

**ANÁLISIS DE LOS PROCESOS DESARROLLADOS PARA LA INCLUSIÓN DE LA
COMUNIDAD INDÍGENA EMBERA CHAMÍ ASISTENTE A UNA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA DEL DEPARTAMENTO DEL QUINDÍO.**

KAREN ELIANA SERRANO RENGIFO

**UNIVERSIDAD DEL QUINDÍO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN BIOLOGÍA Y EDUCACIÓN AMBIENTAL
ARMENIA, QUINDÍO
2016**

Análisis de los procesos desarrollados para la Inclusión de la comunidad indígena Embera Chamí asistente a una Institución Educativa del departamento del Quindío.

Karen Eliana Serrano Rengifo

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de:

Licenciado en Biología y Educación Ambiental

Director: Pedro Pablo Briceño Torres

Universidad del Quindío

Facultad de Educación

Licenciatura en Biología y Educación Ambiental

Armenia, Quindío

2016

Nota de Aceptación

Evaluador 1

Evaluador 2

Armenia, Quindío junio 2016

Agradecimientos

A la comunidad educativa de la Vereda el Laurel, a los representantes de la comunidad indígena Embera Chamí, a mi director, maestros, familia y amigos cercanos por el acompañamiento durante la realización y desarrollo del presente trabajo y pregrado.

Tabla De Contenido

1	Introducción.....	5
2.	Marco Teórico	6
2.1	Recuento Histórico.	6
2.2	Educación inclusiva:	7
2.3	Pedagogía Crítica y Educación Inclusiva.....	8
2.4	Educación inclusiva en Colombia.....	10
2.5	Etnoeducación.....	12
3.	Antecedentes	15
4.	Planteamiento Del Problema	20
5.	Justificación.....	21
6.	Objetivos	23
6.1	Objetivo General	23
6.2	Objetivos Específicos	23
7.	Metodología	24
7.1	Descripción Institución Educativa objeto.....	24
7.2	Fase I.....	25
7.3	Fase II.....	26
7.4	Fase III.....	27
8	.Resultados	30
8.1	Procedimientos documentados de la Institución Educativa relativos a la inclusión de la comunidad indígena.....	30
.8.2.1	Proyecto Educativo Institucional (PEI) gestiones directiva, administrativa, académica, comunitaria, objetivos metas y estrategias.....	30
8.2.2.	Atención a población vulnerable y proyecto de adaptación curricular Cartilla etnoeducativa	33
8.2.3	Pacto de convivencia, proyecto de orientación escolar y proyecto buen trato	33
8.3.	Practicas docentes para generar procesos de inclusión.....	34
8.3.1	En el aula:.....	34
8.3.2	Visión sobre educación inclusiva:	40
8.3.3	Etnoeducación y etnoeducador	42
8.4	Relaciones interculturales.....	43

9. Análisis.....	48
9.1 Procedimientos documentados de la institución educativa El laurel relativos a la inclusión de la comunidad indígena.	48
9.2 Practicas Docentes Para Generar Procesos De Inclusión.....	49
9.3 Relaciones interculturales en la comunidad educativa	53
10. Conclusiones.....	56
11. Recomendaciones.....	57
12. Bibliografía Citada	58
13. Anexos	62

Resumen

Una de las características de la escuela en Colombia es la de garantizar la inclusión de la población educativa. Por lo tanto, las instituciones públicas del país deben implementar acciones que garanticen el derecho a la inclusión. Desde esta premisa, las instituciones educativas rurales del país implementaron la llamada “escuela nueva”, un modelo que pretende dar cabida a la enorme diversidad de la población nacional.

