

HACIA UN ENCUENTRO INTERCULTURAL EN EL AULA.

OTRA MIRADA AL DESPLAZAMIENTO

MARIA YOLANDA RODRÍGUEZ

NIDIA YESMITH CASTELLANOS

DIRECTORA:

DRA. SANDRA GUIDO GUEVARA

TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ, D.C.

2017

## INTERCULTURALIDAD Y DESPLAZAMIENTO 2

Dedicatoria:

*Este trabajo lo dedico a Dios, mi guía, amigo y protector en cada uno de los pasos que doy.*

*A mis hijos Edgar Camilo, Juan Sebastián y Harold Santiago, quienes son mi mayor tesoro, la razón que me ha llevado a vivir y luchar, mi motor para seguir adelante, me han dado la fuerza y la entereza para levantarme ante las derrotas.*

*A mis padres Pablo Enrique y María Mercedes, quienes me han apoyado para el logro de mis metas, me han brindado su amor y han luchado conmigo para superarme en la vida.*

*A mi esposo Edgar Vicente por su amor, cariño y paciencia, por perdonarme mis ausencias; a ustedes mi familia, mis amigos, mi soporte, son quienes han estado en los buenos y malos momentos, han sufrido con mis caídas y gozado mis triunfos. Gracias por su amor, cariño y apoyo incondicional, por sus enseñanzas, por estar ahí cuando los he necesitado.*

*Nidia Yesmith*

*A mi hija Lorena por ser el pilar de mi existencia y por darme el soporte cada mañana para luchar y cada noche para soñar.*

*A mi mamá quien, a pesar de estar ausente, sé que desde el cielo me da la fuerza y entereza para seguir adelante y ver un nuevo amanecer lleno de sus bendiciones.*

*María Yolanda.*

**Agradecimientos:**

Ante todo, queremos agradecer a Dios por ser nuestro primer guía en todo reto y camino que hemos emprendido, además porque iluminó con sus dones de inteligencia, de sabiduría y entendimiento a todas las personas que hicieron posible la culminación de esta etapa académica e intelectual de nuestras vidas.

A nuestros padres, hijos, familiares y personas cercanas que nos brindaron su apoyo incondicional, tanto afectivo como económico para que esta maestría pudiera realizarse.

A nuestra asesora de tesis, doctora Sandra Guido, porque con su enseñanza, paciencia, motivación, aportes y dedicación, hizo fácil lo difícil y permitió que el presente trabajo investigativo lograra el propósito planteado.

A todos los docentes tutores por sus valiosos aportes no solo a nuestra formación intelectual sino también a nuestra formación personal y social.

A los docentes, padres de familia, niños de grado cuarto y en general a la comunidad educativa que nos permitió la construcción de este trabajo investigativo.

A la Secretaría de Educación de Bogotá, por sus inversiones económicas en la formación de los docentes.

A la Universidad Pedagógica Nacional por abrirnos las puertas de su Campus y permitir avanzar en nuestra formación intelectual.

### **Nuestras motivaciones:**

Mi nombre es Nidia y mis padres son Pablo Enrique y María Mercedes. Soy la segunda de cinco hermanos; durante mi niñez y juventud viví con mis padres y hermanos en medio de alegrías, tristezas, risas, juegos y llanto. Estudié mi primaria en la Escuela Pública El Rincón, donde aprendí del mundo de las letras y de los números; todos los días salía de la casa al colegio en compañía de mis dos hermanos: el mayor, Fernando era el pilo de la casa y la escuela, y mi hermano Alex, quien quizás no era tan piloso, pero con un gran corazón, él fue el compañero de travesuras. Al comenzar el bachillerato ingresé a un colegio religioso, el San José de Calasanz, donde fui guiada por seminaristas, monjas y curas; esa experiencia fue interesante pues allí me destacué por ser la mejor en las matemáticas, razón que creó cierta afinidad con el padre Jesús el profesor de dicha asignatura y quien pasaba todos mis errores, pues aunque era la mejor en las matemáticas, el álgebra y los juegos aritméticos, tenía un gran problema, quizás era de visión, pues al copiar los ejercicios lo hacía cambiando sus signos, por lo que él muy detenidamente revisaba mis ejercicios de principio a fin. Allí estudié hasta grado octavo y posteriormente ingresé al Colegio República de Panamá, donde terminé mi bachillerato, quizás de una manera un poco inusual pues primero tuve mi hijo, después me casé y finalmente terminé el bachillerato obteniendo el título de bachiller académico; mi hijo se convirtió en la razón para salir adelante, me dio las fuerzas para luchar, pues debido a la situación del momento se me quitó todo apoyo económico; empecé a trabajar y estudiar, ingresé a un instituto obteniendo el título de Técnica Laboral en Educación Preescolar y allí me di cuenta lo mucho que me gustaba trabajar con los niños y aunque siempre había soñado con ser pediatra, sin lograrlo, nunca me sentí fracasada debido a que el hecho de ser docente llenaba mis expectativas. Luego entré a estudiar en la Normal de Chiquinquirá obteniendo el título de Normalista

Superior con énfasis en Ciencias naturales y Educación ambiental y para este tiempo ya tenía mis tres hijos y estaba sola con ellos; trabajaba por horas dictando clases a los hijos de los ganaderos y vendiendo comidas a los docentes de la Normal Superior de Chiquinquirá.

En el 2007, volví nuevamente a Bogotá donde ingresé a laborar en el colegio Nueva América de Suba y en él destaco que compartí espacios laborales con grandes personas, incluido el rector quien siempre resaltó que se debían formar seres humanos con grandes valores y que aunque el conocimiento era importante lo realmente valioso era la esencia, el formar personas capaces de vivir en una sociedad, personas tolerantes, generosas y respetuosas y que el conocimiento era el complemento; luego de un tiempo corto, ingresé a la Universidad Pedagógica y Tecnológica Nacional y allí terminé mi carrera obteniendo el título de Licenciada en Educación Básica. Aproveché la oportunidad y me presenté a concurso, pasando y quedando en la lista de elegibles; esto también me brindó la oportunidad de hacer algunas provisionalidades mientras que se seguía el proceso de nombramiento, el cual duró casi tres años. Al ver que continuaba en lista de espera, aconsejada y próximo a vencerse el concurso y con varias propuestas para postularme y poder ser nombrada en otros lugares del territorio nacional, decidí irme para el Meta y allí fui nombrada en Vista Hermosa en el Centro Educativo Gabriela Mistral. Ahora bien, al llegar a Vista Hermosa me di cuenta que el colegio que había elegido quedaba en Piñalito, un caserío de Vista Hermosa y un lugar al cual le había huido muchísimo por la situación de orden público que allí se vivía. Llegué al colegio Gabriela Mistral y asumí un grado primero, a pesar del dolor de haber dejado mi vida atrás decidí asumir el reto: ellos, mis estudiantes y sus padres se habían convertido en mi segunda familia, lo digo así porque de una u otra manera, por motivos de trabajo me había convertido en una desplazada más entre todos los que estaban allí, quienes provenían de diferentes lugares: unos del mismo Meta, la

Cooperativa, la Argentina, La Uribe, quienes viajaban de pueblo en pueblo huyendo de la guerrilla, otros de San Vicente del Caguán, Caquetá, de Chocó, Medellín e inclusive de Ecuador; todos con diferentes culturas y diferentes saberes quienes al igual que yo habían dejado atrás sus seres queridos, quizás esto fue lo que más me acercó a ellos. En las tardes y después de las clases compartíamos experiencias y hablábamos de aquellos lugares que eran maravillosos para cada uno, de los recuerdos que estaban tatuados en nuestro ser, e incluso de los seres que habíamos tenido que dejar, sin querer estábamos viviendo en medio de la interculturalidad y para ese momento no tenía muy claro el concepto de esta palabra; de una u otra forma estábamos conectados por nuestras experiencias y el deseo de querer ser escuchados, en las noches y en medio del sueño compartíamos otras situaciones: el sonido de los combates, el temor a que pasara algo, las horas en los baños esperando, el sonido de los helicópteros en medio del combate y la esperanza que todo se calmara y comenzara un nuevo amanecer, donde con los niños hablábamos de que se sintió (el miedo, el deseo de llorar, la zozobra de querer saber qué era lo que sucedía) así pasábamos los días y las noches en aquel pequeño caserío denominado Piñalito.

Fue pasando el tiempo y luego de mucha espera y lucha, se me informó que me había salido el traslado. En mí se reflejaba la alegría por volver a estar con mi familia, pero a su vez también había tristeza por saber que una vez más debía dejar a personas maravillosas que de una u otra manera habían dejado huella en mi vida.

Después de tres años y de las visitas de los fines de semana, las traspasadas los domingos en medio del viaje, volví a Bogotá el 21 de Octubre del 2014, y aquí como por cosas de la vida, hubo un requerimiento de personal docente; llegué al mismo colegio de donde salí para el Meta, la I.E.D. República Dominicana sede A.

**La Escuela: Los extraños somos todos:**

Soy Yolanda, nací en un hogar humilde, pero donde se tenía la convicción que lo más importante era la unión familiar, tuve cinco hermanos, dos hombres tres mujeres; mi papá cabeza de hogar como era la tradición, madrugaba a labrar el campo; mi mamá era la encargada de los oficios de la casa y el cuidado de sus seis hijos, quienes la mantenían ocupada y alegraban el hogar como ella lo manifestaba: “una casa sin hijos, que tristeza es un desierto”.

Así pasaron los primeros seis años de mi vida, llenos de compañía, alegría, juegos y poca preocupación. Luego, ir a la escuela, si ya se tiene la edad, decían mis padres, pero preescolar no había en la región. Entonces inicié a los seis años el grado primero, para mí todo era raro; la escuela, un lugar grande donde me refundía, una profesora alta y seria y muchos niños mayores, ya que eran repitentes o porque hasta ahora los matriculaban. Además, eso de estudiar no era tan importante, pero sí se reflejaba entre ellos, mucha complicidad y compañerismo. El primer día de clases sentí ansiedad, miedo, y creo que rechazo de parte de algunos compañeros; no era para menos pues ante el grupo yo era una extraña y la otra, era nueva. Como diría Aguilar; siguiendo a Castoriadis (2016),” las personas tienen tendencia a la hostilidad y ante cualquiera que sea extraño, se nota una resistencia a la alteridad”. Dicho rechazo busca que el otro se aleje, no pueda integrarse, ya que representa un peligro para el orden, la normalidad y porque no, para la identidad. En esa contemplación, se puede decir que de acuerdo a la situación, todos hemos sido el otro, el extraño o el asimilado, así me sentía y eso que mis papás me matricularon en una escuela para todos, y pienso que ese era el propósito de todas las escuelas del país, ahora no lo sé, ya que tal y como lo expresa Guido (2010), en la práctica pedagógica de las instituciones se “continúan evidenciando actitudes de discriminación, exclusión y asimilación, desde

programas y políticas unificadas, ya que todos los niños y jóvenes son integrados por edad cronológica y por grados frente a la diferencia y eso por épocas no ha cambiado”.

Sin embargo, a pesar de lo anterior, aunque tuve una escolaridad un poco difícil, también fue muy divertida, llena de cosas buenas y de saberes compartidos. Con el alegre correr de la infancia, se fueron complicando las cosas y aunque solo tengo palabras de agradecimiento para mis padres, especialmente con mi madre, quien muy pronto tuvo que asumir toda la responsabilidad del hogar, porque mi padre falleció cuando yo cumplía los ocho años, aun no comprendo porque la historia de mi vida se dio así. No era el argumento que correspondía a una niña de mi edad, ya que, considero que los niños deben tener todo lo necesario tanto material, afectivo y espiritual y en la casa empezaba a faltar lo anterior, la situación económica se tornó muy difícil, pronto comenzamos a sentirnos angustiados, porque lo que ganaba mi mamá no alcanzaba para los gastos de seis personas.

Llego el internado femenino, estudiar allí era desde todo punto de vista bueno, las monjas son exigentes y enseñan muchos valores, aunque el estilo de educación era muy parecido, me volví a sentir extraña, con miedo y aún más rara; esta vez, suponía que al ingresar a sexto grado iba tener compañeras de mi edad, la gran sorpresa cuando me incluyeron en el grado sexto D, porque ya no había cupo en los otros, ni modo, a mis once años tenía que tener compañeras de diez y siete años en adelante, pues la institución incluía a todos sin excepción, además no podían negar el cupo a nadie. Total, tenía que pasar seis años allí, para poder llegar a once, así fue más que discriminada, creo que fui la mascota, la chiqui o la consentida de este grupo. Fue una adolescencia de esfuerzo, de limitaciones, pero también de crecimiento y como se suele decir en el argot popular: “maduré viche”.




**La Universidad. Ser maestra. Desmotivaciones y motivaciones.**

Me referiré primero a las desmotivaciones ya que estas radicaron por una parte en el hecho de que en ningún momento al elegir carrera pensé en ser profesora, mi inclinación se dirigía hacia el campo de la psicología y realicé todo el proceso para ingresar a esta facultad, sin embargo cuando llegué a pagar los costos educativos me indicó la secretaria de la universidad el horario correspondiente, “esto será el próximo lunes en la mañana”, mi desconcierto se notó bastante y en voz alta dije ¿cómo se le ocurre?, si yo no tengo quien me pague la carrera y yo trabajo de día. De manera tranquila la secretaria volvió a intervenir y comentó,” pues si quiere psicología, estudie preescolar”. Un poco desubicada le pregunté: ¿qué es?, me explicó que era para ser profesora de niños pequeños y añadió que en toda la carrera se veía Psicología, sin pensarlo dos veces realicé el protocolo correspondiente a ese programa. Lo que mal empieza así continúa, cuando en clase me orientaban y dirigían los álbumes, me irritaba con frecuencia y recordaba a la secretaria académica con un poco de resentimiento, pensaba como se le ocurrió esa brillante idea que yo podía ser profesora. Terminando el cuarto semestre no aguante tanta presión y me retiré de la universidad; por un lado, no me sentía a gusto por los trabajos que me orientaban mis decanos, algunos se me dificultaban y no los realizaba; esto no solo me hacía reflexionar sino comparar, ya que en el colegio siempre fui buena estudiante y ahora no me esforzaba. Por otro lado, la situación económica que a la mayoría nos ha afectado cubrió el tope del malestar. Sin embargo, por sugerencia de mi madre regresé a terminar lo que había empezado, pues ella siempre dijo: “si uno empieza algo, no deber rendirse, ya que no solo se pierde plata, sino tiempo”, y como dice el dicho, “tiempo perdido, los santos lo lloran”, palabras muy sabias de una madre y la obedecí. De regreso a la universidad, una maestra de currículo me aseguró que yo iba ser una excelente profesora, aunque mi expresión fue de

incredulidad y hasta de burla en aquel momento, nunca olvidé sus palabras y continuamente las recordaba, yo soy una buena maestra. Ahí no acaba mi desmotivación cuando ya había recibido el título, aunque sabía que no era un trabajo bien remunerado, me presente a una entrevista en un colegio de Villas de Granada; la dueña luego de escucharme, revisar mi hoja de vida y documentación; me aseguró que me daba el trabajo y que orientaría los procesos de párvulos y pre kínder, seguimos hablando y cuando llegamos a la parte del salario se puso de pie y con arrogancia, me ofreció algo así como el treinta por ciento del salario mínimo legal vigente, haciendo alusión a mis funciones que no era sino cambiar pañales y dar tetero, además estar pendiente de los niños durante ocho horas; en ese momento odie profundamente haber estudiado cinco años para ser profesora, hasta aquí he relatado mis desmotivaciones. Ahora resumo el motivo por el cual con orgullo hoy digo que gracias a todo lo anterior me siento feliz de ser maestra, sin ir muy lejos, creo que es una gran profesión que ante ninguna otra sentiría tanta satisfacción de realizarla y aunque circunstancialmente fui incluida en ella, con el transcurrir del tiempo me he dado cuenta que es una gran profesión. Ahora motivada sigo ejerciéndola, en la I.E.D. República Dominicana, desde hace diez años, allí gran parte del trabajo se hace en equipo y me está permitiendo avanzar en la adquisición de nuevos conocimientos.

Con algunas compañeras iniciamos la maestría en la Universidad Pedagógica Nacional, apoyadas económicamente por la Secretaría de Educación de Bogotá. Como requisito de grado se exigió un proyecto de investigación y las autoras optaron por el que lleva el título Hacia un encuentro intercultural. Otra mirada al desplazamiento, que hace referencia al desplazamiento que tuvieron que afrontar cinco niños de grado cuarto de la institución y tuvo sus raíces en una experiencia vivida por una de ellas que se vivenció en Piñalito Meta.

Desde esta perspectiva surgió el interés por caracterizar a los sujetos participantes para darle otra mirada al desplazamiento que tuvieron que vivir y no verlos como víctimas sino verlos como personas ricas en saberes que podrían aportar a las prácticas pedagógicas en el aula.

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

Información General	
<b>Tipo de documento</b>	TESIS DE MAESTRÍA
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Hacia un encuentro intercultural en el aula. Otra mirada al desplazamiento.
<b>Autor(es)</b>	Castellanos Suárez, Nidia Yesmith; Rodríguez Garzón, María Yolanda.
<b>Director</b>	Dra. Sandra Guido Guevara
<b>Publicación</b>	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 148 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Clave</b>	DESPLAZAMIENTO, INTERCULTURALIDAD. EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

2.Descripción
<p>Informe de resultados de una investigación interpretativa comprensiva, realizada en la I. E. D. República Dominicana – Sede A, ubicada en el barrio La Gaitana de la localidad de Suba. La misma hace referencia al desplazamiento que han tenido que afrontar los estudiantes de grado cuarto de la jornada de la tarde que ingresan a la institución. Por tanto, se busca caracterizar a los niños mencionados, para aprovechar sus saberes y dar otra mirada a la situación de desplazamiento que han tenido que vivir.</p> <p>Dichos saberes se visualizaron como una estrategia pedagógica que se puede implementar en las aulas y así tener la posibilidad de transformar las prácticas tradicionales. Se infirió que son un aporte que puede mejorar la praxis y las relaciones en el ambiente educativo ya que a través de las</p>

mismas se busca representar, entender y comprender la diferencia y los procesos sociales de los estudiantes. Partiendo de los contextos individuales y colectivos, se lleva a los mismos a identificar sus raíces y a reflexionar sobre sus comprensiones, rescatando y fortaleciendo los saberes culturales como instrumentos pedagógicos en el proceso de enseñanza y en el proceso de aprendizaje. Por lo anterior se dedujo que la función de la interculturalidad para el caso, requiere de todo ese acervo cultural que los sujetos de esta investigación poseen.

A partir de esta mirada, la institución es el espacio pertinente para que los saberes interculturales se incorporen y se dé continuidad al desarrollo social, cultural y humano ya que los actores (la comunidad educativa) son quienes facilitan, regulan y estructuran las condiciones necesarias para el mencionado intercambio de saberes.

### 3.Fuentes

- Álvarez, Carmen (2008) *La etnografía como modelo de investigación en educación*. España: Universidad de Oviedo. Revista Gazeta de Antropología.
- Bello, M. (2001). *Desplazamiento forzado y reconstrucción de identidades*. Bogotá: Ministerio de Educación.
- Bello, M. N. (2004). *Identidad Y Desplazamiento Forzado*. Ecuador: Universidad Andina.
- Aguilar, A. (2016). *Temor y otredad. Pensar lo extraño bajo la mirada de Castoriadis*. Reflexiones Marginales .Centro Nacional del ISSN.
- CICR, C. I. (2009). *Desplazamientos Internos En Conflictos Armados, Responder A Los Desafíos*. Ginebra Suiza: Comité Internacional De La Cruz Roja.
- CNMH, U. (2015). *Una Nación Desplazada, Informe Nacional Del Desplazamiento Forzado En Colombia*. Bogotá.

- Cobo, R. (1999). *Multiculturalismo, democracia paritaria y participación política. Política y sociedad*. p. 55.
- Dominicana, C. D. (2016). *Manual de Convivencia*. Bogotá.
- Dominicana, C. D. (2017). *Manual de Convivencia IED República Dominicana*. Bogotá.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fernández Pinto, H., & Sánchez Reyes, J. (2010). *Características Del Desplazamiento Forzado En Colombia*. Le Bret.
- Garzón Daza & Maturana. (26 de mayo de 2015). *La etnografía en el ámbito educativo: Una alternativa metodológica de investigación al servicio docente*. Revista Educación y desarrollo social. Universidad Militar Nueva Granada Bogotá D.C.
- Granada, M. (18 de abril de 2013). *Recuperado de:*  
<https://elespaciodeladiversidad.blogspot.com/2013/04/competencias,interculturales>
- Guido, S., & Castillo, E. (2015). *La interculturalidad, Principio o fin de la utopía*. Revista Colombiana de Educación, 21.
- Guido, S. (2010). *Diferencia y educación: implicaciones del reconocimiento del otro*. Pedagogía y saberes N 32, 65-72.
- Hoyos Alarcón, M., & Romero Bello, X. (2016). *Narrativas Artísticas Desde Los Procesos Pictóricos Y Corporales*. Universidad Minuto De Dios.
- Ibáñez, A. M., & Querubín, P. (2004). *Acceso A Tierras Y Desplazamiento Forzado En Colombia*. Bogotá: Centro De Estudios Sobre Desarrollo Económico.
- Lara, G. (2015). *Interculturalidad, y educación: un encuentro y una apuesta*. Revista Colombiana de Educación N 69, 223-235.
- Ley 387, Del desplazado y las responsabilidades del estado* (18 de julio de 1997).

- Naranjo Giraldo, G. (2004). *Ciudadanía y Desplazamiento Forzado en Colombia: Una Relación Conflictiva Interpretada Desde La Teoría Del Reconocimiento*. Estudios Políticos, 150.
- Páez, R., & Herreño Ruedas, K. (2009). *El Desplazamiento Forzoso En Colombia: Un Camino Sin Retorno A La Pobreza*. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.
- Rozo, C. (s.f.). *Sistematización de experiencias y Cartografía de conocimientos entre otros*.
- Saez, R. (2004). *La educación intercultural*. Revista de educación, 874-875.
- Sierra, C. (2003). *Etnografía Escolar, Etnografía de la Educación*. Revista Educación, 167.
- Skliar, C. (2009). *Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación*. Revista Educación y pedagogía, 17(41), 11-22.
- Tezanos de Mañana, Araceli. (1981). *Una perspectiva etnográfica* .Digitalizado por RED académica la escuela primaria. Universidad Pedagógica Nacional.
- Tovar, T. (2016). *Inclusión educativa y desplazamiento forzado: una alternativa pedagógica desde las narrativas*. Bogotá: Universidad Libre.
- UNESCO. (2006). UNESCO. Recuperado el 8 de septiembre de 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>
- Vásquez, Y. (2001). *Educación basada en competencias*. Revista educación, nueva época 16, 1-29.
- Walsh, C. (2000). *Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación*.
- Walsh, C. (2005). Unicef. Recuperado el 16 de mayo de 2016, de [https://www.unicef.org/peru/\\_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru\\_educacion\\_interculturalidad.pdf](https://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf)

Walsh, C. (2008). *Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las*

*Insurgencias político- epistémicas de refundar el Estado*. Universidad Andina

Simón Bolívar, Ecuador

Walsh, C. (2009). *La interculturalidad crítica y la educación intercultural*. Instituto Internacional de integración del convenio Andrés Bello.

www.cabidopatrimonio.blogs.pot.com. (25 de febrero de 2016). Obtenido de  
www.cabidopatrimonio.blogs.pot.com

#### **4.Contenidos**

Este trabajo investigativo, se desarrolló en la Institución Educativa Distrital República Dominicana y tuvo la intención de caracterizar las diferencias culturales de los niños de grado cuarto en condición de desplazamiento como aporte para la construcción de proyectos pedagógicos interculturales en el aula teniendo en cuenta las condiciones del contexto social, cultural, afectivo y económico de los participantes de esta investigación.

Para la caracterización de las diferencias culturales se partió de los relatos de cinco niños de grado cuarto en situación de desplazamiento, sus maestros y sus familias. El informe está organizado así: un primer capítulo, que es el recorrido por el contexto y antecedentes que conllevan al propósito, objetivos y preguntas problematizadoras de este estudio. Un segundo capítulo, compuesto por los referentes teóricos, relacionados con las categorías establecidas: desplazamiento, interculturalidad y educación intercultural. El tercer capítulo, referido a la ruta metodológica que se diseñó para la recolección de datos e información. El cuarto, contiene el análisis de resultados y el quinto capítulo, la propuesta pedagógica intercultural



### **5. Metodología**

En este apartado, se explica la forma como se aborda el procedimiento, ruta, fuentes, teorías, perspectiva, técnicas e instrumentos, para recolectar los datos e información y alcanzar el propósito trazado.

El grupo investigador se sitúa en una postura epistemológica comprensiva interpretativa; en la que determina la pertinencia de una perspectiva etnográfica, que conjuga la descripción e interpretación de la información, por tanto se vale de técnicas e instrumentos propios del método etnográfico, los cuales son considerados oportunos para entrar en los diferentes contextos culturales de los participantes de este estudio; como sus costumbres, sus hábitos, sus relatos, su forma de sentir y de actuar frente a algunas situaciones que les ha tocado asumir en su cotidianidad. Por estas razones; la etnografía, es pertinente para estudiar la realidad social que aquí se infiere. Mediante algunas técnicas de la etnografía, se narra de forma detallada lo que le acontece a la comunidad cultural, como lo manifiesta (Sierra, 2003), se opta por la etnografía educativa ya que se emplean técnicas como la observación participante, las entrevistas y los relatos de vida. A su vez Gutiérrez, referido por (Hoyos & Romero, 2016) reconoce que debido a su carácter:

Flexible, holístico, naturalista, amplio, subjetivo, inductivo y descriptivo, este método trata de comprender la complejidad estructural de los fenómenos que viven y sienten las personas involucradas en los ejes problemáticos asociados a su cotidianidad, permitiéndoles ser investigadores de su propia realidad y su propio medio.

A partir de esta mirada, mediante la etnografía, se busca un acercamiento de la realidad y experiencias que han tenido los cinco niños en situación de desplazamiento que ingresan al grado

cuarto de primaria en la I. E. D República Dominicana. En la misma se hace válido el fin de la etnografía mencionado anteriormente y tiene en cuenta la descripción y análisis del contexto cultural, creencias, pensamientos, y costumbres, de los sujetos actores de este proyecto investigativo. Lo anterior facilita cumplir con el propósito mencionado: Caracterizar las diferencias culturales de los niños de grado cuarto, en condición de desplazamiento; como aporte para la construcción de proyectos pedagógicos interculturales en el aula. Por ende, se organiza en las siguientes fases:

-Fase exploratoria: hace referencia al contexto, antecedentes, planteamiento del problema, propósito y objetivos.

-Fase de referentes teóricos: Aquí se relacionan las categorías de este estudio: Desplazamiento, Interculturalidad y educación intercultural.

-Fase de trabajo de campo: Se toman como herramientas elementos de la etnografía educativa como la entrevista, observación participante y los relatos de vida para recolectar los datos e información. Además, se toman elementos de la Investigación acción como la cartografía para complementar y elaborar la propuesta intercultural.

-Fase de la perspectiva metodológica: se optó por una postura comprensiva interpretativa, perspectiva etnográfica y elementos de la investigación acción.

Fase analítica: se hace la triangulación de categorías, teniendo en cuenta la información de los participantes.

Fase final: consolidación del informe y construcción de la propuesta intercultural.

## 6. Conclusiones

El desplazamiento convirtió a Bogotá en el epicentro de todas las culturas y grupos étnicos; a este lugar llegaron familias de todas las regiones, ya que por una parte algunos familiares las acogieron y por la otra, la capital es el centro de atención para ubicarse laboralmente y así mejorar la calidad de vida. Este escenario encruceció la problemática social, económica y educativa en la capital. Los cinco niños de grado cuarto que ingresaron a la I. E. D. República Dominicana, se vieron enfrentados a estas condiciones adversas que los llevaron a desplazarse y adquirir nuevas formas de vida, nuevos espacios en los cuales se vieron modificadas sus culturas anulando parte de sus identidades.

En estos contextos han tenido que afrontar la agresividad, el irrespeto, el rechazo y hasta las burlas por parte de los demás estudiantes que según ellos eran los normales por estar en la ciudad y los que llegaron de otras regiones, señalados como extraños por su forma de hablar, de vestir y hasta por el color como el caso de Dayan, que se siente rechazada cuando le dicen “negra”. Estas circunstancias reflejaron inseguridad, aislamiento, vergüenza, temor a ser criticados y hasta retraimiento al momento de participar en los talleres propuestos por las docentes. Con lo anterior se infirió que estos aspectos limitan no solo la convivencia armónica entre los estudiantes, sino también los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje que se generan en los ambientes escolares.

Por estas razones la educación sugiere trabajar pedagógicamente con la información y los saberes de las culturas y propender por el reconocimiento y respeto como patrimonio cultural que tiene que seguir pasando de generación en generación preservando sus costumbres, sus ideologías, sus creencias y demás riquezas que los identifica y caracterizan. Cabe destacar que los espacios de enriquecimiento intercultural pueden reducir las barreras que se presentan entre culturas y

permitirán aprovechar los saberes “otros” diferentes a los “propios”. Desde este punto de vista se reitera que la propuesta intercultural que se presenta, buscará construir nuevos conocimientos, producir cambios y fortalecer relaciones entre los sujetos participantes.

Desde esta mirada la práctica pedagógica cotidiana de la institución se enriquecerá con las actividades de este proyecto, ya que le brindará a los docentes, posibles herramientas necesarias para cambiar su práctica pedagógica y aprovechar los saberes culturales que traen sus estudiantes, en la medida en que la misma se construyó para integrarla e implementarla en los programas y planeaciones de cada grado como proyecto pedagógico transversal y así propender por las metas de la interculturalidad basadas en los cuatro pilares de la educación como son: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.

Las autoras concluyen que estas actividades mencionadas no solo contribuirán a la construcción de nuevos conocimientos en los estudiantes, sino que también enriquecerán la práctica pedagógica. Finalmente para implementar la propuesta intercultural se sugiere tener en cuenta las relaciones de responsabilidad, compromiso y participación entre docentes, estudiantes, padres de familia y en general de toda la comunidad educativa que está implicada de alguna forma en la institución para que entre todos desarrollen las actividades que promuevan, expresen y construyan la práctica intercultural que se propuso.

