



**EXPERIENCIAS Y VIVENCIAS EN EL MANEJO DE PROCESOS DE
INTERCULTURALIDAD DESDE EL AULA:
Caso de comunidad Embera Katío en Cali.**

**Estudiante:
Natalia Niño Agudelo
Cod. 1120660**

**Asesor de proyecto de grado:
Julián Humberto Arias**

**Santiago de Cali
Universidad de San Buenaventura Cali
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación para la Primera Infancia
Noviembre de 2015**

Contenido

Introducción.....	4
Justificación	6
Objetivos.....	7
Objetivo General.....	7
Objetivos Especificos	7
Acercamiento al Problema.....	8
Pequeñas voces, grandes vacíos... ..	8
Piedras en el camino... ..	8
Una parte del YO... ..	10
Mirando horizontes... ..	12
Marco Conceptual Y Teórico.....	13
Investigación Educativa.....	13
Cultura e Interculturalidad.....	15
Término de cultura.....	15
Término de Interculturalidad.....	18
La interculturalidad en la escuela.	18
Diseño Investigativo	21
Investigación de enfoque cualitativa de tipo fenomenológico	21
El método.....	21
Instrumento: Grupo de discusión.....	23
Preguntas Orientadoras Discusión De Grupo-.....	24
Cronograma	27
Trabajo De Campo.....	28
Preguntas En Profundización.....	33

Valor de la comunidad a la escuela.....	33
La institucionalización.....	36
Que sienten que la comunidad hace que es impuesto por la escuela.....	39
Educación en condiciones interculturales.....	43
Hallazgos:	46
Valor de la comunidad a la escuela.....	46
La institucionalización.....	46
Comprensiones sobre choque cultural.....	47
Educación en condiciones interculturales.....	47
Análisis por categorías.....	48
Valor de la comunidad a la escuela.....	48
La institucionalización.....	49
Comprensiones sobre choque cultural.....	50
Educación en condiciones interculturales.....	51
Conclusiones.....	53
El tipo de desafíos:	54
Referencias bibliográficas	56
Tematización.....	56
Problematización	56
Metodología.....	58

Introducción

El presente proyecto de investigación intentará evidenciar desde las prácticas pedagógicas, experiencias y vivencias de las maestras encargadas de los estudiantes y como se ha manejado los procesos de interculturalidad en el aula con la población víctima del conflicto armado, que en este caso son los niños y niñas de la comunidad Embera – Katio, proveniente de Pueblo Rico, Risaralda.

Desde las experiencias de la práctica y vivencias cotidianas que se vive en la ciudad, Cali acoge una gran población de familias de varios sectores del país afectadas por el desplazamiento forzado; pero tras unos años atrás las calles de la ciudad se comenzaron a ver y transitar una población aborígen de nuestro país, pero como es del común, las personas no conocían a fondo los motivos por los cuales ellos están habitando nuestra ciudad. Aunque existen varios tipos de desplazamiento, para esta comunidad ha sido una travesía, ya que en las palabras de un miembro de esta comunidad comentó: *“huimos porque teníamos miedo, de los niños y de todos, hubo una media hora de enfrentamiento sin parar y decidimos venirnos pa’ Cali”* Al ser ellos víctima del conflicto armado, tuvieron que dejar su territorio y su vida en el campo para migrar involuntariamente a una ciudad que no conocían y claramente no propia de su diario vivir.

Las noticias, medios de comunicación y la información leída durante el proceso académico en la universidad, me hace cuestionar frente a la preocupación por la educación de la primera infancia que llegué ser un límite territorial o llegar al borde de una frontera, el pensar en el desarrollo integral de los niños y niña implica salirse un poco de la cotidianidad que ocurre en las instituciones y situaciones particulares en Cali en relación con la educación de los estudiantes y formación en maestros; desde mi perspectiva es pensarse en la situación política y social por la que está atravesando el país, que tal vez no sea un tema nuevo ni pretende ser un cliché, es simplemente reflexionar desde décadas atrás como los mismos colombianos han dejado a un lado las temáticas como la violencia, la segregación social y se convierta desde la primera infancia una vivencia cotidiana desde las casas de familia hasta situaciones de ciudad.

La situación de desplazamiento forzado por conflicto armado en una cuestión que de alguna u otra manera involucra a todos los ciudadanos, y notoriamente consecuencias

que trae consigo este fenómeno social compromete el desarrollo integral de los niños de la primera infancia de esta comunidad, es donde la educación juega un papel esencial y el desarrollo de estos sujetos no pare abruptamente por culpa de terceros.

Justificación

Este proyecto de investigación es pertinente porque desde el proceso académico y en relación con las prácticas pedagógicas es una experiencia única y me hace pensar y mirar a fondo la relación entre la escuela, la necesidad de pensar la interculturalidad dado lo grave de la problemática del desplazamiento forzado y segregación social.

Otro motivo importante es al ser un fenómeno social que lleva décadas afectando a familias y niños de la primera infancia, servirá de algún modo para rescatar desde experiencias pedagógicas sobre como incorporar otras estrategias a la educación de manera que desde el aula sea posible abordar esta problemática social.

El ejercicio investigativo en este proyecto de investigación se basa en una experiencia de un grupo minoritario cultural, que en condición de desplazados y por diferentes situaciones del territorio ancestral llegan como familia con los niños y niñas, a la ciudad de Cali; pasando en un sector marginal de la ciudad (el calvario) su diario vivir en este nuevo territorio con el que no están familiarizados y por efectos de la política pública de infancia todos los niños deben asistir a procesos de educación.

Este proyecto no pretende aportar soluciones definitivas, ni juzgar el tipo de experiencia vivida con esta población. Su pretensión es recoger elementos que ayuden a entender el tipo de desafío que plantea a la educación el vivir experiencias de diferencia cultura en el marco de la ciudad como fenómeno social. Los hallazgos, espero permitan, dado nuestro interés en la infancia, entrar en una reflexión pedagógica que invita a considerar hasta donde las prácticas convencionales en el aula con niños de menos de 6 años asumen el desafío de pensar la interculturalidad.

Objetivos

Objetivo General

El objetivo de este proyecto de investigación es reconocer el tipo de desafíos que le plantea la experiencia de llevar al aula a niños y niñas de menos de 6 años de la comunidad embera- katio, en contextos de experiencia pedagógica.

Objetivos Específicos

1. Mirar a fondo la relación entre la escuela y la interculturalidad dado lo grave de las razones para su presencia en la ciudad, (presión política) la problemática por desplazamiento forzado y segregación social.
2. Recoger elementos que ayuden a entender el tipo de desafío que plantea a la educación el vivir experiencias de diferencia cultural en el marco de la ciudad como fenómeno social, en la experiencia de ciudad moderna.

Acercamiento al Problema

Pequeñas voces, grandes vacíos...

En el presente y desde la visión actual sobre el desarrollo, es razonable pensar que todos los niños y niñas merecen vivir y crecer en un ambiente de paz y, sobre todo, donde sus derechos se garanticen.

Al inicio de este ejercicio tenía interés, como tema “la restitución de DD. HH en los niños y niñas, afectados por el conflicto armado”. A partir de allí generé una lluvia de ideas que me ayudaron a re- direccionarme e ir definiendo el interés y las características para el proyecto de grado, pues como educadora he sentido la necesidad de reflexionar acerca del tema, el querer acceder a los espacios donde en este caso la guerra hace que los niños y niñas sean las víctimas y principales protagonistas de ella, en una nación donde se les vulnera sus derechos a un nivel vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social, entre otros por situaciones que los rodea. Sigo pensando que la restitución de estos derechos en NNA es imprescindible trabajarlos como nación pues está claro que la población infantil es la más afectada tras la guerra.

En este último año, como parte del proceso académico, he visto cátedras, leído documentos relacionados con guerra, violencia, infancia; y como un ser social que quiere un cambio, pienso en lo incierto en términos de futuro para esta población ante la situación económica, las dinámicas de segregación social, entre otro tipo de problemáticas que deja la guerra como consecuencia; ello me invita a seguir pensando sobre la vida de estas de estas personas a largo plazo.

Piedras en el camino...

No siendo suficiente los buenos propósitos dado que la guerra y el conflicto armado, en nuestro caso, son complejos y llevan tantas décadas deteriorando a la vida cotidiana de los colombianos, no solo de dicha población.

Los niños, niñas y jóvenes son los más afectados como por ejemplo: son

susceptibles, entre otros, a ser utilizados sexualmente por los actores armados, lo que trae como consecuencia soportar duras experiencias de vida, frenar su niñez y juventud abruptamente, abandonar la escuela y, miles de ellos, ser desplazados forzosamente de sus lugares de vivienda. (Romero Medina, 2012)

El conflicto armado, como problema complejo, conlleva una serie de consecuencias que afecta principalmente a los niños, niñas, jóvenes; las familias pierden sus tierras, son obligados a dejarlas para proteger la vida de sus familiares y forzosamente terminan viviendo en condiciones no apropiadas, siendo más dramático si en esas familias tienen menores de edad. La consecuencia de atentar con la vida integral de la niñez es variable e incierta, el desplazamiento forzado fracciona el desarrollo integral, también por motivos de guerra y violencia la familia se desune, en ocasiones se fragmentan por proteger los niños y terminan todos completamente separados. Los NNA al ver ante sus ojos el panorama de guerra borra de sus mentes sus ideales, su entorno en el que vivían y sus planes a futuro e impacta negativamente la calidad de vida e incide directamente en la conducta psicosocial de estas personas afectadas a una edad temprana por la guerra (Codhes, 2000)

Asimismo, el desplazamiento por violencia produce los cambios en los jóvenes, en su vida diaria y en su desarrollo social; para ejemplificar esta idea, en el campo los jóvenes podrían terminar su primaria entre 13 y 15 años, y pasan a la transición al trabajo agropecuario, solo que ahora no hay trabajo, o peor cuando llegan a la ciudad, circulando en trabajos inciertos y sobre todo por parar abruptamente su proceso educativo (Codhes, 2000). Cuando estos jóvenes llegan a la ciudad, además de no conseguir trabajo bien pagos, como debería ser, no reciben seguridad social lo que limita sus posibilidades de progreso económico y social. Ante las condiciones con las cuales llegan a las ciudades, los jóvenes pueden ejercer trabajos a los que no están preparados y por eso la vida cotidiana de ellos es bastante inestable.