El presente trabajo se centró en el análisis de los procesos realizados para generar una educación inclusiva en la Institución Educativa El Laurel, en el municipio de Quimbaya Quindío. Esta institución destaca en el departamento por ofrecer educación diferencial para la comunidad indígena Embera Chamí, al contar con la presencia de un etnoeducador y una sede propia para los estudiantes indígenas. Institución que en los marcos descriptivos, se encuentra sujeta a los modelos inclusivos de escuela nueva, postprimaria y etnoeducación este último el centro del análisis desde la inclusión de la comunidad indígena mencionada. cómo parte de la investigación, se realizó una revisión de los documentos institucionales, visiones y relaciones de los docentes, padres y estudiantes, así como a procesos llevados a cabo por docentes en sus aulas y las relaciones con la comunidad indígena de directivos y docentes, desde las características que marcan la inclusión y las relaciones culturales, es así que se evidenció que si bien a nivel escrito se cuenta con menciones pertinentes para la inclusión de la población, en el plano de ejecución son cuestiones no contextualizadas marcadas por relaciones autoritarias que terminan por generar una invisibilización y normalización de la comunidad que se pretende incluir, se concluye que el contar con un proceso institucionalizado y reconocido de inclusión para determinada población no asegura que está en el plano real sea ejecutada con la profundidad que amerita una educación inclusiva.

Palabras clave: etnoeducación, interculturalidad, educación, docentes, metodologías

Abstract

One of the features of the School in Colombia is to ensure the inclusion of education population. Therefore, public institutions of the country should implement actions to guarantee the right to inclusion. From this premise, Rural Educational Institutions of the country implemented the so-called "New School" model UN aims to give a room the enormous diversity of the population.

This work itself focused on the analysis of the processes performed to generate an Inclusive Education in the Educational Institution Laurel, in the municipality of Quimbaya Quindio. This institution stands out in the department to provide special education for the indigenous community Embera Chami, to have the presence of etnoeducador and its own headquarters for Indian students. Descriptive institution in frames is subject to the inclusive models of the New School, post-primary and etnoeducación the latter Analysis Since the inclusion of the indigenous community center said. As part of the investigation, a review of institutional documents, visions and relations of teachers, parents and students, as well as a s processes carried out by teachers in their classrooms and relations with the indigenous community of executives and teachers realize , from the characteristics that mark the inclusion and cultural relations, it is so what was evidenced While a written level has mentions relevant for the inclusion of the population, in terms of execution son Questions not you contextualized marked by authoritarian relationships eventually generate a invisibility and Standardization of the community include aims, it is concluded that having an institutionalized process and recognized for inclusion determined Population without assures that it is in the real sea plane executed Depth meriting Inclusive Education .

Keywords: ethnic education, interculturalism, education, teachers, methodologies

1 Introducción

El carácter inclusivo de las instituciones educativas colombianas, hace que la escuela se convierta en un lugar donde suceden encuentros y desencuentros con la diferencia, es así que por parte del Ministerio de Educación Nacional surgen políticas y estrategias para la mejora de procesos encaminados hacia una educación inclusiva, su carácter nacional hace que estos procesos y estrategias se encuentren invisibilizando las diferencias concretas que se ubican en las aulas.

Se espera entonces que desde las instituciones educativas de manera contextualizada surjan procesos que permitan que la llamada diversidad sea integrada en la escuela desde el diálogo el reconocimiento y el respeto por las identidades que confluyen en el aula, es por esto que tanto los docentes como los estudiantes y la comunidad educativa acogiendo a Freire (2004) deben asumir que son seres sociales, históricos, pensantes y comunicantes para que el acto educativo sea realizado de una forma que permita que los otros puedan ser reconocidos sin la necesidad de generar procesos de homogenización.

El ingreso de las comunidades indígenas en los procesos formales de educación es un hecho que a nivel político ha generado un gran impacto para dichas comunidades tanto así que desde el Ministerio de Educación se han designado estrategias para que las diferencias étnicas sean reconocidas, como lo son la posibilidad de realizar sus propios currículos y la designación de maestros indígenas para las instituciones educativas que cuenten con asistencia de población indígena organizada.

Por lo anterior es preciso que dichos procesos sean revisados analizados y cuestionados, con la finalidad de que puedan ser mejorados para el beneficio individual y colectivo de las comunidades educativas. El presente trabajo se centra en el análisis de los procesos que se encuentran desarrollados para la inclusión de la comunidad indígena Embera Chamí en la Institución Educativa el Laurel, en el municipio de Quimbaya Quindío.

2. Marco Teórico

2.1 Recuento Histórico.

La educación inclusiva tiene sus inicios durante la segunda postguerra mundial a raíz de la cual fue necesario prestar mayor atención a la población que vivió dicho conflicto, por lo cual se da mayor apoyo a la educación de la población con discapacidades, además de ello Puellez (2006) expone que durante la época señalada el derecho a la educación comienza a ser considerado como un derecho social para la democratización del sistema educativo en toda Europa.