<b>Elaborado por:</b>	Castellanos Suarez, Nidia Yesmith; Rodríguez Garzón, María Yolanda
<b>Revisado por:</b>	Dra. Sandra Guido Guevara

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	17	Sept.	2017
------------------------------------------	----	-------	------

**Tabla de Contenido**

<b>Presentación .....</b>	<b>24</b>
<b>Justificación .....</b>	<b>25</b>
<b>Capítulo 1: Contexto y Antecedentes .....</b>	<b>28</b>
1.1. Historia y Origen de la Localidad de Suba .....	28
1.1.1. Población Indígena Muisca .....	29
1.1.2. Servicios Públicos, de Salud y educativos de la Localidad .....	31
1.2. Contextualización del Colegio .....	34
1.2.1. Componente Demográfico .....	37
1.2.2. Componente Socio-Económico .....	37
1.2.3. Caracterización Socio-Familiar .....	38
1.3. Antecedentes .....	40
<b>Capítulo 2: Referentes Teóricos .....</b>	<b>52</b>
2.1 El Desplazamiento .....	52
2.1.1. Causas y consecuencias del desplazamiento .....	56
2.1.2 Clases de desplazamiento .....	57
2.1.3. Características del desplazamiento .....	61
2.2. La Interculturalidad .....	63
2.2.1 Diferencia entre multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad .....	65
2.3 La educación Intercultural .....	67
2.3.1 Modelo asimilacionista .....	67
2.3.2 Modelo integracionista .....	68
2.3.3 Modelo multiculturalista .....	68
2.3.4 Modelo interculturalista .....	68
2.3.5 Los Pilares y los Principios de la Educación Intercultural .....	70
2.3.6 Principios de la Educación Intercultural .....	71
2.3.7 Competencias interculturales .....	73
2.3.8 Relaciones interculturales .....	74
<b>Capítulo 3: Metodología .....</b>	<b>79</b>
3.1 Metodología de la investigación .....	79
3.2 La Etnografía .....	85
3.3 La Investigación Acción .....	91
<b>Capítulo 4: Análisis de Resultados .....</b>	<b>93</b>
4.1 El Desplazamiento .....	93
4.1.1. La vulneración .....	94
4.1.2. Los cambios culturales .....	95
4.1.3. La fragmentación familiar .....	98
4.1.4. Manifestaciones de apego y desapego .....	99
4.1.5. Sentimientos encontrados .....	103
4.2. La interculturalidad .....	111
4.2.1 La acogida en la escuela .....	113
4.2.2 Los nuevos saberes por comprender. La interculturalidad Educativa .....	115
<b>Capítulo 5: Propuesta Intercultural .....</b>	<b>124</b>
5.1. Tejiendo Historias Interculturales en el Aula .....	124

5.1.1. Proceso metodológico para la construcción de la propuesta pedagógica intercultural.....	126
5.1.2. Los Actores Interculturales .....	130
5.1.3. La Cartografía.....	134
5.1.4. La Cartografía Humana. El Cuerpo como Territorio.....	136
5.1.5. Historia oral.....	138
<b>Consideraciones Finales .....</b>	<b>142</b>
<b>Bibliografía .....</b>	<b>148</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>151</b>

**Tabla de Anexos**

Anexo 1. Consentimiento informado.....	144
Anexo 2. Taller Número 1 con docentes.....	147
Anexo 3. Taller Número 2 con docentes.....	151
Anexo 4. Taller Número 3 con docentes.....	154
Anexo 5. Taller Número 1 con Estudiantes (Historias de vida) .....	155
Anexo 6. Taller Número 2 con Estudiantes (Cartografía) .....	157
Anexo 7. Taller Número 3 con Estudiantes (festival intercultural).....	159

### **Presentación**

La presente investigación se sitúa en la Institución Educativa Distrital República Dominicana en la cual se evidencia el desconocimiento de la diferencia cultural de los niños que ingresan a la institución en condición de desplazamiento. Esta investigación tiene como propósito caracterizar las diferencias culturales de los niños de grado cuarto como aporte para la construcción de proyectos pedagógicos interculturales en el aula, en el marco del contexto social, cultural, afectivo y económico de los participantes. Este informe está organizado en capítulos: En un primer capítulo, se realiza una presentación del contexto y antecedentes que conllevan al propósito, objetivos y preguntas problematizadoras de este estudio. Un segundo capítulo, está compuesto por los referentes teóricos, relacionados con las categorías establecidas: desplazamiento, interculturalidad y educación intercultural. El tercer capítulo, presenta la ruta metodológica que se diseñó para la recogida de datos e información. El cuarto capítulo contiene el análisis de resultados y El quinto relaciona la construcción de una propuesta pedagógica intercultural y las consideraciones finales.



### **Justificación**

La historia humana, ha estado marcada por la lucha, la resistencia y la búsqueda de justicia social, sin embargo, para poder alcanzarla se requiere de condiciones de vida digna, donde se conjugue la equidad, la igualdad, la aceptación del otro y el respeto por la diferencia cultural, entendida ésta como el reconocimiento de sujetos, grupos y territorios con sus creencias, valores, costumbres, identidades y modos de vida que forman parte del patrimonio común de la humanidad. A partir de esta mirada el presente trabajo pretende destacar el papel de la interculturalidad como apuesta relevante para orientar las prácticas educativas en los niños en condición de desplazamiento que llegan a la I.E. D. República Dominicana, desde una visión de aprovechamiento de las capacidades. Dichas prácticas deben contribuir a darle una mirada positiva al desplazamiento que ellos han tenido que afrontar y minimizar de esa forma la victimización de este flagelo. El propósito de esta tesis es caracterizar las diferencias culturales de los niños de grado cuarto como aporte para la construcción de proyectos pedagógicos interculturales en el aula, además de los aportes de sus padres que vivieron en contextos de riesgo y el trayecto que han recorrido para recuperarse de las secuelas del desplazamiento. Por tanto el tema de interés nace de una experiencia de violencia y condición de desplazamiento forzado que tuvo que vivir una de las autoras en un contexto educativo de Piñalito, Vista Hermosa (Meta). Ahora bien, a raíz de esta situación, se busca aprovechar los saberes que traen los niños y sus familias, enriqueciendo los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje mediante los diálogos interculturales en el aula. Se infiere que, si la problemática social del desplazamiento que se expone en este contexto afecta a los sujetos participantes, a sus familias y por ende a la institución, visionarlas a partir de una perspectiva positiva invita al

grupo investigador a reflexionar acerca del potencial cultural, afectivo y social que pueden aportar los mismos, tanto a las dinámicas del aula como a la institución.

Realmente, es incorporar a los tradicionalmente excluidos en los ambientes educativos, reduciendo la simple relación entre sujetos, grupos o prácticas culturales y educativas (Walsh, 2005). Esta alternativa permitirá dar otra mirada a este flagelo, convirtiéndose en una oportunidad para fortalecer y cambiar los sentimientos de dolor y de pérdida de la mencionada experiencia de adversidad que vivieron. En esta dirección se busca determinar las competencias de los niños, los padres y docentes en tanto que desde sus miradas y saberes permitan el mencionado intercambio cultural en el aula, guiados por los cuatro pilares de la educación ( aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser)

En otros términos, la intención primordial de este proyecto es encontrar elementos representativos que los estudiantes de grado cuarto en situación de desplazamiento tengan de sus diferentes culturas como mecanismo para evitar la estigmatización desde la perspectiva de víctimas y verlos desde una posición restauradora. En este orden de ideas, cabe anotar que la diferencia cultural es utilizada como aporte de manera significativa, a la dinámica escolar para potencializar las competencias interculturales tanto individuales como grupales y modificar las prácticas tradicionales en el aula.

De lo anterior se podrá visionar la capacidad que tienen los niños, padres y docentes actores de este proyecto para aprovechar las diferencias culturales, transformando las secuelas y traumas que deja el desplazamiento, en una percepción de respeto y aceptación, en función de intercambiar saberes y producir nuevos conocimientos. Sumado a lo anterior, se pretende desde la perspectiva de la interculturalidad que los docentes que orientan clases

en el grado cuarto en unión con las autoras de esta tesis, diseñen una propuesta que incluya actividades interculturales, como aporte a la innovación escolar.

El desafío es por tanto considerar, reconocer e identificar los recursos y elementos culturales que cada uno de los participantes conserva y repensarlos en situaciones cotidianas del entorno institucional. Así, se contribuye a visionar y a modificar las adversidades desde otro horizonte fomentando la cultura del respeto, la aceptación, la equidad, la igualdad y del buen trato al interior de los contextos educativos.

En conclusión, con el diseño y elaboración del presente proyecto teórico investigativo, se aporta un marco referencial, con evidencia testimonial de estudiantes, sus familias y profesores.

## Capítulo 1: Contexto y Antecedentes

### 1.1. Historia y Origen de la Localidad de Suba

“La localidad de Suba tiene su origen en dos palabras indígenas: sua que significa sol y sia que quiere decir agua. El vocablo Suba significa quinua, que es una planta quenopodiácea cultivada en toda la sabana de Bogotá y es principal alimento de los chibchas. Suba nace del Acuerdo 26 de 1972 en el cual se crean diez y seis (16) Alcaldías Menores del Distrito Especial de Bogotá, pasando esta localidad a integrar con otros barrios circunvecinos la Alcaldía Menor de Suba, siendo ratificada mediante el Acuerdo 8 de 1977, según lo establecido por la ley. Por el Acuerdo 2 de 1992, se constituyó la localidad de Suba, conservando sus límites y nomenclatura, administrada por el Alcalde Local y la Junta Administradora Local, con un total de 11 ediles.

La localidad está ubicada en el sector noroccidental de la ciudad; limita al norte con el municipio de Chía; al sur con la localidad de Engativá; al oriente con la localidad de Usaquén y al occidente con el municipio de Cota. Se divide en 1162 barrios, organizados en 12 UPZ y una UPR, y tiene una extensión de 10.058,2 hectáreas (Ha), de las cuales la mayor parte corresponde a suelo urbano 6.270,74 Ha, 559,22 protegidas, mientras que el suelo rural abarca 3.787,50 Ha, con 910,50 Ha, protegidas. La UPZ más extensa es Tibabuyes (726 Ha), luego Niza, Rincón (710 Ha), La Academia (672 Ha), Suba (653 Ha), Guaymaral (454 Ha), San José de Bavaria (438 Ha), El Prado (433 Ha), Casa Blanca (420 Ha), La Floresta (393 Ha), Britalia (329 Ha) y La Alhambra (285 Ha)” Recuperado de [http:\(www.wordpress.com\)](http://www.wordpress.com), 2016).

“Para el 2011 en la localidad de Suba hubo 307.555 viviendas y 318.381 hogares, lo que representa el 14,55% de los hogares de Bogotá y el 14,65% de las viviendas. El tamaño

promedio del hogar en la localidad es de 3,36 personas, similar al de la ciudad, que en promedio es de 3,4 personas por hogar. La localidad cuenta con aproximadamente 1.200.000, habitantes. A través del plan zonal del Norte se proyecta la edificación de viviendas para aproximadamente 200.000 nuevos pobladores en el área de influencia del plan, del cual hacen parte tres UPZ de Suba que son Guaymaral, La Academia y una parte de San José de Bavaria. Sus áreas de protección ascienden al 17,5% de la superficie total de Suba (1.749.77 hectáreas). En relación con la distribución de la población por grupos de edad, las personas entre 0 y 14 años representan el 23,6%; entre 15 y 34 años, el 34,3%; entre 35 y 59, el 32,7% y mayores de 60 el 9,4%, Para 2015 se proyecta una disminución de la población infantil y joven, que pasará a representar el 22,2% (de 0 a 15 años) y 33% (de 15 a 34), mientras que la población de adultos y adultos mayores tiende a aumentar, especialmente, las personas en edad productiva (adultos entre 35 y 59 años), al pasar al 33,9% las personas de este grupo y al 10,9% los adultos mayores. Es importante tener en cuenta la estructura de la población, por cuanto las demandas y requerimientos que tiene cada grupo de edad respecto a la vivienda y al entorno son diferentes” Recuperado de [http:\(www.sdp.gov.co](http://www.sdp.gov.co), 2016).

### **1.1.1. Población Indígena Muisca**

Según las cifras que manejan los respectivos Cabildos, la población Muisca de Suba se estima en 2.500 familias. Los Apellidos indígenas originarios de Suba son los siguientes: Niviayo, Yopasá, Bulla, Cabiativa, Caita, Chisaba, Mususú, Nivia, Quinche, Triviño, Piracun, Neuque entre otros. “Se estima que esta localidad fue un lugar de asentamiento indígena (cultura Muisca), dicha cultura tuvo un gran desarrollo no solo en su universo cosmogónico sino también en su organización política y social. Sin embargo, una de las

áreas del conocimiento que más desarrollaron y respetaron los Muisca fue la conservación del medio ambiente representado y denominado por ellos como lugar sagrado: las lagunas, chucuas, cementerios y cerros, que para muchas culturas fueron el origen de la vida, para ellos era complemento en el desarrollo de su nivel espiritual y material gracias al manejo racional y sostenible que le daban. Posteriormente los conquistadores, determinan la propiedad y el uso del territorio como forma de dominación y expropiación de la cultura. La primera modalidad que se aplica es la encomienda, o la entrega arbitraria de terrenos a españoles que se iban residenciando en el territorio, incluyendo fuerza de trabajo indígena gratuita.

Con esta modalidad comienza el mal uso de los recursos naturales llevando a la disminución de la población nativa e igualmente destruyó el ritmo de los componentes bióticos. Lo sagrado se sataniza como una forma de romper el nexo entre el hombre y sus deidades y su relación armónica con la madre tierra. La creación y entrega de grandes extensiones de tierra denominadas encomiendas, permite el saqueo y expropiación de los territorios indígenas para dar paso a la formación de grandes haciendas. Establecidas éstas, la mentalidad de los "nuevos dueños" y la disposición del suelo cambian radicalmente hacia el sentido de la tenencia y valorización. Suba fue municipio hasta el año 1954. La anexión del antiguo municipio al entonces distrito especial y ahora distrito capital, tuvo como consecuencia la aparición de nuevos actores sociales, usos del suelo expansión urbanística, diversidad étnica, componentes culturales y la invasión y degradación de las chucuas, pantanos y rondas de los ríos.

Los procesos casi siempre violentos de disolución de los Resguardos de Suba, soportados en la aplicación del artículo 4 de la Ley del 22 de junio de 1850, culminaron apenas en las últimas décadas del siglo XIX, 1877 para el caso del Resguardo” El Cerro de

Suba”. Sin embargo, hay que mencionar, que la extinción de estos Resguardos no provocó la desaparición total del pueblo Muisca, el cual siguió conservando sus costumbres y formas de vida. Movimientos indigenistas como los raizales de Suba, descendientes directos del pueblo de indios durante el período colonial, lograron en 1990 el reconocimiento legal de la comunidad indígena de Suba. El hecho fue ratificado al año siguiente por la Constitución Política de Colombia de 1991. En ese mismo año Suba fue elevada a la categoría de localidad (No 11) de la ciudad de Bogotá.”

### **1.1.2. Servicios Públicos, de Salud y educativos de la Localidad**

“La localidad de Suba, cuenta con cubrimiento casi total de todos los servicios públicos domiciliarios, la cobertura de energía eléctrica, acueducto, alcantarillado pluvial y aseo es del 100%, mientras que la de alcantarillado sanitario es del 98%. Por su parte, la de telefonía fija llega al 92%, y finalmente la de gas natural es del 88%. Por su parte, el gasto promedio de los hogares de la localidad en el pago de servicios públicos es cercano a los \$135.840, mayor al del promedio de Bogotá (\$127.427), lo que ubica a Suba justo en el medio entre las localidades con mayor y menor pago promedio. En la localidad existen varios hospitales y centros de atención de salud, entre ellos se tienen: el Hospital de Suba, Salud Pública, Unidad Primaria de Atención (UPA); como en UPA Nueva Zelanda y UPA del Rincón, Centro de Atención Médica Inmediata (CAMI); como en: CAMI de Suba, CAMI Prado Veraniego y CAMI La Gaitana, Centro de Atención Prioritaria (CAP); como en: CAP de la Aguadita, CAP Lisboa, CAP Aures, CAP Rincón, CAP Gaitana y CAP San Cayetano” Recuperado de ([www.cabidopatrimonio.blogs.pot.com](http://www.cabidopatrimonio.blogs.pot.com), 2016).

En cuanto al aspecto educativo y formación intelectual, capacitación y preparación de las personas para su integración laboral la localidad agrupa entre otros, a las instituciones

educativas de preescolar, primaria, secundaria básica y media, centros de educación para adultos, centros de educación especial, centros de investigación, centros de capacitación ocupacional, centros de formación artística, centros de capacitación técnica, instituciones de educación superior. De acuerdo con la información suministrada por el Plan Maestro, en Suba se localizan 45 colegios oficiales; en lo que se refiere a UPZ, El Rincón concentra el mayor número de establecimientos educativos oficiales, 16 en total; Tibabuyes presenta 9, Suba 5, El Prado 4, Britania 3 y Las UPZ La Floresta, Niza, Casa Blanca y San José de Bavaria registran cada una dos colegios oficiales. En la localidad se ubican, además, 371 colegios no oficiales, 5 universidades, 1 Institución Universitaria, 1 Institución de Régimen Especial, 1 Centro de Investigación, 3 Técnicas, 1 Escuela Tecnológica y 1 Institución Tecnológica.

En el aspecto cultural también se tienen registradas en la base de datos del Centro de Información Cultural Local 120 organizaciones entre agrupaciones, colectivos y entidades con personería jurídica. Se evidencian organizaciones especializadas en los temas poblacionales y artísticos, estas realizan un trabajo social con la población de la localidad. Cuenta con tres casas de la cultura que vienen desarrollando desde hace más de 13 años un trabajo cultural y artístico comunitario de carácter informal en tres territorios diferentes de la localidad: Suba-Centro, Rincón y Ciudad Hunza (Casa de la Cultura de Suba, Casa de la Cultura Juvenil El Rincón y Casa de la Cultura Ciudad Hunza, respectivamente); estas organizaciones son actores importantes en la dinámica cultural local ya que atienden a adultos, jóvenes y niños. En la localidad encontramos el territorio de Tibabuyes, el cual se caracteriza por ser el más poblado de la localidad, sus habitantes, la mayoría residentes en estratos uno y dos, han sido en gran parte fundadores de los barrios y responsables de su expansión hasta los límites del río Bogotá. Su historia como comunidad ha permitido el



desarrollo de procesos sociales y de movilización que buscan el mejoramiento de sus condiciones de calidad de vida. Por sus características socioeconómicas es un territorio receptor de población que se ha desplazado de sus sitios de origen por motivos tanto económicos como derivados del conflicto armado. De esta forma se encuentran asentadas en el territorio población en situación de desplazamiento y comunidades afrodescendientes, siendo sin embargo su participación en los procesos del territorio limitada. Los habitantes del territorio Tibabuyes generan sentido de pertenencia e identidad a partir de la búsqueda de respuesta a sus necesidades comunes, donde se destacan la falta de alternativas y oportunidades para la generación de ingresos, los problemas ambientales derivados de la ocupación de la ronda del río y las múltiples formas de violencia que les aquejan.

Dentro de este barrio se encuentran los siguientes sitios de interés: Carabineros fuerte norte, el cual brinda programas de carabineritos los días sábados y domingos a niños y niñas desde los 7 años hasta los 16 años, guía de perros, danzas y manualidades. Atiende también a grupos de estudiantes acompañados del docente para conocer sus instalaciones y recibir charlas. El Humedal Juan Amarillo, posee diversidad de especies animales y vegetales, allí se realizan caminatas ecológicas y campañas ambientales. El Polideportivo La Gaitana, se encuentra muy cerca al colegio República Dominicana entrada libre y gratuita, cuenta con campos deportivos con canchas de fútbol, basquetbol, pista de patinaje y parque infantil, mesa de ajedrez, mesas de ping pong, actividades para la tercera edad como aeróbicos y cancha de tejo. Este parque permite la realización de actividades como teatro, programa PP que consiste en el préstamo de libros. En el salón comunal se realizan diversos eventos culturales y recreativos cuando lo requiere la comunidad, y tiene costo el alquiler. La Iglesia católica de San Anselmo, ofrece los servicios propios de la parroquia. El Centro comercial Laguna, Cuenta con locales comerciales, El Parque Piloto, Zona verde

muy amplia, donde se realizan actividades propias de los jóvenes y las familias. Cuenta con instituciones educativas privadas y públicas, desde primera infancia hasta educación técnica y otros. Aquí se encuentra ubicado el Colegio Distrital República Dominicana.

## **1.2. Contextualización del Colegio**

“El Colegio República Dominicana es una institución mixta de carácter oficial calendario A, modalidad bachillerato académico con jornadas mañana y tarde; está ubicado en la localidad 11 (suba) al noroccidente de Bogotá. Es reconocido legalmente mediante la Resolución de funcionamiento No.5581 del 11 de agosto de 1997, Resolución de aprobación Educación Media No. 462 del 16 de febrero de 2004 y Resolución 900 de marzo 1 de 2007 por cambio de nombre. Fue construido en 1980 y se llamaba Escuela Distrital Rural La Gaitana. Se inició con cinco cursos de primaria en dos jornadas: mañana y tarde, independientes cada una con su director respectivo. En 1982 perdió el sentido de ruralidad porque a cuatro cuadras se ubicaron varias rutas de paraderos de buses. En 1997 se aplicó la ley 115 de 1994 ampliando la cobertura de básica primaria a básica secundaria en donde cambió de nombre por “La Nueva Gaitana” iniciando con el grado 6° y cada año se fue incrementando un grado hasta llegar a la básica secundaria y la primera promoción de bachilleres en el año 2005; el número de estudiantes en sus inicios fue de 200. En el año 2007 nuevamente cambia de nombre y se convierte en el “Colegio República Dominicana IED” donde funcionan 42 cursos, tres salas de informática, una moderna biblioteca para el servicio de todo el colegio, una sala de audiovisuales, sala de profesores, oficinas de coordinación, orientación, enfermería, áreas administrativas, rectoría y las secretarías académica y administrativa, almacén, un bloque de seis (6) salones especializados, una

plazoleta, una cancha múltiple, zonas verdes con jardín, un comedor que brinda comida caliente para estudiantes, un parqueadero y dos casetas de vigilancia.

Actualmente el colegio está distribuido en bloques independientes para preescolar, primaria y bachillerato. Dentro del currículo se cuenta con el programa para sordos en la jornada de la mañana donde los niños de 0° a 5° grado están en aula especializada con sus docentes y modelos, los jóvenes de 6° a 11° grado están incluidos con los oyentes en donde cuentan con intérpretes. A partir del año 2014 se anexó la Sede B que se encuentra ubicado en el barrio Villa María, cuenta con un equipamiento social como la iglesia, la cual brinda programas como bautismos, confirmación, primeras comuniones, y un espacio de grupos infantiles y Juveniles, la iglesia también apadrina un comedor comunitario donde se atiende población vulnerable como madres gestantes y madres cabeza de hogar. También se cuenta con el parque Piloto, en el cual se desarrollan distintas actividades lideradas por el Hospital de Suba, IDRD, la iglesia, y otras entidades culturales como Maloca. Desde entonces, se cuenta con el proyecto de primera infancia ampliando así, la oferta educativa en el nivel de preescolar con la implementación de los tres grados de educación inicial (Pre-Jardín, Jardín y Transición), pues hasta el año 2013 se contaba únicamente con grupos de Grado Cero en la Sede A de la institución.

Su misión está orientada a la formación de ciudadanos con pensamiento crítico, investigativo, autónomo y creativo dentro de un marco axiológico que favorezca la calidad de vida y la construcción de una sociedad más humana; y su visión está encaminada a ser reconocida como una institución con alto nivel humano, académico técnico y administrativo, capaz de participar en las transformaciones que requiera su entorno. La población de la institución según la caracterización realizada en el mes de marzo del presente año es de 5.200 estudiantes, distribuidos de la siguiente manera: en la jornada

mañana, estudian en la sede A: 1.658 escolares, en la sede B: 945, para un subtotal de 2.603. La distribución en la jornada de la tarde es, sede A 1.698 y sede B 899 para un subtotal de 2.597. La planta docente está conformada por 188 maestros en su mayoría con nombramiento de planta y en primaria se cuenta con maestros de apoyo para las áreas de Educación Física e inglés. Además, 7 coordinadores y 7 orientadoras. El enfoque pedagógico que ha asumido es el constructivista con el modelo de aprendizaje significativo desarrollado por Ausubel. Se busca que todas las acciones pedagógicas que se emprendan posean significado real para los estudiantes y por esto se cuenta con mallas curriculares estructuradas de preescolar a once, con especificaciones de los aportes que cada actividad hace al proceso de desarrollo integral y aprendizaje significativo. Dentro de los servicios que brinda el colegio se encuentra el consumo de comida caliente (desayuno y almuerzo) en la sede A y entrega de refrigerios en la sede B, cuenta con una de las bibliotecas más grandes de la localidad, tres salas de sistemas y campos para la práctica de los deportes más populares para la población estudiantil.

Por otro lado, en la institución se desarrollan proyectos que abarcan poblaciones y jornadas específicas; el grupo Hermes, por ejemplo, está encaminado a promover la sana convivencia a través de la resolución de problemas por medio del diálogo y jornadas de conciliación. También existe el plan para el desarrollo de proyecto de vida que busca encaminar a los estudiantes con relación a corto, mediano y largo plazo. Así mismo, tiene articulación con el Sena en tres programas técnicos que se cursan simultáneamente con los grados décimo y once en jornada contraria y los días sábados, además articulación con la Universidad Central y la Fundación Monserrate en el área de humanidades en la jornada de la mañana y un convenio con la Baranda para los estudiantes de primera infancia y preescolar, donde se potencializan habilidades artísticas. A partir de la caracterización

realizada a comienzos del presente año escolar se describe a continuación lo encontrado demográficamente y en los ámbitos socio-económico y socio-familiar.

### **1.2.1. Componente Demográfico**

El 95% de los estudiantes vive en la localidad de Suba, el 5% vive fuera de la localidad. El 70% de la población encuestada vive cerca del colegio a menos de 15 minutos caminando, en los barrios La Gaitana, Villa, María, Cañiza, Aures, Tibabuyes y Compartir. Lo anterior facilita un conocimiento del contexto geográfico, cultural, social y de entidades gubernamentales, no gubernamentales o privadas, que apoyan el desarrollo de actividades colectivas para dar mejores oportunidades de calidad de vida. El 80% de los estudiantes proceden de Bogotá, el 20% de la población encuestada procede de ciudades diferentes a Bogotá. El motivo del desplazamiento fue en su orden por estudio, por familia, por trabajo y en un menor porcentaje 4% por violencia, lo que permite concluir que la mayoría de los estudiantes nacidos o no en Bogotá, viven en Suba y sus alrededores ya que encuentra un mejor acceso para el estudio, la vivienda y el trabajo.

### **1.2.2. Componente Socio-Económico**

El 70% de los estudiantes, cuenta con computador en casa, 77% cuenta con Internet. El 52% posee celular, el 61% tiene teléfono fijo lo que sugiere que gozan de los recursos básicos para la comunicación con el colegio. El 69% de los estudiantes no tienen ningún tipo de apoyo adicional del Estado ni pertenece a ningún programa especial. El 29% sí recibe algún tipo adicional de beneficio, lo recibe en el subsidio condicionado a la asistencia, familias en acción, ruta escolar, desplazamiento, víctimas del conflicto, comedor comunitario, o reciben apoyo de alguna ONG. El 95% no ha estado en ninguna entidad de Protección del I.C.B.F. y quienes han estado, lo han hecho en entidades en convenio. Se

analiza que la mayoría de los estudiantes no pertenecen a una población en riesgo de vulnerabilidad. La minoría tiene apoyo oficial al respecto. Según información de la secretaria de la institución, con respecto a la salud familiar, el 74% tiene E.PS, el resto pertenece al SISBEN o no cuenta con algún tipo de afiliación. Lo que se puede analizar que la mayoría de los estudiantes tienen un sistema de salud, ya sea por EPS. o por SISBEN. Con relación a las condiciones de salud si el estudiante tiene alguna enfermedad física, mental, o presenta alguna discapacidad diagnosticada por la entidad de salud competente, la encuesta realizada arrojó los siguientes resultados: sanos el 87 %, con diagnóstico o dificultades está un 13%, entre las patologías relevantes se encuentran: alergias, asma, problemas respiratorios, cardiacos y digestivos, migraña, y algunos casos de epilepsia. Entre las discapacidades permanentes con diagnóstico, se encuentran las deficiencias sensoriales como: déficit de visión, déficit de audición, problemas neurológicos, cognitivos y trastornos de aprendizaje en menor porcentaje. La salud escolar presenta una amenaza debido a que la institución no cuenta con enfermera, ni médico de manera permanente; solo con las brigadas de salud del hospital de Suba o visitas universitarias intermitentes.

### **1.2.3. Caracterización Socio-Familiar**

El 46% son familias reconstituidas, el 31% son formadas por familias extensas y el 23% lo constituye la familia nuclear. Se analiza que en la estructura familiar predominan tres tipos de familias, donde existe una figura paterna y una figura materna de base. El 95% del padre del estudiante tiene escolaridad, el 58% tiene estudios de primaria, secundaria, el 14% tienen un estudio técnico. El 66% de las madres tienen un nivel educativo de primaria y secundaria, un 12% tienen estudios técnicos, e igualmente un 12% estudios universitarios. Para un 24% de estudios de la madre en educación post- secundaria. Se analiza que la

madre tiene un mayor nivel educativo, un mayor nivel de ingresos y las familias conservan un tipo de familia base, con funcionalidad complementaria, donde existen los dos roles, de padre y de madre. Con relación a la situación laboral de la familia, el 41% se desempeña en la construcción, como ayudantes, maestros operarios, el 36% trabaja en movilidad, como conductor, el 8 % como guardias de seguridad. Se analiza que el padre del estudiante tiene una actividad económica que no es bien remunerada en este país. En relación a la ocupación de la madre del estudiante, el 30% trabaja como empleada del servicio doméstico, el 26% en el hogar, cuidando niños, el 15% en empresas en oficios varios, el 10% en labores técnicas, el 6% se desempeña como profesional y el 6% en ventas formales. Se analiza que las madres laboran en general, aunque ella está en el hogar desarrolla una labor con ingresos económicos. Existe un porcentaje profesional, y un porcentaje que se desempeña como empleada de guardia de seguridad, aseadora, pero la mayoría trabajan como empleadas del servicio doméstico. Aunque tengan las madres un nivel educativo más alto que el de los padres, se desempeñan en servicios generales.

El 43% tiene un hermano, el 30% vive con dos hermanos, el 13% vive con tres hermanos el 10% vive con cuatro hermanos. Lo que se analiza es que las familias de los estudiantes en su mayoría 73% viven con uno o dos hermanos. El 38% es el menor de la familia, el 31% el mayor, el 10 % hijo único. El estudiante del colegio en un % considerable es el menor de la casa, lo que se concluye que tiene momentos para compartir con sus hermanos, crear lazos de solidaridad, responsabilidad. El 55% si tiene hermanos en la institución, el 70 % tiene acompañamiento en contra-jornada en casa. Se concluye que el estudiante vive con sus hermanos, en un porcentaje uno de ellos es estudiante del colegio, y tiene acompañamiento de hermanos mayores y adultos en casa, este es un factor que fortalece el desarrollo personal y familiar del estudiante. Esto indica que un porcentaje

significativo de familias unificadas hacen parte activa de la comunidad educativa. En cuanto al manejo del tiempo libre, del fortalecimiento del aprendizaje y el desarrollo integral, el 34 % de los estudiantes en contra jornada, pertenecen a algún grupo, cultural, artístico, deportivo, recreativo, religiosos, académico. Pertenecen a grupos en su orden de frecuencia, a club y equipos deportivos, religiosos, musicales, policía, carabineritos, exploradores, scout. El 66% no está vinculado a ninguna actividad extra- académica”. Recuperado de Manual de Convivencia (2015-2016). Colegio República Dominicana, (Dominicana, 2016) Caracterización Institucional Colegio República Dominicana, (Tovar, 2016)

### **1.3. Antecedentes**

La construcción de este proyecto hace referencia a la diversidad cultural que existe entre los niños y niñas de los grados cuarto en situación de desplazamiento del Colegio República Dominicana de la localidad de Suba. La diversidad en Colombia es tan amplia en colores, paisajes, sabores, culturas, religiones, gastronomía, climas y en su gente (afrocolombianos, palenque ros, gitanos, indígenas, raizales, campesinos, mestizos y miles de acentos que atraen cachacos, paisas, costeños, pastusos, santandereanos, cucuteños); gente emprendedora, luchadora, trabajadora pero también muchos de ellos víctimas de esa generación violenta que acabó con municipios e introdujo en las mentes las palabras: secuestros, desplazamiento, muertes y violación.

Como lo plantea la Unesco: (Ministerio de Cultura, 2010, pág. 371)

La diversidad cultural es una característica esencial de la humanidad, patrimonio común que debe valorarse y preservarse en provecho de todos, pues crea un mundo de riquezas, que acrecienta la gama de posibilidades y nutre las capacidades y los valores humanos,



por tanto, constituye uno de los principales motores del desarrollo sostenible de las comunidades, los pueblos y las naciones.

La vitalidad de la cultura colombiana radica precisamente en su diversidad, el patrimonio más valioso de la nación. Afrocolombianos, raizales, palanqueros, ROM o gitanos, pueblos indígenas, comunidades campesinas, mestizos, y comunidades originadas en migraciones externas enriquecen el mosaico cultural del país. De acuerdo con el censo del año 2005, viven en el territorio nacional 84 pueblos indígenas distribuidos en 704 territorios colectivos conocidos como resguardos; se encuentra una población afrodescendiente con una participación superior al 10% de la población nacional y hay más de 150 territorios colectivos de comunidades negras tradicionales en la región del Pacífico; igualmente habitan comunidades ROM o gitanos, más de 60 lenguas nativas e innumerables comunidades locales de población campesina. Lo presente son algunos referentes básicos de una nación pluriétnica que se construye en la diversidad (Retomado ministerio de cultura 2010 pag, 371)

Desde esta mirada la diferencia cultural hace referencia a muchas respuestas adaptativas que los seres humanos dan a su situación y entorno vital; se podría decir que esta se enmarca en los grupos que se pueden encontrar y que son diferenciables por sus necesidades compartidas. En suma, la cultura se podría definir no tanto a partir de normas, costumbres y tradiciones, sino desde las condiciones de producción y efectos emergentes (Aguado & Del Olmo, 2007, pág. 17) por lo tanto, la cultura y la educación intercultural son procesos dinámicos, plurales y adaptativos a los grupos sociales y por ende a las prácticas educativas sucedidas en el aula. Es desde esta perspectiva que se rescatan aspectos importantes de los diferentes proyectos investigativos que se relacionan con las categorías que aquí se desean trabajar: desplazamiento, interculturalidad y educación intercultural y que han sido

trabajados con anterioridad por diversos autores en diferentes escenarios, entre los cuales cabe mencionar:

La tesis de Alexander Alvis Rizzo, Carmen Patricia Duque Sierra y Alexander Rodríguez Bustamante: Configuración identitaria en jóvenes que vivieron en su infancia la desaparición forzada de un familiar en el marco del conflicto armado colombiano (2012).