En general para estas familias que llegan a la ciudad, es duro enfrentar lo que encuentran, incertidumbre y un futuro vacilante es inseguro las condiciones de los vivienda con completamente distintas a las que están acostumbrados, el choque cultural rural-urbano recae en los NNA , especialmente porque la forma de desenvolverse en el campo es muy distinta al de una ciudad, en donde anteriormente tenían sus tierras y ahora no tienen nada; la niñez víctima de la violencia pierde toda posibilidad de recrearse como lo hacían, no

pueden correr por los campos y zona abiertas, a como estaban acostumbrados, ahora ellos están aislados de su zona de confort, terminan todos condensados en un cuarto la cual tienen que compartir con toda la familia, donde los jóvenes terminan en trabajos como ayudantes de construcción y las niñas terminan en trabajos como el servicio doméstico y en casos más críticos, la prostitución. (Codhes, 2000)

Este fenómeno social que se vive día a día en medio de una guerra variable, es donde la legitimidad del estado es el encargado que los derechos de los más afectados por la guerra, no se vulneren, garanticen el bienestar y les brinden protección a los afectados y aún más, deben trabajar en la prevención de las causas que generan estas migraciones involuntarias (Codhes, 2000).

Una parte del YO...

Es un hecho que para el país es mucho mejor invertir y trabajar por la prevención, ya que a largo plazo se verán los resultados que serán muy significativos y positivos porque contrariamente es incuestionable que es más la inversión en la rehabilitación que en este caso lleva consigo el conflicto armado en la niñez colombiana.

Son dos los derechos fundamentales que el desplazamiento le arrebató a la niñez: *el derecho a la salud y a la educación*. Todo niño y niña merece vivir con estos dos derechos sin ser vulnerados para su crecimiento y desarrollo integral. Los NNA merecen gozar la buena salud en un alto nivel de calidad dicho en el artículo 24 de la convención de los derechos de niño, es claro que las diferentes organizaciones que trabajan por la salud como el ministerio de salud, el ICBF, médicos sin fronteras, organización panamericana de la salud, muestran que hay un alto porcentaje de menores de edad que no logran acceder a la prestación de estos servicios ¹, en los lugares de estas “tomas” es dónde se evidencian las dramáticas situaciones de menores con altos niveles de desnutrición, enfermedades, infecciones, de igual manera la cobertura de salud no alcanza a dar respuesta a las

¹ El artículo 28 habla que el estado es el responsable de garantizar el derecho a la educación, pero este derecho es vulnerado inevitablemente a los menores por situaciones de guerra que desemboca en desplazamiento forzado, es ahí donde se evidencia un alto nivel de deserción escolar, pues los niños al no tener un acceso a la escuela terminan ayudando a sus padres ya que la situación económica de estas familias hacen que todos aporten al sostenimiento del hogar que conlleva a al trabajo infantil, ayudarles a sus padres en sus trabajos informales (Codhes, 2000)

diferentes manifestaciones psicológicas que deja la guerra y la degradación de la mente de los niños, niñas y jóvenes. (Codhes, 2000).

Ahora bien, la escuela que se ha visto afectada por este, principalmente por la estructura socio política de la nación. (Romero Medina, 2012). Es un hecho que el país no ha tenido una estructura educativa firme y mirando en retrospectiva, la historia de la educación en Colombia sólo ha quedado en el “deber ser”², pues al país han llegado diferentes tendencias pedagógicas y claramente ninguna se ha posesionado firmemente a la estructura cultural, social, política de Colombia; aplicando tendencias que han sido un éxito en sus países y regiones de origen, además, de los mandatarios de turno que simplemente no llevan una secuencia hacia una educación firme y positiva para la nación; sino que sus deseos durante su mandato son independientes y por ende durante décadas ha habido varios cambios en la estructura educativa colombiana. No hay duda alguna que Colombia viene desarrollando programas en tal sentido, el problema aparece a la hora de mostrar avances.

Para documentar esta parte vengo realizando un rastreo bibliográfico buscando vínculos, desde la investigación entre de los NNA, el conflicto armado y otro tipo de información que nutra de manera introductoria a esta investigación. Como producto del ejercicio me enfoco en lo educativo y reconozco la necesidad de pensar entre guerra, desplazamiento forzado, la segregación social y la escuela por ser otra estancia entre aquella que acogen a los NNA.

Este enfoque me lleva preguntarme por la estructura pedagógica, en el contexto que estaré próxima a elegir; teniendo en cuenta que los diferentes hechos históricos por la que ha pasado la nación durante los dos últimos siglos, marcan transversalmente el proceso educativo del país y el progreso de una nación. Colombia ha pasado por varios intentos fallidos que en resumen intentaban apuntar hacia la modernidad. (Patiño Millán, SF)

² El artículo 39 habla que los niños y niñas tienen el derecho a la recuperación y reinserción social y parte desde los daños físico, psicológicos de todos los niños víctimas de cualquier tipo de explotación, abandono, abuso, conflictos armados y demás; es claro que para los NNA en situación de desplazamiento en Colombia afectados por conflicto armado recogen diferentes situaciones como culturales, sociales, psicológicas muy críticas y no han sido completamente resueltas (Codhes, 2000)

Mirando horizontes...

Ahora bien, son los diferentes hechos históricos durante las últimas décadas donde cientos de familias y NNA han sufrido a causa de un problema universal como la guerra. Es entonces en donde entro a pensar en mi posición frente a una situación tan compleja, las emociones y el querer hacer todo bien para remediar un hecho que se vive día a día, claramente imposible, pero por lo menos empezar a crear consciencia que estas personas en ultimas no tienen la culpa de ser como son, porque han nacido o crecido en medio de un campo de batalla, que han huido, que han perdido sus familias y en ultimas un poco de su vida.

Tal vez varios de los jóvenes que veo trabajando en el centro de Cali, o las jovencitas no más de 18 años trabajando en servicio doméstico, han tenido que recurrir a estos empleos irregulares por llevar comida a su casa y a dividir los gastos de vivir en un lugar donde probablemente no pertenecen, entonces ellos ¿terminarían sus estudios?, ¿tendrán aspiraciones en su vida?; aunque es claro que no sé qué pasará por la mente de cientos de estas personas, pero sí podría encontrar lugares donde se trabajaría por lograr un mejoramiento en su calidad de vida víctimas del conflicto, ya que mi preocupación como educadora y como agente social va tomando un camino más firme.

Mis pensamientos y reflexiones sobre el tema es saber que posibles caminos más no soluciones tendrán estas personas tras migrar y vivir en un lugar al que no están acostumbrados. Varios interrogantes corren por mis pensamientos y quiero de alguna manera acercarme a una respuesta. Será que los NNA podrán retornar a sus tierras o simplemente será un hecho que terminarán viviendo en esta ciudad con un peso a sus espaldas por culpa de otros.

La escuela como parte de la vida de los niños y niñas de la primera infancia enfrenta desafíos la cual es necesario cuestionarse, y es ahí donde surgió una pregunta problema inicial:

¿Cómo se hace manifiesto en el proceso educativo y el choque cultural entre educación formal y este tipo de población particular?

Marco conceptual y teórico

Investigación Educativa

Tal vez uno de los mejores escenarios para realizar una reflexión pedagógica es en definitiva el aula de clase. Este contexto en la educación es para la gran mayoría de los maestros y agentes educativos como un espacio que está delimitado, regido bajo unas normas convirtiéndose en un lugar hegemónico y las clases terminan siendo convencionales, perdiendo el sentido en muchas ocasiones de una atención integral desde el aula.

El salón de clase desde el punto de vista de la pedagogía tradicional, es un espacio de transmisión de conocimiento, limitado, pues los estudiantes no tienen oportunidad de desarrollar un pensamiento crítico, reflexivo, analítico y consecuencia de ello coarta el desarrollo de las habilidades de los estudiantes; hoy por hoy se pretende salir de estas limitantes cuadrículadas para así el niño o la niña pueda potencializar todas sus habilidades.

En nuestros días se concibe el aula - más que un espacio para el aprendizaje- es un lugar donde se construye la socialización desde la primera infancia y ellos al vivenciar prácticas sociales llegan a construir grupos sociales. En ocasiones el currículo educativo de las instituciones lo que hace es delimitar varias formas de aprendizaje lo cual convierte las practicas pedagógicas neutrales, inactivas y lineales.

Pese a las limitantes por las normas educativas de una institución y demás, se espera que el maestro de hoy construya una relación dialógica con sus estudiantes y el aprendizaje se convierta en una combinación de conocimiento con

Un poco de sentido humano y social. Es importante tanto para los niños y niñas como para los jóvenes comprender y reflexionar desde el conocimiento como puede atravesar las circunstancias sociales que pasan en nuestro alrededor y hacer algo por ello. Crear una concientización del preocuparse y trabajar por la sociedad, es una forma de preparar a los estudiantes a enfrentarse a los fenómenos sociales que habitan y viven en su alrededor.

En otras palabras, lo que se quiere llegar, es que el maestro convierta el aula, desde un espacio hegemónico y convencional a un espacio social y diverso; convirtiendo el

dialogo desde la reproducción de conocimiento a la transformación de esta y que las apuestas a una mejor educación empiecen desde la autonomía y creatividad del maestro.

Avanzando en nuestro conocimiento, una indispensable herramienta en la construcción del conocimiento es la investigación³, los maestros en nuestros días han perdido el sentido de poner en cuestión diferentes situaciones que pasan en el aula y dejan a un lado la importancia de la escritura y de contrastar saberes para progresar en su conocimiento. Esta herramienta abre la oportunidad de desglosar un panorama escolar, abriendo la mente de personas interesadas en saber que pasa en las aulas de clase y ofreciéndoles una ocasión para que el docente pueda desde la teoría, la práctica y la reflexión acerca del suceso, llegar de una forma congruente a conclusiones que le permitirían el avance de sus saberes y para los demás interesados en la investigación educativa. Y como Brunner (2000) afirmaría, que la investigación educativa es como *“la caja negra de la educación”*.

A pesar de esto la investigadora educativa Ruth Amanda Salcedo (2002) citando al profesor Rafael Porlán y este mismo citando a los autores (Carr y Kemmis: 1986) dice que la reflexión puede evidenciar a los maestros *“como sus creencias y actitudes quizá sean ilusiones ideológicas que ayudan a preservar un orden social ajeno a sus experiencias y necesidades colectivas”*.

Agregando a esta idea, en el diario vivir de la mayoría de maestros, se vive una noción de lo que utópicamente existe y lo que realmente es. Pero en últimas medidas es necesario tenerlas, la escuela y la educación que enfrentan retos cotidianos de diferente índole, este escenario educativo dentro de sus posibilidades tal vez le tome mucho tiempo para llegar a ser un lugar con el que todo docente sueña, haciendo que ellos adquieran un rol dentro de su aula y puedan llevar todo en orden.

