año de 1996 me gradué, obteniendo el título de básica primaria. Como los institutos de educación básica secundaria, eran escasos en el sector, empiezo a cursar mis estudios de bachillerato en un colegio construido en el barrio Potosí, de la misma localidad, el cual empezó a ofertar su educación a niños y jóvenes del sector, a través de la figura de convenio entre la Secretaria de Educación y el Instituto Cerros del Sur, a través de la Corporación Centro Cultural para el Desarrollo Comunitario CECUDEEC. Este colegio desde sus inicios propendió por una educación de calidad a partir del vínculo entre la realidad del educando y la realidad social del país. El proyecto Educativo Institucional Escuela-Comunidad, enmarcado desde la educación popular, posibilitó la construcción de un pensamiento crítico, acorde con la situación de abandono y exclusión que vivía nuestra comunidad...

Desde este proyecto, tuve la posibilidad de formarme desde el humanismo, centrando nuestras reflexiones en el liderazgo y la búsqueda de mejores condiciones de vida. El activismo político y social, la militancia por y para la vida, fueron los principios que construyeron mi actuar cotidiano. Más que la repetición mecánica de fechas históricas y de la vida de próceres de la independencia, se centraron en la reflexión y análisis de nuestra realidad política. El trabajo comunitario que he desempeñado por largos años ha sido el legado y el mejor homenaje a aquellos maestros y maestras, que, a pesar de las dificultades y persecución, nunca dejaron de soñar, y son semillas que hoy dan sus frutos.

Lo que acontece en la escuela...

La migración es una problemática que históricamente ha afectado a la población en general, sin embargo, en el caso específico de los pueblos indígenas, han sido despojados no solo de sus territorios, sino también de sus creencias, de su ritualidad, de su pensamiento. Sumado a ello, distintas instituciones como la iglesia y la escuela han ejercido diversas formas de discriminación (física, psicológica, social, espiritual, cultural...)

Algunas comunidades indígenas, pero también toda la población que es considerada vulnerada, deben atravesar distintas penurias referidas a como asumir ante esta sociedad aquello de ser diferente, ya que, de distintas maneras siguen siendo víctimas de discriminación, y por lo tanto de re-victimización. Como lo menciona Rivera, A. (2019)

Se hace evidente que el mayor impacto para los pueblos indígenas está referido al despojo territorial y a la nueva configuración del ser indígena en la ciudad. Este tránsito, deja entrever las carencias de las entidades del Estado para lograr atender a las comunidades ... pero adicionalmente se presenta un debilitamiento cultural, ya que pasar a un territorio desconocido, o no contar con los espacios requeridos para desarrollar las prácticas culturales propias, hace que se dejen de lado, o se sustituyan por aquello que implica el sobrevivir.

(P.2)

En el contexto de ciudad, la escuela es receptora de migración, personas en condición de discapacidad, grupos étnicos, entre otras poblaciones que hacen que estas instituciones se constituyan en escenarios en donde habita la diferencia cultural, sin embargo, una de las mayores problemáticas, como se pudo evidenciar en la IED Bravo Páez, es que no se cuenta o se desconoce la normatividad en materia de educación para atender la diversidad, a su vez, los maestros expresan una sobrecarga de su labor (40 estudiantes en promedio por cada espacio académico, y un sinnúmero de responsabilidades que no se supeditan a la enseñanza), además la escasa circulación de material didáctico que permita el reconocimiento de esta diferencia.

Otra de las situaciones, que se puede sumar a esta descripción, es que la escuela de manera general evidencia una imposición del conocimiento científico, sobre los demás. Para precisar menciona Mejía (2009) el conocimiento científico como el que, por sus características de control, rigor, verificabilidad, posee una legitimidad incuestionada. Esto ha permitido que este conocimiento se coloque con características de universal, superior a otras epistemes (p.5) Es decir, este conocimiento, inferioriza y excluye a los otros conocimientos, las otras formas de aprender y demás actores que quieren hacer parte de este. En este caso el modelo europensante, ha hecho que las formas de ser y pensar validas solamente pertenezcan a quienes no se consideran indígenas o afros.

Y es que la escuela continua sobre la base del pensamiento hegemónico y hace una ruptura frente a todas las otras formas de abordar la diferencia, ya que esta sigue siendo problematizada. Como lo han venido estudiando Guido y Castillo (2015), la existencia de currículos monoculturales, la homogenización del pensamiento, una evaluación fundamentada en la competitividad, un conocimiento universal considerado el valido y fundamental y unos saberes populares, propios o ancestrales que la escuela ha considerado innecesario o sin relevancia para la formación de los sujetos.

Se puede mencionar que la interculturalidad en la IED Bravo Páez no tiene presencia, ya que, no se implementa la Catedra de Estudios Afrocolombianos, por desconocimiento, según comenta la profesora Quijano, G. (entrevista realizada octubre 30 de 2019); pero además no existe un diagnóstico en donde se logre caracterizar la presencia étnica en la institución. En algunas de las prácticas docentes, se aborda desde el área de ciencias sociales, actividades referidas al reconocimiento de grupos indígenas, palanqueros, raizales, Room, y afrodescendientes. Es en ese sentido que se han orientado diferentes actividades institucionales, tales como la semana de la afrocolombianidad, y en actos culturales conmemorativos como el 12 de octubre.

Es decir, que la escuela continúa ejerciendo prácticas de control y dominio sobre los cuerpos, el conocimiento y el accionar; en el caso particular de los pueblos indígenas, esta institución se ha encargado, de despojarlos de su ser y a su vez contribuye en la construcción de estereotipos negativos (Benavides, et al., 2016) se les ha considerado sucios, ignorantes, brujos, maliciosos, de otras épocas, ya no existentes.

Cabe reconocer, que en el Distrito se han generado algunas experiencias referidas a procesos interculturales liderados por docentes pertenecientes a distintas Instituciones Educativas, la SED – Secretaria de Educación Distrital y los cabildos urbanos, sin embargo, estas experiencias siguen siendo muy incipientes y solo son promovidas cuando existe la presencia indígena en las escuelas.

Aunque pareciera irrelevante, es importante destacar que estas situaciones siguen reforzando estereotipos, pero a la vez no contribuyen a que las comunidades étnicas se auto-reconozcan a plenitud, ni se fortalezca el ser indígena en la ciudad. Ante este panorama surgen varios cuestionamientos, que finalmente nos conducen a la pregunta que orientó este trabajo. ¿Por qué es relevante el saber ancestral en el contexto de ciudad? ¿De qué manera lograr una mediación entre los saberes ancestrales indígenas y los saberes de la IED Bravo Páez? ¿Cómo irrumpir en la transmisión de estereotipos negativos sobre lo indígena en la escuela? ¿Qué elementos debe constituir una propuesta intercultural para las escuelas urbanas de Bogotá? ¿Cómo lograr que los estudiantes indígenas se auto reconozcan?

La pregunta que orientó este trabajo de grado es: **¿Cómo generar una mediación entre los saberes de la Institución Educativa Bravo Páez y los saberes ancestrales de las comunidades indígenas?**

Objetivo

Generar una propuesta pedagógica intercultural desde la mediación de los saberes de la Institución Educativa Bravo Páez y los saberes ancestrales de las comunidades indígenas.

Contextualización

En el presente apartado se describirán de manera general los distintos espacios territoriales a los que pertenece la IED Bravo Páez, con el ánimo de situar la problemática que se abordó. En primera instancia el territorio local, posteriormente territorio barrial y finalmente el territorio escolar.

Territorio Local – Localidad Rafael Uribe Uribe¹.

Esta localidad históricamente hizo parte del antiguo municipio de Usme, grandes haciendas y fincas conformaban su territorio, entre ellas estaba “Llano de Mesa, Santa Lucía, El Porvenir, La Yerbabuena, San Jorge, El Quiroga, Granjas de San Pablo, Granjas de Santa Sofía, Los Molinos de Chiguaza y La Fiscala...“Su nombre surge en el año 1974, cuando Hipólito Hincapié, Secretario de Gobierno le propone al Alcalde Mayor, Alfonso Palacio Rudas, bautizar el sector con el nombre del abogado, ideólogo del partido liberal colombiano, Rafael Uribe Uribe, quien fue asesinado el 15 de Octubre de 1914 en Bogotá”.

En cuanto a la población étnica que habita la localidad, se menciona en el diagnóstico Local del año 2014, que existe un promedio en la localidad de 305 personas pertenecientes a grupos étnicos, 34 son indígenas, 191 Afrodescendientes, 1 Palenquero y 79 ROM/Gitano...Además, se cuenta con un espacio de participación, que se denomina Mesa Indígena de carácter autónomo, compuesta por representantes de los siguientes pueblos: Ambika Pijao (Tolima), Pastos (Nariño), Inga (Putumayo), Uitoto (Amazonas-Caquetá), Andoque (Amazonas), Cubeo (Vaupés), Yanacona (Cauca) y Nasa (Cauca). Se han encontrado grupos indígenas que no tienen representantes en dicho espacio como

¹ Información retomada de la página principal de la Alcaldía Local Rafael Uribe Uribe. Disponible en: <http://www.rafaeluribe.gov.co/mi-localidad/conociendo-mi-localidad/historia>

Camentsa (Putumayo), Kankuamos (Sierra Nevada de Santa Marta) y Kichwas (procedencia del Ecuador), son familias que también habitan la localidad. (p. 34)

Territorio Barrial – El Quiroga.

Este barrio se inicia con la construcción de las viviendas a mediados de 1950, era uno de los primeros proyectos de vivienda popular organizado por el entonces Instituto de Crédito Territorial (ICT), estos terrenos pertenecían a la familia Quiroga.