Elsy Mercedes Domínguez de la Ossa, (2014). Un modelo teórico de la resiliencia familiar en contextos de desplazamiento forzado. Luz Haydeé González Ocampo (2012). Incidencia del desplazamiento forzado sobre las manifestaciones de ciudadanía en la población infantil de Villavicencio (Colombia).Elaboración de un programa educativo social para consolidar la ciudadanía.

Inés Gil Jaurena (2008). El enfoque intercultural en la Educación Primaria: una mirada a la práctica escolar. Martha Nubia Bello (2001) plasmada en su libro Desplazamiento Forzado y Reconstrucción de Identidades. Rodríguez Álvarez, Anggie Tatiana; Calceto Rojas, Erika Rocio; López Vanegas, Paula Andrea. Cambios socioculturales vividos por la comunidad afrocolombiana, víctima del desplazamiento forzado, residente del barrio Lisboa, Suba. Catherine Walsh (2000) en su propuesta de intercultural de Perú.

EL estudio de (Alvis, Duque y Rodríguez, 2012), de tipo documental cualitativo, desde la perspectiva teórica del constructivismo social, se centró en la comprensión de la configuración identitaria de siete jóvenes que tuvieron que afrontar la desaparición forzada de un familiar, en él se encontró que la identidad de estos jóvenes se enmarca en un contexto social violento, cuyas prácticas sociales se tejen en relación con la desaparición. Por tanto, sus familias se configuran por la incertidumbre que produce la ausencia del ser querido y por la impotencia de tener que ocultar el evento tras un imperativo social de silenciar el hecho. En suma, se evidencian dos tendencias en la configuración identitaria:

una orientada a la reconstrucción, y otra a la pérdida. Los autores concluyen que los jóvenes que participaron en esta investigación, además de haber vivido la desaparición forzosa de un familiar cercano, estuvieron expuestos al silenciamiento del hecho, impuesto por un entorno que intimida e inculpa y por una familia que omite nombrar los sucesos para protegerlos. Dicho silenciamiento impide en los participantes la integración de lo ocurrido con su familiar desaparecido en la construcción de su propia historia.

La investigación de (Bello, 2001) plasmada en su libro *Desplazamiento Forzado y Reconstrucción de Identidades*, tuvo como propósito investigativo indagar por los procesos de reconstrucción de la identidad de los desplazados a partir de las diversas experiencias de vida.

Cabe mencionar que el desplazamiento tiene distintas connotaciones y que en la mayoría de los casos se infiere el mismo como consecuencia de la violencia. Sin embargo algunos autores lo presentan como una apuesta potencializadora de hechos en los que la victimización, se transforma en acciones reparadoras; como lo indica Domínguez de la Ossa (2014), cuyo estudio tuvo el propósito de construir un modelo teórico de la resiliencia familiar en contextos de desplazamiento forzado, a través de los hallazgos encontrados sobre las habilidades de los padres y de las familias en colectivo, que al ser procesados e interpretados de manera independiente y luego articulados e integrados visibilizan sin pretensiones la manera como las familias utilizan los recursos para afrontar el desplazamiento forzado; abarcando toda la complejidad de un sistema familiar que está en un dinamismo permanente ante la adversidad.

Otro estudio que aporta a esta investigación es el realizado por González Ocampo (2012) cuyo objetivo principal fue comprender las manifestaciones de ciudadanía inmersas en los relatos autobiográficos de niños y niñas en circunstancias del desplazamiento forzado en

Villavicencio y la elaboración de una propuesta educativa social que vinculara la narrativa como acción educativa en escenarios de tragedia humana. La autora en su investigación utiliza un método cualitativo de corte hermenéutico que incluye un estudio biográfico, narrativo y educativo donde su forma de verificación son las comprensiones, interpretaciones y relatos de los actores, 18 niños y 16 niñas ubicados en comunidades marginales del 13 de mayo y Villa Suárez de Villavicencio, víctimas del desplazamiento forzado.

Por otro lado González Ocampo, con su propuesta educativa, confirma que los niños y niñas inmersos en la educación, continúan como víctimas pero que de acuerdo al impulso primario para narrar según Bruner citado por ella, estos niños han dejado volar su imaginación alejándose del miedo para contar sus historias y a partir de sus experiencias y narrativas hacer juicios de valor evidenciando sus potencialidades y aprovechando las mismas en la reconstrucción humana que se inicia fuera de la escuela, pero que se incluye en la misma como una proyección fraterna, cambiando la precariedad y la exclusión, reflejando la amistad con quienes los veían como enemigos. La autora finaliza diciendo que es pensar en una pedagogía de la acogida, donde se vuelva el “beber de las fuentes de la literatura y de la poesía” como lo indica Bárcena, referido por ella.

Por su parte (Rodríguez, Salcedo & López, s.f), abordan el tema de los cambios socio culturales experimentados por una comunidad afrocolombiana, víctima del desplazamiento forzado residente en el barrio Lisboa, en la localidad de Suba, que por miedo y necesidad de conservar su vida familiar, se vieron en la obligación de abandonar su terruño y trasladarse a un contexto urbano, dejando tanto sus tradiciones como sus costumbres socioculturales; que su vida social, política, económica, cultural y ambiental giraron en torno a otros modos de interacción, propios de ciudades como Bogotá, razones que

agudizan la precaria situación de estas comunidades. Se busca entonces analizar la compleja realidad que vive esta comunidad afrocolombiana dentro de un barrio marginado en la ciudad, que no cuenta con lo necesario para el desarrollo integral de sus habitantes, desconociendo además esta comunidad dentro de los procesos organizacionales y comunitarios. Sin embargo, aunque el Estado colombiano y las políticas educativas, han realizado avances significativos en materia legislativa en cuanto al tema de la protección y garantía de los derechos humanos fundamentales de las comunidades desplazadas y étnicas especialmente afrocolombianas, dichas acciones se quedan cortas en el momento de la inclusión social y la exigencia del derecho a la igualdad dentro de la sociedad colombiana.

Otro estudio es el realizado por Gil Jaurena (2008), cuyo propósito enmarcado en su tesis doctoral fue: realizar un análisis del marco contextual que permite entender las condicionantes estructurales e ideológicas que facilitan o dificultan la utilización de un enfoque intercultural en educación primaria. La autora mediante la observación directa de las prácticas educativas y las entrevistas, recogía las percepciones de los maestros, la descripción de escenarios escolares más o menos ajustados al enfoque intercultural buscando con este trabajo contribuir y discernir algunos aspectos en relación con la utilización de un enfoque intercultural en la práctica escolar desarrollada en centros de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid. Un análisis de las prácticas escolares con una mirada intercultural, como punto de partida hacia una reflexión de la interculturalidad.

De otra parte, está la Educación intercultural que ha sido resaltada por Rafael Sáenz Alonso de la Universidad Complutense de Madrid en el artículo la Educación Intercultural quien destaca que es “Un enfoque configurador de un proceso educativo en orden a lograr una comunicación humana plena, dentro de una sociedad que ha llegado a ser intercultural de hecho y a través de una adecuada competencia intercultural”. (Sáenz, 2004, p.2)

A su vez Catherine Walsh (2000) en su propuesta intercultural de Perú establece que “La diversidad cultural parte del reconocimiento jurídico y una necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, racismo y exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una democracia justa, igualitaria y plural” (Walsh, 2000, p.7); la autora manifiesta también, que la interculturalidad significa “*entre culturas*”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida 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 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 (Walsh, 1998).

A su vez la UNESCO, teniendo en cuenta las directrices sobre la educación intercultural, la define como un concepto dinámico que se refiere a las relaciones evolutivas entre grupos culturales, como “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo”. La interculturalidad supone el multiculturalismo y es la resultante del intercambio y el diálogo «intercultural» en los planos local, nacional, regional o internacional. (p.15).

Los trabajos referenciados se consideran antecedentes del que aquí se expone, en los que se halla una similitud en cuanto al tema de estudio, desde los cuales se recupera información que sustentan y validan los argumentos manejados en el desarrollo de esta investigación; ya que este estudio pretende involucrar los relatos y experiencias que se derivan del desplazamiento no solo forzado sino de iniciativas propias de las familias de los niños, en busca de nuevas condiciones sociales, económicas y laborales para mejorar según ellos la calidad de vida. Desde esta perspectiva la razón y propósito primordial del grupo de investigación es caracterizar las diferencias culturales de los niños de grado cuarto en situación de desplazamiento como aporte para la construcción de proyectos pedagógicos interculturales en el aula. La decisión de trabajar con esta población, se debe en primer lugar al acompañamiento y seguimiento que se tiene en el aula de clase y en segundo lugar, a la convicción de que son ellos los que inician su desarrollo personal social y cognitivo, elementos básicos para garantizar el éxito en los procesos que en ellos se suscitan, convirtiéndolos en ciudadanos que sientan apego por su país, cuiden sus riquezas, respeten la diferencia por el otro y de alguna manera minimicen el flagelo del desplazamiento al que un día fueron expuestos.

El mismo que la ley 387 de 1997 en su artículo I, lo infiere diciendo que:

Es desplazado toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional abandonando su lugar de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazada.

Es así que el desplazamiento se puede definir como un evento de la vida de las persona de carácter extremo, cuyas consecuencias representan generalmente una ruptura terminante en la sostenibilidad en la calidad de vida de quienes lo padecen, siendo obligados a

trasladarse del lugar donde se vive, dejando su territorio, sus familias, amigos, empleo y en general toda su situación socio-económica y afectiva donde han construido gran parte de su existencia, esto genera según Bello (2005) referenciado por Domínguez de la Ossa, desprotección, desequilibrio tanto emocional, como afectivo, inseguridad, y sentimientos de pérdida, alterando sus proyecciones de vida. En este sentido los niños no son ajenos a este flagelo, por el contrario, resultan afectados en todas sus dimensiones emocionales, sociales, afectivas y cognitivas entre otras, como lo afirman varios estudios e investigaciones hechas acerca del impacto psicológico causado por el desplazamiento, quienes deducen que los más altos índices de depresión, agresividad, rebeldía y desinterés, se presentan en niños desplazados comparados con sus pares que no han sufrido esta situación. Desde esta perspectiva el trabajo de adaptación de vida de estos actores se convierte obligatoriamente en un proceso de tiempo y costos, no solo económicos, sino también en lo que se refiere a la reconstrucción de identidad, además la incapacidad de generar de manera sostenible recursos mínimos tanto económicos, sociales y culturales. Por ejemplo y de acuerdo a estadísticas, Bogotá es la ciudad con mayor recepción de población desplazada en el país, en la actualidad; de acuerdo al Sistema de Población Desplazada de Acción Social (SIPOD) a Septiembre 30 de 2011 “había en el país un total de 3.775.416 personas en situación de desplazamiento forzado, equivalente a 867.756 hogares y de este total entre 1997 y 2011, Bogotá recibió 320.518 personas, (82.637 hogares), lo cual significa que la ciudad absorbió cerca del 8,3% frente al total de Población Nacional. Las localidades de mayor pobreza y, en general, las que forman parte del anillo periférico de la ciudad son las que alojan el mayor número de desplazados. La localidad de Suba en su calidad periférica no ha sido ajena a este fenómeno, pues es la octava localidad con más recepción de familias desplazadas, con una participación del 4,7% dentro del total de familias desplazadas que



llegan al Distrito Capital. Para el 2003 en Suba se reportaba alrededor de 491 familias en condición de desplazamiento con un 73 % del total de la ciudad de Bogotá. En la I.E.D. República Dominicana, lugar de esta investigación, según datos ofrecidos por la secretaría académica de esta institución para este año se reportan alrededor de 90 estudiantes, entre niños (47) y niñas (43), respectivamente. En el grado cuarto se informa que hay 5 niños reportados en esta situación.

Sin embargo, en este proyecto la intención no es seguir estigmatizando a los actores del desplazamiento desde la perspectiva de víctimas, sino por el contrario desde una visión restauradora en el aula, en la cual se utiliza de manera significativa los elementos y aportes que los niños y sus padres dan a la dinámica escolar aprovechando las facultades humanas como lo dice (Sen, 2010) referido por Domínguez, para permitir de alguna manera potencializar las capacidades tanto individuales como sociales en busca de una mejor calidad de vida. En suma, lo que se intenta es cambiar una acción negativa causada por el desplazamiento, permitiendo que estos niños sujetos de la presente investigación, utilicen su entorno familiar y cultural para afrontar una nueva realidad". (Bello y Ruiz, 2005; Palacio, 2003). De lo anteriormente expuesto y basados en la intencionalidad del proyecto unido a la realidad del contexto poblacional del aula surge la siguiente situación polémica: ¿Cómo se caracterizan las diferencias culturales de los niños de grado cuarto en situación de desplazamiento? Desde esta perspectiva surgen varios interrogantes: ¿De qué manera los relatos de vida de niños desplazados, contribuyen a la adquisición de conocimientos interculturales fortaleciendo las temáticas en el aula? ¿Cuáles son los aportes que puede generar la diferencia cultural a proyectos pedagógicos interculturales? y ¿De qué manera se pueden transformar las secuelas del desplazamiento en una percepción de respeto hacia la diferencia?.

Para abordar estos interrogantes y poder dar respuesta a la situación mencionada se trazan los siguientes objetivos: primero, caracterizar las diferencias culturales de los niños de grado cuarto en situación de desplazamiento. Segundo, identificar las condiciones del contexto social, cultural, afectivo y económico de los sujetos partícipes de esta investigación. Tercero, diseñar elementos que permitan la construcción de una propuesta pedagógica intercultural en el aula. Para entrar en el contexto particular en la sede A, se encuentran los grados cuarto jornada tarde, cada uno con 40 estudiantes respectivamente, la gran mayoría son hijos de madres jóvenes cabezas de familia, muchos de ellos no cuentan con estabilidad laboral, se ocupan en oficios informales, estos los mantienen ocupados la mayor parte del tiempo, razón por la cual descuidan la formación y el acompañamiento indispensables en los procesos de sus hijos ya que generalmente los dejan al cuidado de terceras personas como: fundaciones, vecinos, familiares cercanos o abuelos, entre otros. Se presenta un buen porcentaje de población flotante, debido a no contar con vivienda propia, pues algunos han llegado a la ciudad desplazados por la violencia. Según información de la institución en el grado cuarto, es donde hay mayor número de casos referenciados (cinco) en las hojas de matrícula; sus familias llegan a la ciudad de diferentes lugares buscando mejores condiciones de vida. Las familias de estos niños en su mayoría, son biparentales; se evidencian constantes separaciones de los padres, regresando a sus lugares de origen que entre otros, los más nombrados son los Llanos Orientales, Cali, Santander, Antioquia y Boyacá. Se observa en el grado que aproximadamente el 60 % son niños y el 40% son niñas con edades que oscilan entre los 9 y 12 años, relativamente.

En este estudio se obtienen también aportes de docentes que orientan los procesos en este grado y de los padres de familia de los niños mencionados quienes a partir de la entrevista, describen los eventos o causas forzosas, que los indujeron a abandonar su tierra

y radicarse en la localidad. El grupo investigativo opta por la población mencionada en razón a que estima que en dicho grupo se puede cumplir el propósito y los objetivos planteados en el presente trabajo; además tiene en cuenta criterios claros para seleccionarlos atendiendo a que, en la mayoría de los estudiantes se hace evidente su etnia, su diferencia y dificultad de integración al grupo, situación que se ve reflejada en un marcado individualismo, a veces estigmatismo y hasta discriminación, evidenciando situaciones negativas en muchos procesos que se desarrollan en el colegio. Los padres y docentes seleccionados tienen relación directa con la cotidianidad de los educandos, y por lo mismo aportan o no a sus procesos formativos, dependiendo de su interés y participación en los mismos. Finalmente, este proyecto es importante en la medida que se busca fortalecer de manera significativa la dinámica escolar mediante los aportes culturales que ofrecen los niños en situación de desplazamiento.

## **Capítulo 2: Referentes Teóricos**

En el presente capítulo, se hace una revisión acerca de las categorías que dan sustento conceptual al trabajo desplazamiento, interculturalidad y educación intercultural.

### **2.1 El Desplazamiento**

El desplazamiento ha representado el interés de muchos investigadores y ha sido definido por diferentes organizaciones, por lo cual se describe y analiza a continuación:

El desplazamiento implica moverse y/o alejarse del lugar, entorno o contexto en el que los seres humanos han construido toda una historia de vida y que en muchos de los casos conlleva a una pérdida. Esta pérdida lleva a asumir nuevas actitudes, comportamientos, costumbres y actividades, lo que, a su vez, trae consigo sentimientos de incertidumbre, miedo, dolor, rabia y desarraigo.

Estos sentimientos ponen en juego la identidad de la persona, (Bello, 2001) afirma que:

La salida abrupta y el ingreso a contextos distintos y ajenos, provocan una serie de transformaciones en la identidad de los desplazados puesto que sus rutinas, sus pertenencias, sus señales distintivas y sus relaciones deben modificarse en virtud de su nueva situación, lo que altera significativamente la realidad objetiva y subjetiva del individuo.

También el desplazamiento constituye una violación y vulneración múltiple de los derechos humanos.

Las consecuencias que acarrea este fenómeno no son sólo demográficas, económicas, afectivas, sociales, religiosas o políticas, sino que, debido a una serie de eventos violentos que existen antes, durante y después del mismo, las personas son afectadas en su dignidad, su identidad y, por lo tanto, en su bienestar emocional.

Todos los que conformen una familia que se ven obligados a estar en esta situación, se enfrentan con una realidad donde el miedo y desconfianza son su constante compañía y deben dejar sus raíces por ese temor que atenta contra su vida y la de sus familiares, desplazarse se convierte en una estrategia de conservación de la vida y la unión familiar.

Todo el contexto que se debe enfrentar en un desplazamiento hace que las pérdidas y los duelos a las que se ven enfrentados sean innumerables, múltiples cambios en el día a día y reaccionar rápidamente a los desafíos para lograr sobrevivir en una nueva realidad que esta ante sus ojos y ante la cual de la agilidad en el actuar depende su supervivencia.

A su vez el fenómeno del desplazamiento ha sido tomado como una situación de precariedad contra la humanidad donde se vulneran los derechos humanos alterando la estabilidad física, económica y emocional de quienes tienen que afrontar dicha situación, como lo afirma (Naranjo, 2004):

El desplazamiento forzado en Colombia, se constituye hoy en día, por su magnitud y características, en una verdadera crisis humanitaria, en una grave violación de los derechos humanos, civiles y políticos de miles de ciudadanos. La población desplazada es uno de los grupos más vulnerables entre los vulnerables, no solo por las carencias materiales que afronta al huir de su lugar de origen sino por el efecto que tiene el desarraigo en su capacidad de agenciar su propio proyecto de vida. El desplazamiento, en sí, es un fenómeno que agrava la situación de vulnerabilidad y exclusión social de las personas y las familias afectadas.

Teniendo en cuenta lo anterior la mayoría de estas familias desplazadas llegan a las grandes ciudades como Bogotá en busca de refugio y calidad de vida ya que por información obtenida la capital ofrece recursos, oportunidades laborales, educativas entre

otras, es así como los hijos de estas familias llegan a recibir educación en las instituciones distritales pues no cuentan con recursos para ingresar a entidades privadas.

Al respecto del desplazamiento algunas organizaciones e instituciones humanitarias como (CICR, 2009) entre otras, se aproximan a su definición refiriéndose al mismo para decir que desplazados son:

Personas o grupos de personas que han sido forzadas u obligadas a huir de sus hogares o lugares de residencia habitual, o a abandonarlos, en particular, a causa de un conflicto armado, de situaciones de violencia generalizada, de violaciones de los derechos humanos o de desastres naturales o causados por el hombre y que aún no han cruzado una frontera entre estados reconocida internacionalmente.

A sí mismo y teniendo en cuenta la (Ley 387, 1997) establece que:

Desplazado es toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas con ocasión de cualquiera de las siguientes situaciones: conflicto armado interno, disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de los Derechos Humanos, infracciones al Derecho Internacional Humanitario u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar drásticamente el orden público.

En Colombia el desplazamiento es una constante de muchos de sus habitantes, como lo refiere el informe del (CNMH, 2015) acerca del desplazamiento forzado en donde se da a conocer la voz de quienes han sufrido este flagelo donde se reconocen los contextos, causas y factores que han llevado a que durante décadas se haya originado el desplazamiento como

un acto inhumano donde se pone en riesgo la estabilidad emocional, social y familiar de más de seis millones de colombianos.

“El desplazamiento, por tanto, no puede ser considerado un fenómeno reciente sino un elemento estructural que caracteriza transversalmente la historia colombiana, partiendo de diferentes procesos de despojo y expulsión de población” (CNMH, 2015, pág. 35).

Durante años de historia se ha visto que la violencia es la razón principal que lleva al desplazamiento; la violencia ocasionada por los actores armados que buscan apoderarse de los territorios y dominar poblaciones en la búsqueda y defensa de sus intereses, de imponer su voz, sus propuestas políticas donde la población vive latente a la expectativa de las luchas, donde se dan los combates entre las fuerzas armadas y grupos al margen de la ley quienes buscan disputarse el territorio, llevando consigo la pérdida humana de seres inocentes que han tenido que vivir la guerra de cerca. A su vez y como lo expresa la Conferencia Episcopal de Colombia 2005 referido por (Fernández Pinto & Sánchez Reyes, 2010).

Ser desplazado es no entender nunca por qué te hicieron huir de los fuegos encontrados de bandas a las que jamás llamaste, de gentes que vinieron a sacarte de lo tuyo, de un Estado que no respondió al pacto fundamental de defenderte la vida, los bienes y la honra. Es pasar de la arboleda a los cráteres urbanos, es habitar en las dunas de polvo gris extendidas hasta el horizonte de los barrios marginales de nuestras selvas de cemento, mal llamadas ciudades.

Según el informe “Una Nación Desplazada”, el país intenta reparar décadas de desprotección, de injusticia y crueldad que dejaron a su paso millones de víctimas que han causado la pérdida de la humanidad, la desintegración familiar y desarraigo territorial, dejando en este recorrido vidas y pueblos fantasmas, vidas sin pasado, de dolor,

incertidumbre y temor; el temor a que la historia se repita, llevando al deseo de olvidar, la pérdida del territorio que ha ocasionado la aparición de pueblos fantasmas que han dejado en sus caminos el olor de la sangre de aquellos quienes en medio la lucha y las balas han perdido sus vidas, pueblos deshabitados, llenos de dolor y miedo.

Colombia desde su gobierno intenta reparar este acto inhumano en el que han sido desprotegidas personas desplazadas, a su vez busca reconocer la inseguridad a la que son expuestas las personas desplazadas, es desde este punto que se da origen a la creación de instituciones que velan por el cumplimiento de sus derechos como víctimas.

En palabras de la Corte Constitucional, proferidas cuando apenas se sospechaba el carácter desmesurado del éxodo forzado que poblaciones enteras han padecido, se trata de “una tragedia nacional, que afecta los destinos de innumerables colombianos y que marcará el futuro del país durante las próximas décadas”.

### **2.1.1. Causas y consecuencias del desplazamiento**

En este aparte se darán a conocer los motivos o causas que llevan a que la población sea desplazada y obligada a migrar de su territorio dejando atrás sus vidas y sus historias, donde las víctimas de este flagelo deben huir en busca de proteger sus vidas y adaptarse a nuevos espacios o entornos.

- El conflicto armado donde se hacen evidentes los ataques entre grupos armados, el reclutamiento forzoso de la población civil, la toma de los municipios, las amenazas y las pérdidas humanas, que generan el desplazamiento masivo de la población. (Bello, 2004, pág. 1) afirma que:

Antes del desplazamiento las personas enfrentan situaciones violentas, degradantes y humillantes en medio de la desprotección y el desamparo que generan sentimientos de



miedo, terror, impotencia y ansiedad. En la mayoría de los casos estas situaciones obligan a tomar la decisión de salir y convierten a los pobladores en despojados y desarraigados. Por las circunstancias en que se producen, tanto hechos como sentimientos, éstos no pueden ser expresados, socializados ni elaborados fácilmente.

- El posicionamiento, la tierra como causa del desplazamiento, donde se hace evidente la disputa por las tierras, la expectativa por el control y posesión de los terrenos, donde la violencia es usada como un elemento de despojo obligando a las poblaciones a desalojar sectores que son codiciados por diferentes actores.

- El narcotráfico y la presencia de cultivos ilícitos: en algunas regiones del país los campesinos se ven obligados a producir su sustento económico a partir de esta labor, a su vez también son obligados a vender los terrenos a muy bajos costos a narcotraficantes y a los llamados terratenientes, quienes utilizan las tierras como una estrategia para la legalización de dineros procedentes de la venta de los cultivos; los narcotraficantes en la búsqueda de su protección forman grupos de autodefensa intensificando las olas de violencia en estos sectores. (Ibáñez & Querubín, 2004).

### **2.1.2 Clases de desplazamiento**

Teniendo en cuenta que los desplazados son toda persona que se ve obligada a dejar su lugar de origen, o lugar de residencia, sus labores o actividades económicas en que se desarrolla en busca de proteger la vida e integridad física de sí mismo y sus familias; según estudios realizados por organismos nacionales e internacionales como la ACNUR, los desplazados han sido clasificados en cuatro tipos:

- El desplazamiento de poblaciones campesinas que se ha venido desarrollando por décadas donde los campesinos son desarraigados, amenazados y obligados a dejar el

campo, sus tierras, casas y cultivos a grupos armados o al margen de la ley quienes al tener el poder en estos territorios utilizan las tierras en la producción de cultivos ilícitos. La población campesina es una de las mayormente afectadas y quienes tienen que huir para proteger la integridad física psicológica y emocional de ellos mismos y de sus familias.

Como lo manifiesta (Bello, 2001):

Los desplazados hombres, jóvenes mujeres ancianos y niños han sido vulnerados en sus derechos; su integridad física y emocional ha sido violentada a través de distintos mecanismos, todos ellos empleados con el propósito de generar miedo y terror y, en últimas, obligar al sometimiento o al desplazamiento. Quienes se desplazan lo hacen porque sienten que su vida o la de sus familiares peligran; desplazarse es, por lo tanto, una estrategia de salvaguarda y de conservación de la vida y de la unidad familiar.

- El desplazamiento como consecuencia del enfrentamiento entre actores armados donde los sectores rurales y urbanos se ven en medio del peligro de las balas, en la que población ajena al conflicto armado ha perdido la vida y donde otras, han tenido que dejar su lugar de vivienda para evitar dicha situación que en la mayoría de los casos deja la pérdida de sus familiares.

- El desplazamiento por coacción, estafa, engaño, amenazas donde grupos de personas amenazan a la población con el propósito de apropiarse de sus tierras, obligándolos a abandonar sus lugares de origen para poder salvaguardar la integridad física de sus familiares y la propia.

- Los desplazamientos voluntarios que se presentan por la necesidad de las familias de buscar mejores condiciones de vida siendo estas enfocadas en la búsqueda de estabilidad laboral, mejorar la calidad educativa de los niños y jóvenes y la estabilidad económica familiar.

El fenómeno del desplazamiento lleva un recorrido de más de 50 años en los que los grupos al margen de la ley, quienes en su deseo de conseguir o adquirir las tierras han violado las leyes y cometido actos inhumanos que atentan contra la dignidad e integridad de campesinos, afros, indígenas y personas ajenas al conflicto quienes en muchos de los casos han perdido sus lugares de origen, sus viviendas e incluso sus vidas actos que violan o coartan los derechos internacionales humanitarios como refiere Naranjo 2001 citado por (Fernández Pinto & Sánchez Reyes, 2010, p. 107)

En Colombia, este fenómeno es una constante histórica, una realidad recurrente de la historia nacional. En este sentido el desplazamiento hace parte de la memoria de las familias y poblaciones y se ha constituido en un eje vertebral de la conformación territorial del país (Naranjo, 2004).

Colombia ha sido uno de los países que cuenta con un gran número de desplazados, resultado de los enfrentamientos entre grupos al margen de la ley, que han ocasionado la pérdida de seres queridos y el desarraigo de las tierras donde estos sujetos se han visto obligados a cambiar sus vidas y a centrarse en grandes ciudades como lo es Bogotá entre otras, y es desde esta mirada que el Estado da origen a la (Ley 387, 1997) sobre la atención integral al desplazamiento forzado:

En este sentido se busca prevenir, atender, proteger y favorecer a la población desplazada por la violencia en la República de Colombia.

La presente ley se orienta por los siguientes principios:

1. Los desplazados forzados tienen derecho a solicitar y recibir ayuda internacional y ello genera un derecho correlativo de la comunidad internacional para brindar la ayuda humanitaria.

2. El desplazado es una persona que ha sido objeto de violación de los derechos civiles fundamentales reconocidos internacionalmente.

3. El desplazado y/o desplazados forzados, tienen derecho a no ser discriminados por su condición social de desplazados, motivo de raza, religión, opinión pública, lugar de origen o incapacidad física.

4. La familia del desplazado forzado deberá beneficiarse del derecho fundamental de reunificación familiar.

5. El desplazado forzado tiene derecho a acceder a soluciones definitivas a su situación.

6. El desplazado forzado tiene derecho al regreso a su lugar de origen.

7. Los colombianos tienen derecho a no ser desplazados forzadamente.

8. El desplazado y/o los desplazados forzados tienen de derecho a que su libertad de movimiento no sea sujeta a más restricciones que las previstas en la ley.

9. Es deber del Estado propiciar las condiciones que faciliten la convivencia entre los colombianos, la equidad y la justicia.

Partiendo de la perspectiva histórica del desplazamiento se puede evidenciar que este se viene presentando desde hace décadas, donde las poblaciones más afectadas son las familias de campesinos, indígenas y afro descendientes, quienes son sacados a la fuerza de sus territorios, obligándolos a tomar un papel de mendigos, delincuentes y otros apelativos degradantes, perdiendo su esencia, sus pertenencias y sus raíces, sus seres queridos y se han visto obligados a dejar atrás un lapso de sus vidas.

### **2.1.3. Características del desplazamiento**

El desplazamiento de personas ha sido tomado como una violación de los derechos humanos, en el que se humilla, deteriora y degrada la integridad de los sujetos, afectando la parte psicológica donde en muchos de los casos las víctimas de este flagelo viven en medio del temor y el dolor de la pérdida, la huida, el abandono y la soledad. Por otro lado, está la pérdida material donde sin mirar atrás los sujetos han salido de sus lugares dejando sus pertenencias, sus viviendas, sus trabajos y sus actividades; el desplazamiento lleva a lanzar a la humanidad a un vacío, a un camino sin salida, a un problema sin solución donde los damnificados han sufrido una pérdida abrupta, donde el dolor permea sus vidas con el recuerdo constante de la muerte a sus familiares, abuso a sus mujeres, pérdida de los hombres que han sido obligados a unirse a las filas, de quienes dicen luchar por la causa. Como lo manifiesta Ibáñez 2004 referido por (Fernández Pinto & Sánchez Reyes, 2010):

En este sentido la violencia se constituye en el elemento central e histórico en los procesos de desplazamiento forzado y está asociada al crimen y al abuso del poder, es indiscutible que si un grupo de población sale de una zona en masa está determinado por las dinámicas bélicas. Por tanto, el conflicto afecta a la sociedad civil por medio de amenazas, ataques, acciones, militares, reclutamientos y toma de municipios que genera así el desplazamiento reactivo de la población (ante un evento concreto) o preventivo (para evitar los eventos violentos relacionados con el conflicto).

Los desplazados deben llegar a lugares desconocidos, donde son vistos como extraños, mendigos, o como muchos dicen ladrones, los desplazados salen del desalojo al rechazo, a la no aceptación, a no ser tenidos en cuenta; pasan a ser juzgados por aquellos que no saben del dolor, las heridas y situación de quienes deben pasar por este acto inhumano en el que en muchos de los casos las mujeres, niños, niñas y jóvenes huyen sin aquel que fue el

soporte del hogar y que en medio de la guerra ha perdido la vida, son hogares desintegrados, seres eliminados, casas sin techo, es toda una vida que se queda atrás son personas sin pasado, porque a veces quizás es mejor olvidar que recordar.

