



**Prácticas inclusivas: Un camino hacia la educación inclusiva para los niños y las niñas
Embera en contextos de ciudad**

Laura Alejandra Bueno Bueno

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciada en Educación Básica con énfasis
en Humanidades, Lengua Castellana

Tutora

Paula Andrea Martínez Cano, Doctor (PhD) en

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana

Medellín, Antioquia, Colombia

2022

Cita	(Bueno Bueno, 2022)
Referencia	Bueno Bueno, L. A. (2022). <i>Prácticas inclusivas: Un camino hacia la educación inclusiva para los niños y las niñas Embera en contextos de ciudad</i>
Estilo APA 7 (2020)	[Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Grupo de Investigación Pedagogía y Diversidad Cultural (DIVERSER).

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: Jhon Jairo Arboleda Céspedes

Decano/Director: Wilson Bolívar Buriticá.

Jefe de departamento: Cártul Valérico Vargas Torres.

Coordinadora del programa: Diela Bibiana Betancur Valencia.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Arakerasma

Arakiruma char mu sō kawa ochiasiba māudē mu ida nibabasideba, kawabasideba māudē chi kada kakua mudē de char nibai ita ābararā kawa bii ita jisidabaera māudē wēra ēbēra. Arakirú akurīabuma mu ōme bedēa kachiruadibasideba bari ūyaba bi'ia jisidauba māuba mua adaibu unubisidaudeba kawa unubui ita.

Idi kurīabu arakerasma joma mu sōdeba kasidaurā ita nāu ūja kawa jurusidaudeba, w'awarā kau māudē wau ēbēra mu ārēa kawabasideba unu āyá mae unubisidau, jomaura sō kua kirure, arakiruma narā w'awarā kamō kiruremá dāpedacha mumaá uitabasidau māudē kawua ochiatadau, araboasma āchimá mu ūyabisidau kar charea āchi kakua mīo ita kawa biabari bi'ia ūyaba boamerā w'awarā kau māudē wau ēbērarā ita ābua burudai purude nē budaurā. Arakiruma.

Arakiruma Flor mu kakua eda unubisiba.

Arakiruma mu dē debenaramá

Agradecimientos

Aprovecho este medio para agradecerle a la vida, al universo y a los jai¹ protectores por el transitar de experiencias en este proceso, por las fuerzas para superar las controversias.

Profesoras asesoras les agradezco la paciencia e insistencia y por hacerme sentir con la capacidad y valentía para la realización de este trabajo.

Con las fuerzas del corazón agradezco a los seres humanos que son el centro de esta investigación, a los niños y niñas Embera, que me enseñaron que las diferencias no existen porque nos une el corazón dulce que todos tenemos, gracias a esos niños soñadores que cada mañana me miraban con alegría y extrañeza, les agradezco a ellos porque me han inspirado a continuar la lucha por el trabajo de una educación que se preocupe por el SER de los niños y niñas indígenas que llegan al contexto de ciudad. ¡Gracias!

Gracias infinitas a Flor por hacerme creer en mí, por las palabras que revivían mi estado de ánimo.

¡Gracias Familias!

¹ Espíritus mitológicos del pueblo Embera

Tabla de contenido

Resumen	6
Abstract	7
Introducción	8
1 Planteamiento del problema	10
1.1 Contexto	10
1.1.1 Contexto teórico.....	10
Comunidades indígenas en América Latina.....	10
Procesos educativos de la población indígena en Colombia. Educación propia y etnoeducación para la población indígena, formación para la autonomía.	11
Colombia: ¿Pluriétnica y culturalmente diversa?.....	15
Comunidad Embera en la ciudad de Medellín.	16
1.1.2. Contexto institucional	19
Institución Educativa Héctor Abad Gómez, sede Darío Londoño Carmona	19
Preescolar Embera: “Buchi so bia ni” (donde existen corazones dulces).	21
1.2. Antecedentes	23
2 Justificación.....	29
3 Objetivos	32
3.1 Objetivo general	32
3.2. Específicos.....	32
4 Problema de investigación	33
4.1. Pregunta de investigación.....	37
5 Marco Conceptual	38
5.1 Educación inclusiva.....	38
5.2 Prácticas inclusivas:	42

5.3 Políticas públicas educativas para comunidades indígenas en Colombia	42
6 Metodología	44
6.1. Enfoque cualitativo.....	44
6.2. Paradigma Teoría crítica	45
6.3. Método Etnográfico.....	45
6.4. Técnica estudio de caso.....	46
6.4.1 Fase de apropiación teórica.....	47
6.4.2 Fase de trabajo de campo y recolección de datos.	47
6.4.3 Fase analítica. Estudio de caso.....	48
7 Análisis de datos.....	49
Transcripción de diálogos	51
7.1 Práctica inclusiva 1. Planeación y desarrollo de clases realizada de acuerdo a los intereses y necesidades de los estudiantes.....	56
7.2 Práctica inclusiva 2. Clases accesibles para todos los estudiantes	59
7.3 Práctica inclusiva 3. La disciplina del aula está basada en el respeto por el “otro”	62
8 Conclusiones	64
Referencias	66
Anexos.....	70
Anexo 1. Diarios de campo	70
Anexo 2. Transcripción Diálogo con etnoeducadores.....	82

Resumen

Este trabajo se realizó desde un paradigma de investigación cualitativa la cual permitió reflexionar sobre prácticas pedagógicas inclusivas en la formación de los niños y niñas Embera del grado preescolar de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez (en adelante IE HAG) sede Darío Londoño Cardona (DLC) como una de las múltiples maneras de posibilitar una **educación inclusiva** donde se garantice el enfoque de derechos, acciones que conllevan a culturas, prácticas y políticas en igualdad y equidad fundamentada en una educación para todos. Este trabajo, además, permite interrogar y dar lugar a la pregunta por el territorio para la población indígena que llega a la ciudad de Medellín, no desde un discurso político sino desde acciones pensadas para el bienestar, no solo de los niños y niñas sino también de su grupo familiar.

Por ello, es necesario visibilizar y reconocer a la IE HAG como un espacio que se ocupa de garantizar a la población estudiantil condiciones de acceso, permanencia y promoción, en este caso, para los niños y niñas Embera, respetando su lengua, sus tradiciones, sus costumbres originarias y su idiosincrasia.

Por último, esta investigación reconoce y concluye que se debe seguir fomentando y fortaleciendo dentro de los espacios educativos la formación y las prácticas inclusivas para que tanto los maestros, maestras, estudiantes y comunidad educativa en general propongan acciones pedagógicas en fomento de vínculos, relaciones y aprendizajes individuales y colectivos en pro de la permanencia escolar donde se entreteje una interculturalidad para la comprensión del “otro” desde un “nosotros”.

Palabras clave: prácticas inclusivas, diversidad cultural, educación inclusiva, interculturalidad.

Abstract

El abstract es el mismo resumen pero en idioma inglés. Conserva la misma extensión o aproximada, es decir, mínimo 150 y máximo 250 palabras.

Keywords: scientific article, review article, research, citation styles

Introducción

Este trabajo investigativo tiene interés en observar cómo se manifiesta la educación inclusiva para niños y niñas indígenas de la etnia Embera que se desplazan de contextos rurales, mayoritariamente del departamento del Chocó, e ingresan a la escolaridad en un contexto urbano como es la ciudad de Medellín. Por lo que, se sitúa en la Institución Educativa Héctor Abad Gómez sede Darío Londoño Cardona en el grupo preescolar, conformado por niños y niñas indígenas que pertenecen a la comunidad Embera. Esta institución muestra interés en implementar un modelo de educación que incluye a poblaciones diversas con dificultades para acceder a la educación pública como: población étnica (indígenas y afro), en extrema pobreza, migrantes, desplazados, reinsertados, con discapacidad, entre otros, y convertirse así en una institución que brinda una educación inclusiva, en, de y para todos.

Una de las características principales de la educación en nuestro sistema educativo es que trata de homogeneizar a todos los niños, niñas y jóvenes que se encuentran estudiando, de acuerdo a unos pensamientos típicos de la ciudad, sin respetar las diversidades de culturas y de sujetos que llegan a un plantel educativo. Esta homogenización la explica Arturo Escobar a través de un proceso que llama desarrollismo. Lo que plantea este desarrollismo es la transformación de las sociedades tradicionales en sociedades modernas (occidentales) sin contar en lo absoluto con los componentes culturales, es decir, se intenta imponer la racionalidad (conocimiento) de occidente desconociendo modos alternativos en que se concibe ésta, en otras culturas que históricamente han sido dominadas por los llamados países “desarrollados” y que por lo tanto no se consideran occidentales. (Escobar, 1998, citado por Lopera, 2010. p.7-8).

Por tanto, el objetivo de la investigación se centra en identificar y problematizar las prácticas inclusivas que emergen en la formación de la población del preescolar Embera como manera de posibilitar la educación inclusiva y el apropiamiento de las tradiciones y costumbres culturales que les son propias; razón por la cual, el paradigma cualitativo acompañado de un diseño de estudio de caso es la forma metodológica de realizar esta investigación. Es por eso que para esta investigación se siguieron unas fases:

- Contextualizar y definir a través de diversos estudiosos las características que presenta la etnoeducación, propuesta que diseñó el gobierno de Colombia; y del

sistema de educación propia que diseñaron y proponen las asociaciones indígenas en Colombia, principalmente del Cauca.

- Contextualizar la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, sede Darío Londoño Cardona donde se desarrolló la práctica pedagógica, y que en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) propone la educación inclusiva.
- Posteriormente, se presentan diversas situaciones observadas por la maestra en formación durante su práctica pedagógica.
- Análisis de esas situaciones para reconocer algunas apropiaciones y concepciones a las que se llega sobre las prácticas inclusivas, su impacto en los estudiantes del grupo de preescolar Embera y su contribución a la educación inclusiva.

Toda esta experiencia buscó principalmente dos fines: el primero, como ya se ha manifestado fue comprender cuáles prácticas educativas permiten la configuración de una verdadera educación inclusiva, en este caso para niños y niñas Embera que residen en la ciudad de Medellín; y, en segundo lugar, poder a través de la práctica pedagógica confrontar la teoría y las representaciones que se han construido a través del proceso de formación en la universidad, en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, siendo yo misma, una nativa Embera del Territorio Ancestral San Lorenzo de Riosucio, Caldas, formada, académicamente, en la ciudad.

1 Planteamiento del problema

1.1 Contexto

Situar el contexto específico en el que se realiza esta investigación es necesario para poder reconocer la importancia de la misma, tanto para la institución en donde se lleva a cabo, como para la formación de quién la realiza. Es por eso que esta contextualización iniciará presentando a grandes rasgos la situación teórica e histórica de la educación en las comunidades indígenas de América Latina, Colombia y de la comunidad Embera. Continuará realizando una contextualización del espacio donde se desarrolla la investigación: la Institución Educativa Héctor Abad Gómez y el aula del preescolar Embera en donde la maestra en formación desarrolló su práctica pedagógica y los esfuerzos institucionales por ir desarrollando prácticas educativas inclusivas. Luego toda esta información se relacionará para mostrar la problemática a estudiar, los objetivos a lograr y revisar en que se acerca y de que se aleja esta investigación a trabajos anteriores que han estudiado el mismo tema o similar.

1.1.1 Contexto teórico

Comunidades indígenas en América Latina.

América Latina fue colonizada en el siglo XVI y desde entonces, los colonizadores establecieron una nueva forma de dominio sobre los habitantes de los territorios conquistados al crear en palabras de Aníbal Quijano (2000) “la idea de raza”, que instauraba que los indígenas eran inferiores a ellos debido a las diferencias en la estructura biológica, y, por lo tanto, los “indios” estaban bajo el poder de los colonizadores. Quijano (2000), afirma que “en América, la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista” (p.779), lo que llevó a que se pensara que los indígenas y negros eran inferiores no solo en cuanto a su condición humana, sino que también sus producciones culturales, tradiciones y descubrimientos se consideraran poco importantes, dando paso al fenómeno de *exclusión* impuesto por la modernidad

Es así como la conquista impone un modo de ser y un solo conocimiento mal llamado “civilización” que solo pretendió instaurar la idea de que el progreso sólo es posible dentro de un esquema de pensamiento homogéneo que nombra a las comunidades indígenas de América Latina como primitivas o bárbaras (Lopera, 2010). Por ende, es necesario reconocer que desde esa época

las costumbres, tradiciones y lenguas de los nativos de América Latina fueron invisibilizadas, ocultando así la identidad y cultura de los pueblos originarios indígenas, es decir, desconociendo una cultura con desarrollos y conocimientos diferentes a los europeos.

También es importante mencionar que después del último cuarto del siglo XX las comunidades indígenas han cuestionado y han puesto una barrera de rechazo hacia la historia de “conquista” y dominación colonial de occidente.

Hernando Lopera (2010) comentando la interculturalidad crítica de la que habla Catherine Walsh, dice que hay diferencias coloniales e ideológicas que caracterizan a América Latina y que: “a partir del reconocimiento de éstas es cómo pueden empezar a construirse “otros” procesos, sistemas y estructuras sociales basadas en la equidad y la justicia” (Lopera, 2010, p. 13). Dicho de otra manera, los pueblos indígenas emprendieron la búsqueda por el reconocimiento de sus derechos en la sociedad, en la política, en la educación para que se les permita Ser en su naturaleza, donde su origen no sea cuestionado, ni impedido, ni discriminado, como ha ocurrido históricamente.

Procesos educativos de la población indígena en Colombia. Educación propia y etnoeducación para la población indígena, formación para la autonomía.

Colombia es un país culturalmente diverso, pues cuenta con diferentes culturas reconocidas desde la Constitución Política, ésta describe que “el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana” (Const., 1991, art. 7). En este apartado tomaremos dos conceptos de educación y su relación con el campo sociocultural: educación propia y etnoeducación, para tratar de delimitar el término que nos interesa en esta investigación.

En Colombia existen cuatro grupos étnicos que son: pueblos indígenas, poblaciones afrocolombianas, comunidades raizales y pueblos Rom o gitanos. En este caso, se hablará específicamente de los niños y niñas indígenas escolarizados en un contexto de ciudad (Medellín) y lo que han tenido que enfrentar para hacer visible el derecho de una educación propia que no solo sea reconocida por lo cultural, sino que también sea importante por lo social, político y económico. Asimismo, es importante comprender que los pueblos indígenas desde el siglo XIX han estado en la búsqueda de una educación que nazca y se desarrolle con autonomía, que permita un verdadero fortalecimiento de los saberes propios y que elimine la historia dominante que desde el siglo XVI ha marcado la vida de los pueblos indígenas y afroamericanos; es evidente que la autonomía de

estos pueblos no ha sido fácil, ya que, la dominación ha intervenido en el SER indígena y por ende en la educación propia de los pueblos, para ejemplo de ello, la lengua, vestuario, alimentación, cosmovisión, economía han sido occidentalizadas y los indígenas y afroamericanos para ser aceptados ante la homogeneidad han callado sus costumbres y tradiciones. En palabras de Cortés, citado por Walsh (2007), las diversidades étnicas minoritarias han aceptado: “transformarse y modificarse dejando-de- ser para ser un no-ser que será aceptado.” (p.29). A través del tiempo, el pensamiento de educación propia para los pueblos indígenas en Colombia empieza a ser exteriorizado por el Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC² una asociación a la cual pertenecen las comunidades indígenas del Cauca, la cual surge en el año de 1971 con el fin de fortalecer la cultura y lucha por el reconocimiento de los derechos. Para Bolaños (2010), el surgimiento del CRIC:

Retoma las luchas ancestrales y genera un proceso organizativo que revitaliza la lucha por la tierra como fuente vital de la existencia espiritual y física de los pueblos [...] replantea un modelo educativo de participación comunitaria que encamina sus acciones hacia el rescate de las lenguas, la formación apropiada de maestros bilingües, la construcción de currículos interculturales, la formación de niños y niñas conscientes y orgullosos de su identidad indígena, con las condiciones necesarias para enfrentar las luchas sociales, económicas y políticas de hoy. (p.31)

De esta manera, surge la creación del Programa de Educación Bilingüe e Intercultural, como medio de apropiación y sentido de pertenencia por la cultura, lengua, costumbres y tradiciones de los pueblos indígenas por parte del CRIC, el cual busca “atender la investigación y construcción de un modelo educativo pertinente a las culturas y territorios indígenas” (Bolaños, 2010, p.32).

En el artículo de Libio Palechor (2010) llamado *Etnoeducación, política de Estado... Educación propia, propuesta de los pueblos indígenas* se hace un recorrido por la historia de la etnoeducación y la educación propia y relata cómo el programa para escuelas bilingües implementado por el CRIC en un principio no fue reconocido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN)³. Pero, mediante la resistencia e insistencia, luchas y demandas de los pueblos indígenas por el reconocimiento político de la educación propia, el Estado colombiano y el MEN

² En adelante se nombra como CRIC

³ En adelante se nombra con la sigla MEN

empezaron a legislar la educación para pueblos indígenas definiéndola con el nombre de etnoeducación. Dentro de esta legislación la constitución política de 1991 manifiesta que la lengua materna tiene la misma importancia que el castellano en los territorios indígenas: “El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe” (Const., 1991, art.10).

Adicionalmente, en la ley general de educación de 1994 se proponen unos fines para la educación étnica que promuevan la identidad, la protección de la naturaleza, el respeto por las costumbres y tradiciones de las comunidades, la protección de los territorios y la formación de educadores e investigadores de la cultura propia, entre otros.

La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura. [Ley General de Educación de 1994, art. 56]

Así pues, al ser la Etnoeducación una “política institucional de educación para pueblos indígenas” el MEN visibilizó la etnoeducación como “una pedagogía para la diversidad” (Gruber, 2010, p.30). Por lo cual, en el año 2005 se realizó el primer concurso para los docentes etnoeducadores, a quienes se les atribuye la responsabilidad de encaminar o guiar la cultura, la lengua, las costumbres y tradiciones de los pueblos indígenas para que pervivan en la historia.

Ahora bien, al pasar el tiempo, la política etnoeducativa no se ha diferenciado en totalidad del sistema educativo oficial, ya que, no ha dado respuesta al requerimiento de la educación propia por la que tanto han luchado e insistido los pueblos indígenas, es decir, a “las demandas, necesidades y condiciones” (Palechor, 2010, p.37). Entendiendo que esas necesidades y condiciones son: “El saber propio; la recuperación, defensa, conservación y mejoramiento de la tierra; la revitalización de las lenguas y el fortalecimiento del pensamiento indígena; la valoración,

reconocimiento y ejercicio del gobierno propio a partir de sus respectivas autoridades internas” (Bolaños, 2010, p.31).

Aquí cabe preguntarnos, ¿es la etnoeducación propuesta por el gobierno el sistema que más conviene para superar las necesidades educativas que se tienen en las comunidades indígenas?, ¿las políticas desarrolladas dentro del plan etnoeducativo tienen en cuenta los contextos particulares de las comunidades indígenas?

Sin embargo, los pueblos indígenas han continuado con el fortalecimiento de la educación propia mediante el Sistema Educativo Propio (SEP)⁴, que se plantea como una estrategia integral para articular diversos procesos (políticos, organizativos, pedagógicos y administrativos) para que la educación propia pueda ser operativa a través de un Proyecto Educativo Comunitario (PEC). Este sistema pretende recoger la historia de la comunidad, las cosmovisiones propias, las costumbres y tradiciones y disponer de una cierta autonomía para así concebir un sistema educativo que se adapte a sus necesidades y asegure la permanencia de la cultura de los pueblos indígenas. En otras palabras, el SEP en su proyecto pretende:

Identifica y construye una educación comunitaria, intercultural, bilingüe, fundamentada en una relación de armonía y equilibrio con nuestra madre tierra, creativa y autónoma que brinda espacios de aprendizaje y reconstrucción del saber colectivo para la formación de niños, jóvenes y adultos y comunidad en general. (Palechor, 2010, p. 37-38)

El SEP fue reconocido a nivel nacional el 11 de noviembre de 2009, desde entonces se asume la educación propia dentro de los territorios ancestrales o resguardos indígenas como “una estrategia para la formulación y ejecución de proyectos y planes de vida, donde la identidad cultural, la comunidad, las relaciones de interculturalidad y reciprocidad se sustentan y fortalecen” (Palechor, 2010, p.38).

En conclusión, el SEP propuesto por el CRIC y la etnoeducación propuesta por el gobierno nacional tienen diferencias, lo que ha ocasionado para los pueblos indígenas una lucha continua para poder conseguir la autonomía del saber propio en las escuelas donde los niños, niñas y jóvenes se reconozcan y fortalezcan en su SER indígena. Pero, si las comunidades indígenas están luchando por el derecho que tienen de una educación propia hay que preguntarse: ¿En esta educación también

⁴ En adelante se nombrará SEP

está incluido el reconocimiento como seres de nacionalidad colombiana? ¿Qué pasa con los miembros de las comunidades que emigran a las urbes? ¿Qué clase de educación deben recibir los indígenas que abandonan sus territorios ancestrales, algunas veces por voluntad propia y en muchas ocasiones debido a la violencia que se vive en las zonas rurales del país?

Colombia: ¿Pluriétnica y culturalmente diversa?

La diversidad cultural es un concepto polisémico, pero que parte de una necesidad social que se centra en una humanidad horizontal donde se implemente un reconocimiento por el “otro” y por su cultura. Así pues, el significado de diversidad cultural, que se considera un patrimonio común de la humanidad por la UNESCO, se ha venido dando mediante discursos que no la definen claramente. Sin embargo, para este trabajo se hará referencia a la diversidad cultural tal como lo manifiesta esta organización.

[...] Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y las sociedades que componen la humanidad [...] La diversidad cultural es tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos. (UNESCO, 2001, art. 1)

En la actualidad es necesario que los discursos de la diversidad cultural no solo estén textual y verbalmente, entendiendo que el discurso, sirve para expresar acciones sociales, culturales o políticas que pueden ser falsas o verdaderas, pero que se mantienen verbalmente (Schiffrin, 2011) De esta manera, es necesario que el discurso vaya más allá, es decir, que construya acciones para que los grupos o poblaciones con diversidad cultural que hacen parte de la sociedad y por consiguiente también de los espacios políticos, económicos, sociales y educativos, sean incluidas, comprendiendo que la diversidad es “una cualidad propia de la vida” (Rosado, 2007, p. 2).

Por ello, es necesario que el discurso político y educativo en Colombia no solo se exprese verbalmente, sino que sea real a partir de acciones concretas, que impida divisiones y señalamientos entre “otros” y “nosotros”, “mayorías” y “minorías”, “blancos” e “indios” ya que son peyorativos que generan exclusión de “unos” hacia “otros”. Por consiguiente, en Colombia, la diversidad cultural también está presente en las comunidades indígenas que habitan en distintas zonas del país tanto del contexto rural como del contexto urbano. Existiendo contraste en la forma de vivir de los indígenas a partir del territorio en el que se encuentren; es decir:

Para los pueblos indígenas urbanos, la ruptura con el territorio, en términos espaciales y simbólicos; el debilitamiento de vínculos comunitarios; la necesidad de generar estrategias de sobrevivencia a través de actividades económicas informales, y la difícil continuidad de sus prácticas culturales son sus condiciones actuales de vida. (Guido, 2015, p. 25).