Para 1948 en la declaración de los derechos humanos del hombre, toman fuerza dos puntos centrales para dar inicio a los procesos de educación inclusiva, estos son el derecho a la no discriminación y el derecho a la educación, durante las siguientes décadas el enfoque dado fue hacia niños con Necesidades Educativas Especiales (de aquí en adelante N.E.E.) inicialmente desde aspectos propios de la medicina, dirigidos hacia la pedagogía posteriormente.

En 1990 en la conferencia de la UNESCO en Jomtien (Tailandia), con el fin de promover desde el ámbito específico de la educación especial, una educación para todos, no concebida únicamente para las personas con necesidades educativas especiales, sino también para aquellas personas que de una manera u otra, no tienen acceso a servicios educativos, de los que se encuentran excluidos, comienza a tomar fuerza la educación inclusiva, (Parria, A. 2002). Durante los últimos años, gana terreno la idea de que niños y niñas deben tener oportunidades equivalentes de aprendizaje, independientemente de sus condiciones culturales, sociales y de sus habilidades y capacidades cognitivas. Por este motivo, se hace énfasis en la integración, donde el sistema educativo tenga capacidad institucional, curricular y pedagógica frente a las heterogeneidades en los estudiantes (IBE- UNESCO, 2007)

Durante los siguientes años, en el caso concreto de Colombia se da comienzo a la integración al sistema educativo inicialmente a los niños con N.E.E. Es de importante mención que en la Ley General de Educación (115-1994 título III modalidades de atención a educativa a poblaciones) se hace hincapié en el establecimiento de lineamientos de educación para los grupos diferenciales.

En el año 2000 durante el foro mundial de educación en Dakar (Senegal) se ratifican cuestiones acordadas durante Jomtien 1990, a partir de allí se legitima una educación para todos desde el ingreso de personas con N.E.E. , niños que trabajan, habitantes de zonas rurales remotas, nómadas, minorías étnicas y lingüísticas, niños, niñas y jóvenes afectados por el conflicto, niños con discapacidades cognitivas o talentos excepcionales, afectados por el conflicto y enfermedades terminales o de transmisión sexual (UNESCO 2000)

Para los años siguientes en Colombia a raíz de la conferencia citada, de las falencias halladas y recomendaciones dadas durante ella, se crea para el año 2003 la resolución 2565 donde se establecen parámetros para la atención a niños con N.E.E. y en el año 2005 se establecen los lineamientos de política para la atención educativa a población vulnerable, además de ello se han generado una serie de documentos, leyes y decretos al respecto, que forman un marco de referencia relativamente amplio en lo que a políticas educativas en este campo se refiere.

2.2 Educación inclusiva:

Se asume como educación inclusiva, el conjunto de procesos realizados con el propósito de que una población determinada de “niños diferentes o con necesidades educativas especiales” presenten unas mejores condiciones de vida incluidos dentro de la escuela común, con el fin de que puedan ocupar un espacio social, por medio de procesos, estrategias y planes de mejoramiento educativos, para que logren participar e interactuar de manera eficaz y efectiva en el ámbito laboral y ser componentes activos de la sociedad (Fernández, 2003). Por este motivo, uno de los fundamentos de la educación inclusiva se centra en los derechos humanos, que plantean la igualdad y el derecho a la educación, por lo tanto, muchas organizaciones humanitarias enfatizan en la importancia del “desarrollo” de políticas de atención diferencial y la promulgación de leyes para proteger y promover la plena efectividad de los derechos de este grupo de población” (Murcia y col. 2004). La inclusión social implica la creación de contextos educativos que den respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje, de tal modo que las instituciones educativas puedan estar en condiciones de recibir a todas las personas de la comunidad, independientemente de su procedencia social, cultural o de sus características individuales. (Ortega 2008)