Habría que decir también desde la investigación educativa ayudaría a contrastar lo que se sabe desde un principio y lo que desemboca este proceso. Por eso es importante la realidad de los contextos en cuestión pues es de ahí que se transforma el conocimiento y

³ De acuerdo a las definiciones que presenta la Real Academia Española (RAE) sobre la palabra **investigar** (vocablo que tiene su origen en el latín *investigare*), este verbo se refiere al acto de **llevar a cabo estrategias para descubrir algo**. También permite hacer mención al conjunto de actividades de índole intelectual y experimental de carácter sistemático, con la intención de incrementar los conocimientos sobre un determinado asunto. En ese sentido, puede decirse que una **investigación** está determinada por la **averiguación de datos o la búsqueda de soluciones para ciertos inconvenientes**.

conjunto a esto la praxis educativa y sin dejar a un lado la inmensa carga que trae consigo pues inmersamente se adiciona una práctica social de la escuela, logrando al fin un punto a favor a la construcción del conocimiento y fruto de ello eliminar prácticas de desigualdad social.

Cultura e Interculturalidad

Como hemos venido hablando es una realidad que las migraciones involuntarias a las ciudades y en especial a Cali, hace que las masas observen el panorama, en este caso caleño y se cuestione acerca del concepto de cultura y empiece a ser visto con otros ojos.

Así pues, las personas que llegan a Cali deben integrarse a nuestra sociedad trayendo consigo sus pautas culturales, es ahí donde ocurre un choque intercultural tratando de incorporarse a la nuestra y de algún modo dejando su propia cultural para sobrevivir en Cali; adicionando a esta idea, los ciudadanos pierden los valores de convivencia con estas poblaciones. Por consiguiente, es necesario demarcar este tipo de características encontrando un sentido que verdaderamente deben tener y construir diferencias entre los conceptos de interculturalidad y cultura y contrastarlos con otros como la multiculturalidad.

Término de cultura

Para comenzar la autora Verónica Hidalgo Hernández en su texto de *“Cultura, Multiculturalidad, Interculturalidad y Transculturalidad: Evolución de un Término”*, cita al autor (Tylor, 1977) la cual planteó como definición de este término: *“La cultura o civilidad entendida en su más amplio sentido etnográfico es aquel conjunto que comprende el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho. Las costumbres y todas las capacidades y hábitos adquiridos por parte del hombre como miembro de una sociedad”* añadiendo a esta definiciones la autora cita a (Boas, 1938) añadiendo: *“La cultura puede ser definida como la totalidad de las relaciones y de las actividades intelectuales y físicas que caracterizan el comportamiento de los individuos que componen un grupo social, considerados de manera colectiva y singular en relación con su ambiente natural y otros*

grupos, con los miembros del mismo grupo y también de todos los individuos respecto a si mismos.”

En este sentido, la cultura delimitará, el “qué cosa hacer”, “como hacerla” y “Por qué se hace”, por lo que todas las acciones estarán entonces condicionadas, consciente o inconscientemente, por las normas culturales, que en definitiva constituirá el proceso de aprendizaje. Este proceso considera a la familia como el primer centro del aprendizaje cultural, al que le seguirán: la escuela, el grupo de pares, las instituciones a las que el sujeto pertenece y también a su grupo social de referencia. (Hernández, 2005)

Dejar de un lado la cultura es perder identidad y dejar de reconocerse a uno mismo. Por eso es pertinente precisar en los procesos culturales vistos desde el aula.

Se ha hablado con anterioridad que el concepto que trae Hernandez, citando a Tylor, es el de *“La cultura o civilidad entendida en su más amplio sentido etnográfico es aquel conjunto que comprende el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho (...)”*. Desde mi perspectiva, estos autores conciben a la cultura desde los elementos de la civilización, pero ¿realmente es esto lo que define los rasgos culturales? El hecho de que varios grupos sociales no se comporten ni adopten ciertos comportamientos tal vez no se debe tildar de que no están civilizados, ya que, si logran crear rasgos de convivencia y convivir, si hay elementos culturales. En este orden de ideas el autor Clifford Geertz trae un concepto de cultura que cabe perfectamente en este asunto, en su libro *“La interpretación de las culturas”* hace unos planteamientos que puede complementar toda esta cuestión.

Geertz logra de alguna manera en esta obra reunir elementos constitutivos sobre el concepto de cultura como campo, por ejemplo, cita a Clyde Kluckhohn y su libro *“Mirror for Man”* (Kluckhohn, 1949) en donde éste define la cultura como *“un modo total de vida de un pueblo”, “el legado social que el individuo adquiere en su grupo, una manera de pensar, sentir y creer”*, entre otros conceptos. Sin embargo, Geertz afirma que para este autor *“...tal vez en su desesperación el autor recurre a otros símiles, tales como un mapa, un tamiz, una matriz.”* (Geertz, 1973), con esta crítica el autor logra reconocer que es constitutivo de la cultura que los procesos de producción de sentidos se realicen por medio de la significación, de la mediación simbólica y de no dar determinados sentidos particulares a objetos.

Además, Geertz logra vincular lo social expresado en la conciencia del individuo con lo social como comportamiento colectivo, retomando la interpretación que algún momento le dio Max Weber en el concepto de cultura: “(...) *que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie*” (Geertz, 1973). De aquí me atrevo a pensar que la cultura tiene que ver es con procesos, siguiendo a Geertz, ya que más que cultura lo que hay son experiencias culturales, otra cosa es que las personas adopten esa experiencia como único rasgo de su identidad. Es por esto que Geertz insiste en que “*la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa.*” (Geertz, 1973)

Concluyendo, tenemos entonces que la idea de cultura en el marco de este proyecto se aproxima al planteamiento de Geertz: la cultura es pues un conjunto de símbolos, en donde se le da relevancia al hecho de que es el hombre quien le da significación a su propia vida, pero desde las maneras de relacionarse con los otros. Este conjunto de símbolos creados por el hombre, comunes, adquiridos y aprendidos de los demás, le dan un referente de significación a los seres humanos desde el cual pueden orientar sus relaciones con los otros, su relación con el mundo, y su relación consigo mismos. La noción de cultura señala un cuadro histórico transmitido de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas, por medio del cual los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y actitudes ante la vida. (Amilburu, 1998)

Tal vez la cultura es aprender a reconocer al otro sujeto desde sus saberes y habilidades, es el respeto por el espacio y el aprendizaje que le ha dado su experiencia. Para muchas personas y grupos sociales enteros, el no tener habilidades o actitudes cívicas puede hacerlos tildar de incultos, pero es al contrario, las cosmovisiones de cada comunidad, grupos sociales o los mismos seres humanos como individuos hacen que de algunas maneras haya diferencias, pero para bien, no para discriminar a alguien.

Término de Interculturalidad

Para comenzar, el término de interculturalidad⁴ ha tenido un poco más de auge en estos últimos años y el manejo de este concepto en América Latina y nuestra sociedad; ha estado en boca de sociólogos, educadores, psicólogos y demás interesados. Pero, ¿realmente existe una interculturalidad en nuestros días?

Catherine Walsh, una intelectual-militante involucrada durante muchos años en los procesos y luchas de justicia y transformación social, percibe la interculturalidad, como algo que no existe aún. Ella comenta en su texto *“Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado”* que este concepto está en proceso y se debe construir, porque es más que el respeto y todos los valores frente a la diversidad y la cultura. *“es un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas”*. (Walsh, 2008)

Al estar de acuerdo con la nombrada autora, los procesos de interculturalidad van más allá de una comunidad indígena o de otra índole, pues el trabajo de construcción de este implica una actividad sensibilizadora para cualquier grupo social, más allá de los ámbitos políticos y económicos, en sí este concepto se construye frente a la cosmología de un todo, que la vida cotidiana se convierta en una corriente que fluya con todo y de manera natural se logre llegar a vivenciar la interculturalidad. (Walsh, 2008)

La interculturalidad en la escuela.

¿Se puede hablar de interculturalidad en la escuela? Responder a esta cuestión en nuestro país, y en el contexto específico de la comunidad Embera Katío, es entrar a dialogar entre los autores y la experiencia pedagógica misma. Para eso es importante resaltar algunos puntos importantes sobre esta temática.

Para comprender esto un poco más, se toma como referencia el libro *“construir la*

⁴ El concepto de **interculturalidad** apunta a describir la **interacción** entre dos o más **culturas** de un modo horizontal y sinérgico. Esto supone que ninguno de los conjuntos se encuentra por encima de otro, una condición que favorece la **integración** y la convivencia armónica de todos los **individuos**.

escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural” de Miguel Ángel.

Esscomba, en donde se hace referencia a tres funciones fundamentales acerca de la educación intercultural.

La primera es la función transformadora, Esscomba sustenta que la dimensión intercultural de la educación es, la que aboga más por una interdependencia entre el sistema educativo y los demás sistemas sociales, especialmente con la comunidad, pero que sin embargo en muchas ocasiones puede verse como se ha constituido más como una relación de dependencia. Agrega además que se puede trabajar en cambiar las actitudes de las personas, el respeto por el otro y sobre todo por las etnias distintas a las propias, pero al final de cuentas si todo ese trabajo no se enmarca en un contexto donde también deben establecerse cambios políticos, normativos, de igualdad de derechos, realmente no habría un cambio positivo.

Añadido a esto, es muy importante la idea de hacer proyectos comunitarios transformadores ya que el simple hecho de ponerlos sobre la mesa, generará discusión y consenso, dando pie a tratar temas de igualdad de inmigración, o de racismo, abriendo una de las verdades populares más crudas dentro de la educación intercultural: las creencias y valores de los profesores. (Miguel Angel Esscomba, 1999)

La segunda función que el autor refiere es la del control del proceso. Esta es ya mucho más técnica, debido a que hace referencia al debido proceso frente a estos los casos de interculturalidad, en la evaluación y la retroalimentación. Sabiendo que dentro de la escuela se presentan unas variables de juego, y al ser la educación una dimensión tan compleja, se debe abordar un trabajo frente a las actitudes, el auto concepto, entre otros. Tal vez en la escuela se haya trabajado proyectos interculturales para fomentar actividades que pretenden una serie de finalidades, pero a la larga han sido casos fallidos. (Miguel Angel Esscomba, 1999)

Y la tercera es la función perspectiva. Al trabajar en la educación intercultural es común que el profesorado tome una actitud expectante y de incertidumbre. Citando a (Miguel Angel Esscomba, 1999) vemos que: “(...) *se limite a afrontar la dimensión intercultural de la educación únicamente si existe presencia de niños y niñas pertenecientes a minorías étnicas*”. Esto da pie para pensarse en ir un poco más allá de lo que hay frente a

nuestros ojos, en dejar los objetivos claros, de despertar, de darse una oportunidad ante una realidad preexistente sobre la que puede construirse y preguntarse qué es lo que realmente se desea, abriendo posibilidades y oportunidades, teniendo en cuenta las circunstancias del entorno. (Miguel Angel Esscomba, 1999)

A partir de lo anteriormente dicho, cabe discutir si realmente se tiene claro el concepto de interculturalidad, ya que como lo planteaba el autor, trabajar con niños y niñas de minorías étnicas es empezar haciendo camino.