En Colombia existen 102 pueblos indígenas, entre ellos: Ambaló, Embera, Guanadule, Kamëntsa, Makuna, Misak, Muisca, Nasa, Nukak, Nutabe, Okaina, Pasto, Pijao, Sikuani, Tukano, U'wa, Wayuú, Yanakona, Zenú. Algunos de estos pueblos son reconocidos por la dirección de etnias del Ministerio del interior y de justicia, otros son reconocidos por las organizaciones indígenas y otros pueblos se auto-reconocen como indígenas, esto según la Organización Nacional indígena de Colombia, ONIC⁵ (2010), ahora bien, esta investigación se enfocará en la comunidad Embera, ya que es uno de los pueblos que según titulares de periódicos como El Tiempo y El Espectador se encuentran con mayor frecuencia habitando la urbanidad. Más adelante se hará mención textual de dichos titulares.

Comunidad Embera en la ciudad de Medellín.

La mayor parte de la población Embera se encuentra sobre el río San Juan y en los municipios de Pueblo Rico y Mistrató, departamento de Risaralda. Un segundo núcleo de población Embera se encuentra en los ríos Garrapatas y San Quininí, municipios de Dovio y Bolívar, departamento del Valle del Cauca y en el Resguardo de Cristianía, municipios de Jardín y Andes, en el departamento de Antioquia. También se encuentran asentamientos Embera en Quindío, Caldas, Valle del Cauca, Caquetá y Chocó. (ONIC, 2018)

En tal sentido, la comunidad Embera es una de las tantas que se traslada hacia las ciudades; debido especialmente al desplazamiento por el conflicto armado que se vive en las zonas urbanas, muchos de sus integrantes han optado por buscar una oportunidad de vida en las ciudades, siendo Medellín una de las urbes en donde en los últimos tiempos ha aumentado más la población de esta comunidad. Es así como podemos observar múltiples titulares de noticieros y periódicos del país y externos que dan cuenta de este fenómeno: *Colombia: Emberás urbanos lejos del retorno a casa*, por Helda Martínez (Inter Press Service, 8 de agosto de 2011); *La realidad detrás de 800 Embera*

⁵ En adelante se nombrará ONIC

que sufren en Bogotá, por María Fernanda Orjuela (El Tiempo, 25 de julio de 2018); de Nicolás Sánchez *La miseria de los indígenas desplazados en Bogotá* (El Espectador, 24 de septiembre de 2017) y *Medellín es hogar de cerca de 3.000 indígenas* (El Tiempo, 9 de agosto de 2017). En resumen, estas referencias señalan que aunque el mayor motivo de desplazamiento de esta comunidad es la violencia, a esta situación van sumándose otras razones que se convierten en barreras que causan una ruptura cultural repentina que los afecta negativamente, entre esas barreras están el desconocimiento de la lengua castellana, la trata de mujeres, niños y niñas Emberas con el fin de usarlos para la mendicidad, el no tener sitios adecuados para vivir debiendo resguardarse en inquilinatos, el no poder desarrollar una actividad económica que les provea los ingresos necesarios para sobrevivir en la ciudad, etc.

Es de notar que cuando se menciona a la comunidad Embera, se está haciendo referencia a núcleos familiares, es decir, padres/madres y niños/niñas que viven en la ciudad de forma caótica y vulnerable, ya que, la economía, la educación y los modos de vida cambian a partir del contexto en el que se encuentran. A razón de que, en los resguardos indígenas o territorios ancestrales están rodeados de la naturaleza o de campos verdes, de personas que hablan la misma lengua, que tienen una vestimenta propia y que sus dinámicas diarias giran alrededor de la agricultura y de las labores artesanales. Contrario a los espacios urbanos donde se visibiliza una gran infraestructura, donde la mayoría de la población tiene diferentes tradiciones y costumbres, y la comunicación se da por medio del idioma español; a ejemplo de algunos cambios Guido (2015), establece que:

Los Embera han sufrido un gran cambio en el aspecto productivo, con relación a la división social del trabajo por género. En el territorio, los hombres proveían alimentos y recursos básicos, mientras las mujeres cuidaban el hogar. En la vida urbana, ellas pasaron a ser las proveedoras del hogar mediante el ejercicio de la mendicidad en las calles de la ciudad. (Guido, 2015, p. 123).

Se debe agregar que, así como los adultos Embera tienen que enfrentar cambios cuando se trasladan a la ciudad, en el artículo *Crianza urbana y territorio ancestral: Pueblos indígenas Embera-Katío y Nasa en Bogotá* las investigadoras aseguran que los indígenas Embera que se desplazan a Bogotá llegan por lo general a zonas marginales en donde el panorama general ocasiona que: “[...] los adultos de las familias se dedican a trabajar en labores marginalizadas en

la ciudad, mientras que los niños y las niñas ingresan a las instituciones escolares urbanas para comenzar o continuar la formación educativa”. (Benavides, García y Guido, 2020, p.50)

Es por eso que es también importante en este momento centrar la mirada en los niños y niñas indígenas Embera ya que, tienen costumbres, tradiciones y lengua propia, que cuando emigran a la ciudad son afectados. En las observaciones realizadas por Guido (2015) se relata como al entrar a la escuela los niños, niñas y jóvenes Embera frecuentemente son discriminados debido a sus diferencias culturales (hablan con otro acento, usan palabras raras, huelen mal, los niños tienen el cabello largo, etc.), igualmente, al no tener el mismo nivel académico de sus pares son excluidos por compañeros y profesores no indígenas. (Guido, 2015, p.216-217). De ahí que si tienen la posibilidad de hacer parte de un establecimiento educativo escolar van a requerir de una educación que les permita aprender y construir un puente entre el entorno nuevo y la cultura a la que pertenecen y que apenas estaban adquiriendo. Entendiendo que la cultura es según Sanvicén & Molina (2014), “un patrimonio inmaterial”, y que, Harris (2011), citado por Barrera (2013) establece una definición de cultura: “La cultura [...] en su sentido etnográfico, es ese todo complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tanto que miembro de la sociedad” (p. 3), es muy importante que la cultura originaria de los niños y niñas no sea fragmentada en el contexto urbano, sino que al contrario, sea motivada y fortalecida para que no desaparezca esa lengua, tradiciones y costumbres del SER indígena.

En tal sentido, Medellín en sus políticas públicas se ha preocupado por que los niños y niñas Embera al llegar a la ciudad puedan ingresar al sistema educativo, con el fin de amparar el derecho constitucional que rige para todos los colombianos y que dice:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. (Const., 1991, art.67).

Pero, es necesario comprender que los niños y niñas indígenas necesitan de una educación que los incluya y les permita aportar y construir conocimientos a través de la cultura propia. Y, para ello es primordial ausentar la discriminación o división entre el indígena y no indígena. De esta manera, es fundamental que, desde las políticas, los directivos académicos, los maestros y comunidad educativa en general motiven y permitan implementar en los espacios educativos la

educación a través de la libre expresión de las tradiciones, lengua y costumbres sin que haya una discriminación por su diversidad cultural.

Es relevante el valor que tiene la educación en la sociedad para todos y todas:

La educación es y ha sido un elemento nuclear para la instauración de modelos de relación con grupos poblacionales desde el interés de conformar y establecer los Estados-nacionales hasta una manera de conocer e involucrar a estos grupos en las formas de globalización actual a partir de la necesidad de reconocer y trabajar con la pluralidad cultural (Guido, 2015, p. 62)

Dicho lo anterior, es importante que los niños y niñas indígenas tengan el derecho a recibir una educación, independientemente del contexto donde se encuentren, es decir, ya sea en el contexto rural o urbano. Además, se les debe garantizar mediante la educación la pervivencia de su identidad y la continuidad de la cultura propia donde se sigan fortaleciendo la lengua, las tradiciones y costumbres, donde la cosmovisión, las expresiones culturales sean la cosecha de la vida cotidiana en los niños y niñas indígenas en la ciudad, como un ideal de la educación en Colombia.

No obstante, es preciso centrar la mirada a lo que en realidad sucede con los niños y niñas Embera que están en ciudad, dicho de otra manera, ¿qué es lo que atraviesa, viven o pierden en el contexto urbano y en las instituciones educativas a las que ingresan los niños y niñas indígenas? ¿Qué prácticas inclusivas permiten que ellos continúen de forma natural con el fortalecimiento cultural propio? Es de aclarar, que estas preguntas no son las que enfocan la investigación, pero sí ayudan a guiar la problemática que más adelante se nombrará, ya que, no basta con que se enuncie el derecho, sino que es esencial que se generen las condiciones para garantizarlo.

1.1.2. Contexto institucional

Institución Educativa Héctor Abad Gómez, sede Darío Londoño Carmona

La IE HAG, es una institución oficial ubicada en el barrio Boston de la ciudad de Medellín, sector Placita de Flórez que cuenta con una sede anexa, sede DLC , ubicada en el barrio Colón, sector Niquitao, esta institución se distingue en la ciudad de Medellín por recibir a niños, niñas y jóvenes indígenas, en medida de protección, menores trabajadores, con discapacidad, y en los últimos tiempos a estudiantes venezolanos, con lo que busca hacer entender a la comunidad

educativa que las diferencias no son barreras para vivir juntos; sino que mediante procesos pedagógicos, sociales y educativos se logran construir nuevos aprendizajes que permiten entender y crear desde la comprensión y el respeto una educación inclusiva. La Institución Educativa establece este pensamiento mediante los proyectos propios que trabaja como El Carrusel Pedagógico y la Semana Abadista que tienen como objetivo la inclusión, la convivencia y el reconocimiento del “otro”. Ha sido reconocida por sus procesos de inclusión, en ella se construye el respeto por la diferencia y el reconocimiento individual. Tal como, lo describe Ana Cristina Aristizábal Uribe en una nota periodística donde hace referencia a la inclusión en la Institución y a sus prácticas inclusivas, por ejemplo, cuando se tiene:

[...] en un salón de clase o en un colegio, estudiantes invidentes, trans, deportistas de selección nacional, afrocolombianos, indígenas, con enfermedad terminal, con alguna adicción, población LGBTI, desplazados, reinsertados, chicas gestantes y estudiantes pilosos que son mejores pruebas Saber Pro. Y darles las herramientas y las oportunidades para que ninguno se sienta discriminado o excluido y pueda empezar y sostener, en la educación, su proyecto de vida. (El Colombiano, 16 de julio de 2019. El rector en Niquitao)

En su Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI), se plasma el interés por atender principalmente a las poblaciones que tradicionalmente han tenido dificultades para el acceso a la educación y así convertirse en una institución que brinde educación inclusiva:

Las reflexiones acerca del: “deber ser”, de la población heterogénea que recibe la institución y su idea de ser la institución de la inclusión hace que se continúen abriendo puertas a estos modelos y tanto desde las prácticas como desde el PEI y los documentos que la institución escribe se hace referencia a la inclusión. (PEI, 2019, p.2)

Dicho lo anterior, se puede visibilizar la preocupación de la institución por ofrecer a la comunidad educativa un desarrollo humano, acompañado de una propuesta pedagógica que tiene principios como: la flexibilidad, la participación, el desarrollo del pensamiento autónomo y crítico y el reconocimiento de la diversidad, entendiendo que estos principios acompañan y guían los procesos de formación de los estudiantes, especialmente en lo que tiene que ver con su reconocimiento como sujeto único, pero al mismo tiempo inmerso en un grupo cultural el cual debe reconocer y apropiarse.

Ahora bien, la I.E. HAG buscando equilibrar el desarrollo humano con la parte académica, establece como uno de sus propósitos generales: “Ofrecer una educación inclusiva, a través del acceso al conocimiento científico, tecnológico, artístico, humanístico y la vivencia de los valores Abadistas [...]” (Proyecto Educativo Institucional, 2019, p. 38)

Es por eso, que tiene el proyecto propio de etnoeducación, cuya responsabilidad de ponerlo en función, recae en un equipo de trabajo entre etnoeducadores y docentes regulares, los tres etnoeducadores que componen este equipo pertenecen a la comunidad Embera y se distribuyen de la siguiente manera: un docente para el grado preescolar Embera, otro docente para procesos básicos Embera y el último docente tiene bajo su responsabilidad el grupo de aceleración Embera. Los etnoeducadores están allí para transversalizar mediante las prácticas pedagógicas los contenidos académicos que respondan a los lineamientos curriculares institucionales para la población mestiza en correspondencia con el Proyecto Educativo Comunitario (PEC). Ahora bien, comprendiendo que la etnoeducación “hace posible los diálogos y enriquecimientos pluriétnicos y multiculturales” y, además, “se auto determina como modelo educativo para transformar los poderes de la escuela en términos de construir sujetos con profundo sentido de pertenencia a su pueblo y cultura” (FECODE, 2010, p.5-6); y teniendo en cuenta que, en el aula de clase, hay estudiantes indígenas y no indígenas surge la pregunta ¿cómo pueden lograr los etnoeducadores garantizar el fortalecimiento cultural y de la lengua materna de los niños, niñas y jóvenes Embera, en un aula donde asisten niños y niñas con tradiciones y costumbres occidentales y cuya primera lengua es el castellano?, ¿Cómo los etnoeducadores fomentan prácticas pedagógicas, educativas y de gestión para evitar la fragmentación cultural originaria de los estudiantes Embera?

Gracias a la experiencia y a las prácticas pedagógicas con las que se acompañó al grupo preescolar Embera, para este caso, durante el año 2019, se despertó el interés por conocer más sobre las prácticas inclusivas de la institución y su pertinencia, por lo que se evidencia la necesidad de desarrollar esta investigación desde una metodología de estudio de caso donde se hace acopio de las experiencias y observaciones de prácticas inclusivas.

Preescolar Embera: “Buchi so bia ni” (donde existen corazones dulces).

En el grupo preescolar se encuentran 22 niños y niñas, en su mayoría de 5 años de edad. Entre los estudiantes hay población indígena y no indígena. Es decir, hay niños y niñas con

nacionalidad venezolana, de la ciudad de Medellín y de los municipios de Antioquia, como Caldas e Itagüí.

Es necesario aclarar que, inicialmente el grupo preescolar solo lo conformaban estudiantes indígenas, pero al inicio del año 2019 no hubo suficientes estudiantes indígenas Embera matriculados debido al retorno que hacen a su lugar de origen en los primeros meses del año, por tal motivo, el aula Embera acogió niños y niñas no indígenas ya que, por asuntos reglamentarios las aulas de clase deben cumplir con un número no menor a 25 estudiantes. Hecha esta salvedad, es necesario nombrar que los estudiantes Embera que estuvieron en el proceso educativo en el grado preescolar, podían tener una comunicación asertiva con la maestra. Sin embargo, la comunicación con los niños y niñas no Embera no se daba de igual manera ya que, los estudiantes indígenas pronunciaban pocas palabras en el idioma Castellano, es decir, que el intercambio de habla se facilitaba mediante gestos o palabras simples y cortas. Aun así, los niños y niñas compartían y se relacionaban por medio del juego y las dinámicas que implementó la etnoeducadora al interior del aula.

Ahora bien, a través de la observación, la experiencia y conversaciones con los etnoeducadores, niños, niñas y comunidad educativa se establece que los estudiantes indígenas Embera del grupo preescolar son oriundos del departamento del Chocó, ellos llegaron con sus padres a habitar el sector Niquitao ubicado en la comuna 10 (La Candelaria) de la ciudad de Medellín, puesto que en este lugar se les permite vivir en “inquilinos”. Para ampliar lo dicho, *Centrópolis “El periódico del centro de Medellín”* dice: “Son atraídos por las baratísimas habitaciones que se alquilan en la zona, allí pueden quedarse con sus numerosas familias sin demasiado papeleo ni restricciones” (Castaño, 2019, 16 de enero)

Además, por algunas señales como los comportamientos que mostraron en el aula y fuera de esta, se percibe que algunos estudiantes Embera del grupo preescolar sufrieron abuso sexual, también presentaban desnutrición, mendicidad y trabajo infantil. En su documento *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*, se establece que poblaciones vulnerables son: “personas que se encuentran en mayor medida expuestas a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden” (MEN, 2005, p. 5). Por tanto, es importante mencionar que los niños y niñas indígenas se enmarcan dentro de la categoría “vulnerables” puesto que las condiciones de desplazamiento del contexto rural al urbano han

generado cambios en sus modos de vivir y en sus prácticas habituales ya que los lugares de donde vienen son muy diferentes a los en que viven en la ciudad.

Para reforzar lo anterior, Teleantioquia Noticias en una nota periodística titula “*En muchos sectores de Medellín, las calles se han convertido en la casa de población indígena, en condición de calle o mendicidad*” (Teleantioquia, 2020, 27 de febrero). La situación también es descrita en una noticia titulada: “*Emberrras desterrados tienen que cocinar en las calles de Medellín*”. (El Tiempo, 2013, 23 de junio <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12894684>). Condiciones similares se pueden evidenciar en la serie periodística sobre la crisis de los indígenas que realizó la organización Hacemos Memoria en 2020, en donde en una entrevista realizada a Alexis Espitia, docente y consejero de la Organización Indígena de Antioquia -OIA-, se informa: “Entre 2017 y 2020 han llegado a Medellín unas 70 familias desplazadas y se han producido desplazamientos masivos e individuales en distintas zonas. Y cuando la gente sale de sus comunidades la vida cultural va cambiando”. (Organización Hacemos Memoria. *Indígenas de Antioquia: acorralados por el conflicto y abandonados por el Estado*, 2020, 21 de abril, en: <https://hacemosmemoria.org/2020/04/21/desde-2018-se-recrudescio-el-conflicto-armado-en-los-territorios-indigenas-de-antioquia-alexis-espitia/>).

De esta manera, esta investigación buscará problematizar las prácticas inclusivas para determinar la importancia que tienen estas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes del grado preescolar Embera.

1.2. Antecedentes

En este trabajo se hace un recorrido conceptual enunciando trabajos investigativos que aportan a la conceptualización de este proyecto.

Inició con Sandra Guido Guevara y su libro *Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: prácticas y contextos* (2015) de la Universidad Pedagógica Nacional. Las causas por la que Guido escribe el libro están divididas en dos importantes momentos donde evidencia la problemática de la educación y la interculturalidad; la primera causa, parte de la experiencia personal mediante el trabajo que tuvo con población indígena migrante en Bogotá y la segunda que se enlaza con la primera, es la realidad socio cultural que presenció y que siempre ha estado, pero que muchos ignoran o mitigan. La metodología utilizada para realizar este análisis fue desde una perspectiva cualitativa, estudiando casos para analizar aspectos contextuales y experienciales que

le permitieran desde la etnografía educativa proponer la reelaboración de conceptos y de esta dice Guido (2015):

Mi rol como investigadora tiene un género, una cultura y una perspectiva política. No hay en la presentación de este estudio, neutralidad ni objetividad científica. Lo que se hace es una interpretación que surge de la traducción de un análisis igualmente situado que reconoce la diferencia, el saber y la cultura propia del otro (p. 2).

Entre los objetivos perseguidos por la investigadora estaban: Analizar y describir a partir de tres prácticas educativas en contextos multiculturales de la ciudad de Bogotá las producciones y resistencias que a forma de relaciones moderno/colonial se presentan para aportar propuestas que permitan aplicar prácticas educativas alternativas en un marco de interculturalidad crítica.

Asimismo, las políticas nacionales e internacionales hacen parte de esta investigación, ya que, al hablar Guido de población indígena, vulnerabilidad, multiculturalidad, interculturalidad y educación intercultural, también habla de derechos y de temas inclusivos que competen a la política y sus leyes.

Este trabajo pone la mira sobre el contexto en la población indígena urbana y las prácticas y condiciones que estas tienen, y las respuestas a las necesidades educativas que imparte Bogotá para los niños, niñas y jóvenes indígenas. “La población indígena en Bogotá ha sido considerada en situación de vulnerabilidad y es objeto de restitución de derechos y su posterior reparación” (Guido, 2015, p. 25)

Por otro lado, la tesis de maestría de Axel Rojas (2011) llamada *Interculturalidad el problema de las relaciones entre culturas* de la Pontificia Universidad Javeriana se pregunta por el significado y las implicaciones políticas y académicas de la interculturalidad, ya que, es un interés que prima en el investigador gracias a la profesión que tiene como docente etnoeducador de la Universidad del Cauca.

De esta manera, identifica que la etnoeducación ha sido uno de los espacios en los que con mayor fuerza se ha hablado de interculturalidad, “pensada generalmente como un proyecto político de transformación de las relaciones entre culturas” (Rojas, 2011, p. 7). Asimismo, la tesis pone en la mesa el diálogo del proceso que ha tenido la interculturalidad a nivel histórico y actual en América Latina y en Colombia, puesto que, al hablar de lo intercultural no hay una sola referencia sino que es entendida de muchas maneras en lo político, institucional, etc. y se debe pensar y actuar

a partir de la integración, inclusión, cooperación entre culturas. Concluye además que la interculturalidad no solo corresponde a las comunidades indígenas o afroamericanas, sino que se puede abarcar en muchas áreas y en todas las culturas como una necesidad social.

El autor analiza cómo la interculturalidad en muchas ocasiones se convierte en un “*discurso de producción de diferencias*” (p.105) y que en vez de ser una estrategia para administrar esas diferencias sirve para establecer una clasificación social que incluye algunos aspectos de la interculturalidad y excluye otros de acuerdo al modelo de sociedad hegemónica, convirtiendo las diferencias en desigualdades. Por lo tanto, concluye que la interculturalidad, no solo le debe de competir al sector de educación para definir lo que debe considerarse como verdad, sino que es importante conocer el quehacer de la interculturalidad en la actualidad para poder entender porque se ha convertido en un problema.

Sin duda alguna, la noción de cultura predomina entre conceptos incluyentes, en la educación y en la sociedad, por ende, Sanvicén y Molina (2014) en *la interculturalidad como base conformadora del propio patrimonio colectivo. Reflexiones y propuesta*, artículo de la Universidad de Lleida, España, definen la cultura como un patrimonio, material (tangible) e inmaterial (intangibles, como las lenguas, costumbres, tradiciones) que debe de unirse con los temas sociales e interculturales y recaer en la educación y el trabajo que debe de impartir desde el currículo oculto escolar en los momentos de primaria, secundaria y en la universidad. Además, el artículo reflexiona sobre esa necesidad de incorporar el concepto y contenido en las acciones educativas, ciudadanas sociales.