El 20 de julio de 1952, se hizo la adjudicación por sorteo de algunas casas, especialmente para familias de bajos recursos, los habitantes no sabían cuál era el verdadero nombre del barrio, pues algunos políticos trataron de llamarlo Urdaneta Arbeláez, en honor al entonces presidente de la República, pero finalmente, los habitantes lo llamaron Quiroga.

El barrio fue importante porque aquí se generó un fenómeno social y cultural único, pues aquí convivieron gentes provenientes de todas las regiones del país, personas que trabajaban como obreros, carniceros, lustrabotas y empleados oficiales, además el sector vivió diferentes procesos políticos, sociales y culturales, manifestados por medio de la música, el arte, la educación, durante los años que duró el proyecto en construcción, así lo menciona Jorge Castañeda, presidente de la Junta de Acción Comunal y director de la Fundación Cultural y Ecológica en Acción en una entrevista realizada por el periódico El Tiempo.

Territorio escolar – IED Bravo Páez.

Esta Institución Educativa de carácter público, fue construida en el año de 1969 e inicio labores en el año de 1970, con educación primaria, su primer nombre era concentración escolar Virgilio Barco Vargas. Posteriormente, se cambia de nombre a Concentración Educativa Bravo Páez, por el mártir Gonzalo Bravo Páez, quien el 7 de junio de 1929 es asesinado en medio de una protesta por la Masacre de las Bananeras.

El Proyecto Educativo Institucional busca “formar seres humanos progresistas y constructores del propio futuro” propende por una formación integral a través del fortalecimiento de habilidades comunicativas, axiológicas, cognitivas y sociales (Manual de convivencia 2019, p. 8) que permita el

relacionamiento de manera horizontal, con respeto y enmarcadas en valores humanos para el respeto de la vida, la dignidad, la libertad de expresión, de creencias y culto y demás derechos Humanos (Ibid. p.14).

El colegio desarrolla su quehacer formativo desde dos ejes transversales. Por un lado, está el acontecer axiológico, en tanto la adquisición de valores y pautas comportamentales donde el respeto, la solidaridad, la fraternidad, propendan por la construcción de relaciones interpersonales de reconocimiento de la dignidad del otro o la otra. Por otro lado, se encuentra el eje pedagógico, donde se aporta en la construcción de proyectos de vida, la inserción en la educación superior y el desarrollo de competencias para la vida laboral.

En la IED Bravo Páez se realizaron talleres con niños y niñas de grado 8º, con edades comprendidas entre los 12 y los 14 años, en su mayoría pertenecientes a estrato 1 y 2, residentes de la localidad, aunque en algunos casos, pertenecen a localidades circunvecinas.

Algunos de los estudiantes pertenecen a algunos departamentos de Colombia, así como de Bogotá, pero también por la situación actual del vecino país, hay presencia de estudiantes venezolanos.

Recorridos Investigativos

En la Universidad Pedagógica Nacional se ha exportado docentes calificados y comprometidos con la labor de enunciar y accionar por las comunidades indígenas a partir de sus realidades y de su sentir colectivo. Desde la educación propia se desglosan currículos acordes a su cultura, su lengua y sus necesidades más primarias. Es aquí donde está el reservorio mayor de producción de conocimiento indígena del país, de donde se catapultó la creación, formación e institucionalización de la primera Universidad Indígena de Colombia, la UAIIN – Universidad Autónoma Intercultural Indígena, para formar desde sus cimientos culturales, profesionales aptos para la cultura indígena y sus acciones más propias. Para el caso de este proyecto de grado es importante reconocer a los estudiantes que se inquietaron en la búsqueda de propuestas educativas que se hicieran desde la escolaridad urbana para el reconocimiento de esta población y de nuestra realidad multicultural y pluriétnica.

En un primer plano tenemos que reconocer que los egresados de la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos, de la Universidad Pedagógica Nacional han

logrado un alto impacto en el quehacer docente gracias a sus cátedras, las cuales tienen un contenido en sus currículos expuestos y ocultos, en cuanto al proceso de inclusión y difusión de las políticas nacionales sobre cultura y etnicidad, por lo tanto se caracteriza por ser un ejemplo en la pedagogía de las diferencias y el discurso de las implicaciones políticas, económicas y culturales del andamiaje indígena en Colombia y Latinoamérica. Los estudiantes por su parte han generado espacios para la diversificación de escenarios de participación y creación colectiva del que hacer docente, así pues, encontramos cuatro exponentes, que en el ejercicio de proyecto de grado se postularon como parte importante de su acción: la interculturalidad, en solo dos de ellos se propusieron la escuela-urbana, como escenario de acción.

Es una realidad marginada que los diferentes grupos étnicos de Colombia se han insertado al sistema escolar de manera sesgada y aparente, ya que son grupos poblacionales que se escolarizan por la necesidad de normalizar su cotidianidad, más que por la construcción de conocimiento dentro del sistema educativo. El proyecto de grado monográfico de la estudiante egresada Abril (2014), se enuncia desde allí, desde la marginalidad oficial y la riqueza cultural y social de la comunidad afrodescendiente en Bogotá a través de los jóvenes del Colegio Distrital Atenas, donde se realizan acciones pedagógicas que tiendan al reconocimiento de este sector, a través de la historia oficial y cómo esto incide en sus vidas y acciones sociales. Para nosotros, desde nuestra práctica pedagógica es importante identificar qué acciones dentro de la escuela evidencian, rememoren, aluden o trabajan con la interculturalidad desde la diversidad étnica. En el trabajo de la compañera es útil analizar de qué manera la escuela se implica en la responsabilidad de denotar la existencia de la diversidad desde la realidad de cada estudiante y como estos reflexionan su realidad desde la construcción de ideas gracias al reconocimiento de los otros como actores importantes en su propia realidad histórica.

La monografía “Aportes para la protección del territorio en los Montes de María, desde un enfoque pedagógico e intercultural” de Camacho (2015) nos invita a reflexionar sobre el acontecer del pueblo y su relación con la educación, el territorio y la exclusión social como parte de un andamiaje para el despojo y el desplazamiento forzado, donde la explotación agrícola por monocultivos y la constante corrupción de sus gobernantes frente a sus recursos minerales, culturales e inmateriales, son el diario político y económico de la región.

Se hace necesario dirigir esfuerzos en la formación política de los sujetos que viven esta realidad, reconociéndoles el aporte para su acontecer histórico y dándole herramientas para la comprensión de la realidad que viven y sus múltiples actores y fuerzas. Es a través de la educación popular que deconstruye la escuela como estructura fija e inamovible. Aquí se enuncia el acto de educar como parte de un diálogo constante entre las necesidades de la población, los sujetos políticos que participan, el acto de educarse y la transformación de la realidad.

Los jóvenes que participaron de los encuentros en donde variaba población y género, la recurrente de violencia y desplazamiento por diferentes y disímiles causas nos acogía en la reflexión sobre la renovación del acto educativo como posible catalizador de realidades para la formación social y humana en donde prime la dignidad, la resolución de conflictos y la autodeterminación a través de la generación de tejido social y solidaridad comunitaria.

“Purispa Iachay Wasi ” recorriendo la casa del saber, trabajo de la estudiante Pinto (2019), atraviesa dos culturas dominadas una por la otra, el pueblo Inga del Caquetá, determinada por la explotación de occidente y la religiosidad del estado de abandono. La práctica se enmarca en el territorio a través de la ancestralidad y la historia oral. Aquí se mantiene la labor que se hace vocación y es la constante inquietud frente a las necesidades reales de las comunidades, que no siempre responde a las exigencias del sistema dominante, pero en constante diálogo porque ya están participando de sus prácticas, en las que cada una con su fuerza lucha por permanecer.

Es entonces que, a pesar de las carencias, y de las luchas desiguales en condiciones, legalidad y legitimidad, el pueblo Inga del Caquetá se mantiene a través de la manutención solidaria y organizada de la comunidad. La educación propia y la formación en lengua propia, en un anclaje que permite, se mantengan en el tiempo fortaleciendo lazos y acciones garantizando la formación de sus generaciones en la igualdad y la justicia.

Para tejer saberes desde el conocimiento ancestral, en la escuela, es determinante la didáctica del acto educativo, este trabajo en particular nos dispuso en una reflexión sobre como el escenario de la escuela urbana, puede avanzar hacia el horizonte del cambio a través de nuestras raíces. El movimiento indígena en sus aciertos y sus complejidades nos permite acercarnos a lo más sólido de la humanidad y es su capacidad de razonar el acto de la vida. Aquí la escuela debe comprometerse a salir del aula e introyectarse en su oralidad y sus necesidades más primarias como es la reproducción

social de hábitos, principios y valores que tiendan a perpetuar la raza humana en tanto nos dispongamos al cuidado sincronizado entre nuestras necesidades y nuestra permanencia como actores de la naturaleza.

La institución como garante de derechos y la proximidad de la dignidad y el Estado, hace que la educación, en la formalidad, sea un campo de batalla entre dignificar al estudiante y acogerse a un estado que lo dignifica; la dignidad constitucional dista del enfoque estatal. La encrucijada es evidente cuando vivimos en una realidad donde la dignidad está mediada por el ejercicio de poder al que pueda acceder un ser humano, así nuestra dignidad está atravesada por el acceso al poder político, económico y cultural, esta dicotomía no se resuelve en la realidad se hace paliativo a través de las ONG y las diferentes organizaciones que permiten acceder a derechos a través de ellas, la escuela, que está determinada por estándares y protocolos no se está lejos de esto, por el contrario la informalidad y la tercerización permiten nuevas formas de hacer escuela y la interculturalidad es la excusa posible para algunos ejercicios pedagógicos como el cuarto trabajo que es una unidad didáctica pedagógica “Pachamama”, elaborada por Niño (2019) desde un modelo participativo y educación comunitaria que se ejecuta en la Fundación Aganza en la ciudad de Bogotá, donde la astrobiología se hizo excusa para motivar el pensamiento científico en jóvenes y niños en entornos educativos no formales, esta acción de práctica pedagógica, es una ejecución formal y en tanto, ejerció el acto pedagógico, aportó la capacidad de involucrar varios actores institucionales y posibilitar una formación formal de la importancia de la ciencia en el pensamiento de un joven y niño.