Diseño Investigativo

Investigación de enfoque cualitativa de tipo fenomenológico

Para este proyecto de grado es válido aplicar el diseño de investigación cualitativa pues nace de una investigación a través de experiencias y será en forma descriptiva a partir de las vivencias de los participantes.

Por un lado, la investigación cualitativa le permite al investigador poder informar con precisión, objetividad y claridad acerca de su observación del mundo y de las personas. También los investigadores se deben aproximar al individuo y tener muy en cuenta que este les puede brindar cierta información acerca de sus vivencias y experiencias.

Parte de este diseño de investigación cualitativa trae consigo una serie de métodos como las entrevistas, grupos de discusión, las vivencias y experiencias de vida y demás, que el investigador pueda usar en el este proceso. Gracias a esto el sujeto puede reunir la información y observaciones dadas por otros y podrá sacar sus análisis. (Alvarez, 2011)

El método

El método fenomenológico dentro de la investigación cualitativa nació de entender y esclarecer las situaciones que ocurren naturalmente. Lo que permite principalmente observar a un sujeto en particular, con unas características exclusivas pertinentes para este, teniendo en cuenta que esta persona siente, percibe las cosas de manera individual y propia. El objetivo es analizar desde este método de investigación, proporcionar elementos que permitan realizar estudios de tipo cualitativo, ofreciendo punto de vista diferente.

Lo que esto logra enfatizar en las experiencias subjetivas de los participantes o personas involucradas en un fenómeno en particular. El centro de investigación de este se basa en las experiencias del participante o participantes. (Lévano, 2007)

(Lévano, 2007), habla en su escrito “Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos” y de acuerdo con Creswell, 1998; Alvarez-Gayou, 2003; y Mertens, 2005 (Citado por Hernández, Fernández & Baptista, 2006) la fenomenología se fundamenta en las siguientes premisas:

- 1) Se pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente;
- 2) Se basa en el análisis de discursos y temas específicos, así como en la búsqueda de sus posibles significados.
- 3) El investigador confía en la intuición y en la imaginación para lograr aprehender la experiencia de los participantes.
- 4) Las entrevistas, grupos de discusión, recolección de documentos y materiales e historias de vida se dirigen a encontrar temas sobre experiencias cotidianas y excepcionales.

Estos puntos anteriormente nombrados son pertinentes para mi proyecto de grado ya que contribuyen a la recolección de la información, poder lograr sistematizar esta y lograr su óptimo resultado. En caso particular de mi proyecto de grado, las experiencias de las maestras frente a todo el proceso con el grupo indígena Embera-katío, la descripción, interpretación y análisis que configuran la experiencia; de allí el valor dado a sus historias y frente al desafío que supuso trabajar esta población en condiciones de aula formal como fuente de información para este ejercicio de investigación.

Instrumento: Grupo de discusión

Este término de "grupo de discusión" por lo general lo aluden a las investigaciones dentro de las ciencias sociales y hace referencia a diferentes vivencias y experiencias con objetivos, intencionalidades muy diferentes y diversos. Pero, hablar específicamente en el ámbito de la educación el grupo de discusión se ha empleado como técnica de enseñanza-aprendizaje, Sin embargo, la técnica del grupo de discusión se utiliza dependiendo del tipo de enfoque. (Torres, S.F)

Entendemos el grupo de discusión como una:

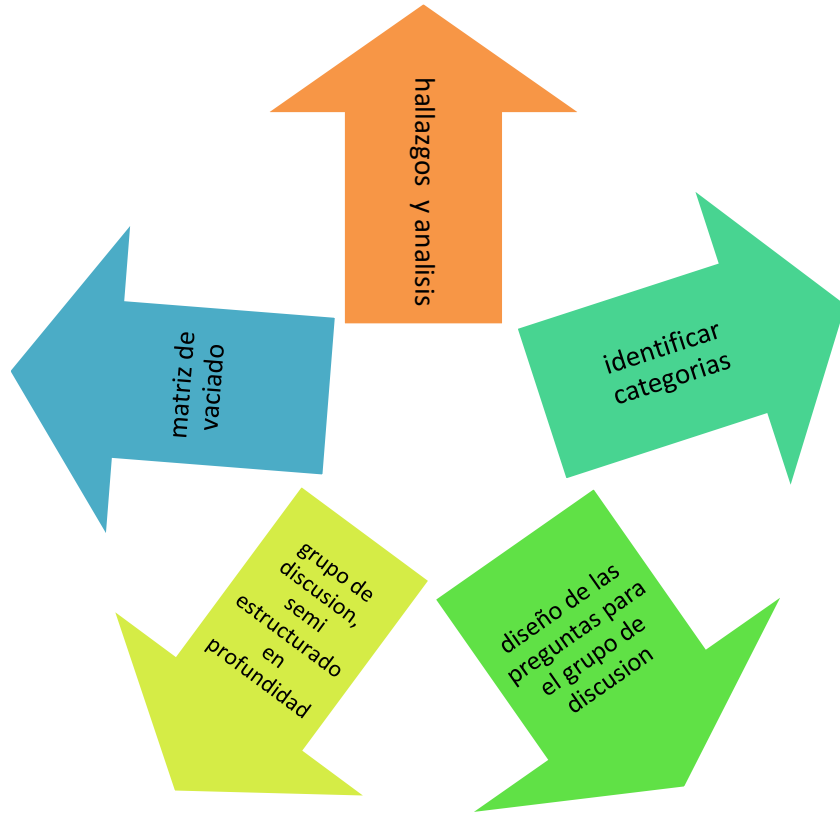
Técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador. (Torres, S.F)

Por lo anterior, esta sería una herramienta acorde al proyecto de grado, pues se hablará de un tópico en particular, para reunir datos de naturaleza cualitativa y claramente la discusión será de manera guiada para poder así recoger la información pertinente. La fuente de información, principalmente serían las maestras que trabajaron con los niños y niñas de la comunidad Embera- Katio. Y el procedimiento para lograr la recolección de información en el trabajo de campo sería:

Preguntas orientadoras discusión de grupo

Categoría	Pregunta	Preguntas Implicadas
Valor de la comunidad a la escuela	¿Cuál consideran es el grado de receptividad a la institucionalización de los niños?	1) ¿Cuál es la concepción de escuela que tenían los padres (madres) de los niños de esta comunidad? 2) Desde la educación, ¿Se ve la interculturalidad, como desafío desde el aula?
La institucionalización	¿Cómo fue el proceso de inicio de la escuela para estos niños?	¿Cómo crees que la escuela ve a la comunidad, en lo que respecta a procesos pedagógicos?
Comprensiones sobre choque cultural	¿Qué sienten que la comunidad hace que es impuesto por la escuela?	1) ¿Cómo sintieron la relación entre padres e institución y/o padres y proceso educativo en sus hijos? 2) Desde tus experiencias, ¿tenías en cuenta el choque cultural a la hora de

		<p>hacer intervención?</p> <p>3) Consideras ¿que la política pública contempla de manera diferencial los procesos culturales?</p> <p>4) Después de esta vivencia con la comunidad, y su experiencia como maestro, ¿qué retos tanto pedagógicos como personales podrían aplicar en tal labor en escenarios futuros?</p>
Educación en condiciones interculturales	¿Cómo sientes que desde tu papel en esta experiencia hiciste aporte a la educación inter-cultural?	Para los padres era importante que los niños ingresaran y permanecieran en la escuela



Cronograma

Identificar Categorías	Agosto 17 de 2015
diseño de las preguntas moderadoras para el grupo de discusión	Septiembre 14 de 2015
grupo de discusión, semi- estructurado en profundidad	Octubre 26 de 2015
matriz de vaciado	Octubre 30 de 2015
Hallazgos y análisis	Noviembre 7 de 2015

Trabajo de campo

Grupo de discusión

El día 26 de octubre de 2015, se realizó el grupo de discusión con las maestras y una auxiliar, duró aproximadamente una hora, de 2:05pm a 3:05pm

Formación profesional.

Maestra #1

- 1) San buenaventura- Lic. Educación Preescolar.
- 2) Diplomados en proyectos educativos.
- 3) Diplomado en la construcción del PEI.
- 4) Diplomado de los lineamientos de la estrategia de cero a siempre.
- 5) Diplomado en la pedagogía Montessori.

Maestra #2

- 1) Senda- Lic. en educación preescolar.
- 2) Diplomado en educación afrocolombiana.
- 3) Taller de la pedagogía waldorf.
- 4) Diplomado en Primera Infancia.
- 5) Diplomado en lectura y escritura - univalle.

Auxiliar

- 1) Año 2000- profesora en primero de primaria en la zona rural en un municipio del cauca.
- 2) Servicios varios- manipulación de alimentos.
- 3) Auxiliar en el CDI.
- 4) Diplomado en educación.
- 5) Bachiller.

Los escenarios.

Maestra# 1

- 1) Estrato medio.
- 2) 3 años con primera infancia.

- 3) 2 primeros años con samaritanos de la calle.
- 4) Ultimo año- alianza cristiana.

Maestra # 2

- 1) Estrato alto-medio.
- 2) Oriente –centro-sur de Cali.
- 3) Bienestar familiar.
- 4) Primaria: 4-5.
- 5) Comfandi: 1- transición.

Auxiliar

- 1) Zona rural del cauca.
- 2) Auxiliar alianza cristiana.

Experiencias con comunidades.

Maestra 2

Afrodescendiente.

¿Cómo fue esa experiencia?

“Pues fue muy buena, como ya había hecho el diplomado ya, entonces ya comprendía pues las frases que ellos usan, las costumbres y su cultura, si es diferente un poco... porque si ellos si se consideran como afrodescendientes, pero no, ellos no han perdido su cultura, fue una experiencia muy rica.”

¿Y en dónde fue?

“Fue en Pisamo, colegio educativo Antonio masivo.”

Experiencias de intervención demográfica.

¿Sólo han trabajado en Cali?

Maestra 1

“Cali.”

Maestra 2

“Cali.”

Auxiliar

“Cauca y Cali.”

Antes de que llegara la comunidad, ¿qué expectativas tenían?