Teniendo en cuenta lo anterior, la escuela construye su capacidad de aceptar a todos los alumnos que deseen asistir a ella y de este modo, reduce la necesidad de excluir alumnos. Fernández (2003), Echeita y Verdugo (2004) aseguran que las escuelas encaminadas a la inclusión deben recibir a todos los niños sin importar su condición social, física o intelectual y deben generar las ayudas necesarias para suplir las necesidades educativas de los estudiantes. Por lo tanto, deben tener en cuenta las características propias del estudiante y también el contexto en el cual los docentes se encuentran inmersos, es decir hacer frente a las condiciones sociales, económicas y culturales; la escuela deberá impulsar la lucha contra la discriminación generando espacios de apertura y aceptación para todos los niños, se propone entonces ofrecer a los alumnos, considerados como individuos, propuestas curriculares que incluyan e incorporen su contexto y forma de organización social. En este sentido Calvo (2007) dice que para que los procesos metodológicos puedan ser aplicados de maneras satisfactorias para una población, deben tener en cuenta la misma, es decir qué tipo de población es, sus características, y su participación activa en la definición de las estrategias desde el Proyecto Educativo Institucional.

Quiñones y col. (2011) mencionan que la inclusión no solo debe considerarse como el traslado a las instituciones educativas de un grupo de estudiantes que por diferentes motivos no tenían acceso a escuelas regulares, ya que no es lógico pensar que están incluidos por el simple hecho de pertenecer a la escuela regular. Indican que para que se realicen correctamente los procesos de inclusión, es necesario responder a cada uno de los estudiantes y a sus necesidades particulares; al ser inclusiva, la educación debe generar las condiciones para que la formación de los estudiantes sea desarrollada de manera integral, es decir, que su eje no sea únicamente la formación disciplinar sino que por el contrario, lo humano y cultural se haga visible.

En la misma dirección, Murcia y col. (2004) plantean que

“aunque las políticas públicas se sustentan en la vulnerabilidad de la población, las entidades estatales responsables de su diseño y ejecución tienen limitada comprensión sobre las distintas facetas de la vulnerabilidad, la forma como se manifiesta en las distintas esferas de la vida social y las múltiples formas como se rige en barreras para la materialización de sus derechos”

Por este motivo, para Ruiz (2007) se estandariza el discurso (educativo) sin tener en cuenta a quien va dirigido, sin valorar en el sujeto que aprende factores que están implicados en su

vida como la familia, sus intereses, motivaciones y afectos, es decir las relaciones entre los sujetos y su entorno, elementos que son fundamentales en un proceso de formación, dado que se trata de una relación que afecta de manera significativa el aprendizaje.

2.3 Pedagogía Crítica y Educación Inclusiva

Se podría decir que los principios básicos de la pedagogía crítica están centrados en posturas inclusivas, puesto que con ella se pretende que los “excluidos”, aquellas personas que por razones relacionadas con la constitución de la sociedad se encuentran en la periferia, hagan parte activa y funcional de ésta, desde un ejercicio no necesariamente docente, ajeno a la integración cifrada al sistema educativo que permita relacionarse con los sujetos y el entorno desde el reconocimiento de su vida, sus distintas concepciones del mundo, las diferencias que hacen que los seres humanos, sean personas, para que desde allí sea posible un estar/pertenecer a la sociedad desde un vínculo que permita que en los diferentes espacios y situaciones de vida sea posible una participación activa, consiente y crítica.

la educación inclusiva tomo como referente la pedagogía crítica, no permite que los “excluidos” ingresen al sistema educativo formal desde una adaptación, siendo parte de métodos de mejora de asimilación de contenidos y formas “adecuadas” de ser y estar, en una institución, por el contrario posibilita que sean reconocidas las características y particularidades del contexto en el cual se encuentra inmersa una institución educativa, es decir que la diversidad haga parte de la escuela, pero que este en constante diálogo con los otros, sus necesidades y formas de vida.

En palabras de Ortega (2014): la pedagogía crítica permite asumir la educación como “un ámbito de re-significación en torno a los modos de constitución de sujetos en contextos marcados por profundas desigualdades” a partir de allí se entiende que la educación inclusiva cobra mayor relevancia; tiene como uno de sus principios fundamentales el ser humano y su integración a la sociedad teniendo como punto de partida una práctica educativa consecuente con el contexto social en el cual se encuentra inmersa es decir que no concibe la educación como procesos educativos de normalización por medio de la estandarización de contenidos, teniendo en cuenta los planteamientos de Freire (2004) la tarea no se centra solo en un acto mecanicista de enseñanza sino también en enseñar a pensar correctamente.