Para finalizar, es importante reconocer el precedente de ejercitar los actos pedagógicos cerca a las necesidades de la comunidad en tanto su inserción y acción dentro de la escuela formal y la capacidad de esta para transformar la interculturalidad de estigmatización y segregación, a nuevas y propositivas maneras de aprender desde la diferencia y el reconocimiento del otro como actor importante en la creación de su propia historia.

Elementos Conceptuales

La categoría central del marco teórico será la interculturalidad, la cual en la presente propuesta se comprenderá desde sus aportes teóricos y metodológicos. A continuación, se presentará el surgimiento de la interculturalidad, algunas de las comprensiones teóricas abordadas por autores en América Latina y en el ámbito nacional.

Interculturalidad

La educación tiene un papel fundamental como elemento para el análisis, la problematización y la construcción del conocimiento. Este tipo de educación se encuentra direccionada para la consecución de los intereses y necesidades de las clases gobernantes. Vista de esta manera, la educación se encuentra atravesada por mecanismos de dominación, cosificación y prácticas de violencias de distinto orden, como la simbólica, la epistémica, entre otras, como estrategia para mantener el orden vigente, tal como lo señala el profesor Torres (2007)

“la educación es ubicada, no como un hecho autónomo, sino como un componente básico en el mantenimiento de las estructuras sociales (...) su papel, por tanto, es el de mantener, legitimar y reproducir el modo de producción dominante” (p. 15).

Este tipo de educación está atravesada también por un problema radical, está fundamentada desde una perspectiva euro- centrada, que deslegitima y sanciona cualquier otro tipo de conocimiento construido desde fuera de occidente. Walsh (2005) expresa que “el conocimiento tiene una relación con y forma parte integral de la construcción y organización del sistema-mundo moderno capitalista que, a la vez y todavía, es colonial” (p.41)

En este sentido, hemos empleado la educación desde una comprensión crítica entendida como un proceso dialógico, abierto y complejo que permite la construcción de imaginarios colectivos. En palabras de Giroux, citado por Ortega (2009), consiste “En una praxis política y ética, así como una construcción condicionada social e históricamente. No debe limitar su campo de acción a las aulas; está comprometida en aquellas tentativas que pretenden influir en la producción y en la construcción de significado” (p.18).

De acuerdo con Ortega, (2009) la educación desde esta perspectiva es una apuesta ético - política que reconoce la cultura que sustenta la cotidianidad; promueve la autonomía, la participación, el reconocimiento y el respeto por la alteridad en condiciones de género, clase, etnia, sexo, etc., para la generación de espacios de comprensión, tramitación de los conflictos y creación de ambientes sociales y comunitarios para reconocernos en apuestas colectivas.

Autores como Walsh, Fleuri, y otros, asumen que los procesos interculturales, se han desarrollado con mayor impacto en sectores sociales y jurídicos, mientras que en la educación aún son muy incipientes. Son más de carácter multiculturalista, lo cual solo ha servido para el conocimiento de la existencia de pueblos no blancos, que fueron “descubiertos y civilizados”, pues no eran concebidos como seres humanos. Esta postura no reconoce la dignidad y el respeto por la historicidad, las prácticas culturales, sociales y económicas que acompañan a los pueblos ancestrales que habitan estos territorios. Al respecto señala Walsh (2005):

“en el ámbito estatal, la interculturalidad pierde su arista crítica y transformadora y asume más bien un sentido multi o pluriculturalista, entendido como la incorporación o inclusión de la diversidad étnica dentro de las estructuras sociales, políticas y de conocimientos existentes” (P. 45-46)

Así pues, emplearemos la noción de interculturalidad que nos plantea Walsh (2005)

“se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales de múltiple vía. Busca desarrollar una interrelación equitativa entre pueblos, personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción que parte del conflicto inherente en las asimetrías sociales, económicas, políticas y del poder... se trata, en cambio, de impulsar activamente procesos de intercambio que permitan construir espacios de encuentro entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas” (p. 45)

Interculturalidad en América Latina. Algunas consideraciones.

Vera Candau y Susana Sacavino (2015) presentan algunos de los acontecimientos que permitirían comprender los antecedentes históricos en la consolidación de la interculturalidad en América Latina, ubicando los siguientes momentos:

- Periodo colonial, se constituye la política de la violencia etnocéntrica, la cual establecía la eliminación del otro.
- Escuelas bilingües, se menciona que se constituyen antes de los años 70`s, se pretendía crear un “Modo de alfabetizar y civilizar a pueblos enteros”, desde las autoras se menciona como una etapa de transición.

- Desarrollo escolar indígena. En conjunto con universidades y sectores progresistas de la iglesia, se consolidan programas de educación bilingüe y se elaboran materiales didácticos alternativos.
- Educación popular, a partir de 1960, en donde los movimientos sociales, evidencian la necesidad y la constitución de experiencias articuladas entre procesos educativos y los contextos socioculturales, América Latina.
- Consolidación del movimiento indígena, y los movimientos negros latinoamericanos, con el fin de lograr unas condiciones de vida digna y la eliminación de la discriminación y el racismo. Pero además la inclusión de políticas, ingreso y permanencia.
- Reformas educativas, desde las cuales se logra el reconocimiento en las constituciones el carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe de sus sociedades y con ello, se crean políticas públicas referidas a la diferencia cultural, principalmente en el ámbito de la educación. Desde estas reformas se logra establecer la educación intercultural, en América Latina.

La interculturalidad se constituye en una construcción política y pedagógica en América Latina cuando, como lo plantea Walsh, (2010) es asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad, como decía Paulo Freire (2004: 18) y, por ende, en la refundación de sus estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan. (p.76)

Se hace evidente que países como Ecuador, Bolivia y más recientemente Perú, han logrado incorporar no solo de manera jurídica, sino como una práctica educativa, la interculturalidad, “no sólo “desde” las luchas de los pueblos históricamente subalternizados, sino también “con” sujetos, conocimientos y modos distintos de estar, ser y vivir, dando un giro a la uninacionalidad y monoculturalidades fundantes de la empresa educativa y su razón moderno-occidental-capitalista, para dar centralidad, más bien, a la vida y, por ende, al trabajo aún incompleto de la humanización y descolonización. (Walsh, 2010; p 93).

Interculturalidad en Colombia. Retos y posibilidades.

Paralelamente a las acciones que se dieron en América Latina, en Colombia se dan algunos procesos de lucha por otras educaciones², las cuales buscan reivindicar los derechos que les fueron arrebatados a los pueblos indígenas y afros desde la conquista, la colonia y la república.

En este apartado del documento, estableceremos relaciones entre acontecimientos que permiten hoy en día hablar de etnoeducación, de educación propia y de educación intercultural, ya que se ha venido luchando por otras formas de lograr procesos educativos que realmente correspondan con las condiciones y necesidades de los pueblos. Este proceso de lucha y resistencia no solo ha sido contra el Estado, sino también contra las demás instituciones como la iglesia, la escuela, etc... como lo mencionan Castillo y Caicedo (2008),

“...la historia de la educación propuesta desde la alteridad ha estado precedida de un largo proceso de evangelización para las comunidades indígenas, afros y raizales. El Estado le entregaba a la iglesia la administración de la educación y este modelo de iglesia docente, pretendía integrar a los sujetos de la periferia (salvajes) a un modelo de nación católica-única a través de la misión evangelizadora”. (p.16)

La educación que se impartía desde la colonización, por parte de la iglesia atendía sus intereses, ellos eran los que definían lo que se debía saber y las formas de enseñar cómo lo menciona Castillo y Caicedo (2008) “...lo primero era para salvar sus almas y luego redimir sus mentes... (p.18), también argumentan que sumado a esto se encuentra la invisibilización de las poblaciones negras en la historia colombiana y la reducción de las comunidades indígenas y estereotipadas como retrasadas, e incivilizadas. Adicionalmente desde el sistema escolar colombiano se agenciaba un proyecto de identidad nacional basado en el desconocimiento y subvaloración de las culturas indígenas y afrocolombianas.

A todas estas situaciones de desconocimiento que se dieron por parte de la iglesia- docente, las comunidades vulneradas empiezan las luchas, y diferentes denuncias por los atropellos de los cuales eran víctimas. Mucho tiempo después se dan las primeras luchas por el territorio, las cuales emergen de las organizaciones indígenas en Colombia, como el Consejo Regional Indígena del Cauca - CRIC, el cual nace el 24 de febrero de 1971, y dentro de su plataforma de lucha plantea “formar profesores bilingües para educar de acuerdo con las situaciones de los indígenas y en sus respectivas lenguas” (CRIC, 2004; p.28) de ahí en adelante se vienen muchas de las confrontaciones

² Término propuesto por Castillo y Caicedo (2010).

con el Estado. Podemos mencionar que, gracias a estas luchas, como lo menciona Castillo y Caicedo (2008)

...en el año de 1.978 se da el primer reconocimiento del movimiento indígena en política educativa bajo el Decreto 1.142, desde el cual se les otorga a los pueblos étnicos la posibilidad de diseñar y ejecutar sus propuestas curriculares, introducir la educación bilingüe en las escuelas y reconoció el derecho a que las comunidades indígenas eligieran y sostuvieran sus propios maestros (p.82).