Maestra 1

“mira que yo lo consideraba como un reto, porque es un reto para uno como docente, porque el trabajar una lengua muy diferente y las costumbres que ellos tenían, pues uno tenía que pensar en cómo iba a trabajar con ellos, entonces era el vos ponerte en la tarea de ir investigando en cuales era las necesidades y en como uno iba a trabajar con estos niños, era siempre como una, para mí era como algo desconocido, pero sabía que me iba a enriquecer mi profesión como docente”

Auxiliar

“yo estaba en la escuela José maría córdoba, hacia servicios generales, y allá nos comentaron que veníamos a atender a los niños emberas, pero pues a mí me asignaron otro cargo y tenía que cocinarles a ellos, y para mí fue un reto muy grande y una expectativa... mmm.... Como...Tirando a los ancestral, ¿cierto? Porque yo decía, como los iba a alimentar y que es lo que van a comer y pues poco a poco fui aprendiendo de ellos...”

Y ¿cómo era el trabajo en el CDI antes de que ellos llegaran?

Maestra 1

“¿Ellos antes de venirse para acá, ellos estaban en samaritanos y unos que otros, entonces yo por lo menos alcance a tener, que diferente lo veía, desde el punto que me toco en samaritano, nosotros con los niños veníamos trabajando unas rutinas, cuando ellos llegaron, esas rutinas tenían que cambiar, por qué? Porque

ellos tenían otra forma de llevar su vida diaria, por lo menos los zapatos, ellos no les gustaba tener zapatos, lo primero que hacían cuando llegaban era quitarse los zapatos e incluso hasta la ropa, porque ellos no querían andar con ropa, entonces para ellos es muy normal mientras que para nosotros era algo que no para ellos era su ropa y zapatos puestos, entonces las rutinas de ellos era muy diferentes, por lo menos para los niños era llegar dejaban su maletín, hacer la bienvenida y el comer, entonces con ellos tenían que cambian las cosas mientras se adaptaban, lo veo desde ese punto.”

Maestra 2

“Es un reto nuevo, es diferente, yo pensaba en el dialecto de ellos, sabía que iba a ver un traductor y que iba a estar con nosotros, pues me pareció rico y una experiencia nueva y que iba a estar con ellos, uno sien te cositas porque uno escucha que ellos no son muy abiertos para sus cosas.”

¿Cómo fue ese primer día?

Maestra 1

“Era como observar el comportamiento de ellos, que es lo que el niño quiere y que es lo que viene, era como que, que es lo que voy hacer con él porque uno no tengo ni idea que dé como ellos se relaciona, que es lo que les gusta hacer, cuáles son sus intereses, ese primer día era como en el limbo, no sabíamos con que comenzar y fue un proceso bien complicado.”

¿La relación con los padres - niños?

Maestra 1

“Ellos no entendían a uno, el primer obstáculo fue la comunicación y las necesidades, las inquietudes con las que el papa venían y con las que se iban porque iban a tener que dejar a su hijo y no lo querían dejar porque creían que no iban estar bien cuidados.”

Auxiliar

“mi primer día esperando a los niños Embera, fue traumático, fue muy traumático porque nos trajeron acá un día a otro, llegue aquí a las 7am y prepare esto y lo otro y yo no estaba lista.”

O sea que tu llegaste aquí justo el día que llegaron los embera...***Auxiliar***

“Entonces yo recuerdo que estaba en el 3er piso y no me acuerdo que estaba cocinando y recuerdo que cogí mi maleta y le dije a la nutricionista yo me voy porque no iba a hacer este trabajo, que me iba y en ese momento Salí a la puerta ya subieron los niños y al mirarlos yo dije dios me puso aquí por algo y ya cuando seguí haciendo todo, la nutricionista ese día me ayudo y así seguimos.”

Si fue más el miedo de que ellos te fueran a rechazar***Auxiliar***

“No. no fue el miedo sino el miedo que yo no estaba preparada para cocinar, ese era mi miedo y cogí mi maleta y me iba, volví a subir y se asomaban a la cocina y me decían COY y yo decía dios mío ¿qué es COY? Entonces cuando les serví el agua panela y no sé qué más les servimos y mira que esos niños no dejaban nada en ese plato todo limpio, dios mío Ud. me coloco acá por algo, y ya yo seguí haciendo todo con amor, pero al comienzo yo lo hice todo como enojada, pero cuando los mire a ellos yo les brinde mucho amor.”

Maestra 2

“Ellos eran todos casi idénticos, los confundía, pero Santiago me ayudo, me fue difícil los apellidos porque los apellidos... porque tienen casi el mismo apellido, los nombres, pero eso fue al principio.”

Preguntas En Profundización

Categoría:

Valor de la comunidad a la escuela

¿Cuál consideran es el grado de receptividad a la institucionalización de los niños?

¿Cuál es la concepción de escuela que tenían los padres (madres) de los niños de esta comunidad?

Maestra 1.

“Lo que pasa es que lo veo del punto, porque es que, ellos venían de, ellos no tenían una escolarización, ellos están en un espacio donde tienen una persona que es la que te... ellos no tenían una persona... el hecho de tener solamente un espacio al que a usted le cogen y le dicen este es tu espacio donde tú vas a aprender, entonces para ellos el saber que iban a tener a sus hijos en un espacio diferente al de ellos era complejo e institucionalización la ven muy diferente a como la vemos nosotras.”

¿Cómo crees que lo ven los padres?

Maestra 1.

“Me desmiente Lorena, lo que pude alcanzar a entender era que en su espacio hay una persona que es la que maneja pues el saber pedagógico y ese líder es el que maneja al niño, pero allá no lo tienen en un espacio como este es el espacio donde usted va a aprender, no, ellos tienen y lo acomodan donde sea, en la naturaleza, ellos aprender de la naturaleza, ellos no les imponen un espacio. Entonces cuando vienen aquí, ellos tienen un espacio, y tienen que aprender a que en este espacio tienen que cumplir unas normas y unos límites, ese fue para mí, ese fue el de pronto, la ruptura que sufrieron ellos, que ellos lo veían muy diferente, por eso era que muchos papas no los querían volver a traer porque para ellos eso era lo que ellos no querían.”

Maestra 2.

“Pues yo creo, si, esos niños pequeños, ellos lo ven más como traerlos para que lo cuiden, como una guardería lo ven ellos, hacer una actividad con ellos es bastante difícil, ellos no lo ven como que uno este educando al niño, para su desarrollo, es mas de cuidado.”

Desde la educación ¿se ve la interculturalidad como desafío?**Maestra 1.**

“Tú dices lo que es las culturas, yo diría que eso es una palabra demasiado grande, eso todavía no se logra, primero ¿por qué? Porque para nosotros, de mi perspectiva como docente, uno para trabajar con un niño de la comunidad, de diferentes comunidades indígenas, uno tiene que saber de esa cultura, y tener el bagaje de que es esa cultura y eso no lo hay, es que aquí te ponen una profesora que nada, no tiene una preparación de esa cultura y viene y lo enfrenta, a esa persona le toca suplir eso, eso ya es un reto para uno, entonces para mí no hay, entonces si hubiera tendrían personal capacitado para que se cumpla eso y no lo hay.”

Maestra 2.

“Yo te digo que eso sucedió aquí porque los trajeron y todo, pero allá en la comunidad de ellos, es de allí mismo que ellos sacan su profesor y todo, inclusive cuando hubo ese concurso de educación, allí no dejaban meter a nadie, solo de la comunidad de ellos, eso fue gente que trajeron para acá, y fuera de eso dejaron una persona para ser auxiliar, como no estaba preparado, para que lo guiara a uno y tuvieran en cuenta su cultura.”

Maestra 1.

“Profe ahí pasa lo mismo, era que no nos pusieron personal que no tenía lo pedagógico para trabajar esa cultura y muchas veces así lo que pase uno por lo menos no le dan, en esto y en muchos programas pasa lo mismo les cogen y les imponen a los profesores que no están capacitados y hay personal capacitado para eso y debían cumplir con esas expectativas porque sin eso, eso que ella está preguntando no se está logrando,

porque no hay una interculturalidad ahí, porque yo no sé de esa cultura, yo como voy a enseñar a una cultura que yo no sé.”

Maestra 2.

“Por eso te digo, cuando el gobierno lo impuso, tenía que ser persona que supiera de esa cultura. Los trajeron aquí y todo, pero fue como a la carrera.”

Auxiliar.

“¿En cuanto al programa primera infancia, lo que dice la profe muy verídica, en ese momento hubiera habido una capacitación para todas nosotras, lo básico de la cultura, cierto? Pero nosotras llegamos fue a investigar, y también pues a investigarlos a ellos, también la cuestión de los docentes no estaban preparados, estaban medio aprendiendo, era como un resurgir de ellos, como una vivencia nueva.”

Categoría:**La institucionalización****¿Cómo fue el proceso de inicio para ellos en la escuela?*****Maestra 1.***

“Yo creo que fue el primer... ellos no podían comunicarse con nosotros porque ellos no, para uno y en ese momento, ese primer día, ese conocerse, es muy importante cuando yo puedo comunicar, cuando yo puedo expresar pero cuando a mí no me entienden, es muy difícil, entonces ese proceso, fue muy complicado por el lado del lenguaje, teníamos que darnos a entender que ellos nos comunicaran las cosas, pero nosotros teníamos como ver la forma de hacernos entenderlos a ellos, no lográbamos catarle lo que ellos querían por lo menos decían “coi” y yo decía que es eso? Pero cuando pasaba más tiempo uno ya iba diciendo “coi” es comer, vámonos, caminar o pararse o hasta a uno le decían... o uno le preguntaba a Melanio, como se decía eso, y él decía y era el único que medio le entendía a uno y hacia que nosotras le entendiéramos a los demás.”

Maestra 2.

“Pues como yo tuve a los pequeños, ellos pues, se hacían la combinación, y yo tuve mucho apoyo de la auxiliar, entonces a la hora de la fruta ellos ya decían banano y lo decían en su dialecto, es más fácil manejar a los pequeños, como ellos estaban aprendiendo a hablar.”

Auxiliar.

“Y los Embera cuando recién iniciaron el año antepasado eran niños grandes, entonces esos niños ya habían aprendido español, entonces ellos le leían a uno los labios y uno le entendían u poco, ya cuando llegaron los niños este año eran más pequeños y tenían más dificultad para hablar pero los del año antepasado ellos entendían lo que uno les decía y uno se entendía a ellos pero algunas cositas, como alguna comida típica entonces ese nombre no se lo cambiaban por nada del mundo entonces eso era algo de rescatar.”