Paquita Sanvicén y Fidel Molina tienen como objetivo centrar la educación intercultural como una riqueza patrimonial, ya que, también plasma a la educación como un medio para visibilizar a el otro, a partir de un respeto, comunicación en interacción entre la diversidad cultural. Así bien, trazan que más que una multiculturalidad que se vive en la sociedad, es necesario pensar y accionar frente a un convivir, es decir: “convivir en la diversidad es compartir los aportes de los diferentes grupos y su patrimonio inmaterial” (Sanvicén y Molina, 2014, p. 23)

En la tesis doctoral titulada *Interculturalidad y educación: una propuesta de educación inclusiva* presentada por Higinia Olivares López (2015) a la Universidad Complutense de Madrid, se identifican varios objetivos de los cuales el primero es analizar e interpretar los aspectos culturales que influyen en la educación del país de Puerto Rico, tales como, el pluralismo, la multiculturalidad e interculturalidad como factores principales del desarrollo de la sociedad; por

otro lado, el segundo objetivo se centra en realizar un análisis sobre los factores esenciales en los procesos de enseñanza y aprendizaje en Puerto Rico; por último, el tercer objetivo pretende recomendar la creación de un programa de cumplimiento de los objetivos de la interculturalidad con el fin de lograr el éxito de una inclusión educativa.

Esta tesis plantea la problemática en el país de Puerto Rico, ya que, el sistema educativo ha retirado de las escuelas la importancia y respeto por la cultura, el multiculturalismo y la interculturalidad, siendo conceptos que se deben llevar a maestros y alumnos para hacer del aula y la sociedad un contexto justo, democrático que permita la libre expresión, dice Olivares (2015)

Ante el incumplimiento del Departamento de Educación de Puerto Rico en el funcionamiento de la educación de nuestro país hemos decidido estudiar los procesos de inclusión educativa desde la visión de la interculturalidad que es la que sin duda alguna muestra la gran diversidad y complejidad de nuestra sociedad educativa. (p. xxviii)

Por otro lado, la metodología de investigación utilizada en la tesis es cualitativa con una perspectiva psicosocial a través de un estudio descriptivo exploratorio, la cual permitió obtener conclusiones como, la importancia de trabajar con una definición sobre la educación y su propósito para el país, ya que, educar a un pueblo es tarea de todas las instituciones sociales, escuela, economía, iglesia, política y educación, implicando que no solo puede ser responsabilidad de una sola institución social.

Asimismo, en su texto *La educación inclusiva es nuestra tarea* por Meybol Calderón (2012) de la Universidad Pontificia Universidad Católica del Perú, plantea como objetivo identificar los factores que favorecen las relaciones sociales entre los niños de las aulas inclusivas; este texto identifica el problema desde la ausencia de la educación inclusiva en Perú, ya que, allí poco se habla de ella. De esta manera, esta investigación busca reconocer al niño o niña como un ser humano integral que no solo aprende de y desde la conceptualización, sino que también aprende desde y a convivir e interactuar con su medio, por lo cual, la investigación tomo el método humanista, ya que, esta permite ubicar a los niños como centro de la educación.

La tesis de maestría de Hernando Lopera (2010) *Cibercultura crítica universitaria: el poder de transformar la sociedad informatizada* y concretamente en el capítulo *El giro decolonial, interculturalidad y diferencia colonial* de la Universidad de Antioquia. Inicia describiendo el concepto de interculturalidad y la historia que la ha presidido, luego enfatiza en la en la división

que hace Catherine Walsh de la interculturalidad; una interculturalidad funcional y una interculturalidad crítica, donde la primera, funciona desde la colonialidad y se limita a otras verdades y a la tolerancia y sigue siendo esa interculturalidad dominante, racista que predomina una cultura de poder que desconoce la diferencia cultural. Mientras que la segunda, es una interculturalidad que se interrelaciona con la decolonialidad, trabaja por la sociedad y se construye por la sociedad “desde abajo” para enfrentar y derribar la exclusión que desde la historia ha estado atentando contra la sociedad y poblaciones étnicas.

Concluye este capítulo de su tesis haciendo notar como la informatización es una nueva colonialidad que se impone a las sociedades dominadas. En este trabajo hay que resaltar que, aunque el objeto de estudio difiere del nuestro pues la atención de Lopera está puesta en la cibercultura, este capítulo nos ofrece la oportunidad de analizar los conceptos de interculturalidad, decolonialidad crítica y colonialidad en su tesis utiliza una metodología conocida como pedagogía de las situaciones problema que incluía realizar seminarios, debates, estudio de casos y trabajo por proyectos. Y entre los resultados obtenidos se destaca la conclusión que la sociedad informatizada reproduce por el ciberespacio la colonialidad del saber, del poder y del ser.

Néstor Cortez Ochoa dentro del estudio *Interculturalidad, diferencia y etnoeducación: la educación como un lugar antropológico* (2015). Tiene como propósito identificar dificultades que se encuentran en la educación intercultural entre los discursos y conceptualizaciones y las prácticas o acciones de la educación intercultural. De esta misma manera, problematiza desde la “cultura” ya que, las considera como definiciones aisladas de la realidad social. Aun así, el autor: “Sugiere caminos para imaginar un proyecto de educación intercultural crítica y transformadora” a partir de la pregunta por el otro y entendiendo que la occidentalidad ya está sumergida en una sociedad con diversidad cultural.

Cada uno de los anteriores antecedentes, son importantes dentro de este trabajo de investigación, ya que, evidencian la necesidad de pensar, indagar, desarrollar, proponer, identificar la interacción, la inclusión que necesita la educación para que se accione dentro de las aulas y de la sociedad tanto en contextos rurales como en urbanos, provocando así en estos espacios la educación inclusiva, refiriendo esta no solo hacia las personas que tiene talentos excepcionales, sino que haga referencia a toda la sociedad, es decir, a la diversidad cultural que tiene Colombia. Y, aunque no hablan específicamente de prácticas pedagógicas inclusivas, su relación con la investigación en curso se justifica pues al analizar temas como la interculturalidad,

multiculturalidad y procesos decoloniales necesariamente hay que analizar las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en los contextos estudiados en estas investigaciones.

2 Justificación

En la práctica es muy común que la educación inclusiva sea pensada principalmente para los estudiantes con discapacidad o capacidades excepcionales, y no se tenga en cuenta la diversidad de etnias o culturas. Por tanto, esta investigación enfoca y prioriza la educación inclusiva para la comunidad Embera residente en la ciudad de Medellín, como una estrategia importante que no solo debe ser implementada en los discursos políticos y educativos, sino que debe prevalecer en las acciones que permitan hacer lectura de la diferencia o diversidad cultural como “un valor propio de la vida”

Es significativo plasmar que la línea de investigación *Diversidad, subjetividad y culturas escolares*, de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia, permitió que una maestra en formación pudiera hacer las prácticas dentro de un ambiente escolar diverso, del que ella también hace parte, por pertenecer a la comunidad Embera al igual que los niños y niñas con los que compartió las prácticas pedagógicas en el contexto urbano. De esta manera, este trabajo es pertinente ya que, visibilizó la identidad cultural de una maestra en formación y, de unos niños y niñas que están en ciudad recibiendo una educación diferente a la que se recibe en su territorio.

Ahora bien, también es importante comprender que Colombia es un país multicultural y pluriétnico que necesita de Instituciones Educativas y de maestros que piensen la educación inclusiva como fundamento para el desarrollo humano y del país.

Es así, como los maestros, las instituciones políticas y organizativas tienen la responsabilidad de garantizar los derechos, la interacción y el convivir en las aulas de clase, eliminando las prácticas excluyentes que permean la educación. Dicho lo anterior, es apropiado cuestionar las prácticas inclusivas que se generan en las Instituciones Educativas e interrogar la interacción, la comunicación, la enseñanza y aprendizaje para la “población estudiantil heterogénea” que habita el aula de clase. Dice Pilar Arniz:

Si las escuelas quieren ser inclusivas y avanzar hacia una respuesta educativa acorde a las características heterogéneas de sus alumnos es necesario que reflexionen sobre aspectos tales como su organización y su funcionamiento, la existencia o no de coordinación y trabajo colaborativo entre los profesores, la cooperación de toda la comunidad educativa, la utilización de los recursos y las prácticas educativas. (2004, p. 27)

Hecha esta salvedad, este proyecto de investigación es pertinente porque, visibiliza y problematiza a las prácticas inclusivas que genera o establece la Institución Educativa Héctor Abad Gómez en la ciudad de Medellín, ya que, es el único establecimiento escolar que tiene tres aulas con estudiantes y etnoeducadores indígenas Embera, lo cual permite el fortalecimiento educativo desde la cultura propia (lengua propia, costumbres y tradiciones) en contexto de ciudad.

Además, permite preguntarle a la política educativa de la ciudad de Medellín ¿Por qué el resto de establecimientos escolares no garantizan una escolarización desde la lengua propia e identidad cultural a los niños y niñas indígenas? ¿Qué está haciendo por los niños y niñas indígenas que llegan al contexto urbano? ¿Qué acompañamiento se les hace para prevenir los riesgos sociales (desnutrición, abuso sexual, trabajo infantil, mendicidad)? ¿La educación y política educativa de la ciudad de Medellín está preparada para no fragmentar la identidad cultural de los niños y niñas Embera que llegan en condición de vulnerabilidad al contexto urbano? De esta manera, es importante que cada pregunta aquí plasmada construya reflexiones y acciones que piensen y nombren explícitamente la educación inclusiva para la diversidad cultural. Estas cuestiones no tendrán respuesta en esta investigación, pero se expresan aquí con una intención y es movilizar reflexiones y conciencia al lector que le permita visibilizar la importancia de la Educación Inclusiva no solo para los niños y niñas Embera en la ciudad de Medellín sino también para otro tipo de población diversa.

Esta propuesta de investigación, de índole sociocultural, también se acerca o vincula con el programa de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia, en cuanto a la importancia que brinda a los contextos socioculturales y a los procesos humanistas críticos. Además, porque plasma el interés en propiciar “la sensibilidad, la lectura crítica de los contextos socioculturales, la comprensión del mundo y de la propia experiencia” (Proyecto de formación de la licenciatura en línea)

Pero, también es fundamental nombrar que esta investigación permite cuestionar al programa de la Licenciatura ya que, es necesario dar lugar explícitamente a la diversidad cultural, en este caso, a las comunidades indígenas que se encuentran en el contexto de ciudad, es decir, a esos niños y niñas Embera que están recibiendo una educación y que requieren cabida dentro de un proyecto de formación que no solo se pregunte por la enseñanza de la literatura y el lenguaje, sino que se cuestione por las prácticas inclusivas en la universidad, escuela, región y país.

Así mismo, este trabajo investigativo también permite cuestionar a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, que tiene dentro de sus propósitos: “Consolidar una comunidad académica capaz de incidir pedagógicamente en contextos escolares y no escolares, en la sociedad y en los territorios, a nivel nacional e internacional en beneficio del buen vivir”. Por ende, es significativo interrogar la formación del maestro, que sale al mundo, a la sociedad, a las escuelas, a las aulas, pero ¿Se prepara para qué?, ¿Se están formando los maestros para estar solo en aulas homogéneas?, ¿Qué enseñaría un maestro de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana a los niños y niñas indígenas que tienen una lengua propia? Estas son preguntas que deben tener respuestas, para comprender el quehacer del maestro en el contexto escolar, social y cultural y saber si debe replantearse la forma como está educando en la diversidad cultural la Facultad de educación de la Universidad de Antioquia.

3 Objetivos

3.1 Objetivo general

- Problematizar y caracterizar las prácticas inclusivas que emergen en la formación de la población del preescolar Embera de la I.E Héctor Abad Gómez, sede Darío Londoño Cardona reconociendo sus aportes hacia la consolidación de una educación inclusiva.

3.2. Específicos.

- Identificar las prácticas inclusivas que se dan en el aula de preescolar de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez.
- Describir prácticas inclusivas en la experiencia cotidiana de los niños y niñas Embera de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez.
- Proponer, acciones que garanticen prácticas inclusivas para los niños y niñas Embera de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez

4 Problema de investigación

La IE HAG dentro de su gestión directiva, administrativa, académica y de la comunidad se ha planteado unas estrategias para el desarrollo de prácticas inclusivas que permitan que la diversidad cultural, en este caso, los estudiantes de la etnia Embera ingresen, permanezcan y sean promovidos en la institución. De ahí que la descripción del problema partió de las experiencias encontradas mediante la observación de las prácticas de aula llevadas a cabo durante el proceso académico en el que se hizo presencia durante el año 2019, para identificar en ellas cuales son inclusivas. Además del diálogo con la etnoeducadora y los estudiantes como insumo para conocer las voces y sentires de cada uno, de esta manera se está dando un valor significativo a la experiencia, que ellos tienen en un proceso educativo llevado a cabo en la ciudad, siendo niños y niñas de la comunidad indígena Embera.

Por lo tanto, se hizo una corta descripción de las dinámicas cotidianas del preescolar Embera que se ciñen a los lineamientos curriculares para el grado preescolar del MEN. Además, en los anexos se pueden encontrar las bitácoras y fotografías en donde se puede conocer más de las rutinas del aula.

La maestra del preescolar Embera de nombre Berta Ligia Vélez Panchi se tituló en educación preescolar en el tecnológico de Antioquia, pertenece también a la etnia Embera lo que significa una ganancia para el proceso educativo de los niños y niñas indígenas, pues la formadora comparte con ellos su lengua y cultura, proviene del resguardo indígena de Cristianía-Karmatarrua ubicado en el municipio de Jardín del departamento de Antioquia; la maestra era la encargada del acompañamiento y el trabajo constructivo con los niños y niñas que llegaban al grado preescolar, tanto de la etnia Embera como de los no indígenas.

En un día cotidiano en la escuela:

La maestra Bertha salía a recibir a los estudiantes no indígenas, ya que, los niños y niñas indígenas llegaban más tarde y en compañía de sus hermanos mayores y estos no estaban acostumbrados a ser recibidos por la maestra porque a lo contrario de los estudiantes no indígenas, los Embera no tienen un acompañamiento de los padres ya que, por tradiciones o costumbres de comunidad no existe la necesidad de acompañar a los niños y niñas en el proceso educativo. En otras palabras, como maestra en formación también perteneciente a una comunidad Embera Chamí

del departamento de Caldas, identifique que los padres de familia indígenas no acompañan mucho a los niños y niñas en los procesos educativos en contexto de ciudad, ya que, desde el territorio (comunidad, resguardo) se tiene una visión diferente, es decir, los niños y niñas crecen más independientes y sin mucha custodia porque, para el indígena el territorio, el campo, el resguardo es seguro además, los procesos educativos se unifican con los procesos comunitarios, las reuniones de la escuela o el colegio se hacen dentro de los encuentros comunitarios porque se visibiliza como un proceso donde se incluye toda la comunidad, ya que toda la comunidad salvaguarda el bienestar de los niños, niñas y jóvenes dentro de los territorios. Por lo tanto, los docentes Embera también son conscientes de esta realidad mencionada en algunos diálogos con la maestra en formación.

Los estudiantes indígenas al llegar a la institución no se dirigían inmediatamente al salón, sino que se desplazaban hacia la tienda a comprar el desayuno, que generalmente se componía de arepa con salchichón, bombones, bolis, gaseosa y galletas, esta práctica la realizan todos los niños y niñas Embera juntos (en grupo). Manifestando así una práctica cultural tradicional como lo son las actividades comunitarias. Y mostrando también como la mayoría de ellos no ingieren ningún alimento antes de llegar a la escuela, pues en los sitios donde habitan, sus madres no tienen posibilidad de cocinar, siendo este uno de los aspectos de vulnerabilidad más apreciados que enfrentan las comunidades Embera en la ciudad de Medellín, situación ya expuesta en la contextualización (“*Emberras desterrados tienen que cocinar en las calles de Medellín*”, El Tiempo, 2013, 23 de junio).

Luego, ya en el aula, la maestra les daba la bienvenida a todos los estudiantes e iniciaba con rondas infantiles las cuales estaban en el idioma Castellano, donde al ser tan rítmico y repetitivo todos los niños y niñas, incluidos los Embera comenzaron a pronunciar con facilidad algunas palabras en Castellano. Seguidamente, la etnoeducadora daba las instrucciones tanto en lengua Embera como en lenguaje Castellano sobre el trabajo a realizar; por ejemplo, la escritura de las vocales (en lenguaje Castellano) las cuales los niños y niñas debían escribir y pintar. Durante esta actividad, los estudiantes debían compartir mesa y material de trabajo, pero algunos estudiantes mostraban apatía al no querer compartir con los Embera, porque decían que olían mal o algunos no les gustaba estar con los niños y niñas Embera a lo cual la maestra manifestaba rechazo ya que, ella les decía que todos son iguales y debían compartir sin discriminar a nadie, aun así, esa apatía no se abolió durante el tiempo que se hizo la observación. Después, los estudiantes salían a un receso a la cancha de la institución donde los niños podían jugar (correr, saltar, etc.), los Embera

por su cultura y costumbre jugaban sin zapatos, y los niños se quitaban la camiseta, algunos se trepaban en los árboles, aunque no era habitual en algunas ocasiones los niños y niñas indígenas y no indígenas compartían las mismas prácticas y juegos. Posteriormente, regresaban al salón de clase y se continuaba con la actividad o se hacía otra, por ejemplo, asemejar la imagen con la vocal que iniciaba (A=araña, A=aba=uno) en lengua Embera para los indígenas y Castellano para el resto de estudiantes. Luego, llegaba la hora del almuerzo y todos los estudiantes de preescolar se dirigían al restaurante, al hacer la fila se escuchaba que los estudiantes le decían “indios” a los Embera para relacionarse con ellos. Hay que aclarar, no son todos los estudiantes, hay estudiantes que sí comparten con la población Embera en la Institución, hay estudiantes que saben que no se dice “indios” sino indígenas, debido a que la Institución Educativa Héctor Abad Gómez lleva un buen proceso de inclusión, es decir, va por buen camino hacia la verdadera inclusión, pero es eso, un camino donde hay diversidad de situaciones que quizás impida alcanzar inclusión en totalidad o, al contrario, sea la institución educativa que fomente en totalidad la Educación Inclusiva para los niños y niñas Embera que lleguen a la ciudad.

Por último, la jornada de clase finalizaba con la hora de clase de la “cultura” así lo nombraba la maestra ya que, en este tiempo se enseñaba a tejer, a danzar, o palabras en Embera. En dicho momento no todos los estudiantes se disponían a aprender, esto lo manifestaban por comportamientos.

De lo anterior podemos apreciar como la IE HAG desarrolla un conjunto de estrategias y procesos que buscan ir logrando unas prácticas o actuaciones que generen la inclusión sin discriminación de raza, cultura, género, ideología, condición socioeconómica, o situaciones de vulnerabilidad.

En este trabajo la mirada se enfocará en problematizar qué alcance tienen esas prácticas inclusivas o cómo pueden transformarse de forma tal que permitan conocer y desarrollar actividades centradas en el respeto a la diferencia que facilite el aprendizaje, la participación y convivencia de toda la población para mejorar y ayudar a la implementación de una verdadera educación inclusiva.

El plan de etnoeducación que se trabajó dentro del aula del preescolar Embera fue por proyectos como, arte, lúdica y educación física; cosmos, madre tierra y ser, leguaje y comunicación; matemáticas y tecnología para la vida. Es de aclarar, el tiempo dedicado a la realización de actividades era impartido en las propias de la cultura indígena con lengua propia y

en las de los contenidos curriculares de la educación mayoritaria en el idioma castellano ya que, al haber estudiantes no indígenas y estudiantes pertenecientes a la cultura Embera se compartía las dinámicas y el tiempo. Estos acontecimientos permiten preguntar ¿Desde un aula que está en contexto de ciudad se puede fortalecer la cultura propia de los niños y niñas Embera?

Otra cuestión que se pudo evidenciar fue que la comunidad educativa manifestó en varias ocasiones un distanciamiento hacia los estudiantes Embera, debido a su presentación personal, a los juegos bruscos, a la difícil comunicación con ellos por la diferencia de lengua. Entonces ¿Cómo construir una empatía por la diversidad cultural, en este caso de los niños y niñas Embera?, ¿Cómo hacer efectivas las prácticas inclusivas que ya están?, ¿Qué prácticas inclusivas hacen falta para garantizar una educación inclusiva?

Adicional a lo ya dicho existen unas políticas educativas relacionadas con la educación étnica como el artículo 7 de la Constitución Política de Colombia 1991, en donde el estado promulga el reconocimiento y protección de la diversidad étnica y cultural como patrimonio de la nación. En la Ley 115 de 1994, el capítulo 3, establece la definición y características de la etnoeducación. En cuanto a la atención a la población indígena en la ciudad de Medellín, es de destacar la creación en 2012, Dirección de Etnias que surge a partir del Decreto de Modernización 1364 de 2012 que hace parte de la Subsecretaría de Grupos Poblacionales de la Secretaría de Inclusión Social y Familia y tiene la responsabilidad de atender lo referente a los Grupos Étnicos Afrodescendientes e Indígenas básicamente contribuyendo a la implementación de estrategias y políticas sociales, tendientes a la promoción, protección, Restitución y Garantía de Derechos de los Grupos Poblacionales, para el mejoramiento de su calidad de vida.

En general las políticas educativas existentes, promulgan un acompañamiento a los estudiantes indígenas en su territorio, pero es poco lo que se logra conocer sobre normatividad educativa para evitar la desescolarización de los niños, niñas y jóvenes indígenas que llegan al contexto urbano son normas que no se crean respetando la diversidad cultural sino desde un pensamiento occidental. Es por eso que el esfuerzo que hace la IE HAG por tratar de implementar desde su plan de gestión y mejoramiento la educación inclusiva para comunidades diversas es tan importante, porque es una experiencia que muestra cómo los proyectos de una institución educativa pueden empezar a enfocarse para ir accediendo a la educación inclusiva que vemos tan necesaria en la actualidad en nuestros contextos nacionales tan diversos.

4.1. Pregunta de investigación

¿Qué prácticas inclusivas emergen en la formación de la población del preescolar Embera (diversidad cultural) de la IE HAG, sede Darío Londoño Cardona y cómo estas posibilitan la implementación de la educación inclusiva?

5 Marco Conceptual

Cada uno de los conceptos que apoyan este trabajo de investigación son fundamentales para lograr el propósito de cuestionar y problematizar las prácticas inclusivas que emergen en la formación de la población del preescolar Embera de la I.E Héctor Abad Gómez como manera de conocer si se hace posible la educación inclusiva

5.1 Educación inclusiva

El concepto de educación inclusiva se ha establecido desde diferentes perspectivas: desde el modelo de educación especial para personas con discapacidades, desde los derechos humanos para poblaciones vulnerables, desde el sistema educativo que busca la inclusión y participación dentro del aula de población heterogénea, entre otros; para esta investigación este término es importante ya que, permite nombrar a una comunidad específica como lo es la indígena; por lo tanto, es de aclarar que, aunque la educación inclusiva es un concepto amplio y transversal, dentro de este trabajo estará orientado hacia un contexto de niños y niñas indígenas pertenecientes a la etnia Embera que estudian en la ciudad de Medellín.