Castillo y Caicedo (2008) mencionan que el Ministerio de Educación Nacional, en el año 1.986, crea el programa nacional de etnoeducación, con el propósito de “impulsar programas etnoeducativos en comunidades indígenas”, adicionalmente el concepto de etnoeducación propuesto por el MEN, se menciona como:

...un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores, y en el desarrollo de habilidades y destrezas, de acuerdo con las necesidades, intereses y aspiraciones de la comunidad que la capacitan para participar plenamente en el control cultural del grupo étnico (p. 23)

El proceso de etnoeducación cambia, y se llena de nuevos sentidos, y las propias organizaciones crean modos de entenderla, hasta llevarla a un distanciamiento, diferenciando etnoeducación y educación propia, por ejemplo, en el caso de la ONIC, de acuerdo con los planteamientos de Castillo y Caicedo (2008) quienes referencian a Jiménez; 2001:

Cuando hablamos de educación propia nos referimos a aquella que constituye la base fundamental de los conocimientos, saberes y valores que nos han formado y educado en la interiorización del ser indígena. Esto incluye el pensamiento y sentimiento colectivo, y los principios de dignidad del pueblo al cual pertenecemos (p. 24)

En el balance de los 10 años de la etnoeducación en Colombia, en palabras de Castillo y Caicedo (2008) por primera vez el MEN, hacía un proceso concertado para construir una política educativa, donde los actores sociales incidían de manera contundente en la definición de acciones que respondieran a sus necesidades educativas. Desde el MEN, como proyecto educativo nacional se hacían planteamientos de interculturalidad, intentando responder a la constitución nacional,

comprendiendo la educación intercultural, no solamente de y para los pueblos culturalmente diferenciados, sino también para la sociedad en general, ya que se tiene el deber y el derecho de conocer, valorar las culturas propias y las otras. Sin embargo, no se logra cumplir con las consideraciones necesarias de los grupos étnicos, ya que este proceso de la etnoeducación condicionó la educación de las comunidades indígenas y afrocolombianas a sistemas institucionales, por ello, el planteamiento de las comunidades indígenas de una educación propia.

Posteriormente, llega la ley 115 de 1.994 – Ley General de Educación, en donde se menciona la Educación para grupos étnicos o etnoeducación que de acuerdo con Castillo y Caicedo (2008), referenciando los principios y fines de la etnoeducación presentes en el artículo 55 capítulo III, se propone:

La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación, establecidos en la presente ley y tendrá en cuenta, además los criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. (p. 28)

Adicionalmente, se asumió que la interculturalidad es un rasgo constitutivo y propio de la educación escolarizada, que se promueve para los grupos étnicos, por ello, en el Decreto 804, en su artículo 2 se señala que:

La Interculturalidad, 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. (Castillo y Caicedo; 2008, p. 28).

Después de 15 años de concertación, luchas y resistencia, se logra la aprobación del Decreto 2500 de 2010, y del Decreto 1953 de 2014, para lograr la operativización del SEIP – Sistema Educativo Indígena Propio, desde los cuales se establecen aspectos referidos a: la administración educativa por parte de entidades territoriales, cabildos, autoridades, asociaciones y organizaciones indígenas para garantizar el derecho a la educación propia, y a las acciones pedagógicas que permiten el fortalecimiento del proceso educativo y cultural. (PEC, currículo propio, docentes, etc..) Evidencia además la estructura del SEIP desde los componentes político organizativo, pedagógico y administrativo.

Los únicos Decretos que mencionan la interculturalidad, son el 804, 2500 y 1953, desde los cuales se comprende que está debe promover el fortalecimiento cultural de las comunidades étnicas, sin embargo, desconoce como desde estos se debe establecer unas relaciones de intraculturalidad y posteriormente una interculturalidad.

A pesar de la escasa normatividad que refiera a la educación intercultural, Colombia a diferencia de otros países ha logrado configurar algunas experiencias enmarcadas en la educación propia y la etnoeducación, que se convertirían como lo evidenciamos en los apartados anteriores en la constitución de los referentes más cercanos para poder mencionar una interculturalidad en nuestro país. A diferencia de otros países como Bolivia, Perú y Ecuador, en donde la norma, y las experiencias se han configurado a la par, a Colombia le falta mayor trayectoria, formación docente y el reconocimiento de las prácticas que hacen posible el fortalecimiento cultural, pero no solo de lo étnico, sino de todos y todas.

Es necesario reconocer que la interculturalidad, se logra gracias a la reivindicación de los pueblos indígenas y afros, estableciendo en América Latina, propuestas y políticas educativas que dejan comprender las luchas y acciones de resistencia. Sin embargo, se hace necesario descentrar lo étnico, para pensar una interculturalidad para todos y todas.

Finalmente, consideramos que la interculturalidad se ha constituido desde un entramado de diferentes momentos históricos, pero también de distintas posturas, por ello, asumimos el concepto de interculturalidad propuesto por Walsh (2000) como:

“...un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad” (p.7)

Comprensiones Metodológicas

La interculturalidad como mencionamos anteriormente será considerada como el cimiento de la presente investigación, por ello, será comprendida tanto teórica (como se vio en el apartado anterior) como metodológica (tanto para el fundamento investigativo del presenta trabajo de grado, como para la propuesta pedagógica intercultural) como a continuación se presentará.

En coherencia con el proceso investigativo planteado y con todo aquello que implica nuestro ser, como grupo consideramos necesario hacer una ruptura con los paradigmas y métodos de investigación construidos hasta el momento, ya que la metodología como un aspecto principal que guie todo nuestro proceso investigativo requiere traspasar de pasos y conceptos abordados sin distinción. Pero además debe permitir, que este proceso se constituya de manera colectiva, desde los saberes de cada uno de los participantes, y reivindicando la voz de cada uno.

A continuación, realizamos algunas consideraciones desde la interculturalidad y desde algunas otras propuestas enmarcadas desde la educación popular que reivindicarían lo que para los pueblos indígenas se ha considerado como “investigación propia” y que para el caso de la presente propuesta se comprenderá como investigación intercultural. En este sentido, como lo propone el SEIP – Sistema Educativo Indígena Propio, la investigación es comunitaria y se comprende como la construcción de saberes... los cuales surgen desde las vivencias del contexto cultural y conlleva a la acción para dar solución a las problemáticas de los territorios y/o espacios organizativos y sociales... (p.19). En este caso, se refiere a la Institución Educativa Bravo Páez, a la problemática existente, concerniente al no reconocimiento de la diferencia, a los talleres y posterior propuesta pedagógica.

En esta investigación se pretende valorar los saberes de todos y todas aquellos que coexisten en la escuela, ya que consideramos que es el lugar desde donde se debe construir todo aquello que se relaciona con el saber, las habilidades y las prácticas, desde las particularidades y no desde el universalismo.

Desde el planteamiento de Gunther Dietz y Guadalupe Mendoza (2009), quienes, enuncian la necesidad de crear un proceso de investigación que no se ubique específicamente en “el otro”, sino que piense de manera colectiva -en el todos. En este sentido, no basta con los estudios culturales, que han desarrollado distintas indagaciones, sino se plantea una investigación de corte intercultural, con las siguientes características:

... ser crítica, dialógica, participativa, relevante y aplicable a la diversidad de contextos geográficos. Asimismo, reconoce la existencia de un pluralismo metodológico y la riqueza que representa recurrir a métodos etnográficos, cualitativos, cuantitativos, etc. (p.43)

La investigación intercultural, busca abordar la realidad en relación con la cultura, para ello, Dietz y Mendoza (2009), plantean tres perspectivas:

- La intracultural que tome en cuenta las versiones desde la propia lógica cultural para su revalorización, para el empoderamiento del grupo cultural afianzando la identidad a través del contraste con “los otros”, “los diferentes”.
- La inter-cultural, que investigue aportando una visión externa, que visibilice la diversidad, que valore la interacción entre posicionamientos y prácticas culturales.
- La trans-cultural, que a través de la hibridación de las visiones propias y ajenas, subalternas y hegemónicas, para generar críticas y propuestas transformadoras de realidades caracterizadas por la desigualdad y las asimétricas relaciones de poder. (p.43)

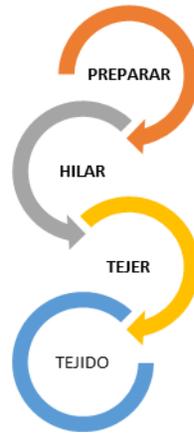
La metodología de investigación desarrollada en el trabajo de grado se estructura como un entramado desde distintos referentes, entre ellos, las apuestas de la educación popular, con elementos como el diálogo de saberes, la negociación cultural, los conflictos interculturales, y la construcción colectiva del conocimiento. Permitted, de manera armónica y coherente hacer un proceso metodológico pensado, implementado y proyectado desde la interculturalidad. Que además se establece circular, porque se puede desarrollar desde cualquier lugar.

La siguiente gráfica, evidencia los elementos que posibilitan metodología desde la perspectiva intercultural. Se profundizará en estos en el apartado referido a la propuesta pedagógica intercultural.



Gráfica 1. Metodología desde la perspectiva intercultural. Fuente: elaboración propia

Las fases propuestas (Ver gráfica 2.) y en sincronía con la perspectiva intercultural, responden a la metáfora del tejido, por ser una construcción colectiva que representa el pensamiento de los pueblos indígenas.