¿La edad de los niños más grandes?

5- 6 años casi 7 años.

¿Desde qué fecha llegaron al cdi?

Julio 2014.

¿Cómo crees que la escuela ve a la comunidad en lo que respecta procesos pedagógicos?***Maestra 1.***

“Yo pienso que ellos nos veían, no nos veían como una institución a aprender sino como un lugar para cuidárselo, para ellos era, venga usted me lo cuida y yo vengo más ratico por él, entonces no nos veían como una institución donde el niño iba a aprender sino donde los iba a cuidar.”

Maestra 2.

“No dejar perder su cultura, de que ellos no pierdan ese espacio con la cultura de ellos, ellos aquí están separados con los niños occidentales.”

Auxiliar.

“Desde mi perspectiva, desde la escuela hubo mucha complicación, por los papas, porque ellos no recibían un sueldo, los hombres no tenían un empleo, entonces lo vieron acá como un... Mejor dicho, lo más difícil de la vida de ellos porque ellos necesitaban a sus niños para ir a la calle para pedir, en ese lado hubo mucho inconveniente porque los necesitaban para pedir en la calle por falta de empleo.”

¿Cómo ellos vienen de una situación de desplazamiento forzado, eso se vio reflejado en los niños durante su proceso?

Auxiliar.

“¿En cuestiones de desplazamiento, lo que yo alcance a mirar tuvieron muchas dificultades, no tenían una vivienda digna, llegaron acá y todo mundo los atropellaba, no había empleo para los hombres y mujeres, porque las mujeres? Porque en su comunidad las mujeres no deben trabajar y quedarse en casa procreando y cuidando a sus niños, entonces a raíz que los hombres no conseguían ellas también tenían que salir a pedir”

Categoría:**¿Qué sienten que la comunidad hace que es impuesto por la escuela?*****Maestra 1.***

“Pues si a ellos les tocó, porque a ellos para poderles darles la ayuda a ellos les exigieron que los niños estuvieran en un lugar donde se les brindara una formación y una alimentación, un servicio, para poder que seguir recibiendo una ayuda por parte del gobierno, yo pienso desde mi perspectiva que fue algo que fue impuesto, la escuela fue impuesta para ellos.”

¿Cómo sintieron la relación entre padres-institución o padres y proceso educativo?***Maestra 1.***

“Bien complicada”

Maestra 2.

“Por el dialecto, yo casi con ellos no me comunicaba, yo cuando necesitaba mandar algo yo le decía al auxiliar, él le informaba, pero yo así con ellos no”

Maestra 1.

“Es que hay otro problema, es que ellos tienen un líder y ellos en vez de comunicarnos lo que ellos sienten acerca de las dificultades que ellos... ellos no se los decían a los docentes ellos iban donde el líder y el líder iba a hablar con la coordinadora, no había una comunicación como la comunicación que debe haber, como el protocolo, primero con la docente y si la docente no suple las necesidades, entonces usted va donde la coordinadora, aquí no pasaba eso; aquí se saltaban los protocolos, no había una comunicación, ni al principio ni al final.”

Auxiliar.

“Lo que decía la profe, es que en su cultura todo se lo tenían que contárselo al líder; entonces Gloria Queragama, Helbert Queragama; ellos estaban todo el día con nosotras y ellos tenían que contarle al líder que hicieron, que comieron, cuántos niños se golpearon, o sea, tenían que llevar un registro de todo, minuciosamente, no había ese protocolo de la docente y después la coordinadora, sino que ellos de una vez se iban y le decían al jefe, o al de más alta jerarquía allá de nuestra empresa el poner sus quejas, y muchas veces no eran ni quejas sino que ellos no tenían claro lo que era protocolo de aquí”

Desde tus experiencias, ¿tenías en cuenta el choque cultural a la hora de la intervención?

Maestra 1.

“Claro, si eso se tenía en cuenta, porque usted no va hacer las actividades... las actividades uno las hacia teniendo en cuenta las necesidades y teniendo en cuenta la cultura entonces siempre se tuvo muy en cuenta lo que ellos deseaban aprender y teniendo en cuenta su cultura, si se tenía en cuenta”

Maestra 2.

“Si, la cultura de ellos más que todo, para suplir sus necesidades y no se perdiera eso, y a ellos les gustaba estar al aire libre, cuando los llevaba al parqueadero, ellos estaban felices, era como un contacto de allá lo sentían acá.”

¿Consideras que la política pública contempla de manera diferencial los procesos culturales?

Maestra 1.

“Yo también apuntaría a que no siendo mentiroso, la política quiere lograr algo demasiado grande y a la hora de llevarlo a la práctica es muy diferente, muchas veces todo lo que dice no se logra porque es que nosotros escribimos muy bonito e imaginamos mucho, soñamos mucho y no concretamos las cosas, entonces la política en sí es

supremamente bonita y la pintan bonita pero a la hora de llevarla a la práctica es totalmente diferente.”

Maestra 2.

“(…) cuando los trajeron a ellos aquí, se perdió muchas cosas, todo fue muy rápido, no hubo preparación a los docentes, en este espacio no?, porque ya en otro espacio, porque ya en su espacio si tienen a una persona que sabe de su cultura, pero el espacio de aquí fue algo de negligencia.”

Auxiliar.

“En la política lo que dice la profe es muy cierto pero también quisiera dar un aporte a lo que hizo algo la primera infancia, la primera infancia hizo mucha inclusión a los Embera ya que llegaron de un día para otro y los cogen y los alimentan, ellos hicieron una minuta diferencial única para los Embera, yo fui la encargada de cocinarles a ellos, no conocía ciertos alimentos, ciertas preparaciones, me toco investigar de parte mía, como hacerlo, como cocinarlo, como lo molía, como lo freía, todo eso me toco investigarles a ellos, entonces por ese lado veo la inclusión, también las profes fueron muy inclusivas, a ellos casi no les gustaba como los juegos elaborados le dijimos a helberth, bueno usted a va a ir a Risaralda, si puede traiga la madera, una madera especial que ellos fabrican, sus juguetes, el muy amablemente trajo 3 costales y en el 3er piso los papas subieron y todos trajeron su machete y ellos mismos elaboraron sus juguetes de madera, sus canastos, entonces fue como una inclusión, también de un proceso de investigación de las profesoras de incluir a la familia también. Quería rescatar mucho la minuta que fue diferencial.”

Después de esta vivencia con la comunidad, y su experiencia como maestro, ¿qué retos tanto pedagógicos como personales podrían aplicar en tal labor en escenarios futuros?

Maestra 1.

“Que me dejo, primero, que a pesar que tenemos una lengua, que es la de nosotros, nosotros podemos aprender otra lengua, y a pesar que nosotros sepamos que los niños

indígenas tienen otras necesidades y los niños de la ciudad, uno puede ser más flexible en trabajar las cosas, se puede lograr lo que decía una inclusión, eso se puede lograr, porque eso lo viví con ellos, y esos si se puede lograr, eso me deja, que, si podemos, si se puede hacer esas cosas.”

Maestra 2.

“Toda investigar más sobre esa comunidad, sobre esa cultura, Esa cultura es muy cerrada, por lo menos un diplomado sobre los indígenas nunca lo hacen, toca buscar en internet, porque somos diferentes.”

Auxiliar.

“Yo siento que al trabajar con una comunidad Embera o afrocolombiana o no se otra que tenga otro dialecto, otra cultura, yo Lorena estoy más que preparada porque ya pase esa etapa y yo siento que todo es cuestión de uno querer hacer las cosas y cuando uno quiere hacer las cosas todo va fluyendo, usted le dan muchas ganas de investigar, bueno si no me gusto así, mirar otra manera de cómo lo puedo solucionar, entonces desde que uno quiera hacerlo, porque ya lo comprobé, las cosas le fluyen a uno.”

Categoría:**Educación en condiciones interculturales**

¿Cómo sientes que desde tu papel en esta experiencia hiciste aporte a la educación inter-cultural?

Maestra 1.

“Yo creo que más que un aporte es que ellos no tenían ese espacio en su comunidad no están impuestas algunas normas y ellos se fueron con algunas normas se puede decir que de cortesía, de buena educación, ellos se fueron con esas cosas, con ese bagaje se fueron, entonces para mi es una ganancia porque no venían con eso y se fueron con eso y es eso con lo que ellos pueden seguir aplicando en su vida, a su diario vivir”

Maestra 2.

“Yo pues, en cuanto a la música, estaba su música, pero también había otros juegos de rondas que no era de ellos y aprendían de ellos, los juegos, las rondas, las canciones, el vocabulario, las palabras en español que interiorizaron”

Auxiliar.

“Yo como siempre he sido muy defensora de las mujeres, yo le di mucho a gloria, las mujeres no tenemos por qué dejarnos pegar; el hombre nos tiene que tratar con cariño, si hay muchas maneras de lidiar esos conflictos porque en la comunidad Embera específicamente las mujeres eran muy golpeadas y no tenían derecho de reclamar nada, entonces yo como vocera de las mujeres yo le decía, gloria no te dejes pegar de tu esposo, eso a usted le duele, entonces ella fue tomando esas experiencias que yo le iba contando y yo le decía, gloria vos con 22 años y ya con 3 hijos, esa es la época que uno está empezando a madurar muchas de nosotras en nuestra cultura ni pensamos en tener un bebe, si sigue así va a tener otro bebe, gloria te voy a enseñar a que planifiques y esto es así y asa. .entonces le empecé a enseñar a que planificara y ella planifico en ese tiempo y le conto a las otras mujeres Embera que ella estaba planificando y a todas se les abrió el boom de la planificación, de la inyección, entonces el líder don esteban se dio cuenta, y entonces fue al centro de salud a decir que estaba prohibido colocarle la inyección a las

Embera, entonces le dije, gloria vas a san pascual a que te coloquen la inyección puede ir a otro puesto de salud y usted dice que no es Embera entonces en el tiempo que estuvo aquí ella se hizo colocar su inyección cada vez que medio la llamo, gloria se hizo colocar la inyección, si mi papa me la compró, entonces ese es un aporte que yo tal vez como ya persona civilizada así sea aportarle a las mujeres pero pues ella también estaba destruyendo su cultura eso es algo propio de ellos que las mujeres tienen que procrear pero pues yo le conté a ella y le gustó entonces ese es un aporte.”

Maestra 2.

“Ellos tienen que procrear para que no se pierda esa etnia, como ellos son tan poquitos ya, ya se pierden a la etnia, ya no hay.”

Para los padres era importante que los niños ingresaran y permanecieran en la escuela.

Maestra 1.