La educación como un derecho del que deben gozar todas las personas se visibiliza desde 1948, con el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, sin embargo, debido a que uno de los desafíos no cumplidos de la escuela es dar prioridad y atención a la diversidad y multiculturalidad habitada en el estudiantado se hace evidente que la educación debe tender a buscar un modelo educativo que atienda y se adapte a todos los educandos sin importar sus condiciones físicas, raciales, económicas, etc. Es así, como en 2005 la UNESCO empieza a hablar de la educación inclusiva como la educación que permite dar respuesta a las necesidades de todas y todos los estudiantes, primeramente, disminuyendo la exclusión y discriminación dentro y fuera del sistema educativo y posteriormente, reconociendo la participación de todas y todos con igualdad.

En 2008 la UNESCO reafirma a la educación inclusiva, como el proceso de identificar y responder a la diversidad de todos los estudiantes y a través de la transformación del sistema educativo ser capaz de atender a la diversidad del estudiante de acuerdo a su procedencia cultural, social o características individuales. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as y

jóvenes del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as

Para Rosa Blanco (2005), el foco principal de la educación inclusiva “es la transformación de los sistemas educativos para atender a la diversidad, eliminando las barreras que experimentan muchos alumnos, por diferentes causas, para aprender y participar” (p.174) Como se puede apreciar, el concepto de educación inclusiva ha evolucionado, ya no habla solo de atender a una población con discapacidad o con necesidades educativas especiales, sino que llega al sistema educativo actual buscando fomentar una equidad en y para los estudiantes donde las diferencias culturales, económicas y/o sociales y las características personales particulares sean reconocidas desde el respeto y aceptación por el “otro” no desde la discriminación y la integración, sino, desde la inclusión que visibiliza la sociedad como heterogénea sin ser e individualista. Sumado a esto, es necesario comprender que la educación inclusiva es ese selectiva proceso de transformación de la escuela para que todos los y las estudiantes puedan estar, permanecer y mantenerse en ella sin importar sus dificultades o discapacidades; o en palabras de Calderón es la que permite que los niños y niñas “aprendan a convivir e interactuar con su medio” (2012, p. 43) además, que exista el respeto por la identidad y por la diversidad y que esto se manifieste dentro del aula.

Para saber si una institución educativa está siendo inclusiva, la UNESCO recomienda usar el Índice de Inclusión un documento escrito por Tony Booth y Mel Ainscow (2000), que es un material con el que la institución puede autoevaluar el proceso de inclusión desde tres dimensiones: la cultura, las políticas y las prácticas, esta es una guía que se está usando con algunas modificaciones de acuerdo al contexto, no solo en Colombia sino en toda Latinoamérica y otros lugares para ejecutar y avanzar en la educación inclusiva.

También se debe tener en cuenta que históricamente se habló de “integración” y no de inclusión; con el pasar del tiempo el término “integración” fue provisorio ya que, este definía que los niños y niñas eran integrados o introducidos dentro de un espacio escolar heterogéneo sin tener en cuenta las necesidades del niño y niña en el medio en el que se encontraban (Calderón, 2012); de esta manera, la inclusión llega para dejar estar y ser a los estudiantes dentro del aula educativa sin ser discriminados o señalados por las diferencias, sino que al contrario, permita una aceptación, comprensión, respeto e interacción entre la sociedad estudiantil heterogénea.

En el país son de importancia los cambios que se fueron dando desde la constitución de 1991, que en su artículo 13, dice:

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que, por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan. [Constitución Política de Colombia, art.13]

Esta constitución reconoció como patrimonio nacional la diversidad étnica y cultural del país, lo que permitió a todos los grupos excluidos o vulnerables empezar a pensar en propuestas para acceder a políticas educativas inclusivas que tuvieran en cuenta sus especificidades, como en el caso de los pueblos indígenas que empiezan a presentar propuestas de educación de acuerdo a sus tradiciones, creencias y forma de vivir. A su vez, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, define a la educación inclusiva como:

Un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo (MEN, Decreto 1421 de agosto de 2017).

Se debe aclarar que, hasta hace poco, las normas sobre educación inclusiva se aplicaban sólo para poblaciones con discapacidades o talentos excepcionales, por ejemplo, el decreto en el que se apoyan muchas de las estrategias y propuestas de educación inclusiva es el decreto 1421 de 2017, por el cual se reglamenta la atención educativa para la *población con discapacidad*, pero que irónicamente se usa para aplicar en las estrategias de educación inclusiva para todas las poblaciones educativas diversas y no solo para los discapacitados.

Es de reconocer que Colombia siendo un país con tanta diversidad social y cultural ha venido trabajando la educación inclusiva para comunidades indígenas poco si se compara con países como Bolivia o Ecuador, aunque ha implementado algunas leyes, decretos, normas que priorizan a los grupos étnicos y a población vulnerable, por lo cual dentro de esta investigación se atienden algunas políticas públicas educativas consideradas pertinentes dentro de la perspectiva que busca la inclusión dentro y fuera del aula para los niños y niñas Embera, entre estas está el plan sectorial de educación 2010-2014, nombrado por el Ministerio de Educación Nacional como “Educación de calidad, el camino para la prosperidad” el cual tiene como énfasis el mejoramiento de calidad para la equidad donde tiene como proceso estratégico “grupos étnicos y la atención a la diversidad”.

En conclusión, Colombia no mantiene explícitamente el nombre de educación inclusiva para grupos étnicos como lo son indígenas, afrocolombianos, raizales, palenqueros, negros y room sino que habla de una atención educativa que apoya y garantiza una educación pertinente que reconozca la diversidad cultural como bien se expresa el MEN (2013)

De esta manera, la educación inclusiva continúa teniendo retos tanto a nivel de Latinoamérica como de Colombia específicamente, ya que, es importante comprender que la inclusión en el aula no hace referencia solo a los niños y niñas dentro de la educación especial, sino que la educación inclusiva le permita estar e interactuar a la niña o niño con diferencia social, económica, de raza, de sexo, de religión dentro del aula.

Por último, el sistema Educativo colombiano tiene un recorrido por continuar sobre la educación inclusiva, ya que, tanto los maestros, como comunidad educativa en general son agentes necesarios para generar las acciones inclusivas dentro y fuera del aula pues se busca reconocer que todos somos diferentes en muchos aspectos, y se debe educar desde las diferencias que caracterizan a cada uno de los niños, niñas y adolescentes; que encontramos en la escuela ya sean estos indígenas, discapacitados, de ciudad, etc., entendiendo que la educación inclusiva es un derecho que ayuda a asegurar otros derechos como: el derecho a la propia identidad, el de igualdad de oportunidades, el derecho a no ser discriminado y el de participación.

5.2 Prácticas inclusivas:

De acuerdo al Índice de educación inclusiva mencionado anteriormente las prácticas inclusivas son una de las tres dimensiones que debe evaluarse en un proceso de inclusión de una institución educativa. Y se refieren a: “asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela.” (Booth & Ainscow, 2002, p.61).

Por otra parte, las prácticas inclusivas tienen diferentes funciones entre las cuales está eliminar la barrera que impida la participación, expresión y aprendizaje de los niños y niñas con igualdad y equidad en el aprendizaje. Save the Children (2013) menciona que para tener prácticas inclusivas dentro del aula se necesita “accesibilidad, cooperación y agrupación” las cuales se generan por colaboración de los maestros, directivos maestros y comunidad en general, ya que, las prácticas inclusivas se construyen en comunidad creando así cambios y mejoras educativas que le permitan a la población estudiantil heterogénea estar, permanecer y mantenerse bien en el aula.

Mateus, Vallejo, Obando & Fonseca (2017) establecen una comparación entre cultura y prácticas inclusivas escolares, asignándole a la cultura un énfasis sobre el campo discursivo, en tanto que las prácticas se centran en lo observable, las prácticas son actuaciones que reflejan la cultura y las políticas educativas inclusivas de las instituciones educativas. (p. p. 179-180). Afirman también que unas prácticas de inclusión ideales tienen en cuenta el contexto en que se desarrollan, la heterogeneidad y actitud de los estudiantes y las competencias de los docentes para innovar y crear diversos contextos de aprendizaje (citando a Arnaiz, 2003).

Por lo tanto, en esta investigación esas prácticas educativas inclusivas serán entendidas como esas actuaciones habituales dentro de la IE HAG, que pueden o no estar dentro de las políticas y cultura de la institución, pero que tienen en cuenta la diversidad de cada estudiante y que se adaptan para responder a sus necesidades particulares de aprendizaje.

5.3 Políticas públicas educativas para comunidades indígenas en Colombia

Colombia es un país latinoamericano que ratifica en la Constitución Política de 1991, en la Ley General de Educación de 1994, en la ley 21 de 1991, en el decreto 804 de 1995 y en la ley

1381 de 2010 que es un país diverso, pluriétnico y multicultural, motivo por el cual ha generado un marco normativo para los derechos y educación de los grupos étnicos; de esta manera, se crea una estrategia para el desarrollo de la educación para grupos étnicos la cual es nombrada como “atención educativa” la cual se entiende como la que ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos.

Es así, como el Ministerio de Educación Nacional en 1985 creó un Programa de Etnoeducación, el cual se encargó de atender las necesidades de los procesos educativos que adelantan algunos pueblos indígenas. Derivada de la constitución de 1991, también se redacta la ley de educación o ley 115 de 1994, que en el capítulo 3 regula sobre educación para grupos étnicos denominándola como etnoeducación, se describen los principios y fines de esta, se establece la enseñanza del bilingüismo en las etnias con tradición lingüística propia y se refiere a la formación y selección de etnoeducadores para establecimientos educativos en territorios de comunidades indígenas. Es así que la etnoeducación puede considerarse como un intento de amparar el derecho fundamental de la educación para los pueblos indígenas, con el fin de eliminar la discriminación o exclusión de la que han sido objeto por siglos los niños, niñas y jóvenes indígenas. Sin embargo, para los pueblos indígenas la propuesta de etnoeducación sigue teniendo inconvenientes y la cuestionan como un modelo educativo fundado sobre un colonialismo interno

6 Metodología

6.1. Enfoque cualitativo

La investigación propuesta en el presente trabajo se desarrollará a partir del enfoque cualitativo, bajo el paradigma de la teoría crítica social, que permite una observación, análisis, interpretación y participación de la maestra en formación de las prácticas e interacciones en el entorno escolar de los estudiantes y etnoeducadores Embera presentes en la institución IE HAG.

Según Galeano (2004): “La investigación social cualitativa apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas, con una óptica interna y rescatando su diversidad y particularidad.” (p.18)

Esta forma de recorrer la investigación se eligió porque para lograr los objetivos propuestos se identifica como un método apropiado, Galeano (2004) detalla que a través de metodologías cualitativas se pueden lograr objetivos de investigación como los que buscan reconocer prácticas sociales, rescatar el mundo de la interioridad de actores sociales en relación con sus contextos y con otros actores sociales. Es así, como al revisar el objetivo principal de este trabajo: *Problematizar y caracterizar las prácticas inclusivas que emergen en la formación de la población del preescolar Embera de la I.E Héctor Abad Gómez, sede Darío Londoño Cardona reconociendo sus aportes hacia la consolidación de una educación inclusiva*, se puede visibilizar la pertinencia de esta metodología.

También, se puede entender que de acuerdo a la denominación de Hernández Sampieri (2010) “la investigación cualitativa se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (p.364), esta perspectiva de investigación es de utilidad, pues permite estudiar diversas prácticas que se dan en el aula de preescolar que es el ambiente natural en ciudad para los niños y niñas, sin afectar el contexto al que están acostumbrados y permite a la maestra en formación al tiempo que observa para comprender, participar también de esos fenómenos.

Este enfoque también es útil para la investigación porque no busca llegar a unos resultados entendidos como verdades, sino que “Su objetivo es profundizar en la situación o problemática y no necesariamente generalizar sus resultados” (Galeano, 2004, p.21) acorde con lo enunciado dentro del propósito de la investigación por la docente en formación que pretende identificar y comprender esas prácticas inclusivas que tiene la IE. HAG como la forma de ir aprendiendo a partir

de la experiencia cómo ir construyendo una educación que ayude a los niños y niñas Embera a estar en un contexto de ciudad sin que eso signifique que su cultura se pierda.

Galeano (2004), también aclara que el método cualitativo es un campo de estudio en sí mismo y no como algunos aseguran una forma de realizar una contextualización para luego dedicarse a una investigación en serio utilizando la metodología cuantitativa; y que esta metodología aborda las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos de conocimiento científico.

6.2. Paradigma Teoría crítica

Para comenzar a hablar de la teoría crítica como paradigma dentro de esta investigación cualitativa es necesario decir en palabras de Sisto (2008) que, “la investigación cualitativa es parte de un debate, no una verdad fija” (p. 118). Y en palabras de Hernández Sampieri (2010)

“El proceso cualitativo no es lineal” (p. 357), y por ende la teoría crítica aporta a la investigación cualitativa y contribuye dentro de este trabajo ya que, se sitúa en una sociedad, en un contexto educativo y con una población indígena, donde la Institución Educativa habla, busca y trabaja para generar una inclusión educativa para todos; es así cómo se enlaza con la teoría crítica, ya que ésta fundamenta al conocimiento no desde lo científico sino desde el sujeto.

Dice Gamboa, R. (2011) “La teoría crítica surge para promover un entendimiento de la situación histórica y cultural de la sociedad con el propósito de generar acciones en torno a una transformación de ésta” (p. 53). Es así como esta teoría permitirá el análisis de prácticas y problemáticas que emergen en el aula y que permitirán establecer cómo proceder para que se dé una educación inclusiva.

6.3. Método Etnográfico

La etnografía hace parte del método investigativo cualitativo ya que, describe no solo desde la teoría, sino desde la interacción con el individuo, con la sociedad, con el grupo de personas que comparten costumbres y modos de vida específicos. Martínez. (1996) dice que el objetivo del método etnográfico “es crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado”

Para González y Hernández (2013), la investigación etnográfica consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables e incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y

reflexiones tal como son expresados por ellos mismos y no como el investigador los describe. Por lo tanto, se pretende ser muy explícita en la descripción de las experiencias del grupo observado tratando siempre de que primen sus sentires y pensares.

Este método se divide en macro-etnografía, aquella que se interesa en estudiar a una comunidad compleja con múltiples comunidades e instituciones sociales y micro-etnografía, focaliza su estudio, observación e interpretación de un fenómeno de una institución social. (Murillo y Martínez, 2010). En este caso, se puede denominar como micro-etnografía porque el estudio se enfocará en estudiar e interpretar las prácticas inclusivas llevadas a cabo en el grupo de preescolar Embera de la I.E. HAG

Uno de los riesgos que tiene este enfoque es que el investigador no puede hablar o describir un grupo humano o social desde las apariencias o prejuicios porque su significado caería en la falsedad e imaginación. Esta investigación cualitativa se apropia del proceso etnográfico porque es el medio que permite observar o como dice Restrepo (2016) “la etnografía se puede definir como la descripción de lo que una gente hace desde la perspectiva de la misma gente” (p.16).

6.4. Técnica estudio de caso

Para Stake (1994: 245) citado por Galeano, M. (2012)

[...] El propósito del estudio de caso no es representar el mundo, sino representar el caso

[...] Un caso no puede representar al mundo, pero sí un mundo en el cual muchos casos se sienten reflejados. Un caso, y la narración que lo sostiene, no constituye una voz individual encapsulada en sí misma, sino que, antes, al contrario, una voz puede, nos atrevemos a afirmar, en un instante determinado, condensar las tensiones y los anhelos de otras muchas voces silenciadas.

El estudio de caso es pertinente dentro de esta investigación cualitativa ya que, se centra en lo particular, (en este caso la población estudiantil indígena), permite conocer información, escenarios y situaciones que conversen sobre esa experiencia social y humana de la población o el grupo con el que se trabajó, Sonia Cucuñame (2015), comentando a Simons (2009) resalta el énfasis que está investigadora hace de esta técnica: “El estudio de caso es un estudio de lo singular, lo particular, lo exclusivo” (p. 4). Además, esta misma autora define el propósito del estudio de

caso como una forma de investigar de forma exhaustiva la particularidad, la unicidad del caso singular en un contexto real.

Para facilitar el estudio de los datos recogidos centrados en las notas del diario de campo, en entrevistas realizadas a las docentes etnoeducadoras de la institución IE HAG y mediante la observación y la participación de la maestra en formación, esas series de acciones realizadas se dividirán en fases que, aunque no llevan un orden lineal como ya se refirió en palabras de Hernández Sampieri, permitirán dar un poco de orden al análisis que se llevará a cabo. Se considera necesario también, hacer énfasis en que la investigación no busca encontrar una serie de informaciones cuantitativas y medibles, sino expresar reflexiones sobre la manera en que las prácticas educativas inclusivas pueden ayudar a la implementación de una educación inclusiva que favorezca a los niños, niñas y jóvenes Embera que asisten a la IE HAG y de esta manera propiciar la interculturalidad como un mecanismo para que ellos puedan SER en un contexto de ciudad.

6.4.1 Fase de apropiación teórica.

Esta fase inició con la lectura de diversa documentación sobre diversidad cultural, interculturalidad, educación inclusiva, entre otros y diálogos y discusiones grupales con otros maestros en formación en el seminario de Práctica pedagógica I, en la línea elegida nombrada como *Diversidad, subjetividad y culturas escolares*. En donde a través de la lectura de textos como un capítulo de la tesis de Hernando Lopera, denominada *El giro decolonial, interculturalidad y diferencia colonial*, se pudo empezar a comprender como la colonialidad no es una época histórica ya superada, sino que se ha ido transformando y que es necesaria para la pervivencia del sistema capitalista, por ende, si desde la escuela se desea transformar la sociedad es necesario transformar también el sistema educativo homogéneo desde un proceso que tengo como base los principios del respeto por lo intercultural y lo diverso.

6.4.2 Fase de trabajo de campo y recolección de datos.

Esta fase inicia con la realización de las prácticas pedagógicas en la Institución Educativa Héctor Abad Gómez sede Darío Londoño Cardona con el grupo preescolar Embera y en acompañamiento de una profesora etnoeducadora de la misma etnia, etnia a la cual también pertenezco. Esta práctica pedagógica fue realizada durante el primer semestre del año 2019.

En el espacio de aula educativa se comenzó con la observación participativa y se finalizó con el acompañamiento e intervención pedagógica, lo cual permitió desarrollar la técnica de estudio de caso, porque, la mirada investigadora estaba en lo particular, es decir, en los niños y niñas Embera que asistían al aula. De este modo, la observación, el diario de campo y los diálogos con los maestros etnoeducadores permitieron cuestionar e identificar las prácticas inclusivas desarrolladas en el grupo del preescolar Embera de la I.E Héctor Abad Gómez. En los anexos se pueden observar los registros realizados en los diarios de campo, la transcripción de los diálogos con las maestras etnoeducadoras de la institución y algunos registros fotográficos de las actividades realizadas durante el período de práctica.

6.4.3 Fase analítica. Estudio de caso.

Para analizar los descubrimientos realizados se utilizará el análisis de las narrativas y de las manifestaciones y actuaciones cotidianas utilizadas por diversos miembros del grupo de preescolar que se acompañó, ya sean pertenecientes o no a la etnia Embera, además de los diálogos sostenidos con las tres docentes etnoeducadores, todo este análisis bajo la guía del índice de inclusión y sus recomendaciones para la evaluación de las prácticas inclusivas, aunque desde una visión muy general, no muy apegada a la descripción de cada uno de los indicadores. Así mismo, se realizó durante el trabajo de campo la escritura de unos diarios que evidencian la observación del día a día dentro de las prácticas educativas realizadas en este espacio educativo. Por ende, es importante aclarar que tanto las entrevistas como los diarios de campo son material dentro del campo metodológico ya que, permitirá identificar las prácticas inclusivas. Todas estas evidencias se adicionarán en los anexos del trabajo.

7 Análisis de datos

Para esta fase analítica dividiremos la información obtenida de los diálogos con los etnoeducadores y de los diarios de campo según la división en dos grandes propósitos que hace el índice de inclusión para las prácticas inclusivas y aunque las relacionaremos las dos, nuestro análisis se basará en el primer propósito, que en sí engloba varias prácticas que tienen que ver más con las actividades del aula, actividades que se pudieron observar lo que hace posible expresar nuestras reflexiones. El segundo propósito, aunque es muy importante tiene que ver más con los manejos globales de la institución, por lo tanto, no será reflexionado en este trabajo pues no se tuvo oportunidad de apreciarlos detalladamente para poder emitir análisis.

El primer propósito es orquestar el proceso de aprendizaje que se alcanza a través de acciones como:

- Planificar y desarrollar una clase que responda a la diversidad de estudiantes que existen en el grupo.
- Hacer las clases accesibles a todos los estudiantes y ayudar a comprender las diferencias.
- Los estudiantes se implican de forma activa en su propio aprendizaje y aprenden de forma cooperativa.
- La disciplina del aula está basada en el respeto por el “otro”.
- Los docentes se preocupan por apoyar el aprendizaje y la participación de todo el grupo
- Todos los estudiantes pueden participar en las actividades complementarias y extraescolares de la institución.

El segundo propósito es *movilizar recursos* que tiene que ver con acciones como:

- Distribuir de forma justa los recursos de la institución para el apoyo de la inclusión.
- Conocer y aprovechar los recursos de cada miembro de la comunidad.
- Aprovechar plenamente la experiencia de los miembros de la comunidad escolar.
- Utilizar como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje la diversidad de los estudiantes.

-Que toda la comunidad genere iniciativas y recursos para apoyar el aprendizaje y la participación de todos. (Booth y Ainscow, 2002. Recuperado de: http://www.daemcopiapo.cl/Biblioteca/Archivos/INDICE_INCLUSION.pdf)

Es así entonces como se tomaran algunos apartados de la transcripción de los diálogos con los docentes etnoeducadores y de los registros de diarios de campo que indican como los descriptores del primer propósito anteriormente mencionados, se aplican o no en las actividades cotidianas llevadas a cabo en los procesos pedagógicos del preescolar Embera para analizar o concluir cuáles de las prácticas identificadas se corresponden con prácticas inclusivas que ayuden a la institución en su propósito de ser una entidad en camino de posicionarse como una institución educativa inclusiva.

Transcripción de diálogos

Nota aclaratoria: Los diálogos con los etnoeducadores no serán intervenidos mediante la redacción, ya que serán transcritos tal cual se generó el conversatorio.

Diálogo número uno. 20/11/19

Somos tres educadores Embera, los cuales tenemos aulas que llegan niños Embera donde son prescolar Embera, procesos básicos Embera y aceleración Embera.