A su vez (Páez & Herreño Ruedas, 2009) manifiesta que “El desplazamiento forzoso en Colombia: un camino sin retorno hacia la pobreza es un libro que describe los conflictos internos recurrentes en Colombia, que afectan de manera directa la población civil a corto, mediano y largo plazo”

Debido a la situación por la que tienen que pasar los desplazados presentan características que los hacen ser una población en desventaja dentro de las cuales se pueden evidenciar:

- Presentan un mayor grado de vulnerabilidad tras ocurrido el desplazamiento.
- Deben sufrir un cambio cultural.
- Enfrentar pérdidas económicas.
- Bajos niveles de escolaridad.
- Debido a la pérdida del padre se presenta fragmentación del hogar.
- La gran mayoría de los hogares queda bajo la responsabilidad de la mujer.
- Los grupos más afectados son los afrodescendientes, indígenas y campesinos.
- Pérdida de la identidad.

En suma, el desplazamiento es uno de los mayores problemas de la humanidad, donde mujeres, hombres y especialmente los niños, son víctimas de este flagelo y por ende obligados a cambiar su forma de vida, sus juegos y su casa entre otros cambios significativos que los empoderan en la mayoría de los casos negativamente, como lo refiere (Fernández Pinto & Sánchez Reyes, 2010):

Colombia enfrenta uno de los problemas sociales y humanitarios más graves a nivel mundial, el fenómeno del desplazamiento forzado como resultado del conflicto armado interno el cual ha generado un proceso masivo de migración forzada de personas de su lugar de residencia habitual para salvar su integridad física.

## **2.2. La Interculturalidad**

La interculturalidad hace referencia a las relaciones, procesos y actividades entre las diferentes culturas a las que pertenece cada persona, familia, grupo social, comunidad, pueblo o nación. Dichas relaciones entre culturas se presentan de manera equitativa permitiendo la integración, el diálogo y la comunicación entre sus actores; sin embargo, en la realidad y en los contextos educativos se presenta inequitativamente y en la mayoría de los casos debido a las políticas educativas de inclusión. En otras palabras, la interculturalidad, es un conjunto de principios que conjuga la diferencia y la diversidad en términos de equidad, con el fin de favorecer y fortalecer los intereses mutuos y las relaciones sociales entre los grupos. Desde esta mirada la interculturalidad por lo tanto se refiere a la relación entre culturas, dinamizando el intercambio de costumbres, hábitos, historias y saberes entre otras muchas acciones, que deben ser establecidas y los actores interculturales estar en permanente aprendizaje dirigidos hacia la construcción y pleno desarrollo de las potencialidades de los sujetos miembros de las culturas, sin tener en cuenta las diferencias políticas, económicas, culturales, sociales y de cualquier otra índole existentes entre ellas. Por tanto, la interculturalidad tiene una función crítica, centrada y proyectada en el sujeto cultural, no solo en el campo educativo sino en todos los aspectos e instituciones que conforman la sociedad y su fin primordial es reconstruir, sociedades, sistemas y procesos (Walsh, 2005).

Siguiendo a (Guido & Castillo, 2015), la interculturalidad es un movimiento de lucha y resistencia, que surge en América Latina a finales del siglo XX; particularmente en algunos proyectos experimentales de educación bilingüe de países como Perú, Ecuador y México; debido a situaciones como el incremento migratorio, el crecimiento de los grupos étnicos, los efectos de la globalización, entre otros aspectos, que marcaron la desigualdad, la discriminación y la exclusión del reconocimiento a la diferencia cultural y por ende a sus derechos. Por tanto, la interculturalidad, se da para permitir a los grupos y comunidades hacer acuerdos, pactos, alianzas, compromisos y uniones con el fin de realizar transformaciones sociales y beneficiar a todos en igualdad de condiciones. Walsh (2009), afirma que:

Como concepto y práctica, proceso y proyecto, la interculturalidad significa, en su forma más general, el contacto e intercambio entre culturas en términos equitativos; en condiciones de igualdad; una atención que parte de reconocimientos jurídicos y una necesidad, cada vez mayor, de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales; de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión; de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural. (p, 41).

En este orden de ideas aparecen términos como multiculturalidad y pluriculturalidad que en ocasiones son relacionados como sinónimos o semejantes a la interculturalidad, por tanto, lo primero que se debe hacer es diferenciarlos de la misma.



### **2.2.1 Diferencia entre multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad**

La multiculturalidad, la pluriculturalidad e interculturalidad se refieren a la diferencia de grupos o comunidades, sin embargo, son tomadas y aplicadas de diferentes maneras en las instituciones políticas, sociales y educativas, de un estado o país. Es así que la multiculturalidad hace énfasis sobre la presencia de culturas en lugares geográficos o sociales; en los cuales se comparten los mismos territorios o espacios, pero hay una relación mínima entre ellas, conservando la convivencia armónica de acuerdo a sus costumbres, ya sean de tipo religioso, político, económico o de otra índole. Para Walsh (2008); lo multicultural se originó en países occidentales donde prevalecen las desigualdades e inequidades sociales y se ha ido extendiendo en otros países especialmente orientando en aspectos políticos estatales y transnacionales con proyecciones neoliberales cuyo fin es la inclusión en el mercado. Uno de los aspectos desfavorables de la multiculturalidad es el asimilacionismo de las minorías a las culturas dominantes regidas por las políticas públicas y estatales que, al ser orientadas a las particularidades, respeto y diferencias de cada etnia, grupo o cultura, toman distancia de la supuesta equidad social que imponen las organizaciones gubernamentales o la sociedad mayoritaria que tiene el poder. Por tanto, convergen en una resistencia de grupos culturales minoritarios entre ellos los desplazados e inmigrantes, que tienen miedo a perder su identidad ante la cultura dominante. Desde esta mirada, en el proceso multicultural está la protección de los derechos de las clases subordinadas. Por tal razón uno de los fines de las organizaciones multiculturalitas; es su reacción contra la uniformización del mundo, la llamada globalización a partir de valores y realidades mercantiles, apoyada en medios técnicos, financieros e informacionales con el agotamiento o la destrucción de valores culturales dignos de ser protegidos. Por eso se infiere que lo multicultural, también es una

manifestación de la resistencia a una globalización que sirve a los intereses de los más poderosos (Cobo, 1999).

Por otro lado para Walsh (2005) la pluriculturalidad es una expresión utilizada en América Latina, reflejo de la necesidad de un concepto que representa la particularidad de la región donde han convivido a través de los años y épocas históricas, grupos de diferentes razas, ya sean indígenas, negros, blancos y mestizos, donde el mestizaje es parte del contexto y de la resistencia cultural y, recientemente en algunos países como Ecuador y Guatemala, la revitalización de las diferencias. Dista de la multiculturalidad, pues se enfoca en una pluralidad histórica, en la cual varias culturas conviven en un espacio territorial y, juntas, hacen una generalidad nacional. En este sentido lo multicultural se relaciona con la agrupación de culturas particulares, con formas de organización social muchas veces yuxtapuestas; en cambio, lo pluricultural señala la pluralidad entre y dentro de las culturas mismas. Es decir, la multiculturalidad normalmente se refiere, en forma descriptiva a la existencia de distintos grupos culturales que, en la práctica social y política, permanecen separados, divididos y opuestos, mientras que la pluriculturalidad indica una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial, no obstante, sin una profunda interrelación equitativa entre ellas. En cambio, la interculturalidad es diferente; está encaminada a la construcción de nuevas formas de relaciones entre los grupos sociales. Por tanto, el gobierno, la sociedad y la escuela deben propender por una transformación en las estructuras e instituciones que aseguren el reconocimiento de la diferencia cultural y fragmenten los influjos jerárquicos y las contradicciones culturales que han sido el resultado de la desigualdad y exclusión del llamado otro. (Walsh, 2005).

### **2.3 La educación Intercultural**

Se puede decir que la educación intercultural es una alternativa holística, totalizada e integrada en condiciones de respeto, equidad, aceptación por el otro y valoración de la diferencia; dirigida a todos los actores del sistema educativo con el propósito de alcanzar la igualdad de oportunidades superando la discriminación en sus diversas manifestaciones y promoviendo la comunicación, la sana convivencia y el empoderamiento de las competencias interculturales.

Se puede complementar que la educación intercultural, propende porque que los actores inmersos en estos procesos puedan desenvolverse desde su propio contexto cultural, sin ningún tipo o forma de discriminación, ni de limitaciones, propendiendo por una educación respetuosa con los sujetos culturalmente diversos y alentando la posibilidad de conservar su identidad y acervo cultural. Como lo sustenta (Sáez, 2004). “la educación intercultural pretende, de esta manera, conciliar el principio de desarrollo de la identidad personal y cultural y el principio de la diversidad de individuos y grupos”

En el campo de la interculturalidad se identifican algunos modelos en relación a la diversidad, que son tratados en las políticas y prácticas, en contextos de diferencia cultural. Los mismos pasan por comprensiones asimilacionistas, integracionistas, multiculturalitas e interculturalistas. Para este caso, se toman de manera general los referenciados e interpretados por Guido y Castillo (2015).

#### **2.3.1 Modelo asimilacionista**

No asume las diferencias culturales para la enseñanza. En este sentido, para los estudiantes extraños, se propone una enseñanza de los programas educativos nacionales, haciendo uso de estrategias pedagógicas compensatorias con desconocimiento de las

familias y de sus valores. La asimilación representa uno de los procesos de aculturación que da lugar al abandono o a la disolución de la cultura originaria y a la adopción de nuevos modelos culturales, generalmente los de la cultura de adopción, Se busca la asimilación en la cultura anfitriona, sin dejar de reconocer las diferencias.

### **2.3.2 Modelo integracionista**

Tiene como fin democratizar, modernizar y desarrollar los Estados. Forma en competencias para la tolerancia, el respeto y la inclusión, aquí se admiten elementos de culturas originarias y se favorece una participación igualitaria de los grupos minoritarios en instituciones sociales, económicas y políticas. Se busca la integración, es decir, la asimilación en la cultura anfitriona, sin dejar de reconocer las diferencias. En sí se da valor a las diferencias y se propende por la identificación de las semejanzas.

### **2.3.3 Modelo multiculturalista**

Este modelo en la educación es reciente debido a que los modelos asimilacionistas e integracionistas de alguna manera impidieron otras formas y crearon una escuela disciplinada y homogenizante.

### **2.3.4 Modelo interculturalista**

Este enfoque, se presenta con el fin de dar relevancia a aspectos culturales, para favorecer las relaciones en el entorno educativo en términos de equidad e igualdad. Por tanto al llevar la interculturalidad a los ambientes escolares la misma permite la unión y la alianza eliminando barreras en una sociedad excluida y llevándola a una verdadera y libre relación entre los sujetos, permitiendo rescatar la identidad cultural de las comunidades para alcanzar la anhelada transformación social. Esta mirada pedagógica se refleja en leyes

y normas que la nación ha propuesto a favor de los diferentes grupos culturales, cuya tarea de la escuela es preservar su diferencia y a su vez velar por el cumplimiento de los compromisos adquiridos con las poblaciones culturales diversas, entre las cuales cabe mencionar:

- El reconocimiento del derecho de los pueblos indígenas, afrocolombianos, los grupos inmigrantes, los desplazados y en sí las poblaciones vulnerables.
- El respeto y la conservación de sus tradiciones y creencias.
- La aceptación del otro en la escuela, pero no como un sujeto disminuido o como muchos dirían raro o extraño; sino como un actor del proceso de formación, que en cambio de alterarlo aporta al mismo; aunque se puede entender que, al entorno escolar, es difícil la adaptación de los nuevos integrantes no solo por su forma de pensar y de actuar, sino también por sus otras maneras de vivir.

Por tanto, se está en una constante resistencia hacia el otro, se tiene miedo a una confrontación o relación con lo desconocido, a aceptar al otro con sus singularidades; es para todo un reto que en muchos casos se obliga o asimila porque fue impuesto o porque las leyes así lo determinan, la mencionada inclusión que en palabras de Skliar bien podría, ser exclusión. Por ende, la tarea del docente será, aprovechar la riqueza de la diversidad cultural, acogiendo lo ajeno, lo extraño y lo diferente para crear espacios interculturales que contribuyan a enriquecer el panorama escolar, donde se permita dilucidar la importancia de la interculturalidad como aporte a posibles cambios en la didáctica escolar. Por tanto, la institución educativa y por ende el docente debe enfrentar la diferencia de los sujetos en el aula, en el caso de esta investigación aquellos en situación de desplazamiento teniendo en cuenta su realidad histórica. En palabras de Guido y Castillo (2015) abordar esa continuidad histórica sugiere descomponer la pretensión colonial asistencialista de ver a los

niños no como sujetos de derecho, sino como objetos de intervención, por tanto, la interculturalidad intenta reconocer los derechos de los niños y jóvenes en su calidad de sujetos capaces de construir autonomía, identidades, sentidos de pertenencia y habilidad para resignificar su pasado cimentando nuevas bases y relaciones, no solo en el aula sino en el entorno escolar

### **2.3.5 Los Pilares y los Principios de la Educación Intercultural**

(Recuperado de la UNESCO, 2006).

La educación intercultural no puede ser un simple añadido al programa de instrucción normal. Debe abarcar el entorno pedagógico como un todo, al igual que otras dimensiones de los procesos educativos, tales como la vida escolar y la adopción de decisiones, la formación y capacitación de los docentes, los programas de estudio, las lenguas de instrucción, los métodos de enseñanza y las interacciones entre los educandos, así como los materiales pedagógicos. Para lograrlo se pueden incorporar múltiples perspectivas y voces. Ejemplo importante de ello es la elaboración de programas escolares integradores que comprendan enseñanza acerca de las lenguas, las historias y las culturas de los grupos no dominantes. Las metas distintivas de la educación intercultural pueden sintetizarse en los cuatro pilares de la educación definidos por la Comisión sobre la Educación para el Siglo XXI:

- **Aprender a conocer:** Combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. La Comisión afirmó además que la cultura general, apertura a otros lenguajes y conocimientos, permite ante todo comunicar resultados de una educación general representadas en algunas

de las competencias fundamentales que deben ser transmitidas mediante la educación intercultural.

- **Aprender a hacer:** A fin de adquirir no sólo una competencia profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo, en el papel y los objetivos de la educación intercultural para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. En el contexto nacional e internacional, aprender a hacer consiste también en adquirir las competencias necesarias para que la persona encuentre un lugar en la sociedad.

- **Aprender a vivir juntos:** Desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz, así como de diversidad cultural. En resumen, el educando necesita adquirir conocimientos, competencias y valores que contribuyan a un espíritu de solidaridad y cooperación entre los diversos individuos y grupos de la sociedad.

- **Aprender a ser:** Para que florezca mejor la propia personalidad y así esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo, como por ejemplo su potencial cultural y debe basarse en el derecho a la diferencia. Estos valores fortalecen en el educando un sentido de identidad y de significado personal, y son benéficos para su capacidad cognitiva.

### **2.3.6 Principios de la Educación Intercultural**

- **Principio 1:** La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a toda una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura. Este principio puede aplicarse mediante la utilización de programas de estudio y de materiales

pedagógicos para aprovechar los diversos sistemas de conocimiento y la experiencia de profesores y estudiantes; comprendiendo su historia, sus conocimientos, sus técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales; inculcando en los estudiantes el entendimiento y la valoración de su patrimonio cultural, además el respeto de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores.

- Principio 2: La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad. Este principio puede aplicarse mediante: la garantía de oportunidades iguales y equitativas gracias a la posibilidad de acceso en un espacio de igualdad a todas las formas de educación para todos los grupos culturales de la población; la eliminación de todas las formas de discriminación en el sistema educativo, la igualdad de oportunidades para la participación en el proceso de aprendizaje, unos entornos pedagógicos no discriminatorios, seguros y pacíficos; impartan a las minorías conocimientos acerca de la sociedad en su conjunto.

Principio 3: La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones. Este principio puede aplicarse mediante la elaboración de programas de estudio que contribuyan al descubrimiento de la diversidad, la conciencia del valor positivo de la diferencia y el respeto del patrimonio cultural, una conciencia crítica sobre la lucha contra el racismo y la discriminación; una conciencia no sólo de los derechos sino también de los deberes mutuos que tienen los individuos, los grupos sociales y las naciones. (UNESCO, 2006).



### **2.3.7 Competencias interculturales**

El concepto de competencias a nivel general es muy amplio y tiene diferentes connotaciones, por ejemplo Chomsky, referido por (Vásquez, 2001) estableció el concepto y las define como la “capacidad y disposición para el desempeño y para la interpretación; conjunto de habilidades y comportamientos tanto particulares como sociales, afectivos cognoscitivos, psicológicos, sensoriales y motores que permiten desarrollar adecuadamente una función o una actividad en un determinado momento y contexto”. Las competencias, por tanto, encierran un saber que integra datos, conocimientos, ilustraciones, conceptos y definiciones; un saber hacer que incluye las habilidades, destrezas y comportamientos; un saber ser que envuelve los valores y actitudes que orientan los comportamientos; y un saber estar que lo determinan como las capacidades que tienen los sujetos para comunicarse y establecer relaciones de trabajo y cooperación mutua. En fin, ser competente es integrar y activar conocimientos, actitudes, valores, habilidades y destrezas en el desempeño de una labor ya sea individual o colectiva.

(Granada, 2013), incluye las competencias interculturales en el campo educativo afirmando que son:

Las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural. Están orientadas a crear un clima educativo donde las personas se sientan aceptadas y apoyadas por sus propias habilidades y aportaciones; y a permitir la interacción efectiva y justa entre todos los miembros del grupo.

Siguiendo a Walsh (2000), las competencias interculturales pueden estar circunscritas a los criterios de la interculturalidad en el ámbito educativo; orientados en tres ejes fundamentales que guían el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje:

- El eje cognitivo. Lo cognitivo está entendido como las capacidades conceptuales
- El eje procedimental. Hace referencia a las habilidades y destrezas que poseen los sujetos.
- El eje actitudinal. Hace énfasis en las actitudes, valores y orientaciones de conducta.

Finalmente, para que, en los procesos interculturales, se afiancen y potencien las competencias, se sugiere encausarlas integralmente, más no de una forma fragmentada, es decir no ser limitada a un proyecto o asignatura, sino ser trabajadas desde los diferentes campos del entorno escolar.

### **2.3.8 Relaciones interculturales**

Las relaciones que se presentan entre los sujetos, son de diferente índole, unas son positivas, donde hay aceptación y respeto por los demás, en cambio, existen otras difíciles, no solo en la convivencia cotidiana, sino en la manifestación de discriminación por los que llegan y son considerados como otros o extraños y que en su mayoría fluyen en las instituciones educativas. Por tanto, surge la necesidad de potenciar la función transformadora de la educación. Educar es orientar, reflexionar, transformar, modificar, desarrollar. Educar interculturalmente es construir una realidad común, donde todos aporten y nadie se sienta como posesión del otro. La educación intercultural puede modificar maneras de ver la diferencia cultural y transformar los componentes culturales que en ella se presentan. La misma parte del hecho sociológico de la existencia de diferentes grupos culturales, uno que tiene el poder o mayoritario y otro que es minoritario y se adapta o integra. En este sentido, se busca un quehacer pedagógico innovador, que acepte y potencie, la diversidad y riqueza cultural como eje vertebrador de la práctica educativa, basándose en el diálogo igualitario entre los grupos. Así, la educación intercultural ha de

lograr que la persona pueda desarrollarse en el seno de su propio contexto cultural, sin ningún tipo de discriminación, ni de limitaciones, haciendo posible una educación respetuosa con las personas culturalmente diversas.

También es verdad que la educación intercultural no puede reducirse a descubrir e insistir de modo reiterativo en las diferencias culturales. No se trata de una exaltación de las diferencias por el mero hecho de ser diferentes. Desde la educación intercultural, se dan por sentadas formalmente las diferencias culturales, valorando positivamente el pluralismo cultural. Pero no es aún lo fundamental. Lo que sí es sustantivo de la educación intercultural es la interacción, es decir, la búsqueda del encuentro y el contacto entre personas de diferentes culturas. Hay que reconocer que lo cultural es clara y necesariamente un fenómeno interactivo donde no es posible poner barreras. La interacción hace referencia a reciprocidad, a negociación creativa, a búsqueda constante de diálogos interculturales.

Definitivamente, la interculturalidad educativa acerca y comprende las diferencias culturales en el ambiente escolar, permitiendo una exploración enriquecida de algunas de las temáticas propuestas para abordar de alguna forma el inconformismo sobre la enseñanza tradicional a la nueva sociedad, y el impacto de métodos modernos, cuyo fin es permitir que los estudiantes sean parte activa en el proceso y el papel del docente deje de ser el de instructor, para convertirse en orientador del conocimiento. En general, una práctica pedagógica, basada en la interculturalidad, contribuye en gran medida a explicar las costumbres, identidades, culturas, etnias y tradiciones de los grupos, favoreciendo la construcción de nuevos saberes. Al hacer uso de la interculturalidad como herramienta didáctica en el campo de la pedagogía y la educación; las autoras de este proyecto están de acuerdo que la educación colombiana atraviesa una profunda crisis en aspectos relevantes como: la cobertura, la calidad, el presupuesto, el poder, la inclusión de etnias, la diversidad

y diferencia entre otros aspectos. En este talante se nota una ruptura importante sobre la educación, promotores de las nuevas estrategias pedagógicas y sus procesos, encuentran sobre la experiencia que hay un gran vacío entre la apropiación de la educación intercultural y las prácticas en el aula; además de lo anterior, es necesario mencionar que en muchas ocasiones, los aportes educativos, resultado de grandes esfuerzos económicos, políticos, sociales e intelectuales y poco apoyados por el estado colombiano no tocan la cotidianidad de lo que realmente se vive en el aula. Los docentes dictan clases de acuerdo a la experiencia que han tenido por años, son tradicionalistas en su transmisión de conocimiento, dado lo anterior, por décadas la educación sigue siendo la misma. Por ejemplo, las temáticas que se dictaron hace muchos años en algunas áreas del conocimiento son las mismas que se imparten actualmente. Sin embargo, algunos docentes tratan de innovar a partir de las representaciones, tecnologías y experiencias, pero sus estrategias no cambian, perdiéndose el interés y el esfuerzo por alcanzar las metas. Las políticas educativas estandarizadas solo marcan una actualización en pruebas que permiten evaluar la calidad de la educación a nivel mundial, con el fin de crear planes de mejoramiento en las falencias dadas a conocer.

Para potenciar esta necesidad de transformación, se puede tener en cuenta varias estrategias procedentes de diferentes perspectivas, entre ellas la interculturalidad educativa. En este sentido, la interculturalidad como parte didáctica de la educación genera un gran reto como posibilidad de cambiar el quehacer educativo. Se infiere que la educación es un fenómeno difícil y frágil, difícil por la problemática social como violencia, desplazados, drogas, inseguridad, discriminación, y por la problemática política, ya que no existe una recepción democrática y equitativa en los diferentes ciclos de la escuela, no se cuenta con parámetros que respalden como posibilidad de cambio, para pensar, repensar y reflexionar

acerca de la crisis educativa mencionada. De acuerdo con lo anterior, se puede concluir que las instituciones educativas tienen un gran reto: Incorporar en la práctica pedagógica herramientas didácticas interculturales, con el fin de concientizar a todos los actores educativos que la gestión institucional no los reduce a que se conviertan en administradores de unos espacios institucionales, recursos económicos, sujetos y grupos humanos, sino que también esta enlazada con los procesos de investigación que exigen una transformación de la vieja escuela a través de nuevas experiencias que pesan para dar un paso hacia el cambio que se propende, es así como en el entorno sociocultural en el cual se desempeñan las autoras, da por hecho que ellas deben tener un papel de liderazgo y tratar de innovar su quehacer cotidiano en el aula; mediante la construcción de una propuesta intercultural que contenga el contexto general en el cual se encuentran sus estudiantes, minimizando la estigmatización y la victimización, convirtiéndose en un agente activo de su acción sociocultural.

Finalmente, el ser humano está en permanente contacto con otros seres que de una u otra forma son diferentes, sin embargo, llegan a ocupar un mismo espacio aunque tengan creencias, formas de pensar y de actuar diferentes, a diario están interactuando y relacionándose con culturas que por circunstancias ajenas a los mismos sujetos, les toca aceptar esta relación con otros diferentes entre sí, da origen a la llamada multiculturalidad. A su vez, en esta constante convivencia se han venido creando jerarquías en las cuales, hay una lucha por el poder, una disputa de fuerzas culturales, por el deseo de querer mantener la cultura propia, donde se busca negar e incluso borrar a los otros, a los extraños, siendo la cultura hegemónica la que destruye o disminuye a los demás, dando origen al asimilacionismo. Por tal razón, surge la interculturalidad que busca el reconocimiento por la diferencia; que permite interactuar con el otro, sin jerarquías, sin exclusiones, sin

desigualdades buscando siempre la equidad y el aprovechamiento de las riquezas ente los actores culturales. En este proceso, la interculturalidad abre un espacio para compartir y para aprender del otro, pero también para fortalecer su identidad, reconocer su origen y valorarlo y debe ser incluido dentro de los principios regidos por el respeto por la diferencia de otros. En suma, la interculturalidad que se propende en el aula, parte de la noción de que hay mucho que aprender de esos sujetos diferentes, que traen sus recorridos históricos y que, por situaciones como el desplazamiento, tienen que llegar a ser incluidos en una nueva cultura escolar. Por tal motivo, la interculturalidad que en este trabajo se propone, abrir un lugar para el conocimiento mutuo, alejado de las críticas, del rechazo, del olvido y de la estigmatización, un entorno escolar que busca el enriquecimiento de nuevos saberes, en nuevos contextos pedagógicos.

### Capítulo 3: Metodología

#### 3.1 Metodología de la investigación

En este apartado, se explica la forma como se aborda el procedimiento, ruta, fuentes, teorías, perspectiva, técnicas e instrumentos, para recolectar los datos e información y alcanzar el propósito trazado.

El grupo investigador se sitúa en una postura epistemológica comprensiva interpretativa; en la que determina la pertinencia de una perspectiva etnográfica, que conjuga la descripción e interpretación de la información, por tanto se vale de técnicas e instrumentos propios del método etnográfico, los cuales son considerados oportunos para entrar en los diferentes contextos culturales de los participantes de este estudio; como sus costumbres, sus hábitos, sus relatos, su forma de sentir y de actuar frente a algunas situaciones que les ha tocado asumir en su cotidianidad. Por estas razones; la etnografía, es pertinente para estudiar la realidad social que aquí se infiere. Mediante algunas técnicas de la etnografía, se narra de forma detallada lo que le acontece a la comunidad cultural, como lo manifiesta Sierra (2003), se opta por la etnografía educativa ya que se emplean técnicas como la observación participante, las entrevistas y los relatos de vida. A su vez Gutiérrez, referido por Hoyos y Romero (2016) reconoce que debido a su carácter:

Flexible, holístico, naturalista, amplio, subjetivo, inductivo y descriptivo, este método trata de comprender la complejidad estructural de los fenómenos que viven y sienten las personas involucradas en los ejes problemáticos asociados a su cotidianidad, involucrándolos como investigadores de su propia realidad y su propio medio.

A partir de esta mirada, mediante la etnografía, se busca un acercamiento de la realidad y experiencias que han tenido los cinco niños en situación de desplazamiento que ingresan

al grado cuarto de primaria en la I. E. D República Dominicana. En la misma se hace válido el fin de la etnografía mencionado anteriormente y tiene en cuenta la descripción y análisis del contexto cultural, creencias, pensamientos, y costumbres, de los sujetos actores de este proyecto investigativo. Lo anterior facilita cumplir con el propósito mencionado: “Caracterizar las diferencias culturales de los niños de grado cuarto, en condición de desplazamiento; como aporte para la construcción de proyectos pedagógicos interculturales en el aula. Por ende, se organiza en las siguientes fases:

- Fase exploratoria: En esta fase el grupo investigador inicia con dos etapas; la primera se refiere a los aspectos reflexivos acerca del interés y propósito de este trabajo; por tal razón, escogen el desplazamiento que han tenido que vivir los niños de grado cuarto, que fueron matriculados en este colegio. Es así como los referentes teóricos están enmarcados en tres categorías a saber: el desplazamiento, la interculturalidad y la educación intercultural. En esta etapa reflexiva se realiza la ubicación y el contexto; para este aspecto se toman fuentes como revistas de Suba, páginas de internet, folletos de la localidad y contexto histórico del colegio y para la redacción de los antecedentes, se hace la consulta de investigaciones relacionadas con la temática. Terminado el apartado de los antecedentes, se hace el planteamiento del problema, el propósito y los objetivos. Revisando el contexto se determina la caracterización de la población escogida. La segunda etapa hace referencia al diseño, en este proyecto corresponde a la planificación y abordaje de las actividades que se realiza en las fases posteriores.

- Fase de marco teórico y conceptual: Consulta de textos y autores que han hecho estudios e investigaciones con relación a las categorías: Desplazamiento, Interculturalidad y Educación Intercultural.



- Fase de trabajo de campo como base fundamental de la etnografía, facilita que el investigador o etnógrafo “produzca un contacto directo y una toma de datos sobre el terreno, a su vez este permite reunir de forma natural datos sobre el comportamiento de las personas y situarlos en el contexto” (Sierra, 2003). En esta fase, el grupo investigador, busca obtener los datos e información necesaria de los sujetos participantes y mediante las siguientes técnicas o herramientas:

\*Observación participante: La técnica o herramienta de observación se define como la “recogida de información sobre los hechos tal y como se presentan, en su contexto natural, de acuerdo con un objetivo específico y siguiendo un plan sistemático de actuación. Esta información es registrada y consignada por escrito, sirviendo de base para análisis que permiten establecer inferencias legítimas desde el nivel manifiesto al nivel latente” (Lara & Ballesteros, 2007, p. 272). La base principal de esta técnica es la posición de naturalidad, ya que, la observación facilita un conocimiento de los hechos tal y como suceden en ambientes naturales. De tal manera que el objetivo, es realizar el registro visual de lo que ocurre en la situación real de los sujetos, que hacen parte de los diferentes grupos culturales del aula, esta información se realiza a través de las vivencias y experiencias del grupo.

\*La entrevista: Tiene como objetivo preguntar, examinar y recoger información de los contextos, experiencias culturales y características de las familias de los cinco niños, a través de esta herramienta, se busca rescatar información que permita identificar los motivos que los llevo a estar en Bogotá y como era ese otro lugar.

Esta herramienta incluye una serie de preguntas orales o escritas que buscan una respuesta. En el caso de que las preguntas y respuestas se realicen de forma oral, en una conversación o diálogo intencional, se puede decir que también tiene carácter de entrevista. Las entrevistas pueden ser únicas si se efectúan una sola vez, o repetidas si se realizan en

diferentes momentos del estudio. Para esta investigación se realizó una entrevista a los padres de familia.”

\*Relatos de vida: Esta técnica de la etnografía ha sido tomada como un elemento investigativo que permite conocer los hechos de la historia de vida de una persona; por lo general estos hechos son realizados con base en aquellos eventos que más sobresalen, que marcan, que permean en la vida del ser como lo afirma (Puyana V & Barreto G, 1992):

“La historia de vida es una estrategia de la investigación, encaminada a generar versiones alternativas de la historia social, a partir de la reconstrucción de las experiencias personales. Se constituye en un recurso de primer orden para el estudio de los hechos humanos, porque facilita el conocimiento acerca de la relación de la subjetividad con las instituciones sociales, sus imaginarios y representaciones simbólicas. La historia de vida permite traducir la cotidianidad en palabras, gestos, símbolos, anécdotas, relatos, y constituye una expresión de la permanente interacción entre la historia personal y la historia social”. (p. 2)

Desde este punto de vista la historia de vida se convierte en la lectura biográfica de los sujetos, donde se permite expresar pensamientos, sentimientos y hechos que han tenido que afrontar los participantes de la investigación, ente caso, niños y familiares que vivieron las situaciones de desplazamiento, historias que buscan dar a conocer dicha situación desde la mirada de los actores, convirtiéndose en un elemento invaluable para el reconocimiento de hechos sociales.

Las historias de vida dan cabida al reconocimiento por la situación de vulnerabilidad que han tenido que vivir los niños y sus familias quienes fueron desarraigados, alejados de sus culturas y por ende obligados a asumir una vida de miseria, indignación, desolación y tristeza. El proceso de reconstrucción de la historia lleva a reconocer la realidad de los

sujetos, acontecimientos vividos retomando el pasado, viviendo el presente y proyectándose al futuro.