Gráfica 2. Fases metodológicas perspectiva intercultural. Fuente: elaboración propia

Se describen a continuación como se desarrollaron cada una de ellas, en relación con el objetivo propuesto.

Preparar. Consiste en conseguir los materiales y decidir el diseño para la elaboración del tejido. Se parte del cuestionamiento de nosotros mismos sobre lo que se enseña en la escuela sobre lo indígena y también hacer el reconocimiento de problemática a abordar en la IED Bravo Páez. Lo cual se ve reflejado en los apartados problematización y contexto, del presente artículo.

Hilar. Es convertir el material primario (lana) en hilo. Para llegar a este proceso debe tizarse (convertirla en un hilo) la lana. En este momento, se plantean y desarrollan los talleres planteados para la IED Bravo Páez, se fundamentan desde algunos elementos del pensamiento indígena (territorio, espiritualidad, buen vivir, y ser) y también desde el saber de cada uno (a) de los participantes, para posteriormente construir saberes colectivos. Esta fase, no la logramos concretar de la manera esperada, ya que los tiempos de las instituciones educativas, son distintos, pero adicionalmente se cuenta con cronogramas en los que existen pocos espacios para el desarrollo de los talleres propuestos. Adicionalmente, se presentó la contingencia del COVID-19, dificultando el desarrollo de los talleres faltantes. Ante esta situación optamos por otra alternativa, retomar algunas entrevistas y conversaciones informales con docentes – investigadores de la Universidad Pedagógica

Nacional, profesional de educación con experiencia en educación intercultural y docente indígena perteneciente al pueblo Murui Muna.

Tejer. Proceso en el cual los hilos empiezan a cruzarse. En este trabajo, esta fase consistió en el diálogo y mediación de saberes y experiencias (nuestras desde lo que somos), y desde las observaciones, talleres, entrevistas, documentos y reflexiones de las personas que participaron en este proceso.

Por la situación presentada frente a los talleres, planteamos retomar las observaciones y reflexiones de los talleres sobre lo indígena que se desarrollaron en otras instituciones educativas, en el marco de la práctica pedagógica de la licenciatura.

Tejido. Es el resultado final de haber cruzado los hilos, es un elemento resistente que contiene todos los saberes de los ancestros los cuales quedan ahí impregnados. Aquí, se evidencia el diseño de la propuesta pedagógica intercultural, la cual se logra al realizar un proceso de mediación de toda la información obtenida.

Propuesta pedagógica intercultural “Sembrando saberes”.

La propuesta pedagógica intercultural que a continuación se presenta, no pretende constituirse en parámetros estructurados para orientar el quehacer del maestro, por el contrario, en sintonía con la interculturalidad y con la metáfora del tejido, se espera que sea unas puntadas que puedan seguir tejiendo colectivamente. En este sentido, a continuación, se presentarán unas consideraciones, las cuales se presentan por separado, sin embargo, en coherencia con el pensamiento indígena, estos elementos se encuentran correlacionados entre sí.

A continuación, se presentan algunos principios orientadores que pueden permitir ampliar las comprensiones para hacer posible esta propuesta:

En cuanto a lo intercultural...

Para ampliar la comprensión de la interculturalidad, en la presente propuesta, enunciamos a continuación las tensiones propuestas por Candau y Sacavino (2015), las cuales dejan entrever

algunos otros elementos que justifican la existencia de distintas concepciones de la interculturalidad. Entre las cuales se destacan:

Interculturalidad Funcional vs Interculturalidad crítica: Relaciones entre la interculturalidad y la dinámica de la sociedad, esta tensión se establece desde la interculturalidad crítica propuestas por Candau y Sacavino (2015) , quienes referenciado a Fidel Tubino (2005) asumen que esta interculturalidad “...que no se cuestiona el modelo socio- político vigente, en este sentido la interculturalidad es asumida como una estrategia que favorece la cohesión social, asimila a los grupos socioculturales subalternizados a la cultura hegemónica” (p. 80)

Por su parte la interculturalidad crítica aporta en la consolidación de sociedades democráticas, desde donde se establezcan relaciones igualitarias entre los diferentes grupos culturales. Por ello, Candau y Sacavino (2015) comprenden la interculturalidad crítica como:

“...una propuesta ética y política, con el objetivo de construir sociedades democráticas que articulen la igualdad y el reconocimiento de las diferentes culturas y de proponer alternativas al carácter monocultural occidentalizante que domina en la mayoría de los países del continente” (p. 82)

Interculturalidad para algunos vs interculturalidad para todos: Candau y Sacavino (2015) se refieren a una interculturalidad dirigida a grupos subalternizados, grupos étnicos – raciales y sobre todo a los indígenas y poco o nada a los afroamericanos. “Son estos grupos los otros, los diferentes y los que desde la óptica intercultural funcional deben ser integrados a la sociedad nacional” (p. 83)

Desde los estudios realizados sobre interculturalidad, se ha considerado que se dificulta asumir una perspectiva intercultural para todos y todas las – los ciudadanos. Una de las posibles causas frente a este planteamiento se establece por la existencia de un fuerte racismo en la sociedad, velado por un discurso que defiende el mestizaje, niega las diferencias culturales y ve inadecuado que se introduzcan aspectos relativos a diferentes grupos socioculturales en el currículo escolar.

Educación intercultural vs interculturalidad. Candau y Sacavino (2015) postulan que esta relación se fundamenta desde la interculturalidad funcional en el ámbito educativo, la cual ha introducido algunos contenidos relativos a diferentes culturas, pero no ha afectado el currículo, ni

afecta la predominancia de la considerada cultura común, ni de los conocimientos ni valores considerados universales.

Mientras que se refirieren a una educación intercultural, propuesta desde la perspectiva crítica, la cual se ha desarrollado no solamente en el ámbito educativo (jurídico, salud, medio ambiente, economía, etc.) En educación ha logrado promover la transformación curricular, posibilita repensar las epistemologías que hacen parte del currículo vigente, para lograr el diálogo entre diferentes cosmovisiones y saberes de diferentes grupos socio – culturales. Educación intercultural se desarrolla conjuntamente desde prácticas interculturales en diferentes ámbitos sociales.

Interculturalidad vs intraculturalidad. Para las profesoras Candau y Sacavino (2015) Se establece que, para lograr una toma de conciencia de la propia identidad cultural y la relación con los otros, deben estar interrelacionadas la intraculturalidad e interculturalidad. Es decir, no pueden darse la una, sin la otra.

De acuerdo con Candau y Sacavino (2015) La intraculturalidad se refiere al “proceso de mirar la cultura y valorar lo que tenemos adentro: cultura, lengua, costumbres, tradiciones, leyes, etc...para poder reconocernos, para poder saber quiénes somos, necesitamos aprender lo que nos han dado los abuelos” (p. 88) La intraculturalidad, debe considerarse el fortalecimiento de la identidad propia de cada grupo y la cual permite posteriormente el proceso de la interculturalidad.

Reconocimiento vs Redistribución. Candau y Sacavino (2015) postulan que para poder hacer posible la interculturalidad con miras a una perspectiva crítica, es necesario el abordaje desde la justicia social, por ello, se plantea el reconocimiento y la redistribución, esto posibilita una interculturalidad política, ética, educativa y epistemológica.

En cuanto a los saberes...

Nuestra propuesta pedagógica, se enmarca en procesos de resignificación y construcción de saberes propios, reconociendo procesos epistemológicos universales, pero no por ello validos en todos los contextos. La decolonialidad, o más bien, encaminar procesos cognitivos para contrarrestar la carga histórica que hemos asumido a través de procesos coloniales, para los cuales nuestros saberes y experiencias son irrelevantes, nos obliga necesariamente a buscar rutas y caminos de liberación de

posturas y conocimientos occidentalizados. Lo que Aníbal Quijano llamo la colonialidad del saber. (1999) “que no sólo estableció el euro centrismo como perspectiva única de conocimiento, sino que, al mismo tiempo, descartó por completo la producción intelectual indígena y afro como “conocimiento” y, consecuentemente, su capacidad intelectual” (p.104)

Desde 1492, fecha en la que el mundo se divide y rompe los imaginarios de una única forma de relacionarse con el mundo, los pueblos ancestrales de esta parte del continente son sometidos a través de diferentes dispositivos de dominación. Una nueva y “verdadera religión”, un sistema de organización diferente al encarnado en la democracia radical en la que estaban inscrito nuestras comunidades. El hurto y el saqueo como forma de adquisición de la riqueza y mejoría de la economía. Etc.

A lo largo del camino trillado, la experiencia nos muestra que, para propender en la construcción de un mundo nuevo, implica reconocer las condiciones y contextos que hacen que “América” sea uno de los continentes con fuerte presencia de la colonialidad, con un legado oscuro y sombrío para nuestra historia. Como lo referencia Walsh, citando a Aníbal Quijano (1999)

“La colonialidades el lado oculto de la modernidad, lo que articula desde la conquista los patrones de poder desde la raza, el saber, el ser y la naturaleza de acuerdo con las necesidades del capital y para el beneficio blanco europeo como también de la elite criolla” (p.104)

El desconocimiento de la relación sociedad-naturaleza, como fuente de construcción del conocimiento relega la fuente epistémica de las comunidades de esta parte del continente y refuerza aún más la dependencia colonial en la producción del conocimiento. Como lo argumenta Walsh (2007) en lo que ella llama la colonialidad de la naturaleza, en la cual, la separación de la razón (el pensamiento y el conocimiento) “estaba directamente ligada al estatus humano; los considerados menos humanos –los indios y negros no tenían razón o capacidad de pensar” (p. 105). A su vez reconoce que esta separación entre naturaleza y conocimiento no permite un proceso dialógico que propenda por liberarnos de esa carga cultural dominante.