Es una experiencia donde los niños van adquiriendo conocimientos desde la parte Embera y desde la parte no indígena. En el contexto de ciudad vemos también que ellos tienen que manejar también la lengua como decimos nosotros la lengua del Kapunia o como dicen los niños: “del midaa” porque resulta que ellos en el contexto tienen que tener mucho la comunicación, el aprendizaje y el contexto de ciudad hace que ellos tienen que aprender como segunda lengua la lengua no indígena. Eso hace de que el aprendizaje en la escuela también este de mano mucho lo que es conocimiento del contexto como es la ciudad, quien es el alcalde quienes son estos, cosas así uno ya empieza como se dice en español por ejemplo, ya no lo diríamos arakiruma sino gracias, permiso, perdón, frases desde la parte ética de ellos, empezamos a inculcar mucho los valores el respeto, el autoestima porque ellos desde el contexto de ciudad también vemos que está muy ligado al donde ellos llegan tienen que aprender y defender en la ciudad para hablar en el ambiente, eso hace también de que los niños... nosotros como maestros planeamos de que la mallas curriculares vayan basada mucho desde la etnoeducación, tanto la parte cultural de nosotros y la parte social de no indígena, porque vemos también que ellos también están ya en un contexto que no es territorio así hablemos el dialecto, así estemos también nuestras costumbres ancestrales hay que reforzar de dos formas y esas dos formas son cuales: la lengua ancestral de nosotros, la cultura ancestral de nosotros, la danza de nosotros, la música de nosotros pero también hay que aprender que el niño ya sepa leer, sepa escribir, sepa el respeto, los valores (como lo hablaba ahora) de eso se trata desde la inclusión social aquí en el colegio.

A ver, yo veo que también desde la parte cultural, ancestral...uno como etnoeducador que habla la lengua materna sabe cuál es la cultura, para los niños hace eso un aprendizaje más significativo es fácil de aprender porque una siempre comunica con el idioma y sabe cuáles son sus dificultades porque vienen de un territorio. Eso hace de que nosotros como etnoeducadores tengamos mucha ventaja sobre el aprendizaje, la enseñanza con los niños porque uno también aprende de ellos y ellos aprenden de uno y en eso uno hace de que un niño... la comunicación, también da más confianza uno...el niño diga cosas del entorno que le pueda pasar, sino está aprendiendo una cosa ellos dicen profe yo no estoy entendiendo explicame en Embera, en la lengua Embera y uno explica en verdad con paso, con amor y es...yo digo habrían muchas dificultades donde nosotros no estuviéramos porque es que igualmente son niños que aún no hablan el español, son niños que están de su territorio (allá) en su cabecera municipal están a tres cuatro días, entonces son niños que casi no salen y ellos ya con este desplazamiento forzado han venido y hemos visto de que los niños tienen sus dificultades y uno trata de que este bien en el entorno, uno trata de que la comunicación se lo mejor y hacen de que también a uno ellos como indígena le dan más confianza lo que ellos a muchos profesores no indígena no le da confianza.

Diálogo número dos. 11/10/19**1/3**

Soy de la comunidad indígena de Dúbura del municipio Chigorodó, del resguardo Yaberara Dú, es una comunidad pues... de la etnia Chamí de dónde vengo, gracias a este proceso de esta otra cultura por conocer de los niños Embera como se identifican ellos como pueblos katio, aunque la lengua que manejan ellos son del pueblo Embera Chamí por eso yo he visto y entre los tres maestros hemos, nos queda como con facilidad de comunicarnos con los niños Embera de los cuales trabajo, manejo el grupo de brújula o procesos básicos Embera de aulas flexibles, es un programa que se atiende niños con... pues pa Kaponia, pa este contexto niños de ocho años que no esté haciendo segundo o niños de siete años que no esté haciendo segundo ya es extra eda, entonces se puede decir que son niños que tiene una eda que por lo tanto no tiene un código lector, no conocen un código lector de lo básico y que apenas entra en un proceso de aprendizaje escolar, son niños de la edad de ocho y doce años y uno se sorprende porque son niños que algunos realmente no saben que es coger un lápiz, no conocen ni siquiera lo básico de un código lector.

-Ese proceso de inclusión si tiene fortalezas dentro de la institución que cual es lema de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, a ellos se le ha permitido venir a esta institución como debe ser, como con esa esencia de Ebera, venir con su traje típico, con su chancletas puestas, los niños hasta incluso vienen como con pijamas (risa) yo resalto eso algo tan bonito, aquí el colegio tiene unas normas que están dentro del manual de convivencia, que el estudiante debe venir con su uniforme encajado con su zapatilla blanca, que las niñas con su yomber bueno... está dentro de lo estipulado dentro del manual de convivencia de la institución, pero hacen un paréntesis a esta otra población especial porque son... de ellos tienen en cuenta que son niños que vienen de otra cultura con otras tradiciones y de alguna y otra manera ya vienen con una enseñanza, que no sepan de esta cultura occidental pero si vienen con una enseñanza apropiada de lo tradicional y uno no lo puede hacer ajeno a esos saberes propio de ellos de donde ellos venga, ellos saben que la ropa tradicional de ellos es el vestidito hecho a mano, con una cinta de colores que representan mucho lo que es el río, las montañas, los animales, los niños vienen con su pues... en la parte de la cultura indígena los niños en el traje típico no lo manejan.

-A ver... desde la Institución desde el consejo académico se nos ha permitido, se nos ha abierto la puerta de en sí como profesores etnoeducadores y como saberes del manejo de la lengua materna, de enseñar sobre la cultura en ellos, estos niños vienen con un saber propio de sus comunidades lo que se busca aquí dentro de esta Institución es que ese saber, esa esencia que ellos tienen no lo pierdan sino más bien que lo sepan compartir y dar a conocer en este campo educativo, por ejemplo cuando ellos llegan yo los pongo a dibujar la comunidad y luego después le digo: y que observan a su alrededor? Y muchos les queda difícil como identificar la casa porque siempre hacen como en forma de un cilindro largo con unas bolita y mientras tanto ellos de la comunidad dibujan todo lo que es el paisaje, sol, ave, montaña, arboles, animales, río, la gente pescando, mejor dicho ellos sí identifican su territorio, mientras que de la ciudad ellos apenas dibuja siempre se observa que dibuja las casitas como a lo largo o una calle y un carro, no como se dice no conocen lo geográfico de una ciudad (risa) pero de su comunidad sí, entonces uno siempre está ahí pero cuando hablamos de liderazgo o de barrio siempre le hablamos de comunidad, siempre traiedo eso de allá y haciéndole similar que si la comunidad dentro del territorio Embera hay una norma, hay un liderazgo, hay un proceso de aprendizaje también aquí lo hay, que está el barrio, está la calle, está el vecino, está que la Institución tienen un líder... siempre ponemos como ejemplo el cabildo... bueno, el cabildo es la máxima autoridad, y bueno... y de acá de la Institución la máxima autoridad es el rector, luego el cabildo está el suplente, luego el rector están los coordinadores, siempre es ejemplo ese ejemplo, entonces de ahí esos niños, ese saber propio de ellos siempre los... siempre es una ayuda para ello orientarse en este contexto, que... hay caminos y acá es calle, que el río de Medellín (risa) no es como un método o una manera de que ellos se puedan bañar, pero los árboles que hay acá sí es como una forma de que a ellos los conete con su territorio, porque le encantan subirse, coger las fruta, para ellos no les ve peligro pero, para uno como docente y como conociendo las normas que hay dentro de esta Institución uno siempre es diciéndole: no se suban a los árboles, no se encaramen, bájense por favor, no cojan las frutas, ellos no, para ellos subir a un árbol es como conectarse con su origen con dónde vienen ellos.

-Bueno, también sobre el acompañamiento de los padres hacia la familia... en sí es muy poco, no porque ellos no lo quieran o es porque sean unos padres descuidado, no, uno hay que admirar mucho antes estas familias el valor que tienen y el permanecer en medio de esa otra cultura, yo los diría que son muy resistentes porque en sí estas familias son desplazadas y al ser desplazado, dejar todo como... pues el hábita, la rutina diaria que ellos tenían, donde no pagan luz, donde el agua es libre, donde la fruta es libre, donde la cacería no se paga sino más bien ellos tratan siempre de tener un control de comer y cazar y conocer ese territorio y venir a este contexto donde

2/3

uno por norma del estado que le exija un establecimiento, por los riesgos que hay en la ciudad en pocas palabras uno los lleva también a obligarlos a ellos a decirles a ellos, bueno, aquí se hace de esta manera y hay que hacerse un acompañamiento, los niños no pueden venir solo, mientras que en las comunidades indígenas nunca se ve que un padre de familia lleva a sus hijos a la comunidad, porque ellos el niño conoce su territorio, acá es por el peligro, el riesgo que corren estos niños, entonces uno siempre diciéndole el porqué es importante conocer esos otros, esas otras normas de convivencia de responsabilidad que deben asumir como padres. Entonces, por ejemplo, a los niños más pequeñitos sino los trae un papá los trae el hermanito más grande y... en las comunidades se hacen reuniones generales donde se habla de muchos asuntos y ahí es se aprovecha el espacio de hablar de educación y acá la Institución brinda es cada tres meses reunión de padre de familia.

-Bueno, la cultura occidental sí se ve que sí hay un acompañamiento de ellos con sus niños y maestros, pero los niños, padres Embera sí, bueno... algunos llegan, algunos ya saben que ellos están, que sus niños deben de tener una nota, que su proceso de aprendizaje, de saber cómo van, pero no es porque ellos constantemente estén preguntando como van sus niños en el aprendizaje educativo y uno como profe siempre está diciéndole a ellos, encima que es importante el acompañamiento, que bueno... y uno y la relación y lo que uno ve en los niños pero es por lo que vuelvo y le digo, es por la situación por la que ellos, en las condiciones que ellos está, ellos de a diario sino vienen al colegio es porque se madrugan a una y otra manera dignamente a rebuscarse la plata, la comida, para el sustento porque ellos viven en habitaciones, en piezas que hay que pagar todos los días, no tienen una casa propia esos niños muchas veces vienen sin desayuno y no como profe, yo por ejemplo, para acercarme mucho a ellos y hacerles entender que uno los aprecia y que uno les quiere acá que aprendan otros saberes mis niños, el grupo que yo manejo siempre antes de entrar al salón ellos lo primero que hacen es llegar a la tienda, comprarse un bolis, algo de comer, una arepita con jamón, cosas diferentes que algunos como que lo aprenden pues y les saben muy rico, entonces lo primero que comen, entonces yo los espero y algo muy bonito que uno, el coordinador como que también va dándose de cuenta de la situación en las que vive y ya como que también les va permitiendo y los va conociendo: ah los niños llegaron Ebera, lo primero que corren es a la tienda a comersen algo y ahí si van al salón, hay si como quien dice, ahí si están contento y a las doce ellos vienen con una esperanza pues, fuera de que vienen a estudiar, vienen con las ganas de comersen un bocado de comida acá que la institución les brinda, ya por ahí a las once y cuarenta y cinco u once y cincuenta ya le dicen; profe y el almuerzo?, que les da a algunos, les da muy duro del alimento pero otros ya como que aprenden también de comersen el tomatito, el indígena no es de una cultura de comer, como se dijera, de comer verduras, de comer otros alimentos, embutidos si se comen la carne es muy fresco, todo es tan fresco que el indígena como en su territorio y acá por ejemplo la leche, todos enlatados, la carne de congelado, pues la carne tanto tiempo congelado tiene otro sabor, algunos al principio mmm de estar en este proceso la inclusión de la secretaria de inclusión hubo un programa donde a los niños se les dio una alimentación distinta, se tuvo en cuenta mucho eso, pero después se les quito o no sé qué fue lo que paso pero sí uno estar pendiente mucho de estos niños, los acompaña muchas veces al restaurante escolar para que no voten el alimento, que el yogur, que la ensalada, o que la hamburguesa cuando les dan, pero algunos sí como que les encanta entonces no hay necesidad como de estar uno diciéndoles tantas cosas encima. Los niños más que todo las niñas, llegan acá y ellas le abrazan a unos, ellas son felices que hay cosas que las mamás los dejan solos y uno a veces nota eso desde esa ausencia de los padres pero eso es lo que yo le digo, los papás acá se las tienen que rebuscar porque ellos en primeo, son los responsables de traerle alimento a estos niños a las casas, entonces yo digo que debido a eso ellos permanecen casi solo en la casa y no saben el peligro que puedan tener; los niños son muy amoroso en sí, son muy amoroso la calles lo llevan a otras cosas porque, ellos al principio cuando llegan a la ciudad son tan tímido tan callado, pero ya después se van como tomando, desarraigando como del origen, primero, lo primero que hacen es pintarsen el cabello (risa) y aunque uno lo vea como con risa, pero uno se pregunta por qué lo harán, donde estuvo la mamá, yo estos diata les hable en un tono duro y les dije, empecé por yo, tenía yo pircen, mis estudiantes no lo tenían y había uno que me tocaba mucho la oreja después el cabello mono y yo dije: bueno, tengo que hacer algo con estos niños que todo el mundo pregunta que, la pregunta que le hacen a uno : el por qué esos niños o los niños Embera todos son monos, todos son pintados, ese es origen de ustedes? No, el indígena no es mono por sí, de por sí e indígena se caracteriza por el cabello negro. Entonces, yo empecé a hablar con los niños, que la profe cómo era: Ah que, con el cabello negro, la profesora es Embera, ustedes son Embera, yo hablo Embera, ustedes hablan Embera; llegué a una parte donde les dije: y ustedes ¿por qué se pintan el cabello? Se quedaron callados (risa) me hacen el favor, el lunes se vienen pintados el cabello de negro, alguno lo hicieron, porque, yo me solté el cabello y les dije vea: inició por yo, ustedes ven a la profe de

3/3

cabello negro, este es mi origen, ¿ustedes también? Bueno... algunos lo hicieron, pero si son muy amorosos de los niños hacia los profes son muy amorosos, que no diga que los acostumbra uno a decirle los buenos días, que Embera de por sí no es una cultura donde dice buenos día o cómo amaneció, pero si se le enseña ellos van aprendiendo a decir: buenos día, entonces esas cositas...

Uno inicia por algo muy sencillo a decir a los niños, no en español, eso sí que no entonces uno les dice se ebarisidama, sa Kiusida, cómo le pareció la comida... todo en Embera, todo lo van aprendiendo. Que no falta que el niño que sea más avispadito que el otro y aprenda otras cositas a desenvolverse en este sitio.

Como profe, yo, trato siempre y lucho siempre a decir a los niños: el ser Embera es muy resistente a muchas cosas, que si le dicen... no faltará alguien que siempre querera decirles cosas, pero que ellos se sientan preparaos para ese momento, los compañeros acá otros profesores que no son indígenas, ellos saben que no se dice indio sino Embera y es tan algo tan bonito que ya los niños de acá del colegio que ya llevan de tres años conviviendo con los niños Embera, no con los mismo porque cada año llegan otras poblaciones, pero ya los que llevan mucho tiempo acá por ejemplo, los que están de primero a tercero ya sabe que nos le dice indios, que no se dice como en otros pueblos, sino que ya hay cambio, usted le dice: hay profe ya llegaron los Embera, o sea, ahh? Corregido y ya se han metido en eso, de que la palabra correta es de origen, que su identificación es Embera, hasta los más chiquiticos dicen: profe, mira los Embera, profe el niños Embera, o sea, y uno dice: Sí, ya sean ido como mejorando las relación, que no falta que un día peleen, que un día sí. Pero los niños nuevos que entran sí, todavía no saben qué y muchas veces se le acercan a uno es que: profe, como le puede decirle yo a ello.

Este año ha sido una de las experiencias para mí como la más bonita, o sea, ya no podemos decir que acá se le da privilegio a la cultura mestiza o se le da privilegio a la cultura indígena... no, a todos por igual; este año, tuvimos niños venezolanos, entonces se les enseñó Embera. Tres culturas en un mismo salón, tres culturas aprendiendo un mismo tema, entonces siempre inculcándole. Como profe uno busca que el niño no pierda su origen, su identidad cultural, que si vamos a hablar de matemáticas uno siempre mete el ejemplo, que si vamos hablar de historia uno siempre mete el ejemplo de la historia de los Embera, vamos hablar del territorio, del barrio, uno habla de la comunidad.

I

Dialogo número tres. 3/9/19

Soy profesora etnoeducadora, de la etnia Embera Chamí, desde que estoy en ciudad me he sentido como que a veces no soy yo, extraño mucho a mis familias, aunque viajo en ocasiones a verlo.

Esta Institución Héctor Abad nos ha recibido como somo, Embera, con nuestra lengua y costumbres y eso es lo que se quiere hacer con los niños que llega a la ciudad y vienen acá, porque cuando ellos están acá uno les enseña en la lengua y ellos hablan en su lengua, visten lo que tienen acá. Todos los niños Embera que vienen a esta Institución viven allí (señala con la mano) y casi todo están junto porque, son familia o conocen desde que se vienen pa acá, allí viven en condiciones que dan pesar porque, les quita mucho el agua y llegan por las mañanas los niños sin bañar ni comer que porque no tienen en que cocinar, no tienen... ese gas, entonces por ejemplo, mis niños llegan a la tienda a comprar y yo lo dejo y les digo que compren cosas que alimenten, pero ellos chupan bombón y bolis a esa hora (risa) a veces trae hasta más plata que uno, pero es... como no vienen a la Institución porque se van a pedir a la calleo también como la mamás no dan comida, entonces dan monedas .

- Acá la Institución los quiere mucho y dan apoyo a ellos y algo bonito es que como que hay respeto hacia ellos de parte de los otros profes y todos aquí en la Institución sabe que son los Embera y aunque como le digo... gran parte no entienden lo que dicen los Embera, entonces vienen a uno y le dicen cosas de ellos.

- Bueno, acá en el salón yo siempre los hago respetar de lo otros niños, porque a veces los otros no quieren jugar o hacer trabajo con ellos y van dicen a la casa que los Embera tienen olor maluco o también que pegan a otros, pero yo le digo a los padres que estoy poniendo cuidado y todos son como bruscos cuando van a jugar. Pero vea... de por sí el Embera es brusco o fuerte porque, esos niños corren sin camiseta ni zapato y no dicen nada o les gusta ir allí a la cancha a jugar en los árboles y se meten a ese monte y me da es como pesar porque, ellos deben de extrañar su casa, su territorio. Es que, como le digo ellos llegan acá y sufren mucho y cambian mucho también, uno ve que ellos ya se pintan el cabello, se rayan los brazos, las manos, ellos cantan esa música de ahora...reguetón (risa) por la mañana vienen y llegan cantando reguetón y los niños hombre llegan motilados todo raro y eso es de acá, porque uno los ve recién venidos de territorio y no son así como ahora. Yo a veces pregunto a los papás no dicen nada, pero la verdad es que como le digo, aquí no hay acompañamiento de padre en la Institución y a uno, ahora en la casa son así, el Embera de por sí no de los que habla mucho, por ejemplo, aquí los padres hombre son los que vienen a las reuniones, porque la mujer Embera no habla, y imagínese... esos niños que a veces es todos groseros con uno acá, como será con las mamás.

- De todo modo, que esos niños vengán a la Institución es mucha ayuda, en vez de estar en la calle pidiendo y cogiendo todo esos malos vicios que hay acá en esta ciuda, en cambio acá aprenden otras cosas.

El desarrollo de unas prácticas inclusivas es, según el índice de inclusión, el paso que sigue a los de crear una cultura inclusiva y elaborar políticas inclusivas, y por lo tanto lo que busca es asegurar que las acciones reflejen esa cultura y esas políticas. Tiene relación con que lo que se hace en el aula y las otras actividades desarrolladas dentro de la institución educativa promuevan la participación de todos los estudiantes (Booth y Ainscow, 2002, p.61)

Con respecto al primer propósito de ese desarrollo de las prácticas inclusivas: *orquestrar el proceso de aprendizaje* se refiere a organizar e integrar las enseñanzas con todos los apoyos disponibles logrando superar barreras o dificultades que existan para el aprendizaje.

Dentro de este propósito podemos ubicar prácticas que se manifiestan más que todo al interior del aula.

7.1 Práctica inclusiva 1. Planeación y desarrollo de clases realizada de acuerdo a los intereses y necesidades de los estudiantes

Durante la intervención pedagógica como maestra en formación se pudo evidenciar como la planeación y desarrollo de las clases se realiza de acuerdo a los intereses y necesidades de los estudiantes y es una de las más grandes fortalezas que tiene la institución en su camino hacia la consecución de una educación inclusiva. Dentro de las actuaciones al desarrollar clases sobresalen dos: *las clases están divididas en cuatro proyectos propios*, que se ajustan mediante sus dinámicas al índice de inclusión; y *la presencia de etnoeducadores de la etnia Embera*, que comparten con los estudiantes indígenas, cultura y lengua lo que permite ofrecer una respuesta educativa plural, diversificada y flexible para satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes del aula.

En cuanto a los proyectos propios a grandes rasgos esos proyectos se dividen de la siguiente manera:

Proyecto 1 *“Arte, lúdica y educación física”* el cual tenía como objetivo, “Conocer la cultura a partir de la pintura facial y corporal, con materiales de la naturaleza, materiales artificiales” Las acciones de este proyecto se caracterizaron por la simbología de la cultura Embera Chamí la cual se representa mediante la tinta “Jagua” o “Kipara” que es extraída de árboles, también con los cantos y danzas Embera donde los niños practicaban la sonoridad y ritmos junto a la Etnoeducadora, además, se impartían conocimientos como los colores de la bandera de

Colombia, el himno Nacional, lo cual los estudiantes indígenas demostraron el aprendizaje con facilidad.

El proyecto 2 “*Cosmos, madre tierra y ser*” el cual tenía como objetivo “Analizar los procesos históricos y culturales desde sus saberes previos” La Etnoeducadora planteaba acciones como el proceso de siembra el cual realizaban los niños y niñas indígenas teniendo el contacto con la tierra y las semillas las cuales se sembraban en materos para que los estudiantes se apropiaran del cuidado de estas dentro del aula, así mismo, la construcción de trajes típicos Embera permitieron acciones como la simbología espiritual, los estudiantes construyeron coronas, manillas que interactuaban con la conexión del ser y del cosmos indígenas.

El proyecto 3 “*Lenguaje y comunicación*” tenía el objetivo de “Comprender y producir escritura en lengua materna y español” en el aula del preescolar Embera los cantos, las gráficas, carteleras estaban tanto en lengua Embera como en castellano, es decir, tanto el contenido del espacio, físico como el contenido académico estaba intervenido por las dos lenguas, y los estudiantes indígenas, así como hablaban la lengua Embera también decían algunas palabras en castellano.

El proyecto 4 “*Matemáticas y tecnología para la vida*” el cual tenía como objetivo “Valorar y comprender los conocimientos, concepciones, procesos métodos y técnicas matemáticas ancestrales de su pueblo para aplicarla en la construcción del bienestar colectivo” Las matemáticas fueron un componente importante para los estudiantes indígenas ya que, el aprendizaje de los números y de las sumas de estos tanto en lengua Embera como castellano les sirvió para el contexto en ciudad.