- Fase de elaboración de la perspectiva metodológica: En esta fase se opta por la postura de tipo comprensiva interpretativa y la perspectiva con método etnográfico. Además, para la propuesta intercultural se toman elementos de la investigación acción

- Fase analítica: En este espacio, se realizó el análisis de los resultados y conclusiones correspondientes a este proceso investigativo.

Según Cisterna la triangulación es “La acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación.” Desde esta mirada la triangulación de este proyecto se efectuará una vez se haya obtenido la información y datos correspondientes. También Cisterna sugiere que para llevar a término una triangulación de carácter cualitativa se puede seguir los siguientes pasos:

La triangulación de la información por cada estamento.

El camino propuesto para develar información es a través del procedimiento inferencial, que consiste en ir estableciendo conclusiones ascendentes, agrupando las respuestas relevantes por tendencias, que pueden ser clasificadas en términos de coincidencias o divergencias en cada uno de los instrumentos aplicados, en un proceso que distingue varios niveles de síntesis, y que parte desde las subcategorías, pasa por las categorías y llega hasta las opiniones inferidas en relación con las preguntas centrales que guían la investigación.

a) Se cruzan los resultados obtenidos a partir de las respuestas dadas por los sujetos a las preguntas, por cada subcategoría, lo que da origen a las conclusiones de primer nivel.

b) Se cruzan dichas conclusiones de primer nivel, agrupándolas por su pertenencia a una determinada categoría, y con ello se generan las conclusiones de segundo nivel, que en rigor corresponden a las conclusiones categoriales. Para el caso de este estudio de postura interpretativa comprensiva, se ve la pertinencia basada en uno de los instrumentos, que se utilizó como fue la entrevista realizada a los padres de familia de los cinco niños partícipes de este estudio.

c) Se derivan las conclusiones de tercer nivel, realizadas a partir del cruce de las conclusiones categoriales y que estarían expresando los resultados a las preguntas que desde el estamento surgen a los interrogantes centrales que guían la investigación.

La triangulación de la información entre estamentos:

La triangulación entre estamentos, es la que permite establecer relaciones de comparación entre los sujetos indagados en tanto actores situados, en función de los diversos tópicos interrogados, con lo que se enriquece el escenario intersubjetivo desde el que el investigador cualitativo construye los significados.

La triangulación entre las diversas fuentes de información:

Es muy común que en una investigación cualitativa se utilice más de un instrumento para recoger la información, siendo habitual en educación el uso, además de las entrevistas, de actividades sistemáticas de observación etnográfica (participante o pasiva), grupos de trabajo, relatos de vida y observación. Para hacer esto, el primer paso es triangular la información obtenida desde los diversos instrumentos aplicados en el trabajo.

La triangulación con el marco teórico:

Es importante que el marco teórico no se quede sólo como un apartado bibliográfico, sino que sea otra fuente esencial para el proceso de construcción de conocimiento que toda investigación debe aportar. Para ello, hay que retomar entonces esta discusión bibliográfica

y desde allí producir una nueva discusión, pero ahora con los resultados concretos del trabajo e información obtenida.

- Fase final: consolidación del informe de la investigación y construcción de la propuesta intercultural.

### **3.2 La Etnografía**

Los estudios investigativos hacia la década de los ochenta asumieron un carácter crítico, encaminados hacia la contextualización de la experiencia y su interpretación, su relevancia en este tipo de investigación, se enmarca en la forma, de interpretar y analizar la educación dando origen a otros enunciados descriptivos y analíticos. Desde esta concepción varios proyectos investigativos centraron su atención en la escuela, sus prácticas pedagógicas en el aula y por ende en instituciones formadoras de docentes. (Parra, Ubieta, Tedesco, De Tezanos de Mañana. 1981).

La etnografía según Rockwell (1981), "consiste en una forma de investigación sumamente útil que fue desarrollada en Inglaterra hace casi cuatro décadas"; y que bajo este concepto se entiende tanto la acción o trabajo que realiza un investigador, al estudiar un grupo social o comunidad, como al análisis de resultados finales que proviene de la investigación que se efectúa. En este sentido para Rockwell (1986), "la etnografía es mucho más que una herramienta para obtener datos por lo que no podría encasillarse en la definición estricta de método". Más bien se trata de un todo en el que confluyen y se entrama tanto método como teoría. Desde esta perspectiva como lo asegura Díaz (1993):

La etnografía dirigió su atención hacia el contexto comunicativo del salón de clase, hacia el maestro y hacia el contexto cultural primario, especialmente, la familia y la comunidad. Contra las tendencias del objetivismo sociológico la metodología etnográfica

pretendió hacer relevantes los significados subjetivos de los actores sociales en la escuela, maestros, alumnos participantes y a la vez objeto de estudio, así como los contextos en los cuales estos significados se definen, construyen y negocian.

Entonces el núcleo o centro de análisis de la etnografía no lo construye un significado específico, sino los contextos, hechos culturales, costumbres, formas y experiencias asociadas al grupo o comunidad que se estudie. Díaz (1993), también afirma que “Los significados son descritos, analizados e interpretados dentro de un concierto complejo de relaciones sociales evocadas a partir de los sistemas simbólicos y las formas culturales que surgen en la articulación de prácticas materiales y discursivas contextualizadas”. Sin embargo, las interpretaciones o simbolizaciones realizadas no remiten a la descripción o clasificación del orden de las categorías sociales, escolares, ni a las relaciones de poder y control implícitas o explícitas en ellas, tampoco a las estructuras sociales que las determinan.

En este sentido Rockwell (1986) dice que:

Las categorías sociales son más bien esquemas alternativos que confrontan, abren, matizan y contradicen los esquemas teóricos y el sentido común del investigador a las restricciones de la etnografía clásica que formulaba una distancia objetiva y una actitud relativamente impersonal en la observación participante.

Y de lo anterior, se puede entender que el trabajo recolectado por el investigador mediante registros como entrevistas, observación participante, diario de campo y otros instrumentos es considerado como un diálogo entre el investigador y el sujeto investigado, permitiendo que el sujeto, en este caso, los niños de grado cuarto, cuenten sus experiencias, sus historias y sentimientos que brotan, cambian y se desarrollan en el transcurso de la vida que les ha tocado vivir; evidenciar y articular esta situación en el aula a través de espacios y

actividades interculturales, que potencien su identidad personal y cultural desde la versión de los participantes; es indispensable como punto de partida para que el grupo investigador, profundizar tanto en el contenido, como en la determinación por alcanzar el propósito de este estudio. Esta posición minimiza y disminuye los límites entre opinión (experiencia) e interpretación (análisis), en el sentido de que la opinión puede terminar siendo interpretación. (De Tezanos de Mañana, 1981). Entonces las propiedades metodológicas de la investigación etnográfica a raíz y con base en sus principios fundamentales dieron luz a algunos cambios en la estructura de las relaciones sociales del investigador con el investigado, entre sus posiciones, situaciones y restricciones o limitaciones. Según Díaz (1993), estos cambios se manifiestan en técnicas trazadas como las siguientes:

- “Trabajo en el contexto del investigado, esto es, contextualización de los eventos”.
- “Ausencia de imposición de teoría y métodos específicos”.
- “Participación en el desarrollo de actividades de los investigados sin interferir su campo de acción”.
- “Ausencia de cuestionamiento directo a los investigados, aceptando sus puntos de vista” (De Tezanos de Mañana, 1983).

En suma tanto al comienzo como en el transcurso de la relación social, el investigador (los docentes de este proyecto) y el investigado en este caso los cinco niños, sus familias y maestros; en el contexto del aula de la I.E.D. República Dominicana; tienen implicaciones recíprocas, ya que el investigador asume un rol en la construcción de la realidad dentro del grupo social al cual pertenece el sujeto participante, pues éste (sujeto) deja de ser tratado como objeto y puede producir sus propias definiciones e interpretaciones y su propia concepción del contexto, entonces el resultado etnográfico provoca, "una síntesis de los dos modelos de realidad social, la del investigador y la del sujeto investigado"(López,1983). Se

dice luego que la investigación etnográfica que surgió en la década de los setenta y ochenta está unida a la pedagogía en la medida que mira e infiere, el proceso de investigación como una socialización e interacción entre sujetos, en busca de la reconstrucción de una realidad y de la formación de una identidad social. Por tanto, la pedagogía y la etnografía están íntimamente relacionadas y por ende se pueden implementar en el aula en términos de participación, cooperación y contribución, en las cuales los sujetos determinan nuevos elementos de comunicación y formas de experiencias educativas.

Desde esta perspectiva, la investigación etnográfica educativa colombiana introdujo la posibilidad de una alternativa metodológica regida y guiada por un contexto fundado en sus principios, conocimientos, técnicas e instrumentos que permitiera hacer énfasis en la experiencia de la investigación y en el análisis e interpretación de sus contenidos, a partir de una mirada crítica cuyo fin era entrar en el círculo de las formas de la pedagogía. Entonces la etnografía, implantó una relación significativa entre contexto y teoría, al pretender ligar la teoría a prácticas culturales contextualizadas de los sujetos participantes. Esta intención, no proporcionó la disolución de las relaciones pedagógicas dominantes, ni la concepción de condiciones sociales, culturales, religiosas, políticas y educativas susceptibles y capaces de generar rupturas y transformaciones relevantes del contexto, sin embargo permitió establecer un escenario no solo para la discusión pedagógica sino también para la creación de formas organizativas relacionadas con los proyectos intelectuales y culturales enmarcados en el ámbito pedagógico. Así la etnografía en la investigación educativa en Colombia surgió del interés por replantear y tratar de modificar los estudios educativos a partir de consideraciones de carácter cualitativo. Díaz (1993)

Para los etnógrafos o investigadores educativos, el ser estudiantes es una época y situación que cada persona vive en algún momento de su vida, todo emerge y florece



naturalmente en cada uno, y por tanto no causa extrañeza ni asombro ante estos aspectos prácticos, como lo plantea Delémont (1984, p.163), "todos los que se ocupan de hacer investigación educacional han ido a la escuela y muchos de ellos han sido profesores, de ahí que la escena les resulte tan familiar". En esta relación maestro (investigador) y participante (estudiante), hay un buen camino ya recorrido ya que el grupo de trabajo pertenece al ambiente escolar donde se encuentran estos sujetos participantes.

En palabras de Rockwell (2001), frecuentemente el etnógrafo y por ende el docente utiliza métodos investigativos que están de acuerdo con lo que sucede en la institución educativa y en el aula. La etnografía educativa acerca y comprende el entorno escolar, permitiendo al etnógrafo una investigación enriquecida, Ortiz, Velasco, Díaz de Rada (2006), en este contexto, el grupo investigador hace énfasis en el desplazamiento y sus manifestaciones, pero lo encamina hacia una mirada intercultural, como lo provoca el propósito y proceso de este proyecto.

De lo anterior deducimos que la etnografía educativa, fue el enfoque más cercano para poder guiar esta investigación, ya que como lo afirma San Fabián, referido por Álvarez "al ser la educación un proceso cultural por el que niños y jóvenes aprenden a actuar adecuadamente como miembros de una sociedad, se hace de ella un ámbito particularmente idóneo para la investigación etnográfica" (1992). Por su parte (Serra, 2004), sostiene que:

La educación es una actividad cultural que, como cualquier otro aspecto de la cultura, podemos describir teniendo en cuenta: el parentesco, la organización de la política o las formas de intercambio económico. Cuando lo que deseamos describir de una cultura es el funcionamiento de la educación, podemos hablar de etnografía de la educación. Habitualmente, se habla de etnografía escolar, puesto que la mayoría de etnografías

trabajan acerca de lo que sucede en las escuelas, ya que éstas son, en muchas sociedades, las instituciones que se han especializado en la educación de los jóvenes y los niños. (p.166).

A partir de esta mirada se puede interpretar para el caso que la etnografía, no se queda en el simple hecho de describir las situaciones del contexto estudiado sino por el contrario permite abordar cambios en los sujetos estudiados como lo plantea Torres referenciado por (Alvarez Alvarez, 2008): "las etnografías no deben quedarse exclusivamente en su dimensión descriptiva, sino que, como modalidad de investigación educativa que son, deben coadyuvar también a sugerir alternativas teóricas y prácticas, que conlleven una intervención pedagógica mejor" (1988: 17). Por su parte (Maturana Moreno & Garzon Daza, 2015), apoya estas premisas infiriendo que:

La etnografía es un tipo de investigación interpretativa-descriptiva de comprensión de los fenómenos educativos, que brindan efectivos elementos para la acción, el mejoramiento de los procesos escolares, comportamientos y actitudes de los sujetos. Pero sobre todo para la transformación positiva de los contextos y las prácticas que allí tienen lugar. La etnografía como metodología de investigación ofrece al docente un enfoque especialmente rico para el abordaje de los problemas y fenómenos desde el análisis de los contextos y condiciones en las que se producen, así como los significados y sentidos que le imprimen los actores miembros de la comunidad educativa.

Desde esta mirada el grupo investigador relaciona la etnografía educativa con la investigación acción en la medida en que los docentes contribuyen a la construcción de una propuesta de trabajo intercultural, teniendo como base y referentes las herramientas que de

estos métodos se pueden integrar y así reconstruir las características culturales de los sujetos para propender por cambios circunstanciales en las aulas, mediante los diálogos interculturales mediando una educación basada en la equidad y el respeto por la diferencia.

### **3.3 La Investigación Acción**

Según Murillo (2002), la investigación acción es “una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social”. Por su parte Elliot (1993) desde un enfoque interpretativo la define como “el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”, se interpreta para el caso como una reflexión sobre las acciones tanto de estudiantes como de docentes frente a las situaciones que hacen evidente el rechazo y aislamiento de los niños en situación de desplazamiento quienes son determinados como los diferentes; o los otros por sus creencias costumbres y comportamientos. Siendo estas situaciones vividas en el colegio, por tanto, se busca dar otra mirada a esta problemática a través de diálogos interculturales, para enriquecer el ambiente escolar. Por tanto en la I.E.D. República Dominicana, se organizó con los docentes del grado cuarto y del área de ética y valores, tres talleres que permitieron fundamentar y dar las bases adecuadas para posteriormente construir la propuesta intercultural. Durante el desarrollo de estas actividades el grupo orientador se pudo dar cuenta que la mayoría de docentes desconocían la aplicación de la interculturalidad en las instituciones y por ende el desinterés de trabajarla en las prácticas pedagógicas de sus aulas. Sin embargo, en el transcurso de las actividades se vio el interés y los aportes para la construcción de la propuesta. Lo anterior se realizó y sustenta a la luz de estrategias de la investigación acción, ya que la misma, no solo se ocupa de la comprensión de los aspectos de la realidad existente, sino también de la identificación de los acontecimientos sociales y

las relaciones que se derivan de la experiencia humana. El proceso de investigación acción es continuo, un espiral donde se dan los momentos de problematización, caracterización y objetivos de una propuesta de cambio, en este contexto una que contenga elementos interculturales que propicie otra mirada al desplazamiento.

Algunas características de la investigación acción son:

- Analizar situaciones humanas y situaciones sociales que pueden ser inaceptables en algunos aspectos.
- Su propósito es descriptivo, explicativo, busca profundizar en la comprensión del problema sin postura ni definiciones previas.
- Suspende los propósitos teóricos del cambio.
- La explicación de lo que sucede implica elaborar un guion sobre la situación y sus actores relacionados con el contexto.
- El resultado es más una interpretación que una explicación.
- La investigación acción valora la subjetividad.
- La investigación acción para los participantes es un proceso de auto reflexión sobre sí mismo.

De lo anterior expuesto se pudo observar que aunque las herramientas de la etnografía permiten buscar cambios significativos en los contextos que se estudian y cumplir con el propósito de este proyecto: Caracterizar las diferencias culturales de los niños de grado cuarto en situación de desplazamiento, como aporte a la construcción de proyectos interculturales en el aula; el grupo investigador vio la pertinencia de utilizar elementos de la perspectiva de la investigación acción para enriquecer el trabajo y la participación del grupo de docentes que aportó a este estudio y así construir la propuesta intercultural.

## **Capítulo 4: Análisis de Resultados**

El presente proyecto denominado Hacia un encuentro intercultural en el aula, otra mirada al desplazamiento, se realizó teniendo en cuenta tres categorías que llevaron a dar cuenta de los objetivos planteados, donde se reconoce el desplazamiento como un acto de lesa humanidad, la interculturalidad como un elemento que permite dar a conocer saberes desde la perspectiva de las diferentes culturas y educación intercultural como un espacio que busca promover los saberes de los otros, promoviendo la adquisición del conocimiento de las diferentes culturas entre pares llevando al reconocimiento que la cultura del otro es tan importante como la propia evitando así de esta forma el llamado asimilacionismo.

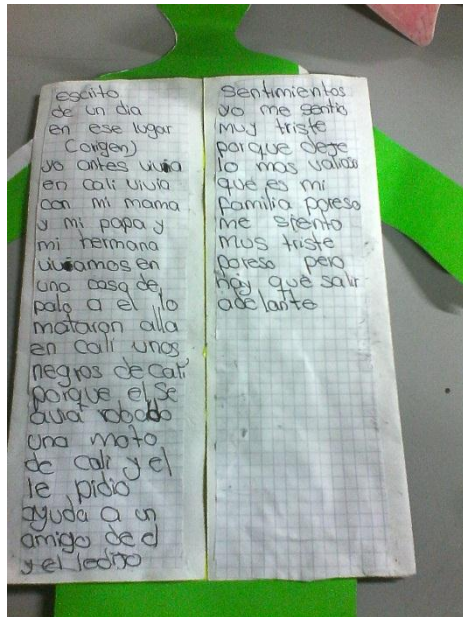
Por tanto, el propósito fue caracterizar las diferencias culturales de los cinco niños del grado cuarto en situación de desplazamiento que participaron en el proyecto. En este orden de ideas se relacionan algunas características que se lograron encontrar a partir de los relatos de las familias, niños y maestros como fuente principal de este estudio.

### **4.1 El Desplazamiento**

Un acto de lesa humanidad donde miles de personas tienen que huir de sus tierras por causa del conflicto armado u otras vulneraciones de los derechos humanos, cuyas víctimas son arrojadas a su suerte, a las calles, al olvido llevando consigo sentimientos de rabia y dolor por la pérdida material de sus bienes, sus tierras y sus culturas al ser lanzados a la crueldad de las ciudades pero aún más arraigada y dolorosa ha sido la pérdida de los seres queridos, del compañero, la fragmentación de los hogares; estas minorías han tenido que verse enfrentadas a las pérdidas económicas, pérdida de familiares e incluso a la pérdida de su identidad. Para el caso podemos determinar algunas situaciones que los caracterizan:

#### 4.1.1. La vulneración

Tomada esta como la situación en la que los desplazados sufren la pérdida, el sufrimiento y la muerte abrupta de sus familiares, quedando mayormente desprotegidos; donde los niños y jóvenes son obligados a vivir una vida de grandes en la que deben en la mayoría de los casos afrontar situaciones dolorosas y asumir labores como el trabajo y la crianza de los hermanos menores, y las mujeres asumir el rol de padre y madre que se ocasiona por la pérdida del compañero debido a la situación de violencia que en un momento de la vida tuvieron que sufrir, como lo manifiestan los niños y padres de esta investigación.



En el escrito se observan la situación de vulnerabilidad e impotencia de la niña Dayan quien ha tenido que sufrir la pérdida del papá.

*Segunda cartografía 1 y 2 de Septiembre del 2017*

#### **Dayan:**

Yo antes vivía en Cali, vivía con mi mamá, mi papá y mi hermana, vivíamos en una casa de palo; a él lo mataron allá en Cali unos negros. Yo me siento muy triste, porque dejé lo

más valioso que es mi familia, pero hay que salir adelante. (Cartografía 1 y 2 de septiembre de 2017).

A su vez Lina, la mamá de Chucho dice:

A él no se le ha ocultado nada, siempre recuerda a su papá con mucha tristeza y en ocasiones dice que cuando sea grande él investigará. Él es apenas un niño de cuarto grado, que tiene once años y ha estudiado solo en dos instituciones, el colegio Guillermo Niño Medina de Villavicencio y aquí en el colegio República Dominicana; él no es un niño problema, tuvo algunas dificultades especialmente en los grados segundo y tercero, era desobediente y un poco rebelde, ella comenta que de todas maneras, alguna reacción negativa tenía que haber manifestado, por lo que vivió con la muerte de su padre y aunque solo tenía seis años él sufrió mucho, ahora recuerda esos momentos pero con calma inclusive, él los narra como una historia normal. (Entrevista a mamá, abril de 2017)

Es desde esta mirada que vemos el grado de vulneración que permea en la mente de los niños y padres de familia participes de la investigación, aunque ellos han tratado de organizar nuevamente sus vidas, el dolor de la pérdida de aquel quien fue el ser querido se mantiene y deja secuelas en las vidas de quienes vivieron dicha situación.

#### **4.1.2. Los cambios culturales**

El salir de sus lugares de origen, el huir de la guerra trae consigo una forzada adaptación, un nuevo estilo de vida donde los desplazados debido a la situación de desarraigo son lanzados a ciudades desconocidas y caóticas donde se ven sometidos y obligados a adquirir una nueva cultura que le es ajena a su identidad, dejando de lado la cultura propia, las raíces y los saberes.

Así nos lo hace saber don Belizario:

Donde vivíamos en Granada era una casa grande de material y tabla y todos los días madrugábamos a salir a joder con el ganado, también trabajábamos en agricultura; otros días arreglábamos las cercas y así la pasábamos todo el día ocupados, desde muy temprano hasta que nos cogiera la noche.

El también reitera:

La vida me cambió especialmente la rutina de trabajo; desde que llegué aquí a la ciudad me ha tocado emplearme en muchas actividades diferentes a las que conocía y estaba acostumbrado; siempre buscando ubicarme, pero todo era trabajo temporal, inestable, ahora siendo vigilante me toca trasnochar; cambié de cuidar ganado por cuidar niños y no me acostumbro a eso, además en la finca no se trabajaba de noche, ese espacio era para reunirnos en familia.

Doña Claudia afirma:

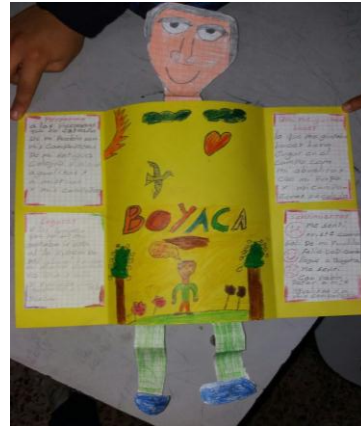
La vida, cambia mucho, al salir de mi tierra empecé a tener dificultades, en verdad, muchas profes. Me tuve que ir a vivir en un cuarto, nos tocaba dormir a todos en el piso, sobre unos colchones que nos habían prestado. La escasez empezó a sentirse, a veces no teníamos que comer y el auxilio que nos daba el gobierno alcanzaba para muy poco, y con cinco hijos le toca a uno de un lugar a otro, últimamente nos hemos cambiado tres veces de casa.

A su vez doña Dana dice:

Aquí en la ciudad hay mucha inestabilidad y también mucho estrés, allá vivíamos muy bien y teníamos buena estabilidad económica, la gente es más acelerada; hay más contaminación, más inseguridad y además vivimos en casa arrendada y ni siquiera los que



tienen trabajo estable les alcanza para cubrir sus gastos menos a nosotros. (Entrevista Abril de 2017)



Segunda cartografía: los niños hacen dibujos representativos de sus lugares de origen.

*Segunda cartografía, 1 y 2 de septiembre-2017  
representación del territorio*

A partir de lo anterior se puede aseverar que los padres que han vivido el desplazamiento manifiestan las condiciones en que llegaron a las ciudades donde han tenido que vivir situaciones de desprotección, hacinamiento, inseguridad, y hambre. Las vidas de los sujetos partícipes de la investigación tuvieron una transformación abrupta; ellos ante su huida tuvieron que desplazarse a la ciudad capital, Bogotá donde cambiaron sus formas de actuar, de vivir, sus labores y sus rutinas; tuvieron que aprender a golpes de una ciudad donde como ellos lo manifiestan la vida no es fácil.

### 4.1.3. La fragmentación familiar

Siendo esta la mayor pérdida que tienen que sufrir los desplazados donde se hace evidente el dolor y tristeza por los seres queridos, por aquellos que son obligados a unirse a las filas de los diferentes actores armados, que trae consigo la desunión y la fragmentación.

Don Belizario con tristeza manifiesta:

Lo que más extraño es la familia ya que éramos muy unidos y al separarnos hablamos, pero no es lo mismo; todos se han distanciado y no hemos vuelto a reunirnos para hacer esos fiestones con pólvora y trago. Extraño mucho mi ganado y mis caballos. (Entrevista padres, abril de 2017)

Dayan:

Yo era pequeña, creo que tenía como seis años, me acuerdo que a mi papá lo mataron, porque lo envidiaban porque él tenía su plática, una amiga de mi mamá le dijo que no saliera y ella salió y mi papá estaba tirado en el piso, ahí en el suelo; me dio mucha tristeza. (Talleres con niños, mayo de 2017)



Narración de un compañero de grado cuarto, que se interesó por la historia de Dayan, el niño habla desde lo que percibió en la voz de su compañera.

Escrito de una niña que escuchó la historia de Dayan: Ella es de la Costa y viene de allá, le dan ganas de llorar porque, allá murió su padre; allá andan en camisa abierta y las mujeres siempre usan trenzas y se les enreda el cabello.

Los padres y niños de esta investigación han tenido que dejar a sus seres queridos, algunos de ellos murieron víctimas de la violencia, el hecho de alejarse ha ocasionado fragmentación familiar; los hogares que en un momento eran estables y unidos hoy en día se han disuelto o transformado por la ausencia del papá.

#### **4.1.4. Manifestaciones de apego y desapego**

“Aceptar. No es resignación, pero nada te hace perder más energía que el resistir y pelear contra una situación que no puedes cambiar” Dalai Lama

En el desplazamiento no se denotan manifestaciones de apego y desapego, en éste no tiene cabida los recuerdos, no permite mirar atrás, convirtiéndose en recuerdos encubiertos (los que hacen daño) ya que el recuerdo de una vida que en un momento estuvo permeada de felicidad duele, vulnera, quebranta, reciente y revive el dolor; como lo manifiestan algunos padres que hacen parte de la investigación:

Claudia expresa:

Durante los primeros años de mi vida paseábamos y corríamos por los campos que rodeaban la finca, junto con mis hermanos, todo el día la pasábamos caminando, jugando y cogiendo mora silvestre de esa pequeñita, pero con un sabor muy delicioso. Cuando nos cansábamos, nos acostábamos en uno de los potreros bajo la sombra de un árbol y nadie decía nada, descansábamos un rato y luego seguíamos nuestro camino.

A su vez, Vicente nos cuenta:

Mi vida, mi llano y mis raíces quedaron allá, tenía una pequeña finca junto a la de mi padre, esta tenía 40 hectáreas, yo ayudaba a administrar la finca de ellos, allí con mis hermanos nos dedicábamos a las labores de la finca, a cuidar las vacas, a ordeñar, montar a caballo, limpiar los potreros con guaraña, no había horario nos levantábamos temprano a las cuatro, cinco o seis de la mañana y a veces nos daban las seis de la tarde, jodiendo con el ganado si era necesario; con mi familia y amigos, vivíamos al borde del río Ariari disfrutando del sol mañanero, ese que es único, éramos muy felices y hacíamos unos fiestones.

Danna, con tristeza afirma:

Mis padres tenían un buen trabajo y vivíamos cómodamente, trabajaban en ventas y mercado, no nos faltaba nada, allá viví muchos años y extraño tantas cosas entre ellas las reuniones familiares, el sabor llanero, la música, la ternera a la llanera, la mamona y las hayacas.

Doña Luz con humildad recuerda que su vivienda era en madera y su rutina era cocinar, buscar leña, lavar la ropa y ver el ganado cuando no estaba en la escuela; extraña la naturaleza, los animales y la tranquilidad del ambiente del campo. Igualmente, doña Ifigenia nos dice: nací y viví mi infancia junto con su mamá y hermanos en Cali, cuando tenía pocos años, cinco o siete, no recuerdo bien. Aunque crecí con limitaciones económicas, me sentía muy contenta con mi familia.

Doña Claudia, habla de su casa como un lugar muy caluroso porque había mucho amor, mucha tranquilidad y a su vez manifiesta que le hace falta el campo y el trabajo de allá que era lo que sabía hacer; nosotros vivíamos bien en la Cinta Cali; nosotros teníamos un ranchito, como una casita chiquita (Entrevistas a padres, abril de 2017)

En todos los casos los padres de los niños manifiestan con gran tristeza que su vida antes del desplazamiento era muy bonita, al recordar, ellos rescatan aspectos relevantes donde en medio del dolor sobresalen los momentos de unión familiar, los lugares recorridos, el olor de la naturaleza, y las actividades que compartían en compañía de amigos, vecinos y familiares.

De los diferentes aportes y comentarios de los padres de familia podríamos decir que en ellos se denota el cambio y el sentimiento por lo que se ha dejado, en ellos hay recuerdos donde refleja un choque de sentimientos para lo que (Bello M., 2001) afirma que:

La salida abrupta y el ingreso a contextos distintos y ajenos, provocan una serie de transformaciones en la identidad de los desplazados puesto que sus rutinas, sus pertenencias, sus señales distintivas y sus relaciones deben modificarse en virtud de su nueva situación.

De los niños del grupo Ángel, dice: Marquetalia (Caldas), es un pueblo muy caluroso, allá hay una montaña gigante con huecos, que conocí que tenía unas tarántulas muy grandotas, [...] En el pueblo no hay taxis, sino moto taxis. Hace dos años que no voy.

Mauricio con gran emoción cuenta: no profe, eso por allá se pasa muy bueno, allá uno es más libre, uno puede ir a muchos lados y uno no tiene que pagar. Yo soy paisa, nací en Manizales, pero viví en Medellín, allá mi vida fue muy bonita y a la vez muy fea, porque mis hermanos eran muy groseros. Relatos de vida de los niños (24 y 25 de abril de 2017)

El desplazamiento ocasiona inestabilidad, no solo social o económica, también afectiva que lleva a los sujetos a establecer comparaciones entre el antes, en el lugar de origen, su hogar y el ahora donde fue lanzado vilmente a vivir una vida y una cultura que no es la propia, como lo afirma (Naranjo Giraldo, 2004):

La población desplazada es uno de los grupos más vulnerables entre los vulnerables, no solo por las carencias materiales que afronta al huir de su lugar de origen sino por el efecto que tiene el desarraigo en su capacidad de agenciar su propio proyecto de vida. El desplazamiento, en sí, es un fenómeno que agrava la situación de vulnerabilidad y exclusión social de las personas y las familias afectadas.

El desplazamiento forzado en Colombia, se constituye hoy en día, por su magnitud y características, en una verdadera crisis humanitaria, en una grave violación de los derechos humanos, civiles y políticos de miles de ciudadanos. La población desplazada es uno de los grupos más vulnerables entre los vulnerables, no solo por las carencias materiales que afronta al huir de su lugar de origen sino por el efecto que tiene el desarraigo en su capacidad de agenciar su propio proyecto de vida.

Chucho por su parte expresa:

Mis papás se querían mucho la pasábamos muy rico, los sábados y domingos nos gustaba ir al río a veces salíamos con mis abuelitos los papás de mi mamá, ellos vivían muy cerca de nosotros y ellos tenían platica entonces salíamos, comíamos y paseábamos; a mí me gustaba porque con mis primos se pasaba rico, el río donde iba con mi papá y mi mamá era el Guataquia; huy era muy bonito y se sentía correr la brisa, también íbamos a la quebrada o a los Ocarros ese es un lugar donde hay muchos animales de toda clase hay micos, garzas, papagayos, tortugas, anacondas es bonito pero toca tener cuidado por los animales sobre todo por las culebras; cuando íbamos al río jugaba con mi papá; con él jugaba más que con mi mamá. (Reconstrucción de historias de vida de los niños, 24 y 25 de abril de 2017)

El grupo de niños expresa que los lugares de donde provienen son muy bonitos lo recuerdan como el lugar donde se divertían, el lugar de paseos, el lugar de juegos a su vez

recuerda sus seres queridos como las personas que los consentían, en sus relatos ponen en manifiesto, momentos que recuerdan con mucha alegría.

Por tanto, no es fácil, para ellos dejar atrás sus vidas, sus costumbres, sus hábitos, sus rutinas y los lazos afectivos con otros familiares como abuelos, tíos y primos.

#### **4.1.5. Sentimientos encontrados**

En este aparte se buscó ver como el flagelo del desplazamiento afectó a los niños y a sus familias, quienes tuvieron que vivir la pérdida material pero aún más, la fragmentación de sus hogares, por la pérdida de seres queridos; para los desplazados esta situación nunca se acaba, con ellos queda y permea una sensación de nostalgia por lo perdido, de extrañeza hacia un espacio en el que nunca imaginaron entrar y de tristeza por aquello que tuvieron y que nunca volverá a sus manos.