Desde aquí la educación inclusiva deja de ser un dato desconectado de su realidad inmediata para estar sujeta a un marco social y cultural que trasciende de una reforma de contenido o una nota, puesto que permite que los docentes interactúen con las realidades sociales en las cuales se encuentran inmersos rechazando cualquier forma de discriminación, y que la educación en general sea llevada a cabo desde perspectivas que abogan por un ejercicio educativo que integre las diferencias al aula desde el diálogo y el auto conocimiento, es por ello que no es centrada en el ingreso de estudiantes al aula sino que ubica la práctica educativa en constante lucha por el empoderamiento de los excluidos como lo menciona Ortega (2014) “ se conecta con la vida social, cultural y política de la sociedad”.

Acogiendo los planteamientos de Freire (2004), quien defiende “(...) la sustantividad del ser humano y niega radicalmente la democracia” que se encamine hacia la negación de las particularidades, y retomando a McLaren (1994) el educador no asume una tarea civilizadora y normalizadora de los otros, por el contrario cuestiona las lógicas de funcionamiento social que

hacen que la educación formal se convierta en un instrumento de modelamiento de hombre-mujer integrado en la sociedad civil.

Siendo así la diversidad y el diálogo con ella, no es tomada desde imaginarios armónicos y estáticos de la vida en comunidad es decir no ignora el conflicto presente en las relaciones sociales, establecido bajo lógicas y tensiones de poder parafraseando a McLaren (1994) una pedagogía crítica debe hacer frente a la esencialización de la diferencia puesto que ello equivale a la tolerancia de la multiplicidad de voces de los marginados, los sometidos, los oprimidos, puesto que según el autor “ la tradición de la pedagogía crítica parte de una concepción de cultura que está muy alejada de la imagen que regularmente se tiene de ella como espacio monadico de armonía y control” la alteridad y por consiguiente la interculturalidad aparecen en escena como acciones que tomadas desde estos mismos referentes permiten generar un diálogo con los otros y con otras culturas desde aspectos centrados en el ser humano respetando al otro desde una forma de acercamiento que no implica la imposición de unos saberes y prácticas sobre otros.

Al tomar el respeto por los otros desde una mirada dialógica, este deja de establecerse desde un no vinculo para convertirse en una forma de acercamiento, en un proceso dialéctico que permite cuestionar y analizar situaciones sociales específicas donde el otro como lo señala Gadamer (1976) no es un medio para conseguir un fin que pueda tomarse y desecharse acorde a las circunstancias o un reflejo de lo me constituye en cambio, es apertura hacia el conocimiento de los otros, con todas las implicaciones que se hayan presentes en la generación de vínculos.

De esta forma, las relaciones interculturales como parte de la multiculturalidad presente en la sociedad, toman fuerza en los procesos educativos, ya que el sistema educativo, por sus características actuales (y esto es especialmente cierto en el caso colombiano ya que el MEN propone aceptar a todos en la escuela sin distinciones), hace de la escuela una institución inclusiva en la que confluyen individuos con diferentes características culturales, visiones de mundo, sueños y metas para las cuales docentes, directivos y comunidad deben generar un ejercicio educativo coherente.

El ideal de los procesos interculturales haciendo referencia a los planteamientos de Serna (2007) es sean parte de la construcción de procesos de identidad ya que tomada desde una perspectiva crítica de diálogo entre las culturas permite la apertura y reconocimiento de las diferencias ya que según lo menciona “reconocimiento de los otros a partir de sí, es desarrollo del sujeto no imposición de la cultura ajena”

Así pues, se esperara que la escuela se convirtiera en el espacio en el cual se potencialicen las relaciones humanas desde el encuentro con los otros. Savater (1997) al hablar sobre el aprendizaje humano, hace énfasis en algunos de los componentes que nos “personalizan”, características propias de nuestra especie, atributos que nos hacen ser humanos entre los cuales menciona la capacidad de relacionarnos unos a otros forjando un aprendizaje mutuo. Acogiendo sus planteamientos, el hacernos humanos no es algo dado únicamente por pertenecer a la especie y presentar determinadas características biológicas sino que nos hacemos humanos en la medida en que convivimos con los otros y comprendemos el funcionamiento de la vida, argumenta Serna (2007) que la interculturalidad “como proceso se desarrolla solo en función de la formación humana (...) que supere el autoritarismo, que asuma perspectivas étnicas más allá de la pertenencia a una comunidad o grupo social”