“No. Para ellos no era importante porque como lo decía mi compañera, porque para ellos traerlo aquí era pérdida porque ellos e llevaban a sus hijos a pedir limosna y lo traían acá se perdían de ese espacio para pedir lo que necesitaban para suplir sus necesidades, entonces ellos lo veían como algo impuesto. Si tenían ganancia, pero para ellos era más ganancia era llevarlos a pedir porque ganaban más plata”

Maestra 2.

“Bienestar familiar los obligaba porque si llegaban y no estaban aquí, les iban a hacer visita y si no estaban, estaban en la calle.”

Maestra 1.

“Ellos sacaban más plata, hasta ellos lo decían les daban más plata pidiendo con sus hijos que lo que les daban.”

Maestra 2.

“Lo que Santiago me conto cuando vinieron para acá, las mujeres van a mendigar, ya ellos tenían planeado eso, que ellas iban a mendigar con los niños”

(Fin del grupo de discusión).

Hallazgos:

Categoría:

Valor de la comunidad a la escuela

Para las maestras.

1. *Ellos no tenían una escolarización.*
2. *Para ellos el saber que iban a tener a sus hijos en un espacio diferente al de ellos era complejo.*
3. *La institucionalización lo ven desde el espacio: hay una persona que es la que maneja el saber pedagógico y ese líder es el que maneja al niño, pero allá, no tienen un espacio impuesto, es un espacio natural.*
4. *Ellos no ven la escuela como un lugar para educar al niño, para su desarrollo, es más de cuidado, asistencia, una guardería.*
5. *Contemplan la interculturalidad como una palabra “demasiado grande” y aun no se logra.*
6. *Para lograr la interculturalidad tendrían personal capacitado para que se cumpla eso y no lo hubo.*
7. En los concursos del gobierno, sólo personas capacitadas pueden trabajar con este tipo de población, pero en esta experiencia fue todo a la carrera.

Categoría:

La institucionalización

Para las maestras

1. Principal barrera de comunicación fue el lenguaje.
2. Con los niños más pequeños fue más sencillo, porque ellos estaban aprendiendo hablar, así que aprendieron un poco del español
3. Con los niños más grandes fue más sencillo porque ellos si entendían.
4. Desde la escuela hubo mucha complicación, pues las familias no tenían empleo y utilizaban los niños para pedir en la calle.

Categoría:**Comprensiones sobre choque cultural****Para las maestras**

1. La escuela fue impuesta para ellos seguir recibiendo la ayuda del gobierno.
2. Desde la comunidad no manejaban los protocolos para comunicar alguna inquietud, se saltaban los pasos.
3. La política pública quiere lograr algo muy grande, pero a la hora de la práctica es muy diferente.
4. No hubo preparación para los docentes.
5. Desde la política pública se cambió el menú para ellos, hubo una minuta diferenciada, en preparación de los alimentos.
6. Pese a la barrera del lenguaje llegaron a hacer intervenciones de niños y padres construyendo los juguetes con madera y machete.
7. Están dispuestos a ser flexibles ya aprender otra lengua para lograr una educación inclusiva.
8. Esperarían un diplomado acerca de las comunidades indígenas ya que manifiestan que estas son muy cerradas.

Categoría:**Educación en condiciones interculturales****Para las maestras**

1. Sus aportes fueron más desde las normas de cortesía, desde el vocabulario y aprender una nueva lengua (español) y desde hacerle caer en cuenta a las mujeres sobre la planificación y prevención de embarazos.
2. Pese que la planificación sea algo muy en contra en su cultura, algunas mujeres Embera prefirieron seguir haciéndolo.
3. A los padres no les interesaba que sus hijos pasaran tiempo en la escuela ya que eso no les generaba dinero.

Análisis por categorías

Categoría:

Valor de la comunidad a la escuela

Propósito- perspectiva de análisis –desde la realidad:

•la finalidad de la escuela para la comunidad

ANÁLISIS:

A partir de ciertas frases clave en su discurso, se puede evidenciar que la finalidad que la comunidad tenía con respecto a la escuela, era simplemente la de un lugar para cuidar a sus hijos, más no un lugar de formación educativa. La manera que ellos conciben la enseñanza desde sus pautas culturales a partir de su entorno natural sin tener un lugar estrictamente impuesto. Es claro que dentro de su comunidad son estrictos en tener una persona a cargo de ese saber pedagógico y cultural para sus niños y niñas, aunque las condiciones de desplazamiento forzado conllevan a estar en un lugar impuesto para su formación, haciéndolo ver no como una escuela, sino como una guardería.

Por otro lado, las maestras dicen que hablar de educación intercultural es algo demasiado grande y que aún no se logra. Algo importante de rescatar es que decían que todo fue a la carrera y esperaban por parte del programa una capacitación, pues sintieron que fue de un momento a otro y ellas por su parte sin conocer mínimamente su cultura, les toco por su cuenta investigar para así hacer un acercamiento y poder rescatar sus necesidades sin olvidar su cosmovisión y procesos culturales dentro de la comunidad.

En profundidad, el gobierno debió asignar maestros exclusivos para poder trabajar con los niños y niñas, a través de concursos especiales para estas comunidades. Así mismo con este programa debieron pensarse en personas calificadas para atender este tipo de población, por ende, la palabra interculturalidad no logra cumplirse a cabalidad en esta experiencia, por lo menos en esta situación.

Y como decía (Walsh, 2008) ” este concepto está en proceso y se debe construir, porque es más que el respeto y todos los valores frente a la diversidad y la cultura: *“es un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas”*

Claramente desde los altos mandos, no se piensan las intervenciones y el sentido de escuela con estos niños, los maestros piden un poco de ayuda pedagógica para enfrentar este tipo de cohortes poblacionales para llevar a cabo una buena prestación de servicio, adecuado a las condiciones sociales y culturales de la comunidad Embera –Katío.

Categoría:

La institucionalización

Propósito- perspectiva de análisis – desde la realidad.

- 1) El manejo del concepto de escuela y el proceso pedagógico en la comunidad.
- 2) El reto de tener este tipo de población en condiciones de desplazamiento forzado.

Análisis.

En cuanto a esta categoría y frente a los relatos contados por estas personas la principal barrera fue el lenguaje y la comunicación, ya que muchas de las personas pertenecientes a esta comunidad o hablaban el español, por ende, el inicio en este proceso fue complicado. Por otro lado, con los niños se evidenció que fue mucho más sencillo con los más pequeños, pues ellos, estaban en el proceso de adquisición del lenguaje oral, por ende, en el tiempo que pasaron en la escuela pudieron aprender tanto el español como reforzar su dialecto indígena. Con los de edades de 3-4 años fue complejo ya que estos niños no lograban entender a la maestra, solo con ayuda de un niño que entendía un poco el español y quien podía explicarles a los otros, y con lo más grandes en edades de 6-7 sabían más español así que era más sencillo la comunicación.

Debido a esta limitante es necesario considerar y buscar otras alternativas de comunicación con los niños y niñas Embera. El lenguaje oral es solo una de las tantas formas de comunicación que existen, con ellos al ser sujetos de mucho movimiento se podría involucrar actividades de expresión corporal como una alternativa de comunicación.

Continuando con el análisis de esta categoría, las condiciones de desplazamiento forzado hace que los contextos tradicionales y naturales de vivir cotidianamente en su

territorio cambien drásticamente, así que por parte tanto de la escuela como de la comunidad deberían estar dispuestos a acoplarse a lo que el programa les ofrece, sin dejar un lado los procesos culturales de esta comunidad indígena, ya que esta comunidad no contemplan la idea de dejar a sus hijos para lucrarse mendigando en la calle.

Categoría:

Comprensiones sobre choque cultural

Propósito- perspectiva de análisis –desde la realidad.

- 1) Desde la experiencia es posible reconocer las diferencias en cuanto a los diálogos culturales.
- 2) Como enfrentaron esas dificultades frente a la interculturalidad.
- 3) Que saben de la comunidad embera - katio en relación a su cultura.

Análisis.

Es claro que, para estas maestras, la escuela fue una imposición para la comunidad con el propósito de seguir recibiendo una ayuda del gobierno, ya que ese era el requisito principal: si los niños no recibían ese servicio, no obtendrían nada, pero estaban obligados hacerlo, así que el sentido de la escuela no lo tenían presente porque no les importaba.

En cuanto a la relación con los padres ésta fue bastante complicada ya que las maestras contaban que el idioma era la principal barrera, debido a que todo se hacía a través del traductor, aun así, no se pudo realmente transmitir el sentido de sus procesos pedagógicos de los niños con los padres, empezando por el poco interés de la mayoría de los padres y de la comunicación; otra situación importante es que los traductores tenían (por obligación) que contarle a sus líderes todo lo que sucedía en el día con los niños y niñas, y al desconocer el protocolo de comunicación, iban directo donde el coordinador de la empresa prestadora del servicio para poner sus quejas; pero más allá de un protocolo es entender y tolerar esas diferencias en los procesos culturales, pues es claro que para ellos su líder es muy importante y de alguna manera el hace respetar su labor dentro de su

comunidad así estén lejos de su territorio, simplemente es cuestión de tolerar y explicarles, aunque se hagan los de los oídos sordos.. Va más allá de eso, es simplemente el respeto por la diferencia.

En cuanto a la política pública las maestras apuntaban que *“la política quiere lograr algo demasiado grande y a la hora de llevarlo a la práctica es muy diferente”*, muchas veces lo escrito solo queda en el papel, y por más ganas e intención que tengan el maestro o la institución de llevarlo a cabo, las herramientas y los medios, entre otros, no logran cumplirse. Además, que no hubo una capacitación previa, al no tener una formación adecuada para trabajar con estas poblaciones, que mínimamente la merecían. Aun así, no todo fue negativo, el programa saco una minuta diferencial para ellos acerca de lo que comían y como cocinaban los alimentos, y las maestras dentro de su recursividad lograron vincular a los padres para hacer juguetes en madera, con machete, con sus hijos, logrando un lazo de sociabilidad con ellos, así no haya sido tan fuerte.

Y como decían las maestras mientras hayan ganas de hacer las cosas, todo puede fluir, más allá de un diplomado o de una capacitación es resaltar la investigación propia de los maestros y empaparse de su cultura y tradiciones, tal vez las condiciones soñadas para esta población no estén a la mano, pero sí desde lo que se tiene trabajarlo con una buena actitud y estar abiertas a un aprendizaje constante para así comenzar a acercarse a una educación intercultural.

Categoría:

Educación en condiciones interculturales

Propósito - perspectiva de análisis – desde la realidad.

El papel de los padres - Participación

Análisis.