Doña Luz:

Aunque ella no vivió directamente la violencia, sí escuchaba con frecuencia decir a los vecinos que debían salir de la región porque si no se iban a llevar a los hombres para que combatieran. Ella y su familia temían por sus dos hermanos hombres menores que doña Luz y siempre que escuchaban algo raro les decían que se escondieran o se fueran para donde otros vecinos.

Doña Dana:

Tuve que salir de mi lugar de origen a buscar mejores condiciones de vida y a velar por la seguridad de mis hijos ya que a mi esposo lo mataron en la casa, un domingo a las cuatro de la mañana, yo estaba durmiendo escuché los disparos y me levanté, mi esposo estaba en la sala ya muerto, fue impresionante. Yo no sabía ni lo que había pasado y menos creer que mi esposo estaba muerto.

También lo relata doña Ifigenia:

Mataron al papá de la niña Dayan y los comentarios era de que nos iban a hacer daño a nosotras también; a él lo mataron el 11 de julio del 2010, por territorio, es decir por no pagar la vacuna, esperaron que el saliera por lo del desayuno con la niña, pero como iba con ella no le hicieron nada; a él se le olvidó traer una leche y dejó la niña en la casa y se devolvió, ahí fue cuando le dispararon. La gente me avisó.

- A mí no me gustaría volver por allá, porque me da mucha tristeza, igual a todos ya los sacaron de por ahí y uno tener que ver o encontrarse con la persona que lo mató, eso es muy feo da miedo, rabia, huy no sé profes, da muchas cosas (llora).

Don Vicente da su testimonio diciendo:

Me vine de Granada (Meta), mi lugar de origen hace alrededor de quince a veinte años, el motivo fue la violencia de los grupos armados en esas zonas, donde presionaban a las personas para que ingresaran a esos grupos o se salieran de las veredas y no volvieran o si no los mataban.

Por su parte doña Claudia dice:

Miren profes, les cuento, una noche cuando estaba durmiendo golpearon a la puerta de la casa, yo abrí con cierto miedo, era un señor, creo que era de la guerrilla, me dijo que en esa casa estaba prohibido que habitara; él me amenazó y me dio dos días para desocuparla o de lo contrario les haría daño a mis hijos. También me dijo que en las filas se necesitaban los muchachos para que lucharan por el pueblo; eso me dio mucho miedo por mis hijos mayores que ya eran adolescentes.

A su vez los niños en medio de su inocencia y recuerdos dicen:

Dayan, narra así:



Yo era pequeña, creo que tenía como seis años, me acuerdo que a mi papá lo mataron, porque lo envidiaban, pues él tenía su plática; una amiga de mi mamá le dijo que no saliera y ella salió y mi papá estaba tirado en el piso, me dio mucha tristeza.

Por su parte Chucho relata:

A mi papá lo mataron en la noche, nosotros estábamos durmiendo, yo escuché un golpe fuerte y salí corriendo al lado de mi mamá, él estaba en la sala tirado, le habían disparado, mi mamá lloraba y gritaba, también empecé a llorar y a gritar, pero una prima de mi mamá me cogió. (Entrevista a padres, abril del 2017).

De estos relatos de vida de los niños se pudo encontrar que dos de los cinco niños vivieron y tienen presente el momento en que sus papás, fueron asesinados a causa del conflicto armado que existía en la región donde vivían con ellos.

Para los niños, la pérdida de sus seres queridos, deja huella en ellos, se ve la fragmentación de la identidad, el dolor por la ausencia, el deseo de la venganza contra quienes apagaron la vida de sus progenitores, el desplazamiento hace parte de la memoria de las familias y poblaciones y se ha constituido en un eje vertebral de la conformación territorial del país. (Naranjo, 2004).

Familias no reconocidas en la ciudad: el desconocimiento, la pérdida de la identidad hacen parte de la situación que las familias víctimas del desplazamiento han tenido que vivir; la llegada a la ciudad es un golpe más de este flagelo, donde se ven enfrentados a entornos diferentes del campo a la ciudad, de la naturaleza y su tranquilidad a los duros ladrillos y el ruido perturbador, las miradas desconocidas de todos aquellos, quienes juzgan por su forma de vestir, de expresar, de actuar, de vivir e incluso de sentir; los comentarios mal intencionados de aquellos que no aceptan la diferencia y que los ven como invasores, mendigos y desechables como los otros que invaden el duro asfalto de las ciudades.

Son millones de personas, pueblos que han sido olvidados e ignorados por las culturas más arraigadas que no les permite ser ellos mismos, sometiéndolos así en el duro y cruel olvido.

Para las familias, el salir, huir, dejar atrás toda una vida de trabajo y esfuerzos emana sentimientos de dolor a la pérdida, a la inestabilidad por ver destruida una vida; pero el mayor dolor es ver como en este recorrido se quedan las vidas y como son lanzados a un mundo que para ellos es desconocido como se expresa desde la Conferencia Episcopal de Colombia, 2005 referido por Fernández Pinto y Sánchez Reyes (2010).

Ser desplazado es no entender nunca por qué te hicieron huir de los fuegos encontrados de bandas a las que jamás llamaste, de gentes que vinieron a sacarte de lo tuyo, de un Estado que no respondió al pacto fundamental de defenderte la vida, los bienes y la honra. Es pasar de la arboleda a los cráteres urbanos, es habitar en las dunas de polvo gris extendidas hasta el horizonte de los barrios marginales de nuestras selvas de cemento, mal llamadas ciudades.

Así lo sienten respectivamente cada uno de estos padres de familia:

Doña Dana expresa:

Aquí en la ciudad hay mucha inestabilidad y también mucho estrés, allá vivíamos muy bien y teníamos buena estabilidad económica, la gente es más acelerada; hay más contaminación, más inseguridad y además vivimos en casa arrendada y ni siquiera los que tienen trabajo estable les alcanza para cubrir sus gastos, menos a nosotros.

Don Vicente, suspirando opina:

Ha cambiado en muchas cosas especialmente la rutina de trabajo desde que llegué aquí a la ciudad me ha tocado emplearme en muchas actividades diferentes a las que yo conocía y estaba acostumbrado; siempre buscando ubicarme, pero todo era trabajo temporal, inestable

ahora siendo vigilante me toca trasnochar; cambié de cuidar ganado por cuidar niños y no me acostumbro a eso, además en la finca no se trabajaba de noche, ese espacio era para reunirnos en familia.

Doña Claudia, expone:

La vida, cambia mucho. Al salir de mi tierra empecé a tener dificultades, hui muchas veces, me tuve que ir a vivir en un cuarto, nos tocaba dormir a todos en el piso, sobre unos colchones que nos habían prestado. La escasez empezó a sentirse, a veces no teníamos que comer y el auxilio que nos daba el gobierno alcanzaba para muy poco, eso con cinco hijos le toca a uno de un lugar a otro y últimamente nos hemos cambiado tres veces de casa.

Doña Ifigenia, dice:

En la ciudad todo es diferente, hay inestabilidad de vivienda, el dinero no alcanza, ni siquiera para cubrir los servicios; mi nueva pareja labora en ornamentaciones y esos trabajos son ocasionales, una no consigue en que emplearse para ayudarle en los gastos. (Entrevista a padres de familia, abril de 2017).

De hecho, se puede afirmar que los padres de familia, que participaron en este proyecto han tenido una vida difícil a causa del desplazamiento que por circunstancias ajenas a su voluntad, tuvieron que realizar y aunque cuatro de los cinco entrevistados no pertenecen a ningún grupo o comité para desplazados y mucho menos han recibido ayuda del gobierno, de todas maneras, si como lo reiteran es muy difícil llegar a la ciudad siendo un desconocido porque a la gente no solo le causa extrañeza sino también desconfianza y como dicen ellos “nos miran raro”, a pesar de que ellos y sus hijos no fueron discriminados, estigmatizados o rechazados, por este aspecto; si encuentran una cantidad de problemas y necesidades básicas, que poco a poco deben ir solucionando y cubriendo como lo son la vivienda, el trabajo, la educación, la alimentación, los servicios y la salud entre otros

muchos, que el poco dinero que consiguen no les alcanza para suplirlos y como lo resume doña Dana hay inestabilidad económica, social, emocional y educativa. A decir verdad, estas personas están llenas de valor y fortaleza porque se nota en cada una, la firme intención de seguir luchando y salir adelante por sus propios esfuerzos y méritos.

Por ejemplo, doña Claudia, refiere:

Desde mi llegada a Bogotá, mes a mes espero el poco auxilio que me brinda el gobierno, trabajo en el restaurante escolar del colegio República Dominicana, donde estudia mi hijo Ángel, también me ayudó con unos centavos extras, empleándome en oficios varios que realizó cuando me llaman a trabajar los fines de semana, espero que en el 2018, me salga la casa al parecer en Guaduas; porque aquí en Bogotá desde que llegué ha sido muy difícil, pues pago arriendo con mis hijos, bregando de un lado para otro, para sacarlos a todos, eso es complicado a pesar de que el trabajo no me ha faltado, no hay plata que alcance. (Entrevista padres de Familia, abril de 2017).

Finalmente, conforme a los resultados de las entrevistas a padres de familia se puede concluir que, el desplazamiento en la mayoría de casos es consecuencia del conflicto armado y de la violencia que se presenta en un gran número de regiones y por tanto genera serias dificultades económicas, sociales, afectivas y educativas en las personas, familias y comunidades.

Sin lugar a dudas, otro aspecto que les preocupa bastante a estos padres de familia son sus hijos, que crecen en medio de la violencia y del conflicto y aunque los hijos de dos de las cinco familias, no vivieron directamente la situación de violencia, sí dialogan con ellos sobre las razones y motivos que tuvieron para dejar sus tierras y venirse para Bogotá. Por tanto, no se puede ocultar y menos olvidar. Estos hechos quedan en la memoria colectiva e individual, no solo en la de los adultos, sino en la de los niños que van creciendo y

permanecen en ellos los sinsabores de la ausencia de sus padres y los imaginarios de venganza cuando sean mayores, ese es el temor de dos de los cinco padres al escuchar a sus hijos, refiriéndose doña Dana: “Pues aunque a él no se le ha ocultado nada y cualquier cambio que hagamos, lo dialogamos en familia, siempre recuerda a su papá, con mucha tristeza y en ocasiones dice que cuando sea grande él investigará”; por tal razón, prefieren no hablar de lo sucedido en el pasado y seguir su vida apoyando a sus hijos, para que salgan adelante. (Entrevista a los padres, abril de 2017).

Aunque no siempre las familias dejan su lugar de origen y emigran hacia otros lugares a causa de la violencia mencionada, ya que en algunos casos se van en busca de encontrar condiciones laborales más favorables y mejorar su calidad de vida, como Doña Luz lo afirma: “Salí de Manizales por el desempleo, ya que en esa tierra es muy difícil y me vine a Bogotá, buscando mejores formas de vida y en Manizales no había trabajo ni como mantenerse”. (Entrevista padres, abril de 2017)

Estas familias no solo abandonan sus tierras, sus animales, sus recursos materiales, sino también se alejan de sus demás familiares; con los que, aunque no pierden la comunicación porque lo hacen constantemente por vía telefónica o redes sociales como lo indican todos los padres entrevistados: “Claro profes, casi todos los días nos comunicamos con nuestros padres, hermanos y primos, que aún siguen viviendo allá”. Sin embargo, dejan de verse por algún tiempo, separando y fragmentando la unidad familiar, ya que nunca vuelven a vivir los mismos integrantes y no porque no lo deseen, sino porque los que sobreviven, se tienen que ir obligados a lugares lejanos y no solo necesitan días, sino recursos económicos para viajar y regresar a donde dejaron sus seres queridos; por tal razón, no lo pueden hacer muy seguido y se van perdiendo los lazos afectivos que los unía. Además, a pesar de que todos vivieron su infancia y adolescencia en esas regiones de origen y tienen recuerdos muy

gratos y alegres, cuatro de ellos no desean volver a vivir allá, debido a que en muchas ocasiones afecta y deja más huella lo negativo, así lo expresa don Vicente:

Solo volvería de paseo ya que la situación con las FARC y la guerrilla se está cuadrando, a vivir no porque las tierras están muy caras y cuestan demasiado y aunque la finca me gusta mucho y es mi vida; aún hay temor de vivir por allá porque nos advirtieron que no deberíamos volver.

Doña Luz y doña Claudia aseguran que en ocasiones especiales o por temporadas, les gustaría ir a sus respectivas tierras; pero no a quedarse porque están amañadas en Bogotá. Por su parte doña Ifigenia, comenta:

A mí no me gustaría volver por allá, porque me da mucha tristeza, igual a todos ya los sacaron de por ahí y uno tener que ver o encontrarse con la persona que lo mató, eso es muy feo, da miedo, rabia (llora).

En cambio, Doña Dana con mucha firmeza expresa: “Muy pronto si Dios me lo permite nos devolvemos, el próximo año, porque esa es nuestra intención aquí, aunque a pesar de todo nos ha ido bien y tenemos trabajo no nos gusta vivir”. (Entrevista a padres, abril 2017).

En realidad, aunque en los corazones de estas personas queden secuelas de una guerra, que no les pertenece, no pueden desligarse de gran parte de su vida, de sus costumbres, de lo que vivieron y compartieron desde pequeños en esas casas humildes pero llenas de amor; por ejemplo, Doña Dana recuerda que sus padres tenían una casa grande en Villavicencio y que con el trabajo de sus padres vivían cómodamente, no olvida las reuniones familiares con la música y el sabor llanero.

#### **4.2. La interculturalidad**

Los niños de diferentes regiones, acumulados culturales.

A partir de las observaciones, relatos y actividades realizadas se consideró que los cinco niños y sus padres, abandonarían su territorio por circunstancias ajenas a sus deseos, sus lugares de origen como Granada, Villavicencio, Marquetalia, Cali, y Manizales, renunciando a sus pertenencias y parte de sus familias. Sin embargo, con su viaje traen muchos saberes y conocimientos de sus acervos culturales que en la mayoría de los casos son ignorados por la cultura y las escuelas que los reciben. Desde esta mirada Guido y Castillo (2015) sostienen que:

En un modelo asimilacionista, para los estudiantes foráneos se propone una enseñanza de los programas educativos nacionales, haciendo uso de estrategias pedagógicas compensatorias con desconocimiento de las familias y de sus valores. En general se podría decir que las diferencias culturales se perciben como un obstáculo para la integración escolar. Su base es la hipótesis déficit de privación cultural, mediante la cual se relaciona el fracaso escolar con la pertenencia sociocultural.

Así lo refiere doña Dana:

El llano es bonito desde los paseos al río que son muy llamativos, también las cabalgatas y los coleos, el festival del llano o festival llanero que siempre se hace en todos los colegios, ni se diga cómo nos divertimos. Todo es diferente y queremos estar allá.

Doña Luz, por su parte cuenta que:

En Manizales, había una variedad de fincas grandes y chicas, así como haciendas dedicadas a la producción de café, plátano y a la cría de caballos, la casa quedaba junto a la carretera, desde allí se podía observar el Nevado del Ruiz. Durante la semana la rutina iniciaba muy temprano y todos se levantaban sobre las 5 de la mañana; la abuela los

despachaba con ¡tragos!, que era una bebida de tinto hecho con agua panela que tomaban todos los días antes de salir de la casa, porque más tarde regresaban para desayunar, los que se iban en los jeep avisaban con el pito desde una curva que se podía divisar desde la parte trasera de la casa y así la abuela servía los alimentos, era común que parquearan el jeep cargado de personas, plátano o café en el patio de la casa mientras ellos desayunaban. Para las mujeres que quedaban en la casa ya había “destinos” así les llamaba la abuela a los quehaceres u oficios diarios destinados para cada cual, todo debía estar listo antes del medio día porque sobre las 12:00 del mediodía, era la hora de reunión en la casa para el almuerzo.

Mauricio cuenta:

Allá había muchas plantaciones de cafetales, nos reunían con otras familias, allí nos sentábamos a escuchar lo que los adultos hablaban; me acuerdo mucho de la tonina, esos son unos animales parecidos a los delfines que aparecen en épocas de invierno, donde era imposible pasar de un lugar a otro pues los ríos se crecían, cuando aún éramos muy pequeños mis papás nos decían que no podíamos ir al otro pueblo con ellos porque la tonina podía aparecer, esos animales son grandes y cuando los niños van en la canoa o tabla y empiezan a llorar, las toninas se enfurecen y tratan de hundirlos, si quien llora es mujer el tonino la trata de sacar a la orilla o sea el macho defiende a la niña y viceversa, evitando que esta se ahogue. También los adultos le temen a la machaca es un animal pequeño como el cocodrilo y tiene alas, todos le huyen para que no los pique porque tendrían que salir corriendo a buscar a sus parejas ellos son los únicos que los pueden salvar de morir. (Entrevista a padres, abril de 2017)

En lo anterior expuesto por los padres de familia, se denotan situaciones de desarraigo, y extrañeza por las rutinas que se realizaban en los lugares de origen de donde provienen,



aunque ellos han tratado de adaptarse a sus nuevas vidas y de afrontar los cambios, expresan con agrado las situaciones, rutinas e historias con las que crecieron y que tuvieron que dejar, ellos reiteran que esos lugares siguen siendo acogedores y motivan al encuentro familiar.

#### **4.2.1 La acogida en la escuela.**

Los niños al dejar sus colegios, profesores y compañeros para integrarse y adaptarse a otros nuevos, sienten inseguridad y temor demostrando timidez, aislamiento, apatía y rebeldía; generalmente como mecanismo de defensa ante las agresiones, estigmatizaciones o discriminaciones a las que están expuestos. Así lo expresa Dayan: “varias veces peleaba con mis compañeros porque me decían cosas como, cállate negra, Negra fea, negra sapa; yo les decía que me respetaran y ellos me seguían diciendo, incluso yo le decía a la profesora y ella me hacía respetar”.

Sin embargo, se puede inferir que los niños por su naturaleza, pueden acomodarse en nuevos ambientes, donde los asimilan o integran, porque en su recorrido no han tenido oportunidades que respalden sus derechos de igualdad y equidad. Además, a los padres lo que les interesa es que ellos, no repitan su misma situación, por falta de estudio. Efectivamente, de estos cinco padres de familia solo dos terminaron la secundaria, doña Dana y don Vicente; ella entre risas picaronas dice “Yo no seguí estudiando, porque me enamoré, (risa); sí, nos hicimos novios y pronto formamos un hogar, él era muy bonito y detallista, mis papás me hubieran apoyado para seguir estudiando, pero esa es la vida”. Doña Luz y doña Ifigenia terminaron la primaria y doña Claudia hizo hasta grado noveno. Ellos creen que ya es muy tarde para seguir estudiando y los que hicieron solo la primaria sienten pena, porque piensan que los demás se burlarían de ellos y como dicen: “Nosotros

ya no aprendemos igual, ni tenemos tiempo para eso. Ahora lo que toca es ayudar a los muchachos para que salgan adelante”.

Por otra parte, los colegios donde estos niños estudiaron no son tan diferentes y tienen una formación tradicional parecida a la de la ciudad; así lo señala Dayan:

“Yo estudié en el colegio César Conde, de ahí pues me acuerdo de mis compañeros y de un parque que había y hasta de un primo que estudió allá; él en primero y yo en segundo porque yo pre escolar y primero, no los cursé. En este colegio, como en el anterior, nos daban refrigerio; nos daban matemáticas, sociales, naturales y para todo, teníamos una sola profesora. Era muy chévere nos sacaba del colegio, hacíamos filas, yo era la última porque era la más grande. Cuando entré a este colegio, me dijeron que por qué entraba tan tarde”.

Anotó, que allá en la sede B, los compañeros eran muy groseros y la profesora los paró. luego me pasaron para esta sede y pues aquí me siento bien, mis compañeros no me tratan mal y las profesoras son muy amables y cariñosas y nos dan un almuerzo muy rico, delicioso, mejor que el refrigerio y hasta ahí (se ríe).

Mauricio habla de los colegios en los que ha estudiado:

Yo estudiaba en el colegio Eugenio Pacheli; allí hice primero, segundo, tercero y cuarto. Me acuerdo que en primero era el más inteligente, me hacían bulling, por eso y por no tener el uniforme, recuerdo que era muy juicioso, pero me dejé llevar de los malos compañeros y no sé qué me pasó, cambié negativamente. Luego nos vinimos con un hermano para Bogotá, como en junio del año pasado y perdí años, el cuarto lo perdí por vago, por eso estoy todavía en cuarto. Mi mamá no me quería dejar estudiar y yo sí quiero estudiar y salir adelante.

Chucho dice:

Yo estudié allá en Villavicencio, en un colegio que se llama Guillermo Niño Medina, también era grande como este distrital, son muy parecidos, allá hice primero, segundo y tercero, pero yo era muy indisciplinado, llamaban a mi mamá seguido para darle quejas, pero es que yo no me adaptaba a esos profesores y me unía con unos compañeros para molestar y a veces pelear. Aquí es bien y nos saben entender.

Zory, también se acuerda de su otro colegio:

Yo estudié en el Jardín Dulce María, casi no me acuerdo, solo recuerdo que la profesora me quería mucho y yo jugaba con hartos juguetes; luego pasé a este colegio desde primero y lloraba porque me quería ir para la casa, pero después ya me amañé y soy muy juiciosa y me gusta hacer todas mis tareas y colaborar con mi profe.

Ángel habla de dos colegios:

Yo estudié, desde los cinco años en la escuela José Antonio Galán de Guaduas, Cundinamarca. Estaba cursando el grado tercero y vine a este colegio a terminarlo, y ahora estoy en cuarto; soy juicioso y me adapté fácil aquí porque tengo compañeros chéveres.

En conclusión, es necesario mencionar que son los niños quienes asumen la peor parte en este conflicto, ya que son incluidos involuntariamente y a la hora de afrontar esta realidad no sólo se encuentran con ambientes desagradables y desfavorables, sino que se ven obligados a pertenecer a otros grupos sociales y educativos a los que no estaban acostumbrados, suponiendo un estado de vulnerabilidad y privación tanto social, cultural, familiar y escolar, que se ven reflejados en el cambio de sus hábitos cotidianos.

#### **4.2.2 Los nuevos saberes por comprender. La interculturalidad Educativa.**

Es de gran importancia para las docentes investigadoras, dar sentido a la interculturalidad en la Institución, ya que se pudo observar, que la misma no se ha tenido en

cuenta y menos trabajado en las aulas; por una parte porque los docentes no manejan el conocimiento apropiado para abordar temáticas interculturales y por la otra, porque la comunidad educativa no le ha dado el valor necesario, ni la pertinencia para incluirla en los planes de estudio, llevando de esta manera a que los grupos culturales provenientes de otras regiones del país no sean tenidos en cuenta y asimilados en las aulas o en el mejor de los casos sean admitidos y reconocidos como otros seres que traen diferentes saberes a los propios, entendidos éstos, como los construidos en Bogotá y no se potencia el conocimiento de esa gran riqueza cultural que poseen, sino que únicamente se folcloriza, la identidad regional de cada uno de estos grupos y sujetos en representaciones y actividades culturales como izadas de bandera, celebración del día de la raza, día de la afrocolombianidad, entre otras. Dayan, así lo expresa: “Izábamos bandera, siempre bailaban los niños, yo no bailaba porque eso era para ellos, los metían allí y nosotros solo mirábamos y ya”.

En este contexto se da relevancia a una propuesta intercultural que parta del grupo de docentes que integra el área de ética y valores y orientan los procesos en grado cuarto como dinámica de oportunidades para el enriquecimiento cultural, y así no solo aprovechar sus aportes en el aula, sino permitir que estos niños sean reconocidos y escuchados desde sus historias propias, su identidad, sus luchas, su arte, sus creencias, concretando elementos de mediación y riqueza de saberes de todos y para todos. Siguiendo a Walsh (2009),

Para que la interculturalidad se dé, requiere de transformación en las estructuras, en las instituciones y en las relaciones sociales, además se deben establecer las condiciones necesarias y diferentes modos de pensar, de conocer, de aprender y de actuar. Por eso lo intercultural, se entiende como estrategias, las acciones y procesos permanentes de relación y negociación entre grupos sociales en condiciones de respeto, legitimidad, equidad e igualdad.

Sin lugar a dudas, los maestros de la institución serán de vital importancia y tendrán un papel protagónico en las transformaciones que se pretendan, para que esta población desplazada y afectada, pueda aportar desde sus saberes, otras experiencias a la práctica escolar, minimizando las estrategias y formas tradicionales de impartir conocimientos. Como lo afirma Elliot (1997) “Es el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”, se interpreta para el caso como una reflexión sobre las acciones tanto de estudiantes como de docentes frente a las situaciones que se evidencian en el rechazo y aislamiento de los niños, quienes son determinados como los diferentes o los otros por sus creencias, costumbres y comportamientos. Estas situaciones se viven en el colegio, por tanto, se buscó dar otra mirada a esta problemática a través de diálogos interculturales, para enriquecer el ambiente escolar.

Es así como se realizaron tres actividades con ellos para poder elaborar la propuesta intercultural mencionada.

En la primera se dio a conocer a los docentes el proyecto; incluyendo el propósito, objetivos, grupo con el que se estaba trabajando y generalidades del mismo; además, mediante un trabajo colectivo denominado la telaraña, se buscó hacer un reconocimiento entre compañeros, en la que se incluían características, cualidades y valores iguales y diferentes. Seguidamente se hizo lo mismo con antivalores o defectos. Una madeja de lana se lanzaba a un compañero, pero cada uno se quedaba con un pedazo; al terminar se vuelve a empezar hasta formar un enredo de lana o telaraña. Con esta actividad se pudo observar que las personas, tienen cualidades semejantes como la tolerancia, el respeto, la honestidad, la lealtad y la responsabilidad y también defectos muy parecidos como el mal genio, la desconfianza, el egoísmo entre otros, pero que cada sujeto los coloca en una escala diferente o lo expresado de otras formas. Por tanto, se puede inferir que estos aspectos

hacen parte de la identidad de cada persona, haciéndolo único y diferente a los demás. La segunda parte consistió en motivarlos para que desde sus saberes cada uno aportara para la construcción de una propuesta pedagógica intercultural. Ésta con el fin de interpretar las relaciones y aprovechar los saberes culturales en el ámbito escolar; en este sentido la actividad permitió que los docentes reflexionaran acerca de las diferencias que tienen no solo con los sujetos sino con los grupos sociales que los integran. Como lo respalda Walsh 2005:

Esta relación positiva implica un elemento personal y otro social que se complementan y se exigen mutuamente. Es decir, mientras que los procesos de la interculturalidad, a nivel personal, se enfocan en la necesidad de construir relaciones entre iguales, a nivel social se enfocan en la necesidad de transformar las estructuras de la sociedad y las instituciones que las soportan, haciéndolas sensibles a las diferencias culturales y a la diversidad de prácticas culturales (educativas, jurídicas, de medicina y salud, etc.) que están en pleno ejercicio.



Segundo taller con docentes: La escalera como dinámica motivadora de la actividad, allí los docentes hablan de las diferencias culturales que hay entre ellos.

Todos los docentes coinciden en que, si el proyecto se da a conocer en el colegio, la mayoría de compañeros apoyarían y aportarían a la construcción de dicha propuesta pedagógica intercultural, pues sería una buena estrategia para cambiar la metodología en el aula y hacer clases más agradables y dinámicas; también que es importante apoyarla y aportarle, para que permita a los docentes ver desde otra perspectiva la interculturalidad en el aula.

Desde esta mirada y partir de preguntas moderadoras se pudo establecer que los cinco profesores del grupo coinciden y se acercan al concepto de interculturalidad. Para el caso, Simón afirma que “La interculturalidad tiene que ver con el intercambio que sucede a partir de la riqueza y pluralidad de manifestaciones culturales en la sociedad. Se refiere a la coexistencia y reunión de actores sociales de diferentes culturas”. Para Helen “La interculturalidad es la reunión de personas que vienen de diferentes regiones de Colombia, con costumbres y creencias diferentes y además comparten en una región determinadas”. Según Carol “la interculturalidad es la interacción que se puede dar entre diferentes culturas, teniendo en cuenta sus costumbres, tradiciones y creencias, respetándolas y buscando la igualdad”. José dice: “Creo que la interculturalidad es un intercambio de conocimiento entre culturas o regiones”. (Taller con los docentes, mayo 2017).

Así mismo este grupo de docentes afirma, que para evitar que los niños de otras regiones sean rechazados, se debe sensibilizar a la comunidad sobre la riqueza de la multiculturalidad, el respeto y la tolerancia a la individualidad, a través de la práctica de valores tanto en el núcleo familiar, como en el núcleo escolar. De igual manera, creen que al manifestar respeto y reconocimiento por la diversidad cultural con sus propios actos, al buscar espacios para poder realizar actividades que permitan la integración y la

participación, al mantener buena comunicación y al utilizar un lenguaje adecuado dentro y fuera del aula se alcanzarían y se lograrían los propósitos de esta propuesta

En relación a si las políticas educativas están diseñadas o no para una apuesta intercultural en las instituciones, tres de los docentes están de acuerdo en que el Estado sí se ha preocupado por este aspecto, ya que insiste en una formación por competencias ciudadanas encaminadas a la convivencia y a la tolerancia en la sociedad y además incluye programas que buscan la igualdad y la equidad para todos. Los otros dos docentes están en desacuerdo y aseguran que el Estado no se preocupa mucho por el bienestar de los estudiantes ni por el rescate de los valores, se preocupa más por que se imparta los conocimientos académicos y cumplir con la programación del plan de estudios y, además, no aportan los recursos necesarios que conlleven a dar clases más equitativa.

Por tanto, al hablar de la pertinencia de una propuesta intercultural, los docentes estuvieron de acuerdo con la misma y lo afirmaron en sus apreciaciones. Al respecto Simón asegura: “Nuestra labor docente también se enriquece a partir de la interculturalidad. Además, nuestro compromiso con la sociedad nos conduce a promover el respeto por las diferencias”. Helen dice: “Sí, porque enriquece los saberes a través de los niños. No solo ellos aprenden sino, también uno como docente se enriquece culturalmente al interactuar con estos niños”. Carol expresa: “Me parece que es muy importante, puesto que se integran varias culturas y esto conlleva a un mejor aprendizaje práctico”. Por su parte José asegura que “Sería algo muy importante ya que muchos no estamos empapados en este tema”. Todo lo anterior es posible en la medida que se reflexione como lo indica Walsh (2006):

La educación intercultural no puede ser un simple añadido al programa de instrucción normal. Debe abarcar el entorno pedagógico como un todo, al igual que otras dimensiones de los procesos educativos, tales como la vida escolar y la adopción de



decisiones, la formación y capacitación de los docentes, los programas de estudio, las lenguas de instrucción, los métodos de enseñanza y las interacciones entre los educandos, así como los materiales pedagógicos.