Para Walsh (2007) la colonialidad de la naturaleza hace “referencia a la división binaria cartesiana entre naturaleza y sociedad, una división que descarta por completo la relación milenaria entre seres, plantas y animales como también entre ellos, los mundos espirituales y los ancestros (como seres

también vivos). De hecho, esta colonialidad de la naturaleza ha intentado eliminar la relacionalidad que es base de la vida, de la cosmología y del pensamiento en muchas comunidades indígenas y afros de Abya Yala y América Latina. Es esta lógica racionalista, como sostiene Noboa (2006), la que niega la noción de la tierra como “el cuerpo de la naturaleza”, como ser vivo con sus propias formas de inteligencia, sentimientos y espiritualidad, como también la noción de que los seres humanos son elementos de la tierra-naturaleza”.

Así pues, pensarse desde una perspectiva liberadora, no solo del ser, el conocimiento y de la naturaleza, hace urgente el llamado a construir propuestas emancipatorias decoloniales. La interculturalidad como base para construir caminos, no solo de conocimiento y respeto de la diferencia, sino como la posibilidad de construir otros mundos posibles y alternativos al capitalismo colonial basados en la igualdad, la solidaridad y la dignidad humana se abren paso, siguiendo el legado que la madre tierra nos orienta para la pervivencia de los pueblos.

En la escuela, se desconoce o se imponen unos saberes, sobre los otros, esto genera una violencia epistémica, ya que se ha considerado que solo los hombres, blancos, son los portadores del conocimiento válido.

Es por ello, que desde la presente propuesta, se invita a establecer una relación dialógica, correlacional y recíproca de los saberes de cada sujeto. De acuerdo, a lo propuesto por Candau y Sacavino (...) al mencionar la intraculturalidad, se debe propender porque las actividades educativas se orienten desde los saberes propios y desde el auto-reconocimiento, pero a la vez para posibilitar la interculturalidad se debe también plantear el reconocimiento del otro, de sus saberes, tradiciones, etc... esto en la escuela posibilita una educación desde la cotidianidad, para y desde la vida. La intención de acerca a los estudiantes al pensamiento indígena busca desde esta propuesta que los estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas, se auto-identifiquen, pero a la vez, al reconocer que estas escuelas son multiculturales, la presencia de múltiples culturas en este solo escenario, debe permitir que los estudiantes que no pertenecen a comunidades indígenas, se fortalezcan y construyan colectivamente.

Adicional, como lo plantea el profesor Posada, J.

“hay que presentarlos como saberes contextualizados, surgidos de un contexto no como sacado de un libro o que alguien los elaboró por arte de magia o de una manera abstracta, sino que siempre han surgido de problemas reales también y por tanto entonces

para poder hacer esta relación habría que formar análisis crítico o sea el análisis crítico de los conocimientos hacer una decolonización de esos saberes occidentales esos saberes que casi siempre se presentan que son saberes de los blancos, de los hombres y del hemisferio norte nunca se presentan los saberes de las negras, de las indígenas y de los países dominados o subordinados.” (entrevista, abril 06 de 2020)

En cuanto a lo político – pedagógico...

Asumir la interculturalidad desde la perspectiva crítica, permite comprender que es una apuesta política- pedagógica, es el de subvertir las relaciones de poder y dominación que han sufrido las poblaciones marginadas y subordinadas; y que hoy a través de la lucha estas comunidades reivindican sus derechos y posicionan lo político como uno de los elementos para ejercer una autonomía, que permita desarrollar a libre determinación sus sentires.

En palabras de Herrera, B. *“se trata de pedagogizar a la sociedad en general, es decir a la sociedad no indígena sobre los distintos saberes, sobre las otras culturas, sobre las otras dimensiones del conocimiento, sobre ese otro saber que existe y que no ha sido escrito, que muchas veces es oralidad en las personas sabías”* (Entrevista, marzo 13 de 2020)

Además, es el espacio propicio para reivindicar todos los conocimientos construidos desde lo propio, lo local y los aprendidos de otros saberes, reconocer la diferencia y que desde una articulación de saberes logre fortalecer el ser, la identidad, fortalecer los principios de comunitariedad y reciprocidad, reconocerse consigo mismo, con los demás, con el territorio y con todos los seres. Como lo expresa el profesor Posada, J. *“tiene que ver con la posibilidad de dar fuerza a los estudiantes, a las comunidades y a los profesores para luchar contra una sociedad no discriminatoria, para construir una sociedad basada en el buen vivir”* (Entrevista abril 06 de 2020)

Las acciones que se plantean no pretenden asumir lo referido a lo indígena como tematización, esencialización o folclorización, de acuerdo con la profesora Guido, S. *“aunque no está mal trabajar desde allí, ya sea el alimento, la danza, los aspectos geográficos y culturales propios; pero siempre deben entenderse desde sus fundamentos de cosmovisión y de leyes de origen, es decir que el pensamiento trascienda la cultura material a otros tipos de cultura”* (entrevista, febrero 24 de

2020), pero adicionalmente, se debe fundamentar también en el antirracismo y antidiscriminación, pero adicionalmente permite el abordaje de la diferencia; y el reconocimiento del ser indígena desde todos sus principios y dimensiones.

Brindar posibilidades desde los saberes de establecer un reconocimiento y auto-reconocimiento, se significa como una de las acciones políticas más relevantes dentro del proceso de intercultural, pues de acuerdo con el profesor Posada, J. esto permite: *fortalecer el ser, fortalecer la dignidad, de las personas, fortalecer la identidad, su autoestima basada en el cuidado de sí mismo y de los otros en el cuidado de la naturaleza y del grupo comunitario y familiar al que pertenece.* (Entrevista, abril 06 de 2020). Prueba de ello, se evidencio, cuando desarrollamos un taller sobre identidad- territorio, en donde a través del cuento “Letras al carbón”, se buscaba que cada uno de los estudiantes describieran las prácticas culturales de su lugar de origen.... Posterior a la intervención de los estudiantes, preguntamos ¿Quiénes era indígenas o afrodescendientes?... Al parecer ninguno, sin embargo, las miradas, se fijaron, en una pequeña que tímidamente se escondió debajo de la mesa.... Al terminar ese día, esta pequeña se acerca a decirnos que ella, es como el personaje del cuento- es afro. (Diario de campo, A.R. 2019)

Las relaciones tienen un sentido distinto, en la medida que existe esa ruptura con las relaciones verticales, y se contempla a los diferentes actores como pares, tanto en la escuela adentro, (con estudiantes y maestros) como escuela afuera (padres de familia y comunidad). De acuerdo con la profesora S. Olaya, se trata de: *transformar la concepción de esta y la praxis escolarizada y debemos involucrar el diálogo pedagógico a diferentes sujetos: mayores, médicos tradicionales, abuelas, madres, padres y al territorio mismo.* (Entrevista, Abril 10 de 2020) Estas relaciones se establecen directamente con el territorio, entendiendo este desde sus distintas comprensiones, territorio – cuerpo, territorio – geográfico, territorio- familia, territorio – barrio, territorio – país, etc... Además, esta relación permite realizar una lectura de contexto, que se constituye en otro de los aspectos que favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje, dado que el maestro puede ampliar el panorama de sus estudiantes. En el taller de Territorio – cuerpo: los estudiantes lograron identificar su cuerpo, expresaron distintos elementos que referían a su ser, nombre, gustos, rasgos propios, también aspectos culturales... El tema del territorio es fundamental para todos los seres, como espacio de creación y recreación del pensamiento y de lo espiritual, en la cartografía corporal realizada, vemos que el ejercicio los lleva a preguntarse cómo somos, quienes somos, que nos diferencia de los otros, además los transporta mágicamente a cada uno de sus territorios y traen

consigo ese sentimiento de alegría y dolor. Dibujan en sus siluetas, banderas, lugares simbólicos como iglesias, montañas, recuerdan sus comidas, sus familiares que se quedaron en el campo, en otra ciudad u otro país, se nota en los rostros y expresiones la gran nostalgia, y la remembranza. Al finalizar, los estudiantes, expresaban que no conocían todo eso de sus compañeros, pero además evocaron recuerdos de añoranza, ya que varios de ellos, no pertenecen a Bogotá... Extraño la comida, el río, el verde.... (Diario de campo, A.R. 2019)

La relación con los padres de familia debe ser en términos de reciprocidad, ya que no se trata de considerar que la escuela es un espacio en donde solamente en determinadas fechas se asiste, adicionalmente, la familia y la comunidad debe dar un sentido distinto.

La siembra

En el presente apartado se describe los planteamientos prácticos, para el abordaje de la propuesta pedagógica intercultural, se plantean algunas posibilidades constituidas a través de la metáfora de la siembra. En primera instancia, al referirse al qué, y para qué enseñar, se asumirá como “las semillas”, en cuanto al Cómo y con qué, se menciona como “el acompañamiento” y finalmente, “la cosecha” la cual se refiere al qué se aprendió.

Las semillas

Son elementos generadores en la propuesta pedagógica, entendidas como un espíritu generador de vida. Son el punto de partida, desde el cual se desprende o multiplican las especies para que continúen perviviendo, pero además contribuyen en la conservación de los ecosistemas. Es así como, a partir de la metáfora de la siembra, en un primer momento, los saberes indígenas serán considerados semillas, pero en ningún caso se constituyen en temas, se busca multiplicar y fortalecerlos desde su sentido y significado, a la par con otras semillas, en este caso con los saberes propios (se comprenden estos como los saberes que porta cada estudiante o actor que no se considera indígena). Como nos compartió la profesora Guido, S. “*es fundamental incluir y disponer saberes de otros pueblos y comunidades es decir proporcionar a los estudiantes un espectro muy amplio de culturas de formas de vida y de pensamiento*” (Entrevista, febrero 24 de 2020)

Se dice que las semillas, deben tener unas consideraciones referidas al clima, a las fechas de siembra, a la luna, en este sentido, a semilla- saber, debe ser desde lo local, lo cotidiano y contextualizado.