Tal vez el aporte a la educación intercultural lo vieron desde otra perspectiva, pues según lo dicho por ellas fue más dirigido hacia los padres que hacia los mismos niños y de

alguna manera es respetable y válido. Su aporte desde las normas de cortesía, el saludar, el ser un poco más abiertos con las personas que atienden a sus hijos, con la comunidad educativa como tal, la música en este caso referida a los niños, desde el español, con las rondas, canciones, juegos que les ayudó a enriquecer el idioma español y un aporte a la mujer Embera desde la planificación, aunque cabe resaltar que este tipo de prácticas van en contra de lo que es ser una mujer Embera, pues ellas están destinadas a procrear y encargarse de la crianza de sus hijos, así que planificar sería un problema o una limitante para la comunidad, pues como es una comunidad tan pequeña pueden correr el riesgo de una extinción, por tal motivo para mantener su etnia “viva” no pueden parar de procrear y empezar su vida sexual a tempranas edades.

Si se ve desde afuera sería algo muy anticipado pues las mujeres no podrían disfrutar de sus etapas de la vida hasta que ya tengan una edad donde puedan asumir ese papel, pero para esta comunidad es común y han demostrado estas mujeres frente a una comunidad machista, que les maltrata y pega, que tienen las agallas para afrontar cotidianamente para lo que son creadas sin importar sus sueños, sus derechos como ser humano sin desmeritar las políticas internas de su comunidad; pero estas mujeres que quisieron tomar esa oportunidad que desconocían finalmente les falló, solo a unas cuantas pudieron seguirlo haciendo.

Como se ha dicho anteriormente ellos no mostraban interés en dejar a sus hijos en este tipo de espacio, ellos mismos contaban que no les generaba ningún ingreso dejarlos ahí, que preferían llevarlos consigo para mendigar y en palabras del mismo interprete, ya tenían todo planeado para que las mujeres se fueran a mendigar a las calles con los niños. En las condiciones de asilamiento por la que pasaron en Cali, no les importaba más que pagar su pieza a diario, tener acceso al agua y poder sobrevivir en un espacio ajeno al suyo, por tal motivo la educación para los niños no era lo que tenían en mente sino simplemente buscar como lucrarse sacándole provecho a los niños y niñas de la comunidad.

Conclusiones

- 1) Desde la escuela, la educación intercultural en Colombia está apenas iniciando, pues todos los maestros deben estar preparados para asumir retos como esta experiencia, pero el gobierno y el sistema educativo debe ser un poco más abiertos en estrategias y en cómo trabajar lo mejor posible con estas comunidades. Conuerdo con las maestras, mínimamente debieron haber recibido una capacitación por lo menos para asumir un reto educativo con poblaciones como estas.
- 2) Tanto la escuela como la comunidad y tal vez en futuras experiencias que me encuentre en el camino similar a esta, estas dos partes deberían respetarse, tolerarse y solucionar las cosas un poco más tranquilas, como escuela deben entender a estas personas pues al llegar a una ciudad en condiciones perversas, en la que su modo de vivir no es digno, e injusto, es ser tolerante, entender el por qué se comportan de una u otra manera pero a la vez es insistir y enseñarles otras formas de hacerles saber las cosas. Un respeto mutuo por dos formas de vivir muy diferentes
- 3) Uno de los ejes transversales en toda esta experiencia sería el factor económico, los niños y niñas lastimosamente son los que llevan del bulto por situaciones políticas, sociales que hicieron a esta comunidad migrar a una ciudad como Cali que infortunadamente los atropelló y los discriminó sin saber realmente sus motivos, sin tener en cuenta su cultura y formas de vida. En sí para los padres de los niños no era importante la escuela ya que sus condiciones de vida hacían que los necesitaran para generar dinero y tal vez poder pagar una pieza, agua y conseguir comida. Para ellos las ayudas del gobierno no les eran suficientes, pero tenían que cumplirlo para lograr salir de la vida que llevaban en Cali y retornar a sus tierras.
- 4) Colombia y Cali, al ser una ciudad multicultural, deberían fomentar un poco más todo este asunto de interculturalidad pues los escenarios y sucesos que ocurren cotidianamente hacen que en cualquier momento se presente otra oportunidad como esta y realmente rescatar los valores y costumbres culturales que cualquier comunidad trae.

El tipo de desafíos:

- 1) Pensarnos como sujetos sociales en ayudar y contribuir desde nuestros saberes populares, pedagógicos y demás, a este tipo de poblaciones y en especial a los niños y niñas, que rescaten su cultura en escenarios ajenos a su territorio natural.
- 2) Que el docente no pierda esa chispa de creatividad, de ser recursivo para sus intervenciones.
- 3) De no tener miedo de hablar, de opinar, de hacer críticas constructivas, frente a un proceso pedagógico con una comunidad, en ocasiones los maestros guardan grandes ideas con el temor de que, si lo hacen, podrían tener problemas con sus jefes.

La relación entre la escuela y la interculturalidad dado lo grave de las razones para su presencia en la ciudad, la problemática por desplazamiento forzado y segregación social.

- 1) No olvidar quienes son ellos y quienes somos nosotros, como personas, pero también desde el rol de maestro, pues es reconocer a ese otro como un sujeto que vive y siente, pues las condiciones de vida por las que han pasado fueron negligentes, injustas y merecen de alguna manera en el espacio que vivieron en la escuela, sea una manera de traer de vuelta lo que está lejos al aula.
- 2) El desplazamiento forzado y la segregación que vivieron infortunadamente fue triste, pero todo va desde la actitud hacia las personas para poder ver una transformación tanto en ellos como en las maestras.

Recoger elementos que ayuden a entender el tipo de desafío que plantea a la educación el vivir experiencias de diferencia cultural en el marco de la ciudad como fenómeno social

- 1) Claramente este desafío fue grande, fueron más de 200 personas que infortunadamente la guerra los hizo migrar pero, esos elementos en definitiva son más desde el crecer como persona, se puede tener toda la capacitación y herramientas para trabajar con ellos, pero los maestros ¿están preparados para esto?,

sólo el hecho de compartir muy poco tiempo con los niños occidentales me hace pensar que la interculturalidad empieza con un buenos días, es entendible que en las aulas era diferente y tenían que estar separados, pero si desde la escuela no les enseñamos a los niños a compartir con ellos a respetar diferencias, en un futuro es una persona que comprende que el simple hecho de saludar a una persona muy diferente a lo que soy no me hace más ni menos, los lazos de sociabilidad aún están quebrantados, así que todo empieza desde ahí. El ponerse en los zapatos del otro es muy difícil, pero a la vez te abren los ojos a nuevas perspectivas de vida que debemos ayudar y comprender, eso tal vez es el elemento más importante, la aceptación del otro tal como es y no siendo tan malo como popularmente lo creen.

Referencias bibliográficas

Tematización

Codhes informa; Boletín de la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento Número 27; Bogotá, Colombia ,26 de enero-2000; recuperado de http://www.codhes.org/index.php?option=com_si&type=4

Patiño Millán, Carlos; Apuntes para una historia de la educación en Colombia, universidad del valle; S.F; recuperado de http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fvirtual.udistrital.edu.co%2Fcatedra%2FDownload.php%3Ffile%3DApuntes_para_una_historia_de_la_educacin_en_Colombia.pdf&ei=MBY8VZXsH4eZgwSE54DoBA&usg=AFQjCNGkK1ChkXvfqQuav0BND-1Anwhvmw&sig2=UJHpvnl2sPZOJmamAFBe6g&bvm=bv.91665533,d.eXY

Romero Medina, Flor Alba; Conflicto armado y la escuela en Colombia, 2012, libro: Énfasis- violencia y educación; Bogotá- Colombia; recuperado de http://ascun.org.co/media/attachments/violencia_y_educacion.pdf

Problematización

Amilburu, María García. La interpretación de las culturas. La nueva revista política, cultura y arte, número 058, Barcelona- España, 1998. Recuperado de: <http://www.nuevarevista.net/numero/058>

Boas, F. (1938). Cuestiones fundamentales de antropología cultural. Buenos Aires: Solar.

Brunner, Jose Joaquin. (2000). Educación y escenarios del futuro: nuevas tecnologías y sociedad de la información. Santiago de Chile: Serie Documentos de PREAL 16.

- Osorno, Marta. (2015, 11 de Julio). Experiencias docentes, Calidad y Cambio escolar: investigación e innovación en el aula. V Congreso Distrital de Investigación Educativa e Innovación Pedagógica IDEP: Estrategias para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación, Bogotá. Recuperado de:
<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/expedocen/expedocen8a.htm>
- Porlán, Rafael, Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación, Sevilla, Díada editora, 1993, 194 p
- Tylor, Edward. (1977). Cultura primitiva. Los orígenes de la cultura. Madrid: Ayuso.
- Walsh, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.9: 131-152, julio-diciembre 2008.
- Hidalgo Hernández, Verónica. Cultura, Multiculturalidad, Interculturalidad y Transculturalidad: Evolución de un Término, S.F. Recuperado de:
<http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/juny05/article04.pdf>
- Geertz, Clifford. The interpretation of cultures. Basic Books Inc. New York, 1973.
- Kluckhohn, Clyde. Mirror for man: The relation of anthropology to modern life. Whittlesey House Inc., New York, 1949.
- Essomba, Miguel Ángel; Varios autores. Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L. Barcelona- España. 1999.
- Biografía Catherine Walsh, recuperado de <http://catherine-walsh.blogspot.com/search/label/PRESENTACION>

Metodología

- Gómez R. Gregorio et Flores G. Javier Et Jiménez G. Eduardo: Metodología de La Investigación Cualitativa. Malaga. Ed. Aljibe, 1996.
- Goode J. Willian et Hatt K. Paul. Métodos Em Pesquisa Social, São Paulo. Ed. Nacional, 1979.
- Alvarez-Gayou, J. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y Metodología. México: Paidós.
- Creswell, J. (2005). Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.
- Mertens, D. (2005). Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods. Thousand Oaks: Sage.
- Monje Álvarez, Carlos Arturo. (2011). Metodología de la investigación cualitativa y cuantitativa. Libro electrónico recuperado de:
http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/blog/docentes/trabajos/23420_78425.pdf
- Salgado Lévano, Ana Cecilia (2007), Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos, Lima, Perú. Recuperado de:
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S172948272007000100009&script=sci_arttext
- Krueger, R. A. (1991): El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada: Madrid, Pirámide.
- Gil Flores, Javier. La metodología de investigación mediante grupos de discusión. Dpto. Didáctica Y Organización Escolar Y M.I.D.E. Universidad de Sevilla. S.F.

Recuperado de:

http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20406&dsID=metodologia_investigacion.pdf