Por otro lado, los profesores mencionan que en la institución no se trabaja la interculturalidad, sin embargo, se realizan actividades que pueden relacionarse con la misma como los eventos culturales, las jornadas de conciliación del grupo Hermes, los espacios de acogida a estudiantes nuevos por parte de Orientación escolar y desde el área de ética y religión, constantemente hacer énfasis sobre la importancia del respeto y la tolerancia como valores fundamentales para la convivencia social. También el diálogo y la comunicación, la práctica de valores en casa y en el colegio, la integración de los niños en las diferentes actividades. Finalmente, piensan que otras actividades posibles de implementar, son aquellas que involucren a los padres de familia como talleres y dinámicas pedagógicas que conlleven a dar a conocer a otros padres y a los mismos estudiantes sus costumbres, creencias y tradiciones como lo afirma Walsh (2000):

Incluir la interculturalidad como elemento básico del sistema educativo implica que se asume la diversidad cultural desde una perspectiva de respeto y equidad social, una perspectiva que todos los sectores de la sociedad tienen que asumir hacia los otros. Esta perspectiva tiene que partir de la premisa de que todas las culturas tienen el derecho a desarrollarse y a contribuir, desde sus particularidades y diferencias, a la construcción del país. (p.11)

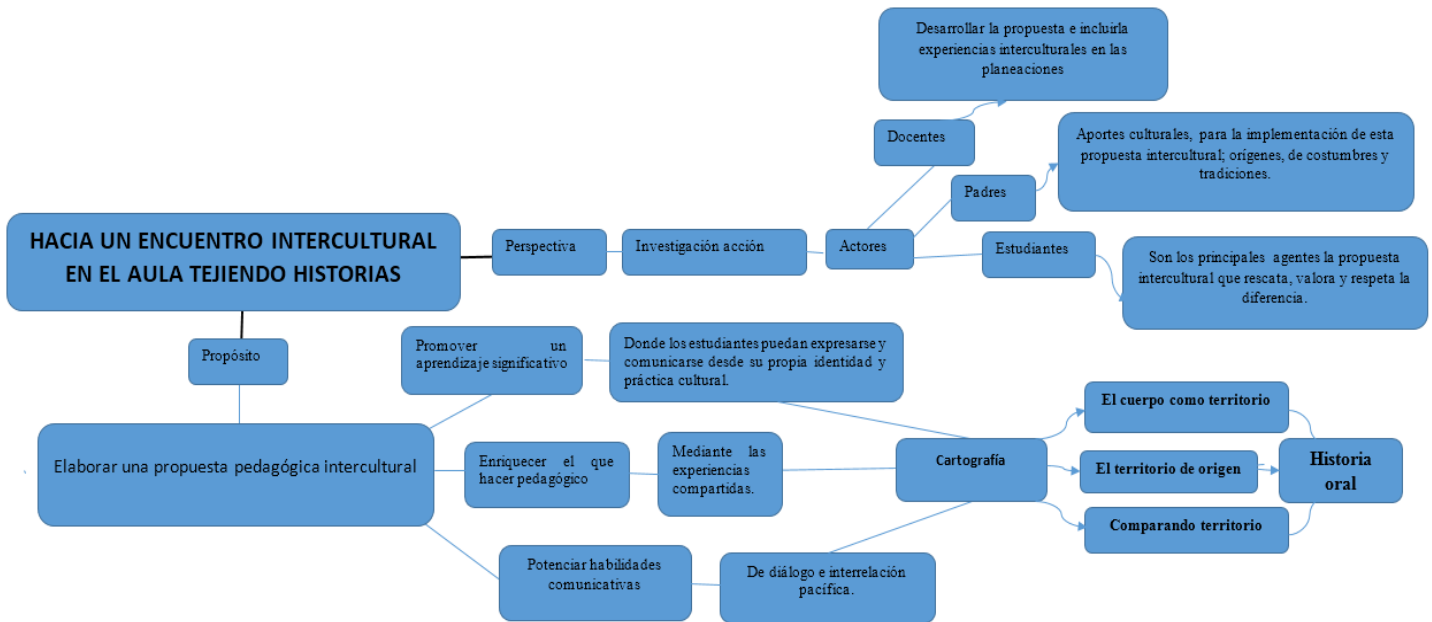
De acuerdo a lo anterior se puede referir que la institución y en su nombre los docentes demuestran interés y apertura a la implementación de la propuesta intercultural, ya que aseguran que les permite potenciar su quehacer pedagógico y relacionarla con el enfoque socio crítico que se imparte en el colegio.

En la segunda actividad con los docentes se tuvo como propósito identificar los saberes, las aptitudes y las actitudes que traían a priori con respecto a la interculturalidad, para aprovechar los aportes que en la medida de sus conocimientos cada profesor hizo a la construcción de la propuesta. Apoyando lo anterior Walsh (2000), sostiene que las competencias interculturales están determinadas por los criterios mismos de la interculturalidad en el ámbito educativo; orientados en tres ejes fundamentales que guían el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje; estos se confinan en tres aspectos: el primero el cognitivo, entendido como las capacidades conceptuales, el grupo de profesores refiere al respecto que desconocen y carecen de conocimientos previos acerca de la interculturalidad. El segundo aspecto el procedimental, y hace referencia a las habilidades y destrezas que poseen los sujetos. Para el caso, por medio de la dinámica del monopolio elaborado y adecuado para el tema, los profesores explicaron la destreza que más los caracterizaba y cómo desde ella, cada uno podía aportar a la construcción de la propuesta intercultural en el aula. Anny por su parte, de una manera jocosa dijo:” Yo dirijo el trabajo”; Simón aseguró que él realizaba el trabajo escrito. Por su parte Helen y Carol coincidieron en que ellas estructuraban las actividades donde se necesitaran imágenes láminas y otras técnicas estéticas y artísticas. Con esta actividad el grupo investigador pudo observar que cada uno de los docentes exteriorizaba destrezas para la realización de algunas actividades específicas y que en esa medida se podía aprovechar y fortalecer el trabajo intercultural. El tercer criterio actitudinal, hace énfasis en las actitudes, valores y orientaciones de conducta, por tanto, motivar a los docentes a participar en la construcción de la propuesta intercultural fue tarea del grupo investigador durante las respectivas actividades que se realizaron en los tres talleres que se planearon.

Finalmente, el grupo de docentes concluyó que para que los procesos interculturales, se afianzaran y potenciaron las competencias, era necesario encausarlas integralmente, más no de una forma fragmentada, es decir no ser limitada a un proyecto o asignatura, sino como un proyecto transversal que se implementara desde el grado de transición hasta el grado once y además trabajarlas desde los diferentes espacios el entorno escolar.

Capítulo 5: Propuesta Intercultural

5.1. Tejiendo Historias Interculturales en el Aula



Mapa conceptual del recorrido o construcción de la propuesta intercultural. Elaborado por las docentes

La intención de esta propuesta intercultural es dinamizar las prácticas y suscitar reflexiones de respeto, de aceptación, de equidad y de igualdad en cada uno de los sujetos que intervienen y se relacionan con los procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje en el entorno escolar. De acuerdo con lo anterior, se podría aseverar que con esta propuesta intercultural se tiene un gran reto: incorporar en la práctica del aula, herramientas, con el

fin de concientizar a todos los actores participantes que la intención es propiciar un cambio socio cultural en la institución y en su entorno no solo a nivel individual sino a nivel grupal.

Por tanto, la interculturalidad en la Institución es una posibilidad para ir más allá de lo tradicionalmente planteado en las aulas.

La educación intercultural, se visualiza como una estrategia pedagógica, que se puede implementar en las instituciones y por ende en el colegio República Dominicana como posibilidad de transformar las prácticas tradicionales.

Se infiere que las estrategias pedagógicas interculturales, son un aporte que pueden mejorar la praxis y las relaciones en el ambiente educativo, ya que, a través de las mismas, se busca representar, entender y comprender la diferencia y los procesos sociales de los estudiantes. En el campo educativo, la interculturalidad se puede manifestar como técnica o herramienta en las diferentes áreas del conocimiento ya que contribuye a dinamizar las clases en el aula.

Partiendo de los contextos individuales y colectivos, se lleva a los estudiantes a identificar sus raíces y a reflexionar sobre sus comprensiones, rescatando y fortaleciendo los saberes culturales como instrumentos pedagógicos en el proceso de enseñanza y en el proceso de aprendizaje. Por tanto, la función de la interculturalidad para el caso, requiere vincular a toda la comunidad educativa en la posibilidad de transformar las realidades escolares.

A partir de esta mirada, las instituciones educativas son el espacio propicio, para que el saber se reproduzca y se dé continuidad al desarrollo social, cultural y humano ya que los actores (la comunidad educativa), son quienes facilitan, regulan y estructuran, las condiciones necesarias para el intercambio de saberes. La manera como se percibe y comprende la realidad y los fenómenos que la determinan son el primer paso para elegir las

estrategias de reproducción intercultural. Recuperado de (Martínez Álvarez, Molina, Prieto Olarte, Prada Armero, Acuña, & Castro Ariza, 2012).

Ante esta perspectiva, en el colegio se pretendió que, desde el conocimiento y colaboración de algunos docentes, elaborar una propuesta pedagógica intercultural que comprenda la realidad de los estudiantes, respetando su diferencia como medio de reconocimiento y afianzamiento de sus relaciones académicas y convivenciales. En sí lo que se busca es aprovechar la naturaleza, el contexto del lugar de origen y las características de los estudiantes para dinamizar las prácticas en el aula. En este sentido el grupo investigador considera pertinente este trabajo para alcanzar el propósito planteado.

El interés de la misma se debe a que en la Institución, se presentan situaciones de contacto y relaciones entre estudiantes que llegan de las diferentes regiones del país, a causa del desplazamiento e inmigración de sus familias. Esta es la razón por la que se motiva a los docentes a implementar esta propuesta intercultural, ya que la incorporación de estudiantes de diferentes orígenes culturales, con distintas costumbres, invita a que se repiensen y se replanteen nuevas acciones y estrategias metodológicas, evitando posibles situaciones de discriminación y estigmatización en la comunidad educativa.

### **5.1.1. Proceso metodológico para la construcción de la propuesta pedagógica intercultural**

Para implementar en la I.E.D. República Dominicana este trabajo intercultural se debe tener en cuenta:

1. Motivar y caracterizar a los docentes participantes, para que conjuntamente con las autoras construyan los lineamientos y componentes básicos de la propuesta pedagógica intercultural.

2. Durante los talleres de construcción de la propuesta, hacer reflexiones acerca de la interculturalidad, como todo un proceso que incorpora destrezas y competencias interculturales bajo criterios cognitivos, procedimentales y actitudinales, que permiten mejorar la práctica pedagógica en la institución.
3. Promover el conocimiento de la propuesta intercultural a los demás docentes y estamentos para que sea asimilada, aceptada e incluida en las planeaciones curriculares de cada nivel o grado que se imparte en la institución.
4. Develar la importancia que tiene el manejo de la interculturalidad, en los procesos de los estudiantes como forma de potenciar la equidad y el respeto por la diferencia.

Por tanto, la propuesta intercultural busca, la participación de todos los grados de la sede A, jornada tarde y así favorecer las dinámicas en el aula, es decir un proyecto transversal, que se implemente, desde el grado transición hasta el grado once, en el cual se incluyan valores como el respeto, la igualdad, la equidad y la integración de la diferencia, además que tenga principios y fines como los siguientes:

- Aceptar y respetar la diferencia como recurso para mejorar las prácticas pedagógicas en el aula.
- Legitimar la identidad cultural de todos los estudiantes, que ingresan a la institución; de la forma que ellos y sus familias las definen.
- Promover un aprendizaje significativo, en el cual todos los estudiantes de la institución puedan expresarse y comunicarse desde su propia identidad y práctica cultural.
- Enriquecer el quehacer pedagógico, mediante las experiencias compartidas.
- Potenciar en la comunidad educativa habilidades comunicativas, de diálogo e interrelación pacífica.

- Fomentar las acciones de igualdad y equidad entre personas (docentes, estudiantes, padres de familia) y grupos, con saberes y conocimientos culturalmente distintos.
- Contribuir a la búsqueda de la equidad social y mejores condiciones de vida, de los estudiantes y sus familias dentro fuera de la institución. (Walsh, 2000)

También en esta iniciativa, se ve la necesidad, de tener el apoyo de los docentes y de los demás estamentos de la institución; para que la interculturalidad no quede limitada al margen de un solo grado y se aporten ideas y actividades desde todos los ámbitos de gestión y trabajo. Por tanto, de acuerdo con Walsh (2000)

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.

Con esta visión es que el grupo de trabajo se apoya, para motivar las interacciones a través del diálogo de diferentes culturas que llegan a las aulas de la institución, favoreciendo el reconocimiento de la diferencia cultural, brindando la oportunidad de intercambio, de enriquecimiento y de aprovechamiento de las riquezas que todos poseen.

Por las razones expuestas, el grupo de trabajo sostiene y reitera, que para que esta propuesta tenga pertinencia cultural, debe contar con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, no solo en el proceso formativo, sino en la posterior implementación de la misma, incluyendo a los docentes, a las familias, a los estudiantes y el entorno cultural y social que rodea al colegio. Para ello, se recomienda incorporar los contenidos referidos en la propuesta, en el Proyecto Educativo Institucional P.E.I., para que tenga relación con su propósito fundamental que es “La formación integral del individuo, propicia el mejoramiento educativo y su calidad de vida” y a su vez con su misión en la que



se manifiesta como una” institución educativa distrital, mixta en los niveles de preescolar, básica y media, académica, incluyente, que respeta la diversidad, formadora de ciudadanos con pensamiento crítico, investigativo, autónomo y creativo dentro de un marco axiológico, que favorezca su calidad de vida y la construcción de una sociedad más humana”. Por tanto, su visión es que para el año 2019, el Colegio República Dominicana, sea reconocido a nivel local y distrital por ser una institución educativa distrital con alto nivel humano, académico técnico y administrativo, capaz de participar crítica y activamente en las transformaciones sociales y culturales que requiere su entorno. (Dominicana, 2017)

Los principios institucionales que rigen la labor educativa son los siguientes:

- Respetar la vida en todas sus manifestaciones.
- Reconocer y respetar la diferencia.
- Valorar y cuidar lo público.
- Actuar conforme a los valores institucionales
- Propender por la excelencia en todas las dimensiones de ser humano.

En cuanto a los valores que se inculcan en los estudiantes, están el respeto, la responsabilidad, la solidaridad la honestidad, el compromiso y la gratitud. (pp.22, 23)

El modelo pedagógico del colegio es el socio-crítico y el enfoque el aprendizaje significativo, de ahí que dentro del proceso de enseñanza se estimula la sana crítica y la reflexión, además las actividades se planean de manera que tengan sentido para los estudiantes y consideren sus saberes previos acerca del tema a tratar, así, una vez los comparen con los conceptos que los docentes presentan, construyan nuevos conocimientos.

En suma, el grupo de trabajo, sugiere que en las prácticas pedagógicas los docentes incluyan esta propuesta intercultural, como estrategia para aprovechar los saberes que traen

los estudiantes y así promover la reflexión como proceso de identidad y eje de las planeaciones curriculares de cada grado.

Lo que se quiere es obtener una participación activa de los docentes, mediante la reflexión de forma individual y colectiva sobre el reconocimiento de la identidad de los estudiantes que ingresan a la institución, y así poder planear actividades que conlleven a fortalecer la aceptación y el respeto por la diferencia en el aula, implementando acciones pedagógicas interculturales.

### **5.1.2. Los Actores Interculturales**

- Los docentes: Aunque es difícil que los docentes, incluyan en sus planeaciones estrategias que fomenten acciones interculturales, pues por un lado está el desconocimiento de las mismas y por el otro está la idea generalizada de que es una pérdida de tiempo, porque se debe cumplir con las temáticas de los planes de estudios, se requiere una actitud positiva, para realizar las actividades pedagógicas interculturales propuestas, ya que son ellos los que orientan, moderan, dirigen y preparan los ambientes acogedores y significativos de las clases que presentan a sus estudiantes. Desde esta mirada es importante que los docentes tengan alguna formación básica en educación intercultural, para que puedan cumplir con los fines que en este proyecto se plantean.

- Los padres: en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y jóvenes, la participación de los padres de familia debe ser permanente, continua, indispensable, no solo porque ellos son los primeros educadores y formadores de sus hijos, sino porque también pueden aportar para la implementación de esta propuesta intercultural, ya que son los que hablan de sus orígenes, de sus costumbres, de sus tradiciones, además tienen acervo cultural

y son quienes transmiten y enriquecen con sus conocimientos, el proyecto intercultural que aquí se pretende.

- Los estudiantes: son los niños los principales agentes de una propuesta intercultural que rescata, valora y respeta la diferencia.

A propósito de la diferencia intercultural: Antes de la constitución de 1991, las políticas educativas, propendían por una educación homogénea, es decir para todos. En palabras de Guido (2010), a la institución educativa, la llegada de los llamados otros, actualmente es asociada con condiciones sociales como la globalización económica y cultural y la crisis de principios de homogeneidad política e identidad nacional; esto se ve reflejado en la medida que llegan a la institución culturas de todas las regiones no solo de Colombia, sino de otros países, a causa del desplazamiento o a causa de las migraciones, las mismas son asimiladas o integradas con las políticas educativas homogenizantes. Por otro lado Skliar (2009), cuestiona acerca de los cambios que ha tenido la educación, e invita a reflexionar si estos han sido objetados y han generado realmente una transformación, además infiere que los mencionados cambios presentados a través de la historia de la educación son “particulares o segmentados y solo se han abordado algunos aspectos de la educación” por ejemplo varían los estándares curriculares, las normas de ingreso a las instituciones, la aceptación a la famosa inclusión de niños y jóvenes, los presupuestos, una supuesta calidad, entre otros. Sin embargo, la educación colombiana está en una profunda crisis en aspectos relevantes como: la cobertura, la calidad, el presupuesto, la inclusión de etnias y otredades. Es necesario mencionar que en muchas ocasiones los aportes educativos, resultado de grandes esfuerzos económicos e intelectuales y poco apoyados por el estado colombiano no tocan la cotidianidad de lo que realmente se vive en el aula. Además, las políticas educativas estandarizadas y homogenizadas, solo marcan una actualización en pruebas que permiten

evaluar la calidad de la educación a nivel mundial con el fin de crear planes de mejoramiento en las falencias dadas a conocer. Para Skliar (p.12), “Lo que nos resta por saber, por pensar y por sentir, es si cuando cambia la educación, cambia el argumento de la misma, cambian los argumentos de la pedagogía, se renuevan, se vuelven inéditos, se hacen casi posibles”; vale la pena reflexionar en estos aspectos y revisar si estos cambios son pedagógicamente objetivados o se suman a las condiciones y situaciones de los sujetos y las organizaciones gubernamentales que ligeramente los trabajan y los vuelven generalizados, ocasionando una educación homogenizada. En los mencionados cambios de los que habla el autor; se nota una ruptura importante sobre la educación, las nuevas estrategias pedagógicas y sus procesos, encuentran sobre la experiencia que hay un gran vacío entre los principios de la educación y las prácticas en el aula. En consecuencia, un primer aporte válido es proyectar hacia una nueva practica pedagógica; la implementación de la interculturalidad, en tanto que la educación es un proceso histórico y social, que todo ser humano recorre, razón indiscutible por la que se debe ayudar a construir y como dice Lara (2015) “Aún queda mucho camino por recorrer en la construcción y/o re-construcción de la relación entre educación y diferencia”. La idea e intención es empezar de forma inmediata, caractericemos las diferencias culturales de los niños de nuestra institución, como aporte para la construcción de proyectos pedagógicos interculturales en las aulas y dejemos atrás en nuestra historia esa vieja escuela.

Como la propuesta se sugiere desde el grado preescolar hasta el grado once, las técnicas y herramientas, que aquí se proponen serán adaptadas o cambiadas por cada docente de acuerdo con el curso que oriente o según el desarrollo cognitivo y habilidades que tengan los estudiantes de cada nivel.

Ruta intercultural: Se presenta para el caso el proceso o ruta, como el conjunto de acciones que el grupo de trabajo considera, ya que de acuerdo a la práctica y talleres realizados en el grado cuarto, se tuvo la posibilidad de observar las características escolares de los participantes, sus formas usuales de relacionarse tanto con sus compañeros como con su entorno escolar, además los aportes que dieron en las actividades que se realizaron, la manera como se integraron a las mismas, permiten considerar la pertinencia de este trabajo intercultural, porque con él, se llega a acuerdos que conllevan positivamente a la sana convivencia escolar y así minimizar de alguna forma los comportamientos egoístas, discriminatorios, poco solidarios e intolerantes, permitiendo que los niños y jóvenes que llegan a la institución no sean simplemente asimilados sino sujetos potenciales de cambios como aporte a unas relaciones interculturales positivas.

Por tanto, la construcción colectiva de esta propuesta intercultural, se materializa con los lineamientos de la investigación acción, la cual, desde un enfoque interpretativo, según Elliott (1993) hace referencia “al estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”. Se explica para el caso como una reflexión sobre las acciones tanto de estudiantes como de docentes frente a las situaciones de asimicionalismo, que surgen al interior de las instituciones educativas. Por tanto, se propone este proyecto transversal intercultural como herramienta para minimizarlo, ya que ante estas situaciones sociales vividas por unos y otros en el contexto escolar, se hace necesaria su visión y su reflexión, pues las mismas limitan las prácticas pedagógicas y el quehacer cotidiano del docente. Por lo anterior, al llevar a la práctica este proyecto, es necesario que los profesores, hagan una caracterización de las particularidades de los estudiantes de su grupo, para modificar los escenarios que se presentan, una vez que se logre una comprensión más profunda de las causas del desconocimiento de las diferencias

culturales. Para realizar lo anterior cada docente puede manejar la técnica que considere pertinente; sin embargo, las autoras sugieren utilizar la cartografía, ya que la misma tiene fundamentos conceptuales de la investigación acción basados en el territorio como elemento fundamental de su metodología; además se pretende exponer un instrumento al servicio de la comunidad educativa y específicamente al grupo de docentes que implementen esta propuesta. Por eso la cartografía debe responder a una intencionalidad, a una necesidad expresa del grupo y a una concertación previa que defina el sentido o énfasis del mapa de acuerdo a las exigencias del proceso cultural que se desee trabajar. En este punto, es importante aclarar que se trata de caracterizar aspectos, que buscan potenciar los saberes culturales que poseen los estudiantes y sus familias para planear trabajos organizados que identifiquen y promuevan la interculturalidad en las aulas. En suma la cartografía es una herramienta que permitió reflexionar y ganar conciencia de la realidad que aquí se estudió

### **5.1.3. La Cartografía**

La cartografía, es un aporte en trabajos pedagógicos interculturales en el ámbito educativo, ya que se fundamenta en la capacidad de entender y representar los procesos sociales del territorio.

En la cartografía, es relevante escuchar la voz de todos los actores, por tanto, en las aulas del colegio, se tendrá como elemento principal escuchar la voz de los niños y jóvenes a partir de representaciones cartográficas; a la vez esta herramienta, permitirá observar la forma como los estudiantes vivencian, experimentan y sienten la cotidianidad, es así que el ámbito escolar, lleva a identificar los actores, conflictos, relaciones y espacios, siendo estos el componente primordial de la cartografía; todos los actores tienen libertad de expresión,

pero lo realmente importante es encontrar la unidad a partir de la diversidad y construir en medio de la diferencia. Desde esta mirada, la cartografía permite rescatar y recopilar saberes, experiencias y espacios que deben ser mapeados, organizados y analizados de una manera crítica, en busca de orientar los procesos de los estudiantes del colegio desde grado transición hasta grado once.

Al interior de este trabajo, la cartografía se puede entender como una técnica que, permite llevar a los sujetos implicados a reflexionar sobre sus prácticas y comprensiones, mediante la elaboración de un mapa (cartografía) en el que reflejan las problemáticas que acontecen en el territorio; para este caso, las que se presentan en la comunidad educativa del colegio República Dominicana, basadas en el trabajo realizado con los estudiantes de grado cuarto. Por tanto, la función de la cartografía va más allá de la representación gráfica de los territorios, donde acontecen las acciones educativas; requiere vincular a los actores en la posibilidad de transformar sus prácticas y fortalecer redes de cooperación para favorecer sus aprendizajes.

La cartografía educativa acerca y comprende el territorio escolar, permitiendo una investigación enriquecida de algunos de los temas propuestos para abordar las situaciones que se presentan en las aulas en cuanto al aprovechamiento de las diferencias culturales, tanto de los estudiantes que llegan a la institución como de quienes hacen parte de la misma para compartir y fortalecer los nuevos saberes; por tanto es pertinente en la medida que se aprecia, que los estudios cartográficos pedagógicos, contribuyan en gran medida a explicar las costumbres, identidades, culturas, etnias y tradiciones de comunidades, dentro de espacios territoriales.

En conclusión, el propósito de la cartografía que se infiere para esta propuesta es comprender el territorio escolar de la I.E.D República Dominicana, permitiendo una

investigación enriquecida de algunos de los temas propuestos para abordar las situaciones que se presentan en las aulas en cuanto al aprovechamiento de las diferencias culturales, de todos los estudiantes de la institución y así contribuir en gran medida a caracterizar las costumbres, identidades, culturas, etnias y tradiciones de la comunidad educativa, dentro de su espacio territorial educativo.

Finalmente, los docentes concluyen que para implementar la propuesta intercultural es importante retomarla como un proyecto transversal orientado a todos los estudiantes desde el grado transición hasta el grado once. Con esa transversalidad se podrá observar el cumplimiento del propósito de la misma y el fortalecimiento de las competencias interculturales tanto individuales como grupales en la medida que se refleje en las aulas cambios significativos de la manera de orientar los saberes y situaciones en las que se manifieste el respeto por la diferencia, la equidad y la igualdad de condiciones, no solo de los estudiantes que llegan de otros lugares sino de todos los que son matriculados en la institución.

#### **5.1.4. La Cartografía Humana. El Cuerpo como Territorio.**

Esta cartografía permite entender el cuerpo como un territorio, conocer a los otros y contar la vida de los otros, de una manera subjetiva dejando de lado la arbitrariedad donde el investigador trata de ver la mirada de ese otro explicando al lector el reflejo del otro a través de los ojos del investigador.

Es desde este punto de vista que a través de la cartografía humana se busca que los niños y jóvenes a partir de sus diferencias culturales compartan sus saberes y rescaten sus culturas.



Con esta técnica se buscará la participación de los actores, quienes con la realización del mapeo de su cuerpo como territorio cultural facilitarán el conocimiento de aspectos importantes de sus vidas, sus culturas y sus lugares de origen; los niños dibujarán, su cuerpo en el papel y a través de preguntas realizadas con anterioridad, podrán hacer un viaje en su interior que los lleve a retomar, lo que fue la vida antes de tener que salir de sus lugares de origen, a su vez estos niños junto con sus compañeros del grado cuarto expresarán de forma artística estas vivencias permitiéndoles establecer un diálogo, a través de la historia oral, con la cartografía que construyeron.



Se realizó la primera cartografía donde los niños dan a conocer, los sentimientos, experiencias y parte de la cultura de donde son originarios.

*Cartografía - 22 de abril*



Segunda cartografía niños del curso 401 J.T

*1 y 2 de Septiembre*

### 5.1.5. Historia oral

Dada ésta como el modo en el que el grupo de trabajo motiva a los sujetos de estudio a producir conocimiento a través de la reconstrucción de historias del pasado, historias llenas de cultura, de saberes, de vivencias en las que se busca el rescate del acervo cultural, historias que serán producidas como resultado de una serie de actividades cartográficas del cuerpo dónde se hará relevancia a los testimonios de los actores de sus culturas, dando a conocer sus modos de vida a través de la memoria de origen.

Siguiendo a Acres (1996), Cfr. Grclc (1990) y Thompson; la historia oral, es un método investigativo, que se utiliza como fuente principal para la reconstrucción del pasado, mediante los testimonios orales. Aunque la misma no es una estrategia de investigación nueva, ya que lleva mucho tiempo siendo utilizada en diferentes campos del saber, si es un

aporte bastante innovador en el conjunto de las ciencias sociales, al concebirse como una "corriente disciplinar" cuyo campo de influencia y acción no se restringe a un solo país o continente, sino a una práctica de investigación Internacional, que construye sus propias redes y campos de interrelación. Sin embargo, no se identifica con una disciplina en concreto; ya que, en ella, participan diversos estilos y diferentes profesionales, historiadores e investigadores, que le dan a la historia oral, la potestad para que lo interdisciplinar sea uno de sus elementos característicos.

A partir de esta mirada, la historia oral despierta el interés de un gran número de protagonistas y actores que integran el campo investigativo, ya que la misma se considera como estrategia metodológica, que permite recordar, recopilar, reconstruir y aprender de las prácticas que fueron realizadas históricamente en aspectos éticos, epistémicos, sociales, políticos y económicos entre otros, por uno o varios sujetos dentro de un contexto social y cultural. Se podría decir que la historia oral, es la recopilación de experiencias y prácticas dadas a partir de los recuentos humanos y sucesos sociales que permiten la interpretación crítica y la contribución de forma determinante al aprendizaje de los procesos históricos vividos. Es relevante destacar el uso que hace la historia oral y por ende quien investiga, de la colcha de retazos, como herramienta dinamizadora, de los procesos de recolección de información.

Por tanto, el investigador o historiador oral, debe tener habilidades, destrezas, criterios, métodos y actitud de investigación y apertura, frente a lo que investiga, para que pueda categorizar, organizar y sistematizar las fuentes, como lo afirma Accves (1998), "recuperando la invisibilización". En sí la idea es que el investigador no sea solo una grabadora que amplifica las voces de los sujetos implicados y sus relatos, sino que con su

investigación construya y sistematice nuevas fuentes, confrontándolas e integrándolas con los demás campos que atañen al ser humano.

**5.1.5.1. Experiencias realizadas por el grupo de trabajo.**

Con el propósito de materializar lo que aquí se ha expuesto a nivel metodológico y teórico las autoras de este informe, desarrollaron algunos talleres que servirán de guía a los docentes que se motiven a implementar la presente propuesta intercultural en el aula. Los mencionados talleres fueron orientados a partir de técnicas de la cartografía con los siguientes parámetros:

1. Se estableció y acordó la intención previamente por el grupo, se definió el tipo de mapa que se debía realizar. Aclaremos que para el primer taller se elaboró el “cuerpo como territorio de vida”, con el fin de obtener los relatos de vida de los cinco niños participantes.

(Ver anexo 6)

2. Se motivó a través de preguntas la información que se deseaba obtener. Se explica que las autoras ajustaron el contenido de las preguntas acompañado de dinámicas pertinentes con todo el grupo para obtener los relatos de vida de los cinco niños participantes. También animaron y orientaron las actividades a través de intervenciones para potenciar el resultado requerido. (Ver anexo 5)

3. Se elaboraron los mapas a partir de las orientaciones y conocimientos previos, buscando responder las preguntas planteadas previamente.

4. Los niños registraron por escrito los relatos de vida de cada uno.

5. Finalmente se socializó en plenaria lo realizado en los diferentes momentos del taller.

(Ver anexo 4)



### **Consideraciones Finales**

A partir del trabajo realizado se anotan las siguientes conclusiones y reflexiones finales:

Las familias colombianas, especialmente las que habitan en los sitios rurales y periferia de las grandes ciudades, son las más afectadas, ante las adversidades y por tanto los niños no son ajenos a estos conflictos, ya que son incluidos involuntariamente en una realidad, que por fuerza les toca asumir, siendo vulnerados y desconocidos en sus derechos sociales, económicos, afectivos, culturales y educativos.

Aunque el Estado y las organizaciones se han preocupado por minimizar este flagelo, faltan esfuerzos y cambios importantes para poder lograrlo. Sin embargo, desde las prácticas pedagógicas en el aula, los docentes pueden colaborar para dar otra mirada al desplazamiento y potenciar los saberes culturales en el aula impartiendo desde ahora una formación con equidad, igualdad, y con respeto por la diferencia. Cabe resaltar que la igualdad de derechos que se busca afianzar es con equidad, más no la inclusión de todos para que sean iguales evitando seguir cayendo en el llamado asimicionalismo. Por tanto, se confirma que las actividades proyectadas en la propuesta intercultural que se planteó en esta investigación son un primer paso para que se motive a los maestros y en general a toda la comunidad educativa a incluir la interculturalidad en los planes de estudio, no solo para transformar en parte la educación tradicional, sino para contribuir con el conocimiento de nuestros estudiantes.

Colombia no solamente tiene una gran diversidad de paisajes y climas, también se caracteriza por ser un país multicultural, es una sociedad con costumbres y tradiciones heredadas por nuestros antepasados con una diversidad de ideologías, conocimientos y actitudes que requieren de un reconocimiento y aceptación. La educación tiene que cumplir la misión de generar igualdad con equidad, tanto en las zonas rurales como en las zonas

urbanas, minimizando la discriminación de toda clase y así considerar que las diferencias tanto individuales como grupales sirven para enriquecer el entorno, para aprender y para construir nuevos conocimientos. Es decir formar un equilibrio en el entorno social de la institución, entendido este como la relación que se entabla entre grupos. Los rasgos físicos, el color de piel, el lenguaje, las tradiciones deben acercar a los sujetos y no crear barreras entre ellos.

La violencia en un país como Colombia es el primer factor que causa el desplazamiento y a la vez discriminación, pobreza y muertes. Este flagelo forjó en Colombia un sentimiento de inconformidad psicológica, económica, social, cultural, de seguridad y de desesperanza con el Estado, ya que, aunque ha demostrado que ha hecho esfuerzos e incluido políticas para disminuirlo aún faltan más resultados. Las generaciones de guerra con las que las familias han tenido que aprender a convivir, particularmente los campesinos, las comunidades indígenas y los afro-descendientes son víctimas de violaciones constantes y allí tiene sus raíces el desplazamiento, pues las personas por defender a sus familias y sus vidas prefieren entregar sus tierras e irse a las grandes ciudades a conseguir mejores condiciones de vida.