Dentro del ejercicio de los talleres se les ve mucho interés por conocer y compartir los saberes; en reconocer las raíces de sus abuelos, y su identidad como campesinos, mestizos, afros e indígenas, con palabras como: medicina ancestral, gastronomía, tejido, hogar, tolerancia y honestidad; todo esto los lleva a pensar que hay que seguir reconstruyendo la historia de sus anteriores generaciones para saber quiénes son. (Diario de campo A.R 2019)

Estas semillas – saberes, como se mencionó, no se pueden considerar temas o contenidos que se deben desarrollar en el marco de un área particular, sino lograr a través de estas, promover procesos de mediación entre eso que es propio y lo que es de los otros se intenta posicionar el pensamiento y el saber indígena dentro de las estructuras curriculares de las instituciones educativas. La profesora Olaya, S. en la entrevista realizada, nos expresa que ya se *“ha comenzado por subvertir el contexto de escuela y generar espacios de espiritualidad y ancestralidad en el aula, claramente desde un nivel básico y sin la profundidad que implica los espacios propios”* (Entrevista, abril 10 de 2020).

En uno de los talleres referidos a la identidad, los estudiantes realizaron un ejercicio, en donde enviaban cartas a niños y niñas indígenas y afro... algunas de ellas, hacían preguntas como: ¿Ustedes indígenas también juegan fútbol? ¿Les gusta comer arroz? ... Niño afro, ¿qué te gusta hacer después de la escuela?... Esto evidencia, que la escuela requiere de estos saberes étnicos, pero también acercar a las comunidades a las prácticas escolares.

Estos saberes se pueden construir de manera colectiva, pero además se deben armonizar a través de la interdisciplinariedad e integralidad.

Algunas de las semillas pueden ser: El movimiento indígena, territorio y territorialidad, gobernanza, pensadores y líderes indígenas, cosmovisión, literatura indígena, prácticas culturales, espiritualidad, buen vivir, entre otros. Frente a este planteamiento, evidenciamos como los jóvenes de una institución educativa a través del taller de “Territorio – Resistencia”, prestan bastante interés, ya que, en ese momento, presentaba el paro nacional 2019, en donde el movimiento indígena tenía una gran participación, evidenciando distintas acciones de hecho... Estos estudiantes reflexionaban

sobre el papel político de estas, pero también realizaron acciones en el marco de distintos espacios académicos, en donde llevaron algunos de los pensamientos compartidos en este taller...El compromiso de algunos de ellos, se vio reflejado en aportes de víveres para la minga. Algunos de estos estudiantes expresaron su interés por conocer los territorios y las prácticas de los pueblos indígenas. (Diario de campo, A.R. 2019)

El acompañamiento

Se refiere a los procesos del cuidado y la relación mutua. Son todas esas labores de consentimiento, diálogo, compartires, aprendizajes y experiencias que se experimentan durante los ciclos de crecimiento y madurez de la semilla. Este acompañamiento va desde la siembra de la semilla hasta la cosecha. En este sentido, el acompañamiento, en esta propuesta, se refiere al cómo hacerlo y él a través de qué, no solamente en el planteamiento de una metodología, sino desde la mediación de saberes desde distintos procesos, como se ven a continuación.

- **Integración de saberes.** Se plantea que, desde esta propuesta, se logre una construcción de saberes desde lo existen en la escuela, es decir desde la fundamentación disciplinar de cada una de las áreas, complementándolas ya sea desde actividades, proyectos u otros, con otras fundamentaciones centradas en el saber indígena. Como, por ejemplo, la filosofía tradicional en complementariedad con filosofías andinas, la literatura clásica con las literaturas latinoamericanas y andinas, la matemática con la etnomatemática, entre otras.
- **Materiales para la diferencia.** Además de la localización de los saberes y las diferentes metodologías, se debe acercar a los estudiantes al conocimiento de diferentes materiales didácticos que permitan comprender, situar y asumir la diferencia y a la vez fortalecer la cultura propia. Algunos de los materiales propuestos son: SAI – Saberes ancestrales indígenas, Unidades didácticas Gobierno Mayor y SED – Secretaria de Educación del Distrito, materiales desarrollados por el CRIC, juegos, literatura infantil indígena, entre otros.
- **La mediación** también implica el repensarse las metodologías ya que por un lado éstas deben establecerse desde las formas ritmos y particularidades de cada uno de los estudiantes y sus procesos de aprendizaje en este sentido la mediación se constituiría en esa posibilidad de acercar el saber al desarrollo de habilidades y destrezas. Estas metodologías deben ser planteadas desde la cotidianidad, localizadas y situadas. Además, debe establecerse desde una relación de pares, donde no exista la imposición de un saber sobre el otro. Algunas de las

estrategias metodológicas pueden ser: galería fotográfica, salidas pedagógicas, charlas y conferencias con invitados, cine -foro, juegos, entre otras.

- **La investigación** “*sobre los saberes locales, en donde la comunidad educativa se integré con los padres, los abuelos, los jóvenes, incluyendo los maestros, en especial los estudiantes sean actores activos del conocimiento, donde sean parte clave, para poder desarrollar estos procesos investigativos y ponerlos en marcha para el ejercicio de la interculturalidad*”.

Entrevista, Herrera, B. (marzo 13 de 2020).

Como enunciamos en el apartado de metodología, se describirán algunos elementos que, en correspondencia con la interculturalidad, hacen posible que está se constituyan en teoría, práctica e investigación. A continuación, se evidencian como este engranaje de elementos, logra que la interculturalidad trascienda en el ámbito educativo, pero además deje entrever las consideraciones que se han mencionado a lo largo de este artículo.

Diálogo de saberes. De acuerdo con Posada J. y otros (2012) “diálogo de saberes que permite la coexistencia de una diversidad de concepciones del mundo...El diálogo como actividad educativa tiende a centrarse, o mejor, los educadores tendemos a centrarlo, en lo racional argumental; sin embargo, el diálogo se constituye en un espacio en el que afloran emociones, convicciones, saberes, intereses, sin que podamos prever, ni su aparición, ni su secuencia, ni su intensidad”. (p. 112)

Es necesario fundamentarse en el diálogo de saberes para lograr un proceso intercultural, ya que se pretende una ruptura con el modelo hegemónico, es decir con el que solamente es válido el conocimiento universal, académico, científico, etc.... que es el conocimiento que “debe existir en la escuela”, descalificando los otros conocimientos como insuficientemente elaborados, inferiores, excluyéndolos de la escuela porque no se deben enseñar o se deben enseñar fuera de la escuela. Posada y otros (2012) “El diálogo como propuesta pedagógica pretende reconocer y hacer entrar en juego este tipo de saberes; valorar y hacer visibles esas culturas e identidades que el poder mantiene sumergidas y en condiciones de inferioridad”. (p. 123)

Conflicto intercultural. La interculturalidad como una posibilidad en la educación pretende destacar de acuerdo con Carvalho los conflictos intraculturales y de esta manera tensionarlos o contribuir en su solución.

De acuerdo con Posada J. y otros (2012) cuando en el diálogo aparece la diferencia, otra opinión, otra interpretación, otras maneras de percibir una realidad, aparece también para el educador el momento analítico por excelencia; pues ahí es donde los nuevos elementos pueden entrar a formar parte de la trama de significados que se están construyendo. (p.123)

Negociación y mediación cultural. El trámite de los conflictos se propende desde la negociación o mediación, desde donde se busca llegar a acuerdos, ubicando los saberes y experiencias en un mismo nivel, de ninguna manera se interioriza. Se busca construir mutua y colectivamente.

La educación y la mediación establecen una relación, de acuerdo con Mejía (2014)

en donde tomo conciencia del mundo, forjándome la conciencia de mí, haciéndome sujeto histórico. Es allí donde se da la interculturalidad como hecho fundante de la educación popular, en cuanto el diálogo de saberes me constituye en mi identidad, que a la vez es diferencia con otros. Por ello se requiere la educación, para orientar ese sentido de corresponsabilidad con el destino de lo humano en la tierra (solidaridad). (p.18)

Construcción colectiva de saberes. Toda la propuesta pedagógica intercultural, ha propendido por la construcción y validación de saberes en este sentido el PEBI (2004) comprende estos saberes como acciones individuales, que también deben complementarse con lo comunitario, para un beneficio mutuo.

El saber se representa desde el pensamiento indígena, con la espiral dado que es un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida. Se constituye en el dominio de habilidades y destrezas propias, y la práctica se evidencia en las acciones cotidianas. Es decir, en la propuesta pedagógica, la interculturalidad válida y posiciona los saberes individuales, pero estos se fortalecen de manera colectiva.

La cosecha

es el resultado de toda la experiencia caminada, es el fruto que maduro y muy pronto será una nueva semilla que volverá a empezar un nuevo ciclo. La cosecha son los logros y dificultades, son sentimientos de alegría y tristeza impregnados de nuevas esperanzas. Es decir, hace referencia al

proceso de evaluación, el cual no solamente se pregunta o se cuestiona por el qué se aprendió, sino además se cuestiona por el para qué, busca, correlacionarse con el ser y el hacer. Se puede preguntar y reflexionar desde cuestionamientos como: ¿Qué le gusto o disgusto? ¿cómo se sintió? ¿Qué le molesto?