La Institución Educativa ha planeado estrategias, como lo son el proyecto propio, la presencia de los etnoeducadores, el ambiente que presentan las aulas, la secuencialidad con la que se dictaban las clases para asegurar que estas se adapten a las necesidades e intereses de los estudiantes del preescolar (inicio, desarrollo y cierre), etc.

En la disposición del espacio físico, se puede notar esta práctica:

...el espacio del aula es pequeño y está adornado entre cultura y palabras de la etnia Embera” (Diario de campo, el primer día)

Estas prácticas también pueden observarse en múltiples manifestaciones de los etnoeducadores:

nosotros como maestros planeamos de que la mallas curriculares vayan basada mucho desde la etnoeducación, tanto la parte cultural de nosotros y la parte social de no indígena, porque vemos también que ellos también están ya en un contexto que no es territorio así hablemos el dialecto, así estemos también nuestras costumbres ancestrales hay que reforzar de dos formas y esas dos formas son cuales: la lengua ancestral de nosotros, la cultura ancestral de nosotros, la danza de nosotros, la música de nosotros pero también hay que aprender que el niño ya sepa leer, sepa escribir, sepa el respeto, los valores (como lo hablaba ahora) de eso se trata desde la inclusión social aquí en el colegio (Diálogo 1).

...desde la Institución desde el consejo académico se nos ha permitido, se nos ha abierto la puerta de en sí como profesores etnoeducadores y como saberes del manejo de la lengua materna, de enseñar sobre la cultura en ellos, estos niños vienen con un saber propio de sus comunidades lo que se busca aquí dentro de esta Institución es que ese saber, esa esencia que ellos tienen no lo pierdan sino más bien que lo sepan compartir y dar a conocer en este campo educativo (Diálogo 2)

Ella, entre una sonrisa me responde, que es difícil porque, por primera vez no trabaja solo con niños indígenas, así que está buscando estrategias para que todos aprendan de las culturas presentes en el aula de clase, tanto Embera, como venezolana y colombiana. (Diario de Campo, más por conocer).

Como ya se ha mencionado, la presencia de etnoeducadores que pertenecen a territorios indígenas Embera les permite a los estudiantes al llegar menguar un poco el choque que se da entre la cultura de la que vienen y la cultura a la que llegan. Es claro que las familias Embera llegan a un contexto desconocido y, por lo tanto, los niños y niñas son afectados por el choque de contexto, es decir, por el cambio al que acceden al pasar del campo a la ciudad donde la lengua propia, la alimentación, el vestuario y costumbres pasan a ser menospreciadas y desconocidas.

Por ello, se identificó que los niños y niñas asimilan con facilidad la cultura citadina, ellos cantan o intentan cantar reguetones en los descansos, pronuncian palabras grotescas comunes en la ciudad, cambian su apariencia física. Pero, al encontrar los maestros Embera, encuentran bilingüismo, reciben enseñanzas en la lengua originaria y a su vez en el castellano como segunda lengua, lo que les permite fortalecer la cultura propia y se puede notar que es una responsabilidad de la que son conscientes todos los maestros etnoeducadores:

...uno explica en verdad con paso, con amor y es...yo digo habrían muchas dificultades donde nosotros no estuviéramos (Diálogo 1)

uno como etnoeducador que habla la lengua materna sabe cuál es la cultura, para los niños hace eso un aprendizaje más significativo es fácil de aprender porque una siempre comunica con el idioma y sabe cuáles son sus dificultades porque vienen de un territorio. (Diálogo 1)

hacen un paréntesis a esta otra población especial porque son...de ellos tienen en cuenta que son niños que vienen de otra cultura con otras tradiciones y de alguna y otra manera ya vienen con una enseñanza, que no sepan de esta cultura occidental pero si vienen con una enseñanza apropiada de lo tradicional (diálogo 2)

la comunicación, también da más confianza uno ...el niño diga cosas del entorno que le pueda pasar, sino está aprendiendo una cosa ellos dicen profe yo no estoy entendiendo explícame en Embera (diálogo 3)

...siempre ponemos como ejemplo el cabildo... bueno, el cabildo es la máxima autoridad, y bueno... y de acá de la Institución la máxima autoridad es el rector, luego el cabildo está el suplente, luego el rector, están los coordinadores, (diálogo 2)

7.2 Práctica inclusiva 2. Clases accesibles para todos los estudiantes

La institución educativa presenta alternativas de ingreso para población en situación de desplazamiento, discapacidad, abandono y que no tienen la documentación completa requerida para legalizar el proceso, situación que permite el acceso de los niños y niñas Embera que llegan a

la ciudad en la mayoría de los casos debido al desplazamiento del contexto rural. Pero la accesibilidad no solo es que los niños y niñas indígenas puedan asistir a las instalaciones de la institución, esa accesibilidad también se ve cuando se flexibilizan algunas de las normas en cuanto a la hora de llegada a la institución de acuerdo a la situación especial que presentan estos estudiantes de llegar a estudiar sin haber ingerido ningún alimento, otra de las actuaciones en que se busca la accesibilidad es en la hora de la cultura una actividad extra clase cuyo interés es que todos los estudiantes que estén interesados puedan conocer un poco más sobre la cultura Embera, y que según las observaciones realizadas por la docente en formación en la descripción del problema esta actividad no es muy concurrida:

manejo el grupo de brújula o procesos básicos Embera de aulas flexibles, es un programa que se atiende niños con...pues pa Kaponia, pa este contexto niños de ocho años que no esté haciendo segundo o niños de siete años que no esté haciendo segundo ya es extra eda, entonces se puede decir que son niños que tiene una eda que por lo tanto no tiene un código lector, no conocen un código lector de lo básico y que appena entra en un proceso de aprendizaje escolar, son niños de la edad de ocho y doce año y uno se sorprende porque son niños que algunos realmente no saben que es coger un lápiz, no conocen ni siquiera lo básico de un código lector. (Diálogo 2)

el coordinador como que también va dándose de cuenta de la situación en las que vive y ya como que también les va permitiendo y los va conociendo: ah los niños llegaron Ebera, lo primero que corren es a la tienda a comersen algo y ahí si van al salón, hay si como quien dice, ahí si están contento y a las doce ellos vienen con una esperanza pues, fuera de que vienen a estudiar, vienen con las ganas de comersen un bocado de comida acá que la institución les brinda. (Diálogo 2)

...este año, tuvimos niños venezolanos, entonces se les enseñó Embera. Tres culturas en un mismo salón, tres culturas aprendiendo un mismo tema, entonces siempre inculcándole. Como profe uno busca que el niño no pierda su origen, su identidad cultural (diálogo 2)

Aunque con estas políticas se motiva a conocer y comprender las diferencias de culturas de cada uno de los estudiantes, todavía no se ha hecho hábito en algunas situaciones, por ejemplo, en la oportunidad de conocer una cultura nueva en la hora extra escolar y en donde se observa baja asistencia e interés de los otros miembros de la comunidad.

Adicional algo que se identificó con facilidad fue la ausencia de los padres de familia en los procesos y acompañamiento requerido para los niños y niñas Embera, ya que no iban a reuniones ni a llevar y recoger a los niños y niñas como lo hacen los padres de familia no indígenas, pero por mi situación como indígena de la misma etnia, también reconozco que las dinámicas de los colegios urbanos son muy diferentes a lo que comúnmente se realiza en los resguardos indígenas donde los estudiantes son más independientes porque no se dimensiona el peligro como el que existe en la ciudad, y tampoco es igual el asunto de reuniones pues dentro de los territorios indígenas la comunicación es directamente en los espacios comunitarios, es decir, no se limitan directamente a los espacios educativos sino que son generalizados. Además, las notas y evaluaciones que determinan los conocimientos del estudiante no son muy visibles dentro de los centros educativos indígenas, por ellos, como practicante perteneciente a la comunidad indígena de Caldas trate de comprender la ausencia de los padres de familia, aunque sé que para los administrativos de la Institución y las personas no indígenas la comprensión es quizás diferente. Por lo que en un contexto educativo de ciudad es difícil llegar a acuerdos entre los padres de familia y los directivos y docentes de la institución por el riesgo que implica para los niños, niñas y adolescentes y para la institución el que los estudiantes no estén acompañados.

Bueno, también sobre el acompañamiento de los padres hacia la familia... en sí es muy poco, no porque ellos no lo quieran o es porque sean unos padres descuidado, no, uno hay que admirar mucho antes estas familias el valor que tienen y el permanecer en medio de esa otra cultura, yo los diría que son muy resistentes porque en sí estas familias son desplazadas (diálogo 2)

7.3 Práctica inclusiva 3. La disciplina del aula está basada en el respeto por el “otro”

En la educación inclusiva la forma de relacionarse es fundamental, se debe generar una sana convivencia en el aula que se logra a través de la comunicación, el respeto y la colaboración permanente entre los estudiantes y profesores, esto se traduce en acciones como por ejemplo, propiciar espacios para que los estudiantes dialoguen y se escuchen entre ellos, se reconozcan en sus diferencias y contextos particulares, trabajen cooperativamente en equipos diversos. Entre las actuaciones que se observan con relación a esta práctica, están:

...a ellos se le ha permitido venir a esta institución como debe ser, como con esa esencia de Ebera, venir con su traje típico, con su chancletas puestas, los niños hasta incluso vienen como con pijamas (risa) yo resalto eso algo tan bonito (diálogo 2)

el profesor me dice en tono de voz baja: “Es que los niños Embera huelen muy maluco y el olor se encierra mucho, porque el lugar es muy pequeño y cerrado, yo ya le había manifestado esto a la otra profe y hasta he pensado en traer fabuloso y aromatizantes para que los pongan aquí” (diario de campo, un día de música)

Bueno, acá en el salón yo siempre los hago respetar de los otros niños, porque a veces los otro no quieren jugar o hacer trabajo con ellos y van dicen a la casa que los Embera tienen olor maluco o también que pegan a otros, pero yo le digo a los padres que estoy poniendo cuidado y todos son como bruscos cuando van a jugar. (diálogo 3)

Un ejemplo que pude vivenciar como practicante fue, como en las actividades institucionales como la semana de la antioqueñidad en el evento general se proyectó el himno de Colombia en lengua Embera para que los niños y niñas cantaran y comprendieran el significado del evento, además, como los estudiantes no indígenas y maestros respetaban el momento. También se reconoce como dentro de los proyectos pedagógicos de la institución se piensa en ayudar a la solucionar problemáticas que ocasiona la diversidad, uno de estos proyectos se llama el *carrusel*, pensado para “dar respuesta a problemáticas observadas en el contexto y reflejadas al interior del aula de clase a la diversidad de poblaciones inscritas en la sede, a las preguntas que emergen de nuestras prácticas pedagógicas y a las posibilidades de participación y construcción del

conocimiento” (PEI, 2019, p.2). Aunque como se puede notar por las actitudes que ejemplifican este indicador es uno de los que todavía no pueden considerarse como práctica inclusiva, todavía falta que muchos de los miembros de la comunidad educativa comprendan y generen empatía con la situación particular de los estudiantes indígenas.

8 Conclusiones

De acuerdo con la conceptualización de prácticas educativas inclusivas, manejada en esta investigación, considerada como esas actuaciones cotidianas dentro de la IE HAG, que pueden o no estar dentro de las políticas y cultura de la institución, pero que tienen en cuenta la diversidad de cada estudiante y que se adaptan para responder a sus necesidades particulares de aprendizaje, se puede decir que en la institución sede Darío Londoño Cardona se presentan muchas actividades que evidencian la existencia de estas, inician desde la entrada donde se visibilizan carteles que dicen “Inclusión=Diversión”. De forma general, en la I. E. Héctor Abad Gómez la política de inclusión expresada en el PEI con los objetivos, misión y visión que plantea se evidencia el interés y compromiso por implementar una educación inclusiva que perdure y existen prácticas inclusivas que caminan correctamente hacia la educación inclusiva como son los proyectos pedagógicos propios, el lema y la semana Abadista y el discurso permanente de la diversidad estudiantil y de comunidad educativa.

En cuanto a la atención educativa que les ofrece la I.E Héctor Abad Gómez, sede Darío Londoño Cardona a los niños, niñas y jóvenes indígenas Embera para que continúen fortaleciendo la lengua propia, la cosmovisión, las costumbres y cultura propia con actividades como son: la presencia de etnoeducadores, la explicación de los temas en ambas lenguas (Castellano, Embera), la flexibilidad en el horario de entrada, la disposición de las aulas donde reciben sus clases, la última hora de clases denominada la hora de la cultura, son prácticas inclusivas significativas que tienden a asegurar la permanencia de los estudiantes indígenas Embera en la escuela dentro del contexto de ciudad. Dentro de estas prácticas, es importante recalcar el rol de los etnoeducadores y la responsabilidad que tienen al ser de la misma comunidad indígena y ser quienes comparten día a día con los estudiantes indígenas, pues son quienes deben accionar y ser garantes de que las prácticas inclusivas en el aula fortalezcan la cultura propia de los niños y niñas Embera, ya que, los etnoeducadores tienen comunicación e interacción directa con estos estudiantes gracias a la lengua propia que comparten.

De la experiencia también se puede generar un llamado de atención a los entes institucionales, políticos y sociales para que también se preocupen por el bienestar de los niños y

niñas indígenas que llegan al contexto de ciudad, pues es muy difícil enterarse y conocer las actuaciones de estas entidades en favor de mejorar la asistencia y participación de ellos en la escuela.

Resumiendo, la experiencia durante la práctica pedagógica de la maestra en formación permitió identificar que sí hay unas prácticas inclusivas significativas, anteriormente mencionadas, pero no hay educación inclusiva, ya que hay acciones que limitan la inclusión. A ejemplo de esto, se presenta la experiencia titulada Un día, que hace parte del Diario de campo. Continuar con propuestas y acciones de inclusión en la I.E Héctor Abad Gómez sede Darío Londoño Cardona es importante porque permitirá que las prácticas inclusivas sean vivencias cotidianas que toda la comunidad educativa practique y así poder construir una educación inclusiva.

Con respecto a la maestra en formación y su proceso educativo en la licenciatura se ha observado cómo ha adquirido una sensibilidad crítica para leer contextos, especialmente un contexto del que ella también participa, para poder crear sus propias re significaciones a través de la experiencia, pero también se debe decir que se ha percibido una clara dificultad para presentar el resultado de sus aprendizajes con la elaboración de este trabajo de grado, ya que además de las dificultades que se atraviesan en el momento: pandemia, dificultad para comunicación virtual por encontrarse en un resguardo; los requerimientos de presentar un texto con unas normas específicas (APA) han representado un gran reto ya que la lengua materna no es el Castellano y que en el contexto étnico la oralidad es más común.

Por ende, particularmente se ha inferido a través de toda la observación realizada que un proyecto adecuado para contribuir en la formación de los estudiantes de otra etnia en la ciudad de Medellín lo más apropiado puede estar basado en las concepciones de la interculturalidad, ya que al cambiar el contexto de las comunidades que se desplazan a Medellín, un sistema de educación propio como se pretende desarrollar en las zonas de comunidades indígenas no aplica en la ciudad, además porque la visión de este modelo trasciende de lo educativo para pensar en la construcción de una sociedad diferente, que acepte la diferencia como un valor y no que pretenda integrarla dentro de lo normal.

Referencias

- Arniz, P. (2004). La Educación Inclusiva: Dilemas y Desafíos. *Revista Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7 (2), p. p. 25-40
- Barrera, R. (2013). El concepto de la cultura: definiciones, debates y usos sociales. *Revista de claseshistoria*. Recuperado de: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:0sEmHjyTfvQJ:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5173324.pdf+&cd=7&hl=en&ct=clnk&gl=co>
- Benavides, A., García, C. y Guido, S. (2020). Crianza urbana y territorio ancestral: Pueblos indígenas Embera-Katío y Nasa en Bogotá. *Revista Aletheia*, volumen 12 (2), p.p. 37-60. Recuperado de: <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/541>
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista Prelac*, p.p. 174-177. Recuperado de: <https://sid-inico.usal.es/articulo/los-docentes-y-el-desarrollo-de-escuelas-inclusivas/>
- Bolaños, G. (marzo de 2010). El programa de educación Bilingüe e intercultural del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) un proceso de construcción colectiva. *Revista Educación y cultura* (86), FECODE p. p. 31-35.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Ana luisa López (trad.). Centre for Studies on inclusive education. Bristol, Canadá. Recuperado de: http://www.daemcopiapo.cl/Biblioteca/Archivos/INDICE_INCLUSION.pdf
- Calderón, M. (2012) La educación inclusiva es nuestra tarea. *Revista PUCP Educación*. Perú, Universidad Católica del Perú vol. XXI (40), p.p. 44-58.
- Congreso de Colombia (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación [Ley 115 de 1994]. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Constitución Política de Colombia [Const.], (1991). Recuperada de: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Documents/Constitucion-Politica-Colombia.pdf>
- Cortez Ochoa, N. (2015). *Interculturalidad, diferencia y etnoeducación: la educación como lugar antropológico*. Medellín: Ediciones UNAULA

- Cucuñame, S. (2015). Estudio de caso en el modelo educativo flexible (presentación en línea). Agua de Dios, Colombia. Recuperado de: https://issuu.com/soniacucuname/docs/estudio_de_caso_1.docx
- Galeano, M. E. (2004) Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Medellín, Colombia: Fondo editorial Universidad EAFIT
- Gamboa, R. (2011). El papel de la teoría crítica en la investigación educativa y cualitativa. *Revista electrónica Diálogos Educativos* (21), p.p. 48-64.
- Guido, S. (2015). *Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: prácticas y contextos* (Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional). Recuperado de: http://editorial.pedagogica.edu.co/docs/files/preview_libro_interculturalidad.pdf
- Gruber, L. (2010). Una mirada gremial a la etnoeducación. *Revista Educación y cultura* (86) FECODE p. p. 28-30
- Hernández Sampieri, R. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª. ed.). Recuperado de https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigacion%20de%20Edici%C3%B3n.pdf
- Lopera, H. (2010). El giro decolonial, interculturalidad y diferencia colonial. *En Cibercultura crítica universitaria: el poder de transformar la sociedad informatizada (Tesis de maestría)*. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables, (MEN, 2005, Ministerio de Educación Nacional (29 de agosto de 2017). Decreto 1421, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva, la atención educativa a la población con discapacidad. Recuperado de: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Murillo, J., & Martínez, C. (2010). Investigación etnográfica. Madrid: UAM, 141
- Olivares López, H. (2015). Interculturalidad y educación: una propuesta de educación inclusiva (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Palechor, L. (Marzo de 2010). Etnoeducación, política de Estado... Educación propia, propuesta de los pueblos indígenas. . *Revista Educación y cultura* (86) FECODE p. p. 36-38.
- Proyecto Educativo Institucional. Institución Educativa Héctor Abad Gómez. Medellín, 2019. En: <https://www.iehectorabadgomez.edu.co/index2.php?id=13551&idmenutipo=2098>

Proyecto de formación de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana en línea. Universidad de Antioquia. Recuperado de: <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/unidades-academicas/educacion/oferta-pregrado/licenciatura-literatura-lengua-castellana>.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *En libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. p. 246.

Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>

Restrepo, E. (2016). *Etnografías: Alcances, técnicas y éticas*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia, Envión Editores. En: <https://www.ramwan.net/restrepo/documentos/libro-etnografia.pdf>

Rojas, A. (mayo de 2005). *Inclusión social, interculturalidad y educación. ¿Una relación (im) posible?* (Debate IV Foro Virtual de la FLAPE). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

_____ (2011). *Interculturalidad el problema de las relaciones entre culturas* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia

Save the Children (2013) *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Madrid. Save the Children.

Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: la relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*, VII, p.p. 114-136. Recuperado de: <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/54/54>

UNESCO. (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural*. Recuperado de: [http://portal.unesco.org/es/ev.php-](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

[URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

UNESCO (2008). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf

- Velasco, H. (2014). Los múltiples usos de la diversidad cultural. La diversidad cultural ante el racismo, el desarrollo y la globalización en los documentos UNESCO. Endoxa: Series Filosóficas (33). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.
- Vergara Fregoso, M. y Ríos, J. (comp.) (2010). La diversidad no es solo una cuestión conceptual En. *Diversidad Cultural. Retos y perspectivas para su atención educativa. México, Colombia, Argentina, Perú y Guatemala*
- Walsh, C. (mayo- agosto de 2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. Revista Educación y Pedagogía. Medellín, Universidad de Antioquia Vol. XIX, (48), p.p. 25-35

Anexos

Anexo 1. Diarios de campo

El primer día...

A las seis de la mañana, comparto el medio de transporte con muchas personas, creo con el mismo afán mío y no sé si con las mismas ansias de llegar a su destino. Llegar a la estación del metro de San Antonio no es tan agradable, ya que en mis pocas experiencias en la ciudad de Medellín considero que, llegar al centro de la ciudad es un caos, es intranquilidad y zozobra, pues este espacio es muy comercial y transcurren muchas personas con diferentes intenciones y situaciones, en fin, Aquí solo era el principio de una observación detallada de mi llegada a La Institución Educativa, pues de la estación del metro inicié un conteo de espacio, de cuerdas y de tiempo para tener en cuenta en la próximas llegadas. Allí, mientras caminaba a un ritmo rápido, solo veía el movimiento ligero y afanado del resto de personas, unos bajaban, otros subían con rostros alegres, inquietos y resignados, otros estaban quietos en sus lugares de trabajo, puesto que por el centro de la ciudad hay muchos puestos de venta ambulantes y formales, por ende, hay olores buenos, y no tan buenos. Lo importantes en ese momento era llegar temprano, pues era el primer día y junto con mis compañeros íbamos a conocer a las profesoras cooperadoras y al grupo de estudiantes con el que estaremos compartiendo entre enseñanzas y aprendizajes.

A una distancia corta de la Institución vi unas escalas y una fachada opaca, donde se encontraba un letrero deteriorado con el nombre de la institución. Al empezar a caminar sobre las escalas vi que entre una de ellas había una persona tapado entre bolsas y costales, y sí, era un habitante de calle, que se encontraba allí durmiendo. Con esto, no me sorprendí porque, los habitantes de calle son muy comunes dentro de una ciudad y más en el centro de esta, pero sí me pregunté ¿Qué pensarán los niños y niñas, cuando llegan a la Institución educativa y en la entrada de esta encuentran un habitante de calle?

Al entrar en la Institución Educativa, note que era un espacio grande y muy cerrado, en ese momento había mucha bulla que entre ecos llegaban a mis oídos, los niños y niñas iban entrando entre gritos alegres y comunes, algunos llegan con un padre o acudiente, otros llegaban solos.