Todas estas personas que se encuentran en situación de desplazamiento, llegan a lugares como Bogotá, donde se tienen que enfrentar a condiciones de hambre, desprecio discriminación y adicional a esto niños y jóvenes, viendo vulnerados sus derechos de una vida digna y educación; sin embargo el Estado ha creado varios programas de protección y subsidios para desplazados y ahora después de la firma con las Farc para los acuerdos de paz, también están devolviendo las tierras en el programa llamado restitución de tierras.

Por tanto, el desplazamiento, convirtió a Bogotá en el epicentro de todas las culturas y grupos étnicos; a este lugar llegaron familias de todas las regiones, ya que por una parte

algunos familiares las acogieron y por la otra, la capital es el centro de atención para ubicarse laboralmente y así mejorar la calidad de vida. Este escenario encrudeció la problemática social, económica y educativa en la capital. Los cinco niños de grado cuarto que ingresaron a la I. E. D. República Dominicana, se vieron enfrentados a estas condiciones adversas que los llevaron a desplazarse y adquirir nuevas formas de vida, nuevos espacios en los cuales se vieron modificadas sus culturas anulando parte de sus identidades.

En estos contextos han tenido que afrontar la agresividad, el irrespeto, el rechazo y hasta las burlas por parte de los demás estudiantes que según ellos eran los normales por estar en la ciudad y los que llegaron de otras regiones no por su forma de hablar, de vestir y hasta por el color como el caso de Dayan, que se siente rechazada cuando le dicen “negra”. Estas circunstancias reflejaron inseguridad, aislamiento, vergüenza, temor a ser criticados y hasta retraimiento al momento de participar en los talleres propuestos por las docentes. Con lo anterior se infirió que estos aspectos limitan no solo la convivencia armónica entre los estudiantes, sino también los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje que se generan en los ambientes escolares.

Por estas razones la educación sugiere transmitir la información y los saberes de las culturas y propender por el reconocimiento y respeto como patrimonio cultural que tiene que seguir pasando de generación en generación conservando sus costumbres, sus ideologías, sus creencias y demás riquezas que los identifica y caracterizan. Cabe destacar que los espacios de enriquecimiento intercultural reducirán las barreras que se presentan entre culturas y permitirán aprovechar los saberes otros diferentes a los “propios”. Desde este punto de vista se reitera que la propuesta intercultural que se presentó, buscará



construir nuevos conocimientos, producir cambios y fortalecer relaciones entre los sujetos participantes.

Desde esta mirada la práctica pedagógica cotidiana de la institución se enriquecerá con las actividades de este proyecto, ya que le brindará a los docentes, posibles herramientas necesarias para cambiar su práctica pedagógica y aprovechar los saberes culturales que traen sus estudiantes, en la medida en que la propuesta intercultural se construyó para integrarla e implementarla en los programas y planeaciones de cada grado como proyecto pedagógico transversal y así propender por las metas de la interculturalidad basadas en los cuatro pilares de la educación definidos por la Comisión sobre la Educación para el Siglo XXI:

- Aprender a conocer: A través de la propuesta intercultural se aprovecharán tanto los saberes que traen los estudiantes de sus culturas como los ya existentes en el aula para profundizar y construir nuevos conocimientos.
- Aprender a hacer: Mediante la interculturalidad en el aula, se fortificarán las competencias tanto individuales como grupales no solo de los estudiantes sino de los docentes que orientan los procesos para enfrentar un trabajo en equipo con más equidad. Desde esta mirada se propenderá por un seguimiento continuo acorde al trabajo realizado en cada grado que se imparte en la institución.
- Aprender a vivir juntos: Con este trabajo se fortalecerán los valores que promueve la institución como son el respeto, la tolerancia, la solidaridad y la cooperación entre otros, para contribuir a la sana convivencia del entorno escolar.
- Aprender a ser: Con los diálogos interculturales se afianzará la autonomía y la responsabilidad personal de cada estudiante. Dado que la identidad y el reconocimiento llevan al respeto desde la vivencia propia.

Las autoras concluyen que estas actividades mencionadas no solo contribuirán a la construcción de nuevos conocimientos en los estudiantes, sino que también enriquecerán la práctica pedagógica de los docentes además, aunque no es la única manera si es una posibilidad que genera espacios de interacción y promueve aprendizajes significativos, donde los docentes partícipes activos de la educación contribuyen a la formación integral de los estudiantes. Por ultimo para implementar la propuesta intercultural se sugiere tener en cuenta las relaciones de responsabilidad, compromiso y participación entre docentes, estudiantes, padres de familia y en general de toda la comunidad educativa que está implicada de alguna forma en la institución para que entre todos desarrollen las actividades que promuevan, expresen y construyan la práctica intercultural que se propuso.

Desde esta perspectiva los estudiantes de hoy necesitan formarse como personas creativas, capaces de desarrollar el potencial que tiene cada uno, para ser competentes interculturales fortaleciendo una nueva sociedad con mayores condiciones de igualdad y equidad. Sin embargo todo esto es posible en la medida que la familia, los docentes y en general toda la comunidad educativa oriente y direccionen los proyectos interculturales que aquí se expusieron.

Cabe mencionar que la familia es la primera escuela donde se cimientan los primeros aprendizajes; por su parte la institución educativa existe para lograr la socialización y construcción de nuevos saberes y el docente tiene como tarea dirigir el proceso pedagógico para orientar y guiar al estudiante hacia la formación de las competencias necesarias para la interacción social y cultural que se presentan en sus contextos. Por estas razones es necesario introducir en el sistema de enseñanza, métodos que respondan a los propósitos educativos, lo que pone de manifiesto la importancia de la activación de

estrategias diversas como el trabajo intercultural, para elevar la calidad, igualdad y equidad; no sólo de la educación sino de la vida de la comunidad en la cual se desarrolló esta investigación.

Finalmente se sugiere reflexionar sobre aquellas situaciones propias del entorno social en el que los niños y jóvenes se ven expuestos para que se planeen acciones y recreen espacios interculturales que permitan a los estudiantes de todas las regiones que ingresan al colegio construir sus conocimientos a partir de otras miradas, aprovechando la gran riqueza cultural y los múltiples saberes para ejecutar esta propuesta intercultural.

**Bibliografía**

- Álvarez, Carmen (2008) *La etnografía como modelo de investigación en educación*. España: Universidad de Oviedo. Revista Gazeta de Antropología.
- Bello, M. (2001). *Desplazamiento forzado y reconstrucción de identidades*. Bogotá: Ministerio de Educación.
- Bello, M. N. (2004). *Identidad Y Desplazamiento Forzado*. Ecuador: Universidad Andina.
- Aguilar, A. (2016). *Temor y otredad. Pensar lo extraño bajo la mirada de Castoriadis*. Reflexiones Marginales .Centro Nacional del ISSN.
- CICR, C. I. (2009). *Desplazamientos Internos En Conflictos Armados, Responder A Los Desafíos*. Ginebra Suiza: Comité Internacional De La Cruz Roja.
- CNMH, U. (2015). *Una Nación Desplazada, Informe Nacional Del Desplazamiento Forzado En Colombia*. Bogotá.
- Cobo, R. (1999). *Multiculturalismo, democracia paritaria y participación política. Política y sociedad*. p. 55.
- Dominicana, C. D. (2016). *Manual de Convivencia*. Bogotá.
- Dominicana, C. D. (2017). *Manual de Convivencia IED República Dominicana*. Bogotá.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fernández Pinto, H., & Sánchez Reyes, J. (2010). *Características Del Desplazamiento Forzado En Colombia*. Le Bret.
- Garzón Daza & Maturana. (26 de mayo de 2015). *La etnografía en el ámbito educativo: Una alternativa metodológica de investigación al servicio docente*. Revista Educación y desarrollo social. Universidad Militar Nueva Granada Bogotá D.C.

Granada, M. (18 de abril de 2013). *Recuperado de:*

*<https://elespaciodeladiversidad.blogspot.com/2013/04/competencias,interculturales>*

Guido, S., & Castillo, E. (2015). *La interculturalidad, Principio o fin de la utopía*. Revista Colombiana de Educación, 21.

Guido, S. (2010). *Diferencia y educación: implicaciones del reconocimiento del otro*. Pedagogía y saberes N 32, 65-72.

Hoyos Alarcón, M., & Romero Bello, X. (2016). *Narrativas Artísticas Desde Los Procesos Pictóricos Y Corporales*. Universidad Minuto De Dios.

Ibáñez, A. M., & Querubín, P. (2004). *Acceso A Tierras Y Desplazamiento Forzado En Colombia*. Bogotá: Centro De Estudios Sobre Desarrollo Económico.

Lara, G. (2015). *Interculturalidad, y educación: un encuentro y una apuesta*. Revista Colombiana de Educación N 69, 223-235.

*Ley 387, Del desplazado y las responsabilidades del estado (18 de julio de 1997).*

Naranjo Giraldo, G. (2004). *Ciudadanía y Desplazamiento Forzado en Colombia: Una Relación Conflictiva Interpretada Desde La Teoría Del Reconocimiento*. Estudios Políticos, 150.

Páez, R., & Herreño Ruedas, K. (2009). *El Desplazamiento Forzoso En Colombia: Un Camino Sin Retorno A La Pobreza*. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.

Rozo, C. (s.f.). *Sistematización de experiencias y Cartografía de conocimientos entre otros*.

Saez, R. (2004). *La educación intercultural*. Revista de educación, 874-875.

Sierra, C. (2003). *Etnografía Escolar, Etnografía de la Educación*. Revista Educación, 167.

Skliar, C. (2009). *Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación*. Revista Educación y pedagogía, 17(41), 11-22.

Tezanos de Mañana, Araceli. (1981). *Una perspectiva etnográfica*. Digitalizado por RED académica la escuela primaria. Universidad Pedagógica Nacional.

Tovar, T. (2016). *Inclusión educativa y desplazamiento forzado: una alternativa pedagógica desde las narrativas*. Bogotá: Universidad Libre.

UNESCO. (2006). UNESCO. Recuperado el 8 de septiembre de 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>

Vásquez, Y. (2001). *Educación basada en competencias*. Revista educación, nueva época 16, 1-29.

Walsh, C. (2000). *Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación*.

Walsh, C. (2005). Unicef. Recuperado el 16 de mayo de 2016, de [https://www.unicef.org/peru/\\_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru\\_educacion\\_interculturalidad.pdf](https://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf)

Walsh, C. (2008). *Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las Insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado*. Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador

Walsh, C. (2009). *La interculturalidad crítica y la educación intercultural*. Instituto Internacional de integración del convenio Andrés Bello.

[www.cabidopatrimonio.blogs.pot.com](http://www.cabidopatrimonio.blogs.pot.com). (25 de febrero de 2016). Obtenido de [www.cabidopatrimonio.blogs.pot.com](http://www.cabidopatrimonio.blogs.pot.com)

**Anexos**

Anexo 1

**Vicerrectoría de Gestión Universitaria  
Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP  
Comité de Ética en la Investigación**

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley 1098 de 2006 – Código de la Infancia y la Adolescencia, la Resolución 0546 de 2015 de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, considerando las características de la investigación, se requiere que usted lea detenidamente y si está de acuerdo con su contenido, exprese su consentimiento firmando el siguiente documento:

**PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO**

<b>Facultad, Departamento o Unidad Académica</b>	<b>Universidad Pedagógica Nacional.</b> Departamento de posgrados. Facultad de maestría en educación.		
<b>Título del proyecto de investigación</b>	<b>HACIA UN ENCUENTRO INTERCULTURAL EN EL AULA. OTRA MIRADA AL DESPLAZAMIENTO</b>		
<b>Descripción breve y clara de la investigación</b>	Proyecto investigativo de corte cualitativo; que se realiza como requisito para optar por el título de Magíster en educación y tiene como objetivo general: Caracterizar las diferencias culturales de los niños de grado cuarto en condición de desplazamiento, como aporte para la construcción de proyectos pedagógicos interculturales en el aula.		
<b>Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación</b>			
<b>Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación.</b>	Que se pueda implementar una propuesta intercultural en el aula, aprovechando los saberes y diferencias culturales de los niños y sus familias.		
<b>Datos generales del investigador principal</b>	Nombre(s) y Apellido(s): <b>Nidia Yesmith Castellanos Suárez</b> <b>María Yolanda Rodríguez Garzón</b>		
	N° de Identificación: c.c 52343433 c.c.39616283	Teléfono:	3202321853 3124774984
	Correo electrónico: <b>nidia12021@hotmail.com.</b> <b>yolysro@gmail.com</b>		
	Dirección: calle 65 No. 97-25 y Kra 88 D No.127 A 44		

**PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Yo \_\_\_\_\_ mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, con domicilio en la ciudad de \_\_\_\_\_ Dirección: \_\_\_\_\_ Teléfono y N° de celular: \_\_\_\_\_ Correo electrónico: \_\_\_\_\_

Como adulto responsable del niño(s) y/o adolescente (s) con:

Nombre(s) y Apellidos: \_\_\_\_\_ Tipo de Identificación \_\_\_\_\_

N° \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Autorizo expresamente su participación en este proyecto y

**Declaro que:**

1. He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado o el mismo se me ha leído y explicado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
4. He sido informado y conozco de forma detallada los posibles riesgos y beneficios derivados de mi participación en el proyecto.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados a menos que autorice por escrito lo contrario.
8. Autorizo expresamente a los investigadores para que utilicen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto.
9. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.

Como adulto responsable del menor o adolescente autorizo expresamente a la Universidad Pedagógica Nacional utilizar sus datos y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen, que reconozco haber conocido previamente a su publicación en:

\_\_\_\_\_

En constancia, el presente documento ha sido leído y entendido por mí, en su integridad de manera libre y espontánea. Firma el adulto responsable del niño o adolescente,

\_\_\_\_\_



Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: \_\_\_\_\_  
Nº Identificación: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Firma del Testigo:

\_\_\_\_\_  
Nombre del testigo: \_\_\_\_\_

Nº de identificación: \_\_\_\_\_

Teléfono:

**Declaración del Investigador:** Yo certifico que le he explicado al adulto responsable del niño o adolescente la naturaleza y el objeto de la presente investigación y los posibles riesgos y beneficios que puedan surgir de la misma. Adicionalmente, le he absuelto ampliamente las dudas que ha planteado y le he explicado con precisión el contenido del presente formato de consentimiento informado. Dejo constancia que en todo momento el respeto de los derechos el menor o el adolescente será prioridad y se acogerá con celo lo establecido en el Código de la Infancia y la Adolescencia, especialmente en relación con las responsabilidades de los medios de comunicación, indicadas en el Artículo 47.

En constancia firma el investigador responsable del proyecto,

\_\_\_\_\_  
Nombre del Investigador responsable: \_\_\_\_\_

Nº Identificación: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

*La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida participación*

Anexo 2

## **TALLERES CON DOCENTES**

### **TALLER NUMERO 1**

#### **ENSEÑANDO Y APRENDIENDO**

El presente taller da a conocer información pertinente al proyecto “Hacia un encuentro intercultural en el aula, otra mirada al desplazamiento”

#### **Objetivos**

- Dar a conocer la importancia y propósitos que se han establecido en el proyecto.
- Establecer diferencias entre asimilacionismo, multiculturalidad e interculturalidad.
- Motivar a los docentes participantes a la construcción de una propuesta intercultural en el aula.

**MATERIALES:** Fotocopias de la encuesta, Bolígrafo, Lana (Dinámica de la telaraña)

**DURACION:** Una hora

#### **ORIENTACIONES:**

- Formar grupos para realizar la dinámica, que tiene como objetivo hacer un reconocimiento entre los compañeros donde se establecen características, similitudes y diferencias.
- Dar a conocer los objetivos del proyecto implementando un folleto como estrategia de información del mismo.
- Explicar los conceptos de asimilacionismo, multiculturalidad e interculturalidad.
- Motivar a que los docentes participen en la construcción de una propuesta intercultural en el aula, teniendo como base la encuesta.

## TALLER NÚMERO 1

### ENSEÑANDO Y APRENDIENDO

#### PREGUNTAS MODERADORAS Y RESPUESTAS A DOCENTES

PROFESOR SIMÓN

**1. ¿Qué concepción tiene acerca de la interculturalidad o como la entiende?**

La interculturalidad tiene que ver con el intercambio que sucede a partir de la riqueza y pluralidad de manifestaciones culturales en la sociedad. Se refiere a la coexistencia de actores sociales de diferentes culturales.

**2. ¿En el grupo a su cargo hay estudiantes provenientes de otras regiones? \_\_Si\_\_ ¿de**

cuáles?: por las condiciones económicas, políticas y sociales del país en las instituciones educativas contamos con niños y adolescentes provenientes de la costa atlántica y pacífica, así como de otros departamentos tales como Santander, Tolima, Boyacá, entre otros.

**3. ¿De qué lugares de Colombia cree que llega mayor número de estudiantes al colegio? La población más numerosa es de la costa Atlántica, ¿Cuál considera que es**

**la razón?** en algunos casos este fenómeno obedece a situaciones derivadas del conflicto armado, en otros casos se debe a razones estrictamente económicas, ya que los padres de familia se desplazan a los centros urbanos grandes, con el ánimo de explorar mejores condiciones laborales.

**4. ¿De qué manera se entera que dentro del aula hay estudiantes de diferentes regiones? Siempre que llega un estudiante nuevo establezco un diálogo para preguntar**

aspectos personales tales como su procedencia.

5. **¿Qué aspectos culturales cree usted que son relevantes en estudiantes de otras regiones?** Los estudiantes que vienen de otras regiones se muestran un poco más espontáneos, tienen habilidades para el deporte
6. **¿Qué cree que se debe hacer para evitar que haya rechazo hacia compañeros de otras regiones?** Sensibilizar sobre la riqueza de la multiculturalidad y formar a los estudiantes en la tolerancia para que la escuela sea un escenario de convivencia y reconocimiento del otro.
7. **¿Qué aspectos observa que evidencian el rechazo hacia los estudiantes de otros lugares?** Normalmente no es frecuente el rechazo o segregación por razones de procedencia en la institución, hay buenos niveles de adaptación de los estudiantes de otras regiones y en el colegio son bien acogidos.
8. **¿Por qué cree que se produce la estigmatización hacia la diferencia cultural en el aula?** Hay casos muy aislados y normalmente se presentan en forma de broma, por los acentos o usos del lenguaje. Se debe a la diferencia evidente en los acentos.
9. **¿En qué porcentaje cree usted que se presenta el rechazo hacia “los diferentes en el aula”?** como ya he indicado son casos muy aislados, ya que esta no es una razón ni de acoso ni de rechazo evidente.
10. **¿Considera que la interculturalidad le contribuye a la práctica docente?**

Nuestra labor docente también se enriquece a partir de la interculturalidad. Además, nuestro compromiso con la sociedad nos conduce a promover el respeto por las diferencias.
11. **¿Cómo usted en su labor docente contribuye a que se respete la diferencia cultural en la institución?** Demostrando el respeto y el reconocimiento de la diversidad cultural

con mis propios actos, haciendo un uso adecuado del lenguaje. Adicionalmente, siguiendo el conducto regular ante casos evidentes de rechazo.

12. **¿Piensa que las políticas educativas están diseñadas para una apuesta intercultural en las instituciones?** Si responde afirmativo, **¿por qué?** Se insiste en una formación en competencias ciudadanas encaminadas a la convivencia y la tolerancia en la sociedad.
13. **¿Considera que sus compañeros apoyarían y aportarían a la construcción de una propuesta pedagógica intercultural como estrategia para cambiar la metodología en el aula?** Seguramente en algunas áreas sea más viable que en otras.
14. **¿Qué actividades promueven las relaciones interculturales en la institución?** **¿Cómo desde su área las puede implementar?** Los eventos culturales, las jornadas de conciliación del grupo Hermes, Los espacios de acogida a estudiantes nuevos por parte de Orientación escolar. Desde el área de religión, constantemente hago énfasis desde lo conceptual y metodológico en la importancia del respeto y la tolerancia como valores fundamentales para la convivencia social.

Anexo 3

## **TALLER NÚMERO 2**

### **“TE CONOZCO, ME CONOZCO”**

El presente taller promueve el conocimiento del grupo de trabajo

#### **OBJETIVOS:**

- Valorar la diversidad cultural como una riqueza y patrimonio de una sociedad.
- Identificar qué aspectos culturales nos hacen diversos.
- Motivar a los docentes participantes a la construcción de una propuesta intercultural en el aula.

MATERIALES: Fococopias, Bolígrafo, Juego (monopolio).

**DURACIÓN:** Una hora

#### **ORIENTACIONES:**

- Formar grupos para realizar la dinámica
- Formar mesas de trabajo en círculo de manera que los participantes se puedan observar.
- Explicar los conceptos de cultura, interculturalidad, identidad y diversidad
- Motivar a que los docentes participen de la charla teniendo como referente situaciones en el aula: - ¿Por qué? - ¿de dónde procede? - ¿Cuál es su origen?

**TALLER NÚMERO 2**

**“TE CONOZCO, ME CONOZCO”**

Responder las preguntas planteadas con el fin de conocernos mejor

- Escriba una palabra con la cual se identifique o te defina  
.....
- Un recuerdo de la niñez que le haya dejado huella  
.....
- ¿Qué libro recomendaría leer a una persona amiga?  
.....
- Describir brevemente una realidad del entorno  
.....
- Recuerde el nombre de alguna canción de su lugar de origen  
.....
- ¿Cuál es la comida que más le gusta de su región?  
.....
- ¿Qué juego tradicional recuerda?  
.....
- Si pudiera traer un objeto de su región cual sería.....
- Que es lo que más se le dificulta aceptar de los demás.....

## INTERCULTURALIDAD Y DESPLAZAMIENTO 160

- A qué región o lugar geográfico de Colombia le gustaría viajar

.....

### **TRABAJO GRUPAL**

- Le parece importante rescatar la diversidad cultural dentro de su aula... ¿por qué?

.....

- ¿De qué forma y qué elementos incluiría en esa dinámica?

.....

- ¿Con qué fin trabajaría la interculturalidad y qué aspectos le gustaría rescatar?

.....



Anexo 4

**TALLER NÚMERO 3**

**CREANDO UNA PROPUESTA INTERCULTURAL**

**A través de este taller se elabora una propuesta intercultural entre los docentes participantes**

Realizar una propuesta intercultural con los siguientes parámetros:

**Construcción de un documento sobre la práctica intercultural** que dé cuenta a los asuntos descriptivos y analíticos que la sustentan, previo reconocimiento, recepción y apropiación de nuestra propia práctica.

Guía Temática

- **Comprensión sobre el contexto y relaciones con éste.** \_\_\_\_\_
  
- **Tiempos (fundante y de implementación de la práctica)** \_\_\_\_\_
  
- **Razones para para la creación de esta práctica (de quienes, porque, en donde, etc.)**  
\_\_\_\_\_
  
- **Escenarios de actuación (comunitarios/institucional)**  
\_\_\_\_\_
  
- **Intencionalidades y marcos de acción colectiva que agencian (en términos de proyectos e iniciativas que dinamizan) y de las interlocuciones que tienen con otros espacios curriculares y de maestros.** \_\_\_\_\_

- **Repertorios metodológicos (Entendiéndose por repertorio el conjunto de elementos, expresiones, rasgos, códigos y dimensiones que caracterizan la practica en sus interacciones)** \_\_\_\_\_
- **Soporte fundamental de la práctica** \_\_\_\_\_
- **Producciones de la práctica.** \_\_\_\_\_
- **Categorías que fundamentan la práctica, comprensión sobre estas categorías.**  
\_\_\_\_\_
- **Dar cuenta de las preguntas: ¿Por qué esta práctica se inscribe en un proyecto que posibilita la formación de estudiantes? ¿Qué potencia y alcance tiene esta práctica?** \_\_\_\_\_

Anexo 5

**EXPERIENCIA UNO: HISTORIAS DE VIDA**

**OBJETIVOS:**

- Realizar una reconstrucción de la historia de vida de los niños a través de las narraciones de los mismos niños y guiados por las docentes.
- Hacer un reconocimiento de sí mismo como un ser único e irreplicable con saberes, creencias, formas de pensar, actuar diferentes.

**DURACION:** Una hora y treinta minutos

**MATERIALES:** cuaderno de ética, esfero, colores

**ORIENTACIONES:**

- Formar grupos para realizar la dinámica donde los niños hacen su presentación nombre, de donde vienen, gustos y aspectos que lo hacen sentir feliz o triste.
- Se hace un círculo donde están ubicados todos los integrantes del salón, se hace una sensibilización con los niños de la importancia del respeto a la palabra y a las expresiones de los compañeros.
- Los niños del grupo focal van contando algunos aspectos de sus historias de vida para lo cual se plantean las siguientes preguntas:
  - ¿De dónde vienen?
  - ¿Qué es lo que más les gusta del lugar de origen?
  - ¿Cuál es la comida favorita?
  - ¿Cuál es la actividad que más les gusta realizar?
  - ¿Qué le hace sentir feliz?
  - ¿Qué les hace sentir seguro o inseguro?
  - ¿Qué palabras le molestan?
  - ¿Cuándo se siente coartado en su forma de expresarse, de pensar y de actuar?Teniendo en cuenta las anteriores preguntas motivadoras los niños resumen su historia así:

Anexo 6

**EXPERIENCIA DOS: EL CUERPO COMO TERRITORIO CULTURAL  
(Cartografía).**

**OBJETIVO:**

**Reconocer los saberes culturales de los niños que han sido víctimas**

**Del desplazamiento.**

- Interactuar con los otros niños en el marco del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de los saberes propios.
- Reconocer la importancia del cuerpo como un territorio de saberes culturales.

**DURACIÓN:** Una hora y treinta minutos

**MATERIALES:**

Lana

Pliegos de papel bon

Plumones de colores

Cartulina

Témperas

Pegante

Adhesivos

**ORIENTACIONES:**

- Formar grupos para realizar la dinámica (la tela de araña) donde los estudiantes manifiestan características, similitudes y diferencias entre ellos.
- Explicación de la importancia de las personas como seres únicos e irrepetibles.
- Charla de la importancia de los saberes culturales de los niños
- Construcción de la cartografía del cuerpo como un territorio cultural; para esta actividad los estudiantes después de haber escuchado de los saberes de los niños provenientes de otras regiones se organizan en cinco grupos para elaborar la silueta del niño y de la niña que contó la historia de su región, posteriormente deberán ubicar los saberes teniendo en cuenta los siguientes parámetros.

- Sentimientos y emociones alrededor del corazón
- Lugares característicos de la región: alrededor de los pies.
- Creencias y saberes alrededor de la cabeza
- Trabajo, labores, arte alrededor de las manos.

Para terminar el taller se hace una reflexión sobre la relevancia de este para ampliar los saberes otros. Además, reforzar valores como el respeto y la tolerancia para con los compañeros que nos enseñan de sus culturas otras, diferentes a la propia.

## Anexo 7

## EXPERIENCIA TRES: FESTIVAL INTERCULTURAL

## ENTREVISTAS A PADRES DE NIÑOS DESPLAZADOS DE LA I.E.D REPÚBLICA DOMINICANA.

## ENTREVISTA 1

La señora Claudia Herrero Nieto con 39 años de edad, perteneciente a un estrato social 1, cuenta su historia y manifiesta que nació, creció y vivió en La Dorada Caldas, junto con sus padres, hermanos e hijos, su vida era llena de alegría, en la casa había mucho amor.

Durante los primeros años de vida paseaba y corría por los campos que rodeaban la finca junto con sus hermanos, todo el día la pasaba caminando, jugando y cogiendo mora silvestre de esa pequeñita, pero con un sabor muy delicioso, algo particular de esa que poco se encuentra por acá. Cuando se cansaba se acostaba en uno de los potreros bajo la sombra de un árbol y nadie decía nada, descansaba un rato y luego seguía su camino. Allá en la finca aprendió muchas cosas que no sabe la gente de por acá, aprendió a sembrar yuca, plátano coger café, desyerbar y los fines de semana trabajaba en un trapiche, también aprendió a capar marranos y ganado, a su vez manifiesta que en el campo no hay horario, que tienen que estar pendientes cuando nacen los terneros y ayudarlos a sacar.

Posteriormente cuando ella llegó a una edad de merecer, se fue a vivir con un pingo con quien no le fue muy bien; luego de unos años se hizo cargo de la finca de una señora que vivía en la ciudad.

Doña Claudia dice: mire profe le cuento; “me dejo a cargo, tenía que hacer algunas actividades, lo que más me gustaba de vivir en esa casa era estar sola con mis hijos para mí esto era ideal, era una experiencia que no había tenido y aunque en mi casa se vivía en

tranquilidad yo quería saber que era ser la señora, vivir sola con mis hijos y mandar en mi hogar, ya que siempre había vivido en la casa de mis papás; pero poco me duró la felicidad una noche cuando estaba durmiendo, golpearon a la puerta de la casa, una casa muy bonita, yo abrí con cierto miedo pues no era normal que a esa hora llegara gente a ningún lugar; al salir, un señor, creo que era de la guerrilla, me dijo que en esa casa estaba prohibido que habitara alguien, yo le dije que me la habían dado a cuidar y que por eso estaba ahí. El señor me amenazó y me dio dos días para desocuparla o de lo contrario les haría daño a mis hijos. También me dijo que en las filas se necesitaban los muchachos para que lucharan por el pueblo, eso me dio mucho miedo; cuando esto pasó ya tenía la edad de 26 años y mi hijo mayor tenía tan solo 11 años. Al otro día me levanté, salí de allí con mis 4 hijos, mi temor era muy grande”.

Inicialmente doña Claudia se fue para donde los papás, pero no pudo vivir allí pues todos los días pasaban algunos grupos de guerrilleros mirando hacia el interior de la casa y haciendo comentarios de que estaba advertida y que, si no se iba de allí, su hijo mayor tenía que irse a formar parte de las filas, esto la llevó a tomar la decisión y salir rápido de la casa de sus papás, al coger camino, doña Claudia avanzaba y miraba para atrás pues le daba mucho miedo encontrarlos en el recorrido.

Ella se queda un rato en silencio y dice: “dejar mi tierra fue muy duro pero no me podía quedar pues mis hijos estaban primero, con ayuda de mis papas fui a parar a Guaduas, Cundinamarca” luego mira con tristeza y por un momento se queda en silencio y sus ojos se llenan de lágrimas que invaden su rostro, luego reacciona diciendo “Esa visita me cambió la vida, al salir de mi tierra empecé a tener dificultades, muchas profe, me tuve que ir a vivir en un cuarto, todos dormíamos en el piso sobre unos colchones que nos habían

prestado. La escasez empezó a sentirse a veces no teníamos que comer y el auxilio que nos daba el gobierno alcanzaba para muy poco”.

Aunque sus expresiones e incluso sus palabras muestran valentía; es una mujer ahora con cinco hijos que ha tenido que cambiar de vivienda tres o quizás cuatro veces, con deseos de volver a aquel lugar que le vio nacer donde un día fue feliz y donde ella cree sus hijos estarían mejor. Desde su llegada a Bogotá, mes a mes espera el auxilio que le brinda el gobierno, trabaja en COMPENSAR, en el restaurante escolar del colegio República Dominicana, donde estudia su hijo Ángel, también se ayuda de unos centavos extras como ella lo manifiesta que consigue con otros oficios varios que realiza cuando la llaman a trabajar los fines de semana, espera que en 2018 le salga la casa al parecer en Guaduas Cundinamarca pues por el hecho de ser desplazada el gobierno se la debe dar, ella la pidió para ese sector y ya le toca allá aunque como dice ella “ese se está volviendo un pueblo fantasma, el comercio y el turismo se está acabando por aquello de la ruta del sol”; Y aquí en Bogotá desde que llegó ha sido muy difícil porque pagar arriendo y estar de un lado para otro con sus hijos y bregando para sacarlos a todos es muy complicado, a pesar de que como lo expresa, el trabajito no ha faltado y ahora que está en una empresa con todas las prestaciones y con los aseos por días le va un poco mejor aunque no hay plata que alcance. Con respecto a las costumbres culturales que tenía en su lugar de origen Doña Claudia comenta que en Marquetalia, Caldas; las rutinas diarias eran levantarse muy temprano para hacer el desayuno y salir a trabajar a coger café, trabajar la tierra, saludar a todos los vecinos con los que se encontraban, ser muy amables y colaboradores con ellos, además escuchar música popular; lo que más recuerda es la merienda a las nueve de la noche, comían fríjoles, arepa y preparaban chocolate a veces con pan. Cada año en la celebración de la fiesta del campesino, en el mes de septiembre compartían con toda la comunidad del



pueblo y veredas; hacían bailes, danzas, coplas y de comida preparaban carne a la mamona, sancocho y fritanga, la pasaban muy rico todo el día. Doña Claudia termina esta entrevista con un suspiro y afirma “que si no fuera por la violencia en estos momentos ella y sus hijos vivirían mejor”.