Al hablar de procesos educativos emergen características implícitas derivadas de las relaciones sociales por lo general invisibilizadas en el acto de educar, que se encuentran inherentemente conectadas a este, como las relativas a la multiculturalidad, etnicidad, alteridad, conflictos y resolución de los mismos relativos a las relaciones humanas.

La multiculturalidad aparece entonces como uno de los grandes marcos de referencia desde donde se enuncian la diversidad y la diferencia por lo general haciendo hincapié en particularidades culturales y étnicas, que confluyen en determinados territorios, Skliar (2009) explica las diferentes formas en que la diversidad tomada desde el multiculturalismo es expuesta, desde diferentes vertientes, afirma que la multiculturalidad puede ser tomada desde posiciones externalizantes es decir cuando se asume la diferencia en los otros marginalizados; esloganizada desde la exaltación de una armonía y conexión superficial entre diferentes culturas expone: “la cultura se transforma entonces en un remanso de colores, sabores, olores y sonidos. Distanciados lo más posible de aquella idea inicial del torbellino, el multiculturalismo calcula su mirada para que la imagen se haga apacible”; por otro lado el que dejando a un lado cuestiones estereotipadas asume la multiculturalidad como la no imagen de una cultura armónica y consensual “las diferencias ocupan un lugar central considerándolas no solo como atributos rígidos y esenciales sino, como productos históricos, culturales”.

Parafraseando los planteamientos de Walsh citada por Restrepo y Rojas (2010) y tomando la interculturalidad como expresión de la multiculturalidad como lo expone Serna(2007) es posible afirmar que de ella se espera que se entablen entre las personas y sus distintas prácticas culturales, interacciones que no se encuentren ajenas al conflicto inherente a las relaciones sociales, que se reconozcan como parte de tensiones económicas, políticas y de poder, es así que los otros pueden considerarse como sujetos con identidad y por lo tanto diferentes “ se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que por medio de mediaciones, sociales, políticas y comunicativas permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas”

Por lo anterior la alteridad se incluye entonces como parte constituyente de la relaciones interculturales de los encuentros entre un “yo y ellos” que en este caso se dan en la escuela; la alteridad al permitir abrir el mundo propio a los otros juega un papel importante en la construcción de la identidad, en relación con la etnicidad Hall (2010) argumenta que “el término etnicidad reconoce el lugar que juega la historia, el lenguaje y la cultura en la construcción de la subjetividad y de la identidad” es preciso aclarar que según Serna (2007), el concepto de etnicidad presenta como base una designación para grupos sociales desde sus diferencias socio-biológicas o culturales, sin embargo retomando el planteamiento de Hall es posible reconocer que esta no aparece necesariamente como condicionante de clasificación de exterioridades ya que estas características hacen parte de la construcción de identidad que se forja en cada individuo, es así que al efectuar un reconocimiento de los otros desde una ejercicio de alteridad efectivo es posible entablar un diálogo con las formas de ver el mundo de los otros y hacer un proceso de construcción y reconocimiento de la identidad propia.

2.4 Educación inclusiva en Colombia

En Colombia el Ministerio de Educación Nacional propuso un modelo de educación inclusiva en el que se ofrecen lineamientos para generar condiciones básicas para el ingreso de estudiantes, mediante la flexibilización de programas, proyectos, currículos y desarrollo de modelos educativos diferenciales.

Propone una aproximación al conocimiento de las características y particularidades de los grupos poblacionales diversos y vulnerables, que son atendidos en las instituciones educativas. Estas poblaciones se refieren a grupos negros, Afro-descendientes, ROM, Raizales y palanqueros, Indígenas, con Necesidades Educativas Especiales con discapacidad o talentos excepcionales, jóvenes y adultos iletrados, afectadas por la violencia, en situación de desplazamiento, niños, niñas y jóvenes desvinculados de grupos armados al margen de la ley y adultos reinsertados, menores en riesgo social niños, niñas y jóvenes trabajadores, adolescentes en conflicto con la ley, y niños y niñas en protección; habitantes de frontera y población rural dispersa.