Así, continué caminando y observando cada espacio de la institución, hasta llegar a conocer a la profesora cooperadora, quien en su rostro muestra sus raíces genéticas y ancestrales. Ella me recibe con una sonrisa y diciendo “Bienvenida”, el espacio del aula es pequeño y está adornado entre cultura y palabras de la etnia Embera, y fue en ese instante donde pensé “por fin doy con un espacio más familiar”

Después de compartir unas palabras con la profesora cooperadora que se llama Berta, nos dirigimos de nuevo a la entrada de la Institución a recibir a los niños y niñas, pues como son del grado preescolar, son muy pequeños para llegar solos. -

El salón es habitado por pocos niños y niñas y entre ellos ninguno es indígena, es decir, que la curiosidad mía deambulaba en ¿Por qué no han llegado los niños y niñas Embera?, La clase, empieza entre canciones infantiles y aplausos, la Profesora Berta se dirige a los estudiantes diciendo “Hay una profe nueva que nos estará acompañando por mucho tiempo” Los niños y niñas con miradas extrañas me miran e intentan sonreír, mientras que yo los observo detenidamente.

Al pasar una hora y media, en la puerta se escuchó una bulla y niños escondiéndose entre la pared del salón mostraban una sonrisa, ¡Allí estaban! los niños y niñas indígenas llegaron al salón, me miraron con extrañeza y con una timidez en su rostro, se sientan y siguieron con la actividad que la profesora les había asignado. Note que, los niños y niñas indígenas hablan muy rápido en su lengua nativa y solo lograba entender algunas palabras y expresiones comunes en la etnia Embera. La profesora Berta, les hablaba tanto en la lengua Embera, como en el castellano, los niños y niñas indígena se comunicaban por el tacto y gestos con los otros niños que solo hablaban castellano, así pasó la primera parte de la clase.

En un segundo momento, la profesora Berta le dice a los estudiantes: “Hoy nos corresponde ludoteca” los niños y niñas entre sonrisas de satisfacción se dispusieron para salir, mientras tanto la profe me dijo de que se trata ese espacio y que se hace en ese espacio. Al llegar a la ludoteca, los niños empiezan a correr sin límite alguno, en ese instante llega otro grupo donde tanto la profesora como los estudiantes son indígenas. Todos los niños se divertían, allí logre evidenciar que los niños y niñas indígenas jugaban entre ellos sin interactuar con el resto de niños y niñas que no son indígenas, yo lo observo y me pregunto ¿por qué será? ¿Será que se sienten protegidos entre ellos? o ¿el lenguaje los distancia?

Luego, me senté en una silla y a este lugar específico en el que estaba, llegó la profesora cooperadora y otra profesora, aclaro que las dos profesoras son Embera, ellas se presentaron con los nombres de Bertha y Argelia, la profesora Argelia me pregunto: ¿Verdad que usted es indígena? Yo le respondí: Sí, soy Embera de Caldas, a lo cual ella me respondió con una risa: “usted no parece indígena, porque los Embera mujeres somos bajitas, gorditas y sin ningunas cejas” Yo le sonreí y le dije que sí era Embera del resguardo de San Lorenzo. Pero, en realidad me sentí incomoda con el comentario de la profesora, porque me miro con mucha extrañeza, además, me hablo en lengua Embera para que yo respondiera, y solo me preguntaba a mí misma ¿será la profesora siempre así? ¿Esto también es una exclusión? En fin.

Este primer día en la Institución Educativa, termina llevando a los niños y niñas en una fila y de la mano de manera ordenada de la ludoteca hasta el restaurante donde ellos iban a almorzar, se despiden de mí y los niños y niñas indígenas con el movimiento de la mano, expresan un mensaje de despedida y la profe cooperadora con palabras cordiales agradece mi presencia y colaboración en el aula.

Y de nuevo, atravieso un pasillo algo frío, donde se encierra el eco de cada voz con sus gritos y bulla que generan los estudiantes, observó que en las paredes hay una canción pintada entre colores vivos y alegres que amenizan el ambiente. Salgo a las escalas de la entrada de la Institución y vuelvo a respirar el aroma de una ciudad, donde la gente vive entre afanes, donde el tráfico vehicular hace demasiado ruido, en ese instante miro hacia atrás y veo que la Institución Educativa, esa Institución que es un espacio donde hay tantas vidas, tantos mundos se va escondiendo entre árboles que lo rodean.

Diario de campo. 10/4/19
-----**Nuevo encuentro...**

Corriendo en una mañana calurosa, para llegar temprano a la Institución Educativa después de un receso llamado “vacaciones de semana santa” De nuevo el caos de una ciudad y las ansias por compartir con unos niños y niñas que llegan con sonrisas dibujadas en sus rostros para empezar a jugar con fichas y cuadros que les entrega la profe Berta mientras van llegando el resto de estudiantes. Los niños a medida que entran al salón saludan con amabilidad, algunos llegan al salón en compañía de la madre, otros llegan solos, y como aquel 5 abril, los Emberas no se ven por ningún lado. En ese momento, una madre entra al salón y saluda cordialmente, le pregunta a la profesora Berta que, cómo es el comportamiento de su hijo en clase, la profe le responde positivamente y de inmediato la madre le pregunta que, quiénes son los niños “gringos” con los que estudia el hijo, entre risas la profesora le devuelve la pregunta “qué le dicho su hijo” la madre le vuelve a contar y la profesora empieza contarle que no son “gringos” sino, niños indígenas que hablan su lengua nativa. La madre se empieza a reír y se entiende que no tiene ningún problema, ni reacción negativa que su hijo comparte en la Institución con niños de otra cultura.

Luego, al llegar la mayoría de niños y niñas la profesora empieza a cantar con ellos canciones infantiles, los niños indígenas sólo pronuncian algunas palabras, puesto que, se les dificulta pronunciar en castellano, por mi parte, era la primera vez que me acercaba a cantar canciones infantiles con niños, así que, empecé a pronunciar lentamente con el fin de ir aprendiendo las letras y los ritmos para seguirlos acompañando en los siguientes cantos.



Momento de cantar canciones infantiles

Después de cantar la profesora les puso la actividad de dibujar a la familia, y aunque a algunos niños se les dificultaba dibujar, porque no sabían utilizar el lápiz, yo empecé a enseñarles con paciencia; pues creo que es un proceso y que solo el manejo de este instrumento “lápiz” se logra con la práctica. Además, fue así que logre un acercamiento más

formal con los niños y niñas que iniciaron una confianza conmigo y un reconocimiento por saber que soy otra profe, que les estaré acompañando en sus procesos de aprendizaje y enseñanza.

Se llegó la hora del descanso y la profe Berta me dijo que, nos iríamos a la cancha para que los niños y niñas tuvieran más espacio, allí llegamos junto con el otro grupo de preescolar que está a cargo de la profesora Carmen.

En este lugar, nuevamente observó que los niños y niñas indígenas solo comparten y juegan entre ellos, mientras que el resto de niños comparten entre sí y con los niños del otro grupo, y vuelven mis preguntas ¿por qué? ¿Será que no se entienden en el juego?

Luego de 45 minutos de descanso, volvemos al salón de clase y los niños y niñas que no habían terminado de dibujar la familia, prosiguieron en terminar. Mientras tanto, el resto de niños hacían una fila para lavarse las manos, en ese tiempo los niños en coro pronunciaban “uwa” que en el castellano se traduce a “mano” allí, la profe Berta me comentó que, ella les había estado enseñando unas palabras en Embera a los niños no indígenas y que por ende, a la hora de lavarse las manos para ir a almorzar lo nombraban en lengua nativa. Para mí, ese momento fue muy importantes porque, se nota que así como los niños indígenas balbucean palabras en castellano, los niños no indígenas están aprendiendo cortas palabras en la lengua Embera, que las recuerdan cada vez en clase, pero mi pregunta en ese instante fue ¿estos niños y niñas no indígenas, pronunciarán las palabras en Embera en sus casa? ¿Qué pensarán sus padres sobre esto?



Haciendo la fila para lavarse las manos “uwa’”

Al finalizar, nos dirigimos con los niños y niñas al restaurante y de nuevo los acudientes en la portería esperan a los niños y niñas, excepto a los niños y niñas Embera, pues ellos se van con niños de otros grupos que están más grandecitos, entonces: ¿dónde están los padres de familia de estos niños indígenas? ¿Por qué no van por ellos al colegio? creo que esas preguntas se irán respondiendo con los días y con la observación y la escucha detenida que ponga en este contexto.

Más por conocer...

Como los días pasados, me afano por llegar temprano ante la multitud de personas que caminan rápido por las calles del centro de Medellín y cuando llegó nuevamente al salón de preescolar, me doy cuenta que pocos niños y niñas han llegado, creo yo, por causas de un invierno acompañado de frío. La profesora Berta con su amabilidad me saluda y me cuenta el trabajo a realizar durante el día, con mucha atención escuchó cada palabra y le preguntó que, ¿Cómo se siente ella en este contexto urbano trabajando con niños indígenas y venezolanos?

Ella, entre una sonrisa me responde, que es difícil porque, por primera vez no trabaja solo con niños indígenas, así que está buscando estrategias para que todos aprendan de las culturas presentes en el aula de clase, tanto Embera, como venezolana y colombiana.

Los niños llegan y se disponen para cantar y bailar las canciones infantiles, en ese instante, hago un esfuerzo por memorizar los nombres y recordar actitudes y comportamientos de los niños y noto que, Abrahán y Jefferson, son dos niños venezolanos inseparables que entre juegos bruscos y risas se divierten durante toda la clase, Alexandra, es una niña de piel afro que en su silencio me mira y se sonríe, David y Sofía, un dúo que juegan y se ayudan a hacer las tareas que tienen que realizar en la clase, Juan Esteban y Matías, son los niños que lloran con mucha facilidad y que siempre están poniendo una queja de lo que pasa en el salón como, “no me presta el juguete, él tiene un carro y yo no, me empujo, etc.”, Nancy y Blanca, Nancy más pequeña en su tamaño y Blanca una niña, más alta y la defensora de Nancy que siempre termina de primera los trabajos que realiza en clase, sonríen por todo y esos rostros dibujan el espíritu de la niña indígena, Wilmar y Julián, son dos hermanos Embera que, siempre llegan tarde, corriendo y saludando a la profe, Leifer y Faber, también hermanos, Leifer, es el hermano mayor que siempre está a la defensiva de lo que le sucede a Faber, y Faber es un niño más pequeño que siempre termina de último los trabajos, por último Jhon Jamer, es un niño que habla muy rápido en su lengua Embera y que los días que he ido al colegio, siempre me saluda de mano. Así, empiezo a construir los referentes que me genera la observación detallada que hago de los niños y niñas, y que haré con el resto de niños y niñas que van llegando, pues la profe manifiesta que, “llegarán más niños, porque el cupo de preescolar es de 26”

En el segundo momento de la clase, los niños proceden a cortar prendas de vestir que están plasmadas en una hoja block y que de manera ordenada, deben pegar en su cuaderno. A la mayoría de niños indígenas, se les dificulta reconocer las prendas de vestir y a algunos hacer el movimiento con la tijera para lograr cortar el papel, fue así, como de manera ordenada me acerque a ellos y con paciencia les indique que, el movimiento para manejar las tijeras se debe hacer “abriendo y cerrando los dedos” y para indicarles el orden de las prendas de vestir, me referí a la lengua Embera con muestras de vestuario, para que los niños indígenas tuvieran comprensión de, cómo debían hacer el trabajo.



Después de terminar la actividad, se continuó en el descanso, el cual fue realizado en la cancha de la Institución y los niños y niñas empezaron a jugar por toda la cancha, mientras que, los niños y niñas Emberas se fueron para la tienda a comprar dulces, durante ese tiempo, yo también me dirijo hacia la tienda y observó que un estudiante de un grado superior, le pega en la cara a Wilmar y le quita las monedas, en ese momento pensé ¿qué y cómo le debo hablar a ese joven para que respeto a los niños y no les vuelva a hacer eso? y, aunque no se me vino nada a la cabeza, me acerque y le dije que respetaré y que él no se podía aprovechar de los pequeños y que por favor le devolviera las monedas al niño y me dijera como se llamaba. La señora de la tienda, al escuchar lo que le dije al joven, interrumpe diciendo “él siempre le hace eso a estos niños” y, aunque el chico no quiso decir su nombre, tomó la decisión de entregar las monedas y salir corriendo y mientras los niños terminaban de comprar, yo me preguntaba ¿solo le hacen esto a los indígenas o también a l resto de niños?

Así, al regresar a la cancha, le cuento a la profesora Berta y ella manifiesta que hay que poner mucho cuidado.

Al finalizar la hora del almuerzo, nos dirigimos al salón y la profesora les empieza a enseñar a los niños las partes del cuerpo en Embera y en Castellano y, aunque a muchos niños se les dificultaba la pronunciación, iban repitiendo de manera ordenada las palabras.

Más tarde...

En este día, la entrada fue más tarde y la jornada académica más corta. Todos los niños llegaron puntuales y llegaron tres niñas y dos niños nuevos. La profe Berta me dice que trabajos se van a realizar durante la clase, por ende procedo a organizar el espacio del salón, puesto que, se iba a trabajar con témperas, porque se realizarían detalles manuales para las mamás, dado que en la fecha de mayo se celebra el día de las mamás. Los niños y niñas con mucho cuidado comienzan a pintar palitos de diferentes colores; uno de los niños nuevo se llama Freddy y aunque muestra una seriedad en su rostro Embera, empieza a generar desorden en el aula, pegándoles sin ningún motivo al resto de compañeros y sin hacer caso a las instrucciones para hacer el trabajo en clase, comienza a tomar el material del resto

de niños y los empieza a rayar. La profe Berta, con una reacción de disgusto me dice que, “ese niño desde que llego es un problema y no hace caso en nada, y el papá no volvió a asomarse”

Durante el tiempo que estuve pasando por cada puesto a observar y colaborar en los trabajos de cada niño y niña, Freddy de forma agresiva ignoraba cada cosa que yo le decía, por ende me preguntaba ¿cómo será el contexto de este niño en su casa? ¿Por qué ese comportamiento?

Este día, los niños no salieron a descanso porque, se encontraba lloviendo; así que, la profesora Berta opta por ponerles canciones infantiles en el computador y ellos entusiasmo se disponen a cantar.

Para terminar, nuevamente hacen la fila para lavarse las manos y dirigirse a almorzar y de ahí, a esperar al padre o madre en la portería.

Maestro...

Otra mañana que aparenta ser fría, pero que con las mismas ansías de llegar a la Institución a conocer y aprender más de los niños y niñas, se empieza a llenar de calor. Al llegar al salón, ya habían dos niños, Abraham y David, que me reciben con una sonrisa de oreja a oreja y diciendo “feliz día maestra, la profesora ya nos dijo que hoy es el día de usted” yo les agradezco por las felicitaciones y empiezo a hablar con la profesora cooperadora, quien me dice que se tiene que ir más temprano, porque tiene un compromiso y que por ende, me pedía el favor de que me quedara con los niños hasta la hora de la salida. Confieso que, en ese momento, sentí algo de temor, y a preguntarme ¿será que si se van comportar bien conmigo? En fin, le digo a la profesora que sí, que no hay ningún problema. De nuevo, llegan todos los niños y niñas y comenzamos a cantar. Luego, salimos a una actividad que prepararon las profesoras por ser el día del maestro, allí bailaron los niños de primero, les entregaron detalles a los profesores, durante esta actividad, los niños y niñas de preescolar aplauden y sentados en orden mantienen un buen comportamiento, excepto Freddy que, en una abrir y cerrar de ojos, le estaba dando puños a otro niño; yo, inmediatamente lo veo, voy y lo separo y lo siento al lado mío, y le digo que eso no se debe de hacer, que le puede pegar a los niños, Freddy no responde nada y aun así, se dispone a ver el baile de los otros niños.



Luego de la actividad, regresamos al salón y el resto de niños empezaron a decirme “profe feliz día” yo les agradecí. La profesora Berta le indico que debían terminar de dibujar unas figuras, círculos y triángulos, ellos proceden a hacer la actividad; mientras tanto la profe Berta me dice que se debe ir y a partir de ese momento o me quedo con los niños, ellos durante ese tiempo tuvieron muy buen comportamiento, aunque en ocasiones Freddy se levantaba de supuesto a molestar a sus compañeros. Después, de haber terminado la actividad del dibujar las figuras, yo continué leyendo los cuentos de los hermanos Grimm, ellos muy atento escuchaban y por momentos se reían y pedían que les mostrará la imagen del libro, al terminar noté que todavía falta más tiempo para ir a almorzar, entonces fuimos a la cancha y en compañía de las señoras de la ludoteca, los niños empezaron a saltar cuerda y a jugar por todo el espacio hasta la hora del almuerzo.

Para finalizar, después del almuerzo los lleve a la portería para entregarlos a los padres y familia y allí logre observar a algunos padres, excepto con los niños y niñas indígenas puesto que, ellos se desplazan solos.

Un espacio...

Caminando hacía la institución, me encuentro una imagen de dos señoras indígenas que a paso lento recorren la calle que va hacía la institución y mientras yo las observó me pregunto ¿Serán madres de algunos de los niños con los que comparto en la Institución?



Mujeres indígenas de la etnia Embera

Cuando empiezo a subir las escalas de la Institución Educativa, me encuentro con Matías que entre lágrimas me miraba, en ese instante yo lo tomo de la mano y le preguntó que, por que llora, él sin responder se tapa el rostro para limpiarse las lágrimas, luego yo le digo que subamos al salón y que cuando se sintiera más tranquilo me contará el

por qué lloraba. Matías me tomó de la mano y empieza caminar conmigo, mientras tanto yo pensaba ¿qué le habrá pasado?

Cuando llegó al salón, saludo cordialmente a la profesora y ella me dice cómo se va a trabajar durante la clase; además, me cuenta que habló con el papá de Freddy y le contó los comportamientos agresivos que tenía con el resto de compañeros, a lo que según la profesora Berta, el padre le respondió diciéndole que, le pegará a Freddy que, él así entendía, la profesora muy preocupada manifiesta que no sabe qué hacer con el niño, mientras tanto yo pensaba ¿Será que Freddy es agresivo, porque eso es lo que le enseñan en la casa? ¿Cómo se comportan los padres con él? ¿Freddy viene a desquitarse de lo que le sucede en la casa con los compañeros del salón? Ahora bien, creo que esas preguntas solo las responderá Freddy con sus comportamientos.

Y, como de costumbre, el día inicia entre cantos y risas. Luego, la profesora les cuenta a los niños y niñas que, se llevará a cabo una evaluación individual, donde cada niño debe responder por los trabajos que les corresponde. Los niños inician con las actividades, algunos terminaron más ligero, otros lograron terminar las actividades después del descanso. Antes de salir a almorzar los niños empezaron a decir que se sentían cansados, por lo que la profesora Berta les dijo que, después del almuerzo podrían ver una película, y ellos muy entusiasmados empezaron a gritar “película, película...”

El día, término con una película y con niños dormidos en el piso, para poderlos llevar a la portería la profesora los despertó y los organizó en fila y mientras yo llevaba de la mano a los niños, la profe Berta se encargó de llevar de la mano a las niñas.

Un día...

Hoy es un día que inicia con muchas expectativas, porque los niños y niñas saben que hoy hay clase de música, lo que se nota que los satisface bastantes.

Cuando llegué en horas de la mañana, la profesora cooperadora me informa que me dejara sola con el grupo de preescolar Embera y que si pasa algo la puedo ir a buscar en el tercer piso.

Yo le respondo a la profesora que no hay problema; aun así yo me pregunto ¿me va a ir bien?

¿Los niños y niñas seguirán mi autoridad?

¿Qué hago mientras están en clase de música?

Hoy, los niños y niña Embera llegaron inquietos...

Cuando, el profesor de música llego al salón, los niños se levantaron y entre desorden eran conocedores que empezarían otra actividad.

Un día de música...

Hoy es un día que a los niños y niñas de preescolar le alegra mucho, ya que, desde la primera hora la profesora cooperadora les dice a los estudiantes que tendrán clase de música, y al parecer eso les motiva mucha pues los niños Embera con un gesto de sonrisa y saltando con los pies, muestran que este día les gusta y los niños y niñas no Embera dice: “sí, sí música”

Asimismo, la profesora cooperadora me manifiesta desde la primera hora que me dejará durante toda la jornada sola porque, ella estará en el tercer piso haciendo otro trabajo, por ende, me dice: “si algo me busca en el salón de la profe Argelia” a lo que yo respondo que está bien. Ella me dice, “hoy viene el profesor de música y él muestra una actitud maluca hacia los niños Embera, entonces si usted ve algo raro me cuenta”

Yo le respondo a la profesora que está bien, pero me quedo con la intriga de lo que vaya a suceder, aun así, creo que desde ese momento me predispose.

Entre las horas iniciales, pasó lo común del aula, los niños y niñas Embera desayunaron en la tienda arepa con salchichón y gaseosa, mientras los niños y niñas no Embera se sentaron al frente del tablero a desayunar lo que les empacan desde sus casas, yo observo estos dos contextos y me cuestiono, parecen simples acciones, pero hacen una gran diferencia de vida entre los niños y niñas.

Después de haber pasado las dos primeras horas, llega el profesor de música, creo que nunca voy a olvidar la manera en la que ese día entro al salón; con su camisa blanca de mangas largas, su correa y pantalón oscuro, sus botas finas y en su mano una flauta y una lista con los nombres de los estudiantes, se asomó al aula desde la puerta y con su mirada observó los estudiantes, de inmediato se acercó a mí y me dijo: “profesora, es mejor que llevemos los niños a la biblioteca” a lo cual yo le respondí: “¿Por qué? Es que, ellos son un poco inquietos para sacarlos de aquí” y el profesor me dice en tono de voz baja: “Es que los niños Embera huelen muy maluco y el olor se encierra mucho, porque el lugar es muy pequeño y cerrado, yo ya le había manifestado esto a la otra profe y hasta he pensado en traer fabuloso y aromatizantes para que los pongan aquí”

En ese momento mi mente tuvo un bloqueo, porque no podía creer que el profesor me estuviera contando eso, yo lo único que le digo es que, “ellos están a cargo mío y que por lo tanto no saldrán del salón y que sí él quería llevarlos a la biblioteca, él asumía la responsabilidad” a lo que él me responde que no, porque los indígenas no le hacen caso y que como él no sabe ni entiende la lengua se le dificulta mucho tener disciplina con ellos”

El profesor se queda y empieza la actividad, los estudiantes muy motivados toman instrumentos e inician a hacer ruido con ellos.

El profesor al ver mi indisposición para colaborarles se acerca nuevamente y me dice que él sabe que los indígenas son “muy pobrecitos” “y que le daba pesar ver esos granos que tienen en los brazos y que era mejor que tanto él como yo usáramos buzos de manga larga, porque no se sabía que tenía ellos y que al igual que a mí él ya le había dicho eso a la otra profe. Nuevamente quedo con el sin sabor e interrogante ¿por qué el profesor dice eso? Y yo le respondí: no me da fastidio porque, yo también soy indígena. El profesor se retira y en ese instante mi paciencia estaba a punto de colapsar, y los niños y niñas entre desorden y bulla desconocían la situación que estaba pasando,

mientras tanto yo me preguntaba: ¿la profesora Embera sabe todo esto? ¿el profesor le ha dicho estas cosas y ella no le ha dicho nada? ¿Esto pasará con los otros grupos donde hay estudiantes Embera?