Este es un proceso que debe ir y venir, no es un proceso instaurado en un único momento, ni debe cuestionarse desde los mismos enunciados.

Consideraciones finales

Es en este momento, al final de un proceso de dos años y medio de profesionalización, cuando nos encontramos en la resoluta de este proceso, es necesario recabar sobre nuestra experiencia y ponernos en posición de docentes aquí y ahora, concluyendo nuestro devenir en las prácticas pedagógicas, por ello, a continuación, presentamos de manera general algunas consideraciones.

Desde este trabajo de grado se intenta posicionar la interculturalidad no solo desde la mirada teórica y práctica, sino como una posibilidad investigativa, la cual pretende irrumpir con las lógicas del pensamiento cientificista, y posicionarla desde una relación entre pares, desde la validación de los saberes de todos y todas. Evidenciamos que los procesos de formación en los diferentes espacios y ciclos de la vida que son de interés propio no deben ser obligados, como sucede en las diferentes instituciones educativas del país. Deben ser procesos de enamoramiento donde cada uno de los sujetos sientan placer por lo que hacen. Por ello, en la propuesta pedagógica intercultural, las actividades y metodologías se plantean desde el interés y deseo de aprender y compartir los saberes, pero no se les obliga, no están supeditadas a una nota; solo se les invita a participar para que puedan encontrar su identidad y su ser, que en un contexto de ciudad se dificulta fortalecerlo.

Recalamos que es urgente que las poblaciones étnicas, comunidades indígenas, raizales y afrocolombianos tengan un espacio donde su cultura y saber popular sea reconocido como parte del acontecer histórico de los jóvenes y de la nación de este país colombiano. A la vez, para reconocernos en estas culturas y hacer del camino educativo un momento de emancipación y autodeterminación partiendo de la interculturalidad y la pluriétnicidad que nos hace parte de un colectivo con una carga importante en la generación de historia oficial para la reconstrucción y dignificación de nuestros pueblos ancestrales.

Reconocemos que las escuelas son multiculturales, sin embargo, comprendemos que la interculturalidad surge desde la perspectiva étnica, y esta propuesta se orientó desde lo indígena, sin embargo, estas son las primeras puntadas para posibilitar otras experiencias que integren esas miradas étnicas, pero también desde otras perspectivas, como, por ejemplo, la de género, es decir una propuesta pensada desde todos y todas.

Es importante resaltar el trabajo educativo alternativo que vienen haciendo algunos profesores de la institución Bravo Páez donde desde diferentes acciones vienen reconociendo la diversidad pluricultural, sólo que se está quedando en responsabilidad del área de las Ciencias Sociales, por ello invitar a todos y todas a que a partir de la propuesta pedagógica intercultural, se pueda involucrar todo el equipo administrativo y pedagógico de la institución para el fortalecimiento de una educación intercultural. Se reconoce que las instituciones educativas vienen desarrollando actividades, proyectos y en algunos casos se ha implementado, por ejemplo, la Catedra de Estudios Afrocolombianos, sin embargo, en las instituciones estos procesos articularse de manera transversal.

Hacer posible esta propuesta intercultural, no solamente contempla una acciones escuela – adentro, sino también escuela – afuera, ya que muchas de estas transformaciones no son posibles hasta que no exista un cambio en la normativa o en la política, en la lógica de las dinámicas administrativas, tanto del Ministerio de Educación, como de la Secretaría de Educación y de las mismas instituciones educativas, pero también se hace necesario, una construcción del sentido comunitario desde las familias y desde los distintos agentes externos.

El proceso investigativo en el colegio Bravo Páez, es una experiencia nueva en el ejercicio de enseñanza - aprendizaje en ciudad, ya que los procesos de formación siempre han estado en contexto indígena y llegar a desvirtuar diversos imaginarios que se han creado en la escuela tradicional. Por ello. Nos llena gratitud, el lograr acercar a los niños a la realidad, a la vez, reconocemos que los espacios formativos de familia y escuela, deben orientarse a la comprensión de la diferencia.

Es imperante que la política pública se cumpla a cabalidad, ya que anunciamos dentro de nuestra práctica los pocos escenarios de participación y acción que tienden a la inclusión, discusión y problematización de las diferentes realidades que viven los jóvenes dentro del establecimiento

educativo. Así es posible hablar de interculturalidad como un escenario donde se encuentran las diferencias para hacerlas visibles y permitirles ser parte de su proceso formativo.

Es importante reconocer que los jóvenes desean que estos cambios estructurales sean una realidad próxima, que los incluya y les permita avanzar en la determinación de su identidad y su acción frente a sus actuación como ciudadanos y parte crucial del cambio necesario para el país y el territorio al que cada uno pertenece, así nuestra práctica pedagógica se hace posible en tanto sabemos que como egresados estamos en la responsabilidad de hacer posible la transformación social a partir de la formación política y el reconocimiento de nuestras posibilidades y acciones sociales de transformación.

Finalmente, se invita a los compañeros profesores a dialogar más con los estudiantes para conocer cuáles son sus expectativas o sueños frente a su formación además debe ser una formación para la vida.

Bibliografía

- Benavides, A. & otros (2016) representaciones sociales de lo indígena: una mirada de los niños, niñas y jóvenes colombianos. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Camacho, J. (2015) Tesis Aportes para la protección del territorio en los montes de María, desde un enfoque pedagógico e intercultural” Universidad Pedagógica Nacional.
- Candau, V. y Sacavino, S. (2015). Multiculturalismo, interculturalidad y educación: contribuciones desde América Latina. Bogotá D.C., Ediciones desde abajo.
- Castillo E. y Caicedo J. (2008) La educación intercultural bilingüe: el caso colombiano. Laboratorio de Políticas Públicas. 1a ed. - Buenos Aires.
- Castillo, E. y Guido, S. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? Revista Colombiana de Educación n° 69. Universidad Pedagógica Nacional.
- Cendales, L., y Mariño, G. (2003) Aprender a investigar investigando. Colección programa internacional de formadores educadores.
- Constitución Política de Colombia 1991.
- CRIC (2004). ¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia. Editorial Fuego azul. Popayán, Cauca.

- De Sousa, S. (2014) Derechos Humanos, Democracia y desarrollo, Colección Justicia.
- Hospital Rafael Uribe Uribe, (2014) Diagnóstico Local con Metodología P.A.S.E. Disponible:
http://www.saludcapital.gov.co/DSP/Diagnosticos%20distritales%20y%20locales/Local/2014/18_DX%20LOCAL%20RUU%202014_11042016.pdf
- Mejía, M (2009). La sistematización como proceso investigativo o la búsqueda de la episteme de las prácticas. En: modulo sobre sistematización del CINDE. Medellín. Disponible en:
http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/sistematizacion_como_proceso_investigativo.pdf
- Mejía, M. (2014) La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22 (62).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n62.2014>. Dossiê Educação de Jovens e Adultos; aprendizagem no século 21.
- Niño, J. (2019). Tesis: Unidad didáctica pedagógica “Pachamama” modelo participativo y educación comunitaria, Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortega, P. (2009). La pedagogía crítica: reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. Revista Pedagogía y saberes nº 31. Universidad Pedagógica Nacional.
- Parra, J. (2014) Tesis Negros afrocolombianos en la escuela, Una apuesta por la construcción de interculturalidad”. Universidad Pedagógica Nacional.
- PEBI. (S/F). Sistema Educativo Indígena propio. CRIC, Popayán.
- Pinto, G. (2019) Purispa iachay wasi (recorriendo la casa del saber), Universidad Pedagógica Nacional.
- Posada, J y otros (2012). Módulo de formación de educadores para la atención educativa a poblaciones. Editorial Crear Jugando, Bogotá.
- Rivera, A. (2019) Derechos interculturales para un buen vivir en la ciudad. (texto en proceso de publicación.
- Torres, A.(2007). Trayectoria y actualidad de la educación popular. La edición popular, corriente pedagógica latinoamericana. Bogotá: editorial el Buho.
- Walsh, C. (2000) Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación. Ministerio de Educación de Perú.
- Walsh, C. (2005) La interculturalidad en la educación. Ministerio de Educación de Perú. UNICEF.
- Walsh, C.(2007) ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías Decoloniales. Nómadas (Col), núm. 26. Universidad Central Bogotá, Colombia.
- Walsh, C. (2010) Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: puestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir entre palabras. Revista de educación en el lenguaje, la literatura y la oralidad.
- Walsh, C. (2010) Interculturalidad crítica y educación intercultural. En: Construyendo interculturalidad Crítica. Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia. Disponible en:
<https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>
- Periódico el Tiempo. (1992) El Quiroga llegó a los 40. Entrevista realizada a Jorge Castañeda, presidente de la Junta de Acción Comunal y director de la Fundación Cultural y Ecológica en Acción. Disponible: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-232551>

Referenciación entrevistas

Entrevistado. Guido, S. (febrero 24 de 2020). Propuesta intercultural [Archivo de audio]. Posesión de los autores.

Entrevistado. Herrera, B. (marzo 13 de 2020). Propuesta intercultural [Archivo de audio]. Posesión de los autores.

Entrevistado. Olaya, S. (abril 10 de 2020). Propuesta intercultural. [Archivo de audio]. Posesión de los autores.

Entrevistado. Posada, J. (abril 06 de 2020). Propuesta intercultural [Archivo de audio]. Posesión de los autores.

Entrevistado. Quijano, G. (octubre 30 de 2019). IED Bravo Páez [Archivo de audio]. Posesión de los autores.