Para hacer que las poblaciones diferenciales mencionadas anteriormente hagan parte del sistema educativo según esta entidad, inicialmente debe realizar un proceso de integración, “generando condiciones básicas en los territorios para el desarrollo de instituciones educativas protagónicas en la evolución social” invitando a los alumnos a que hagan parte del aula para que se inserten en la educación formal, y posteriormente poco a poco las instituciones educativas se adecuen a las necesidades de sus estudiantes.

Para llevar a cabo lo anterior existe un respaldo a nivel de leyes, de manera más concreta algunos artículos de la Constitución Política Colombiana estos establecen la protección que el Estado Colombiano debe proporcionar a la diversidad étnica y cultural existente es por ello que los artículos 7, 8, y 10 establecen la protección de la diversidad, riquezas culturales y la enseñanza bilingüe en las comunidades tradicionales propias de la nación, además el artículo 13 da reconocimiento de igualdad ante la ley, protección y trato igual por parte de las autoridades y afirma que “el estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas a favor de grupos discriminados o marginados” también dice que “protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física, o mental se encuentren en circunstancias de debilidad.”

A partir de ellos algunos colectivos organizados han hecho hincapié en la necesidad de la generación de leyes y decretos que respalden y dicten las condiciones para que el acceso a la educación de estas poblaciones sea llevado a cabo de manera efectiva, es así que se han generado lineamientos de política educativa para atención a poblaciones vulnerables, cuyos objetivos precisan, no dejar a nadie por fuera del ámbito físico, educativo y social, haciendo de la escuela un lugar donde todos pertenecen

Las políticas públicas establecen procesos estratégicos para atender la diversidad reconociéndola desde procesos interculturales, de esta manera cobra gran significancia que los docentes estén formados para integrar sus contextos en el aula de clase y en su ejercicio como docentes. De acuerdo con Freire (2004) ser éticos, capaces de reconocer que sus estudiantes son personas que sienten, piensan, que no solo memorizan datos y fechas, sino que interpretan y reflexionan sobre sus vidas, su historia su forma de existir en el mundo. Así pues, es importante que la comunidad haga parte de los procesos inclusivos que desarrollan las instituciones educativas, puesto que no es posible pretender que la escuela sea un círculo fuera de la comunidad.

Desde el MEN se establece que la educación inclusiva cuenta con diferentes recursos, que sirven para ayudar a la comunidad educativa, denominándolos como naturales y de autodeterminación, los primeros están compuestos por las condiciones físicas a nivel institucional, y capacidades humanas (formación de docentes, participación familiar, estudiantes) que permiten que sea facilitado el trabajo con los estudiantes inmersos en el proceso de inclusión, por otro lado la autodeterminación es tomada como las capacidades propias a cada estudiante, valorándolos como miembros valiosos para que así ningún estudiante sea segregado “porque se resalta lo que tiene de positivo en lugar de etiquetarlo por

su dificultad” Cadeño (2009) bajo la premisa de que “ es la didáctica la que debe adaptarse a todos y cada uno en función de sus capacidades y necesidades” (Cadeño,2009).

Se propone para el actuar con calidad y equidad atender a las necesidades comunes y específicas de los estudiantes, estableciendo estrategias de organización y enseñanza éticas, para atender a la diversidad que asiste al aula regular para así lograr una sociedad más justa y democrática con ayuda de los entes territoriales y sociedad civil organizados, fundamentada en procesos de carácter participativo generados por entes administrativos para una efectividad de la escuela desde procedimientos de “planeación, aplicación, seguimiento, evaluación y sistematización, que evidencien la consecución de recursos, la sostenibilidad financiera y la calidad técnica”. Por ello el MEN establece estrategias metodológicas y de planeación para que las instituciones educativas atiendan a la diversidad presente en la aulas generando documentos guía para que los entes administrativos institucionales desarrollen con la comunidad educativa, la implementación para mejora de una educación inclusiva.