En definitiva, sentía que el profesor estaba incómodo con los niños Embera y a continuación solo contare las dos expresiones que terminaron con mi silencio y paciencia.

El profesor me dijo: “yo estos días les voy a traer ropa a estos niños para que se cambien esa sucia que traen” yo le respondí: “usted cree profe que trayéndoles ropa a los niños va a solucionar que ellos no huelan maluco y se cambien todos los días? Más allá de eso profesor, usted necesita es conocer el contexto de los Embera para saber que con un tarro de fabuloso o con ropa limpia no les va aportar a un cambio de vida a los niños indígenas”

El profesor me dice que él no va a solucionar nada, pero que por lo menos van a tener más aseo y yo le digo que si a él no le gusta trabajar con los Embera entonces que no lo haga, o que por lo menos durante las clases en las que yo este como profe, no lo haga, porque me molestaba mucho saber que lo que pensaba de los indígenas, porque me sentía incluida. El profesor se enoja y me dice que va a hablar con el coordinador porque, yo solo era una practicante que no tenía derecho a decirle esas cosas y que los comentarios de él no fueron con intención de hacer sentir mal a nadie. El profesor empieza a recoger los instrumentos y en ese momento suena el timbre para el recreo que tienen los otros grupos excepto preescolar.

En la puerta se empieza a escuchar mucho ruido y entra Sonia, una niña Embera que está en el grupo de aceleración y entra y le dice a un niño que le de dinero (lo dice en lengua Embera) a lo cual al profesor de música le disgusto que Sonia hubiese entrado sin pedir permiso y generando desorden, por lo cual dice en tono de voz alta: “vea, niño niña o lo que sea, se me va de acá” A lo que yo le contesto al profesor que, Sonia es una niña y merece respeto y que así como él iba a manifestarle inconformidad por mi manera de hablarle, que yo también le iba manifestar que el profesor estaba irrespetando a los niños Embera y los estaba excluyendo con palabras y gestos, el profesor me observa con una mirada de enojo y me dice que yo solo soy una practicante.

De esta manera, se termina la jornada de la clase de música y me quedo con todos los interrogantes ¿habrá aquí más profesores así? ¿Este señor está excluyendo los Embera porque huelen maluco? ¿Este profesor debe de estar acá? Y bueno... por último, ¿Qué pasará conmigo?

Durante el resto de día, continúe con un sin sabor por lo sucedido en horas de la mañana, ya que, reflexionaba frente a las expresiones del profesor de música y me preguntaba ¿Cuántos profesores no tienen vocación sino oficio? ¿Será que los maestros en oficio y en formación no están preparados para interactuar enseñar dentro de un espacio diverso cultural?

En horas de la tarde, llego la profesora cooperadora y me preguntó que como me había ido durante la jornada y yo empiezo a contarle todo lo sucedido y ella solo me dice: “ese profe es así” “no gusta de los Embera ni con estos chiquitos ni con los de Argelia ni Gero”

Yo me quedo sorprendida y le manifiesto: por qué no han hecho nada, sabiendo que ellos como maestros etnoeducadores saben que lo que está haciendo ese profesor está mal y que la institución educativa ha manifestado todo el apoyo, respeto e inclusión por los niños Embera, a lo cual la profesora me dice, que ellos (los tres

etnoeducadores) no han querido decir nada, porque no quieren problemas pero que se iban a reunir para manifestar lo sucedido al coordinador.

Anexo 2. Transcripción Diálogo con etnoeducadores

Dialogo número uno. 20/11/19

- Somos tres educadores Embera, los cuales tenemos aulas que llegan niños Embera donde son preescolar Embera, procesos básicos Embera y aceleración Embera.

Es una experiencia donde los niños van adquiriendo conocimientos desde la parte Embera y desde la parte no indígena. En el contexto de ciudad vemos también que ellos tienen que manejar también la lengua como decimos nosotros la lengua del Kapunia o como dicen los niños: “del midaa” porque resulta que ellos en el contexto tienen que tener mucho la comunicación, el aprendizaje y el contexto de ciudad hace que ellos tienen que aprender como segunda lengua la lengua no indígena. Eso hace de que el aprendizaje en la escuela también este de mano mucho lo que es conocimiento del contexto como es la ciudad, quien es el alcalde quienes son estos, cosas así uno ya empieza como se dice en español por ejemplo, ya no lo diríamos arakiruma sino gracias, permiso, perdón, frases desde la parte ética de ellos, empezamos a inculcar mucho los valores el respeto, el autoestima porque ellos desde el contexto de ciudad también vemos que está muy ligado al donde ellos llegan tienen que aprender y defender en la ciudad para hablar en el ambiente, eso hace también de que los niños... nosotros como maestros planeamos de que la mallas curriculares vayan basada mucho desde la etnoeducación, tanto la parte cultural de nosotros y la parte social de no indígena, porque vemos también que ellos también están ya en un contexto que no es territorio así hablemos el dialecto, así estemos también nuestras costumbres ancestrales hay que reforzar de dos formas y esas dos formas son cuales: la lengua ancestral de nosotros, la cultura ancestral de nosotros, la danza de nosotros, la música de nosotros pero también hay que aprender que el niño ya sepa leer, sepa escribir, sepa el respeto, los valores (como lo hablaba ahora) de eso se trata desde la inclusión social aquí en el colegio.

A ver, yo veo que también desde la parte cultural, ancestral...uno como etnoeducador que habla la lengua materna sabe cuál es la cultura, para los niños hace eso un aprendizaje más significativo es fácil de aprender porque una siempre comunica con el idioma y sabe cuáles son sus dificultades porque vienen de un territorio. Eso hace de que nosotros como etnoeducadores tengamos mucha ventaja sobre el aprendizaje, la enseñanza con los niños porque uno también aprende de ellos y ellos aprenden de uno y en eso uno hace de que un niño... la comunicación,

también da más confianza uno ...el niño diga cosas del entorno que le pueda pasar, sino está aprendiendo una cosa ellos dicen profe yo no estoy entendiendo explícame en Embera, en la lengua Embera y uno explica en verdad con paso, con amor y es...yo digo habrían muchas dificultades donde nosotros no estuviéramos porque es que igualmente son niños que aún no hablan el español, son niños que están de su territorio (allá) en su cabecera municipal están a tres cuatro días, entonces son niños que casi no salen y ellos ya con este desplazamiento forzado han venido y hemos visto de que los niños tienen sus dificultades y uno trata de que este bien en el entorno, uno trata de que la comunicación se lo mejor y hacen de que también a uno ellos como indígena le dan más confianza lo que ellos a muchos profesores no indígena no le de confianza.

Dialogo número dos. 11/10/19

- Soy de la comunidad indígena de Dúbura del municipio Chigorodó, del resguardo Yaberara Dú, es una comunidad pues... de la etnia Chamí de dónde vengo, gracias a este proceso de esta otra cultura por conocer de los niños Embera como se identifican ellos como pueblos katio, aunque la lengua que manejan ellos son del pueblo Embera Chamí por eso yo he visto y entre los tres maestros hemos, nos queda como con facilidad de comunicarnos con los niños Embera de los cuales trabajo, manejo el grupo de brújula o procesos básicos Embera de aulas flexibles, es un programa que se atiende niños con...pues pa Kaponia, pa este contexto niños de ocho años que no esté haciendo segundo o niños de siete años que no esté haciendo segundo ya es extra eda, entonces se puede decir que son niños que tiene una eda que por lo tanto no tiene un código lector, no conocen un código lector de lo básico y que apena entra en un proceso de aprendizaje escolar, son niños de la edad de ocho y doce año y uno se sorprende porque son niños que algunos realmente no saben que es coger un lápiz, no conocen ni siquiera lo básico de un código lector.

- Ese proceso de inclusión si tiene fortalezas dentro de la institución que cual es lema de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, a ellos se le ha permitido venir a esta institución como debe ser, como con esa esencia de Ebera, venir con su traje típico, con su chancletas puestas, los niños hasta incluso vienen como con pijamas (risa) yo resalto eso algo tan bonito, aquí el colegio tiene unas normas que están dentro del manual de convivencia, que el estudiante

debe venir con su uniforme encajado con su zapatilla blanca, que las niñas con su yomber bueno... está dentro de lo estipulado dentro del manual de convivencia de la institución, pero hacen un paréntesis a esta otra población especial porque son...de ellos tienen en cuenta que son niños que vienen de otra cultura con otras tradiciones y de alguna y otra manera ya vienen con una enseñanza, que no sepan de esta cultura occidental pero si vienen con una enseñanza apropiada de lo tradicional y uno no lo puede hacer ajeno a esos saberes propio de ellos de donde ellos venga, ellos saben que la ropa tradicional de ellos es el vestidito hecho a mano, con una cinta de colores que representan mucho lo que es el río, las montañas, los animales, los niños vienen con su pues...en la parte de la cultura indígena los niños en el traje típico no lo manejan.

- A ver... desde la Institución desde el consejo académico se nos ha permitido, se nos ha abierto la puerta de en sí como profesores etnoeducadores y como saberes del manejo de la lengua materna, de enseñar sobre la cultura en ellos, estos niños vienen con un saber propio de sus comunidades lo que se busca aquí dentro de esta Institución es que ese saber , esa esencia que ellos tienen no lo pierdan sino más bien que lo sepan compartir y dar a conocer en este campo educativo, por ejemplo cuando ellos llegan yo los pongo a dibujar la comunidad y luego después le digo: y que observan a su alrededor? Y muchos les queda difícil como identificar la casa porque siempre hacen como en forma de un cilindro largo con unas bolita y mientras tanto ellos de la comunidad dibujan todo lo que es el paisaje, sol, ave, montaña, arboles, animales, rio, la gente pescando, mejor dicho ellos sí identifican su territorio, mientras que de la ciudad ellos apenas dibuja siempre se observa que dibuja las casitas como a lo largo o una calle y un carro, no como se dice no conocen lo geográfico de una ciudad (risa) pero de su comunidad sí, entonces uno siempre está ahí pero cuando hablamos de liderazgo o de barrio siempre le hablamos de comunidad, siempre trayendo eso de allá y haciéndole similar que si la comunidad dentro del territorio Embera hay una norma, hay un liderazgo, hay un proceso de aprendizaje también aquí lo hay, que está el barrio, está la calle, está el vecino, está que la Institución tienen un líder...siempre ponemos como ejemplo el cabildo... bueno, el cabildo es la máxima autoridad, y bueno... y de acá de la Institución la máxima autoridad es el rector, luego el cabildo está el suplente, luego el rector están los coordinadores, siempre es ejemplo ese ejemplo, entonces de ahí esos niños, ese saber propio de ellos siempre los... siempre es una ayuda para ello orientarse en este contexto, que... hay caminos y acá es calle, que el rio de Medellín (risa) no es como un

método o una manera de que ellos se puedan bañar, pero los árboles que hay acá sí es como una forma de que a ellos los conecte con sus territorio, porque le encantan subirse, coger las fruta, para ellos no les ve peligro pero, para uno como docente y como conociendo las normas que hay dentro de esta Institución uno siempre es diciéndole: no se suban a los árboles, no se encaramen, bájense por favor, no cojan las frutas, ellos no, para ellos subir a un árbol es como conectarse con su origen con dónde vienen ellos.

- Bueno, también sobre el acompañamiento de los padres hacia la familia... en sí es muy poco, no porque ellos no lo quieran o es porque sean unos padres descuidado, no, uno hay que admirar mucho antes estas familias el valor que tienen y el permanecer en medio de esa otra cultura, yo los diría que son muy resistentes porque en sí estas familias son desplazadas y al ser desplazado, dejar todo como... pues el hábita, la rutina diaria que ellos tenían , donde no pagan luz, donde el agua es libre, donde la fruta es libre, donde la cacería no se paga sino más bien ellos tratan siempre de tener un control de comer y cazar y conocer ese territorio y venir a este contexto donde uno por norma del estado que le exija un establecimiento, por los riesgos que hay en la ciudad en pocas palabras uno los lleva también a obligarlos a ellos a decirles a ellos, bueno, aquí se hace de esta manera y hay que hacerse un acompañamiento, los niños no pueden venir solo, mientras que en las comunidades indígenas nunca se ve que un padre de familia lleva a sus hijos a la comunidad, porque ellos el niño conoce su territorio, acá es por el peligro, el riesgo que corren estos niños, entonces uno siempre diciéndole el porqué es importante conocer esos otros, esas otras normas de convivencia de responsabilidad que deben asumir como padres. Entonces, por ejemplo, a lo niños más pequeñitos sino los trae un papá los trae el hermanito más grande y... en las comunidades se hacen reuniones generales donde se habla de muchos asuntos y ahí es se aprovecha el espacio de hablar de educación y acá la Institución brinda es cada tres meses reunión de padre de familia.

- Bueno, la cultura occidental sí se ve que sí hay un acompañamiento de ellos con sus niños y maestros, pero los niño, padres Embera sí, bueno... algunos llegan, algunos ya saben que ellos están, que sus niños deben de tener una nota, que su proceso de aprendizaje, de saber cómo van, pero no es porque ellos constantemente estén preguntando como van sus niños en el aprendizaje educativo y uno como profe siempre está diciéndole a ellos, encima que es importante el

acompañamiento, que bueno... y uno y la relación y lo que uno ve en los niños pero es por lo que vuelvo y le digo, es por la situación por la que ellos, en las condiciones que ellos está, ellos de a diario sino vienen al colegio es porque se madrugan a una y otra manera dignamente a rebuscarse la plata, la comida, para el sustento porque ellos viven en habitaciones, en piezas que hay que pagar todos los días, no tienen una casa propia esos niños muchas veces vienen sin desayuno y no como profe, yo por ejemplo, para acercármele mucho a ellos y hacerles entender que uno los aprecia y que uno les quiere acá que aprendan otros saberes mis niños, el grupo que yo manejo siempre antes de entrar al salón ellos lo primero que hacen es llegar a la tienda, comprarsen un bolis, algo de comer, una arepita con jamón, cosas diferentes que algunos como que lo aprenden pues y les saben muy rico, entonces lo primeo que comen, entonces yo los espero y algo muy bonito que uno, el coordinador como que también va dándose de cuenta de la situación en las que vive y ya como que también les va permitiendo y los va conociendo: ah los niños llegaron Ebera, lo primero que corren es a la tienda a comersen algo y ahí si van al salón, hay si como quien dice, ahí si están contento y a las doce ellos vienen con una esperanza pues, fuera de que vienen a estudiar, vienen con las ganas de comersen un bocado de comida acá que la institución les brinda, ya por ahí a las once y cuarenta y cinco u once y cincuenta ya le dicen; profe y el almuerzo, que les da a algunos, les da muy duro del alimento pero otros ya como que aprenden también de comersen el tomatico, el indígena no es de una cultura de comer, como se dijera, de comer verduras, de comer otros alimentos, embutidos si se comen la carne es muy fresco, todo es tan fresco que el indígena como en su territorio y acá por ejemplo la leche, todos enlatados, la carne de congelado, pues la carne tanto tiempo congelado tiene otro sabor, algunos al principio mmm de estar en este proceso la inclusión de la secretaria de inclusión hubo un programa donde a los niños se les dio una alimentación distinta, se tuvo en cuenta mucho eso, pero después se les quito o no sé qué fue lo que paso pero sí uno estar pendiente mucho de estos niños, los acompaña muchas veces al restaurante escolar para que no voten el alimento, que el yogur, que la ensalada, o que la hamburguesa cuando les dan, pero algunos sí como que les encanta entonces no hay necesidad como de estar uno diciéndoles tantas cosas encima. Los niños más que todo las niñas, llegan acá y ellas le abrazan a unos, ellas son felices que hay cosas que las mamás los dejan solos y uno a veces nota eso desde esa ausencia de los padres pero eso es lo que yo le digo, los papás acá se las tienen que rebuscar porque ellos en primeo, son los responsables de traerle alimento a estos niños a las casas, entonces yo digo que debido a eso

ellos permanecen casi solo en la casa y no saben el peligro que puedan tener; los niños son muy amoroso en sí, son muy amoroso la calles lo llevan a otras cosas porque, ellos al principio cuando llegan a la ciudad son tan tímido tan callado, pero ya después se van como tomando, desarraigando como del origen, primero, lo primero que hacen es pintarsen el cabello (risa) y aunque uno lo vea como con risa, pero uno se pregunta por qué lo harán, donde estuvo la mamá, yo estos diiata les hable en un tono duro y les dije, empecé por yo, tenía yo pircen, mis estudiantes no lo tenían y había uno que me tocaba mucho la oreja después el cabello mono y yo dije: bueno, tengo que hacer algo con estos niños que todo el mundo pregunta que, la pregunta que le hacen a uno : el por qué esos niños o los niños Embera todos son monos, todos son pintados, ese es origen de ustedes? No, el indígena no es mono por sí, de por sí e indígena se caracteriza por el cabello negro. Entonces, yo empecé a hablar con los niños, que la profe cómo era: Ah que, con el cabello negro, la profesora es Embera, ustedes son Embera, yo hablo Embera, ustedes hablan Embera; llegué a una parte donde les dije: y ustedes ¿por qué se pintan el cabello? Se quedaron callados (risa) me hacen el favor, el lunes se vienen pintados el cabello de negro, alguno lo hicieron, porque, yo me solté el cabello y les dije vea: inició por yo, ustedes ven a la profe de cabello negro, este es mi origen, ¿ustedes también? Bueno... algunos lo hicieron, pero si son muy amorosos de los niños hacia los profes son muy amorosos, que no diga que los acostumbra uno a decirle los buenos días, que Embera de por sí no es una cultura donde dice buenos día o cómo amaneció, pero si se le enseña ellos van aprendiendo a decir: buenos día, entonces esas cositas...

Uno inicia por algo muy sencillo a decir a los niños, no en español, eso sí que no entonces uno les dice se ebarisidama, sa Kiusida, cómo le pareció la comida... todo en Embera, todo lo van aprendiendo. Que no falta que el niño que sea más avispadito que el otro y aprenda otras cositas a desenvolverse en este sitio.

Como profe, yo, trato siempre y lucho siempre a decir a los niños: el ser Embera es muy resistente a muchas cosas, que si le dicen...no faltará alguien que siempre querera decirles cosas, pero que ellos se sientan preparaos para ese momento, los compañeros acá otros profesores que no son indígenas, ellos saben que no se dice indio sino Embera y es tan algo tan bonito que ya los niños de acá del colegio que ya llevan de tres años conviviendo con los niños Embera, no con los mismo porque cada año llegan otras poblaciones, pero ya los que llevan mucho tiempo acá por ejemplo, los que están de primero a tercero ya sabe que nos le dice indios, que no se dice como en

otros pueblos, sino que ya hay cambio, usted le dice: hay profe ya llegaron los Embera, o sea, ahh? Corregido y ya se han metido en eso, de que la palabra correcta es de origen, que su identificación es Embera, hasta los más chiquiticos dicen: profe, mira los Embera, profe el niños Embera, o sea, y uno dice: Sí, ya sean ido como mejorando las relación, que no falta que un día peleen, que un día sí. Pero los niños nuevos que entran sí, todavía no saben qué y muchas veces se le acercan a uno es que: profe, como le puede decirle yo a ello.

Este año ha sido una de las experiencias para mí como la más bonita, o sea, ya no podemos decir que acá se le da privilegio a la cultura mestiza o se le da privilegio a la cultura indígena... no, a todos por igual; este año, tuvimos niños venezolanos, entonces se les enseñó Embera. Tres culturas en un mismo salón, tres culturas aprendiendo un mismo tema, entonces siempre inculcándole. Como profe uno busca que el niño no pierda su origen, su identidad cultural, que si vamos a hablar de matemáticas uno siempre mete el ejemplo, que si vamos hablar de historia uno siempre mete el ejemplo de la historia de los Embera, vamos hablar del territorio, del barrio, uno habla de la comunidad.

Dialogo número tres. 3/9/19

- Soy profesora etnoeducadora, de la etnia Embera Chamí, desde que estoy en ciudad me he sentido como que a veces no soy yo, extraño mucho a mis familia, aunque viajo en ocasiones a verlo.

Esta Institución Héctor Abad nos ha recibido como somo, Embera, con nuestra lengua y costumbres y eso es lo que se quiere hacer con los niños que llega a la ciudad y vienen acá, porque cuando ellos están acá uno les enseña en la lengua y ellos hablan en su lengua, visten lo que tienen acá. Todos los niños Embera que vienen a esta Institución viven allí (señala con la mano) y casi todo están junto porque, son familia o conocen desde que se vienen pa acá, allí viven en condiciones que dan pesar porque, les quita mucho el agua y llegan por las mañanas los niños sin bañar ni comer que porque no tienen en que cocinar, no tienen... ese gas, entonces por ejemplo, mis niños llegan a la tienda a comprar y yo lo dejo y les digo que compren cosas que alimenten, pero ellos chupan bombón y bolis a esa hora (risa) a veces trae hasta más plata que uno, pero es... como no vienen a la Institución porque se van a pedir a la calleo también como la mamás no dan comida, entonces dan monedas .

- Acá la Institución los quiere mucho y dan apoyo a ellos y algo bonito es que como que hay respeto hacia ellos de parte de los otro profes y todos aquí en la Institución sabe que son los Embera y aunque como le digo... gran parte no entienden lo que dicen los Embera, entonces vienen a uno y le dicen cosas de ellos.

- Bueno, acá en el salón yo siempre los hago respetar de lo otros niños, porque a veces los otro no quieren jugar o hacer trabajo con ellos y van dicen a la casa que los Embera tienen olor maluco o también que pegan a otros, pero yo le digo a los padres que estoy poniendo cuidado y todos son como bruscos cuando van a jugar. Pero vea... de por sí el Embera es brusco o fuerte porque, eso niños corren sin camiseta ni zapato y no dice nada o les gusta ir allí a la cancha a jugar en los árboles y se meten a ese monte y me da es como pesar porque, ello deben de extrañar su casa, su territorio. Es que, como le digo ello llegan acá y sufren mucho y cambian mucho también, uno ve que ellos ya se pintan el cabello, se rayan los brazos, las mano, ellos cantan esa música de ahora...reguetón (risa) por la mañana vienen y llegan cantando reguetón y los niños hombre llegan motilados todo raro y eso es de acá, porque uno los ve recién venidos de territorio y no son así como ahora. Yo a vece pregunto a los papás no dicen nada, pero la verdad es que como le digo, aquí no hay acompañamiento de padre en la Institución y a uno, ahora en la casa son así, el Embera de por sí no de los que habla mucho, por ejemplo, aquí los padres hombre son los que vienen a las reuniones, porque la mujer Embera no habla, imagínese... esos niños que a vece es todos groseros con uno acá, como será con las mamás.

- De todo modo, que esos niños vengan a la Institución es mucha ayuda, en vez de estar en la calle pidiendo y cogiendo todo esos malos vicios que hay acá en esta ciuda, en cambio acá aprenden otras cosas.