Como puede evidenciarse anteriormente en el país la educación inclusiva se lleva a cabo desde la gestión escolar, es decir, desde instrumentos y prácticas de evaluación seguimiento y calidad para ser más concretos desde parámetros estadísticos (índices de inclusión), reforma política (normas, leyes y decretos) y metodológicos (cartilla de inclusión) de esta manera se encamina la educación para Yarsa (2011) a un “ciclo de mejoramiento continuo” de procesos de direccionamiento y evaluación de niños, padres, docentes y directivos

Para Yarsa (2011) la educación inclusiva en Colombia se aborda desde una mirada de reforma práctica del gobierno donde las poblaciones vulnerables son nominalizadas para hacer efectiva su inclusión al sistema escolar, de esta manera se establecen modelos de normalidad de los sujetos que no permiten un ejercicio educativo que se ajuste a las condiciones sociales concretas

2.5 Etnoeducación

Se llama etnoeducación a los procesos establecidos para generar una educación integral a grupos étnicos dentro de la escuela regular, buscando la integración de estos en los procesos educativos, que deben plantearse acorde con su cultura. Para las comunidades étnicas organizadas, la educación constituye uno de los cimientos principales para la pervivencia cultural, situación a la que responde el sistema educativo colombiano con la oferta de una forma alterna de educación, más acorde con las necesidades e intereses de estos grupos, donde se posibilita la construcción de currículos bilingües con participación comunitaria, o el establecimiento de sedes o instituciones educativas donde asistan únicamente estudiantes pertenecientes a los grupos étnicos diferenciales con docentes de sus comunidades (etnoeducadores).

Gracias al desarrollo de procesos organizativos efectuados por líderes de las comunidades étnicas existentes en el país, el Ministerio de Educación Nacional ha desarrollado una política pública para la educación de grupos étnicos en la cual se proponen procesos estratégicos para una educación de calidad, con equidad, es por esto que dentro de los lineamientos de atención a poblaciones, establece que la educación para los grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y exige al sistema el reconocimiento de la condición de pluralidad de la sociedad en su conjunto, con propuestas pedagógicas que permitan, cada vez más, dar el reconocimiento a la contribución étnica en los procesos sociales. Es así que se establece la etnoeducación como uno de los pilares para que la inclusión de esta población sea efectiva

En Colombia los colectivos indígenas han sido las principales voces en el momento de impulsar la etnoeducación, que comenzó a tomar fuerza hacia el año 1976 cuando el MEN manifestó en el decreto 088 la intención de generar respeto hacia la diversidad cultural del país mediante la reestructuración para dar cabida a que los grupos indígenas tuviesen la oportunidad de establecer una educación propia y de efectuar sus propios currículos ya que hasta ese entonces la iglesia fue la encargada de impartir la educación a estos grupos étnicos y esta se encontraba marcada por parámetros civilizatorios con criterios racistas, pero no es hasta 1985 que se legalizan los programas de etnoeducación.

Rojas y Castillo (2005) exponen que la etnoeducación ha pasado por tres momentos, de colonización centrado en la evangelización como se expuso anteriormente, de integracionismo escolar en el cual se institucionalizaron misiones de educación en regiones habitadas por indígenas y negros y finalmente el de derechos étnicos cuyo centro se ubica en el “reconocimiento y la cooptación mediante la institucionalización- oficialización”, para finalmente efectuar el establecimiento de política pública para atender a la grupos indígenas de la mano del MEN y los líderes de movimientos indígenas donde la «La etno-educación es flexible, bilingüe, intercultural, colectiva y participativa; se basa en la investigación y el conocimiento propio que se tiene, el proceso de enseñanza se realiza fundamentalmente en grupo y busca promover los valores de la vida y el trabajo colectivo» (CRIC 1989:10).

Sin embargo estos autores hacen hincapié en que a medida que en la políticas educativas se oficializo la institucionalización de la educación para grupos étnicos, en términos de lenguaje y significado se alejó a un más de las practicas “tradicionales” acercándose hacia “tecnologías propias de control oficial”, el significado de estos procesos de reconocimiento pueden estar encaminados hacia lo que en un principio se esperaba evitar por parte de los movimientos sociales e indígenas, que propendían por una educación que se alejara de lo que Walsh (2009) llama blanqueamiento cultural donde aspectos culturales e identitarios se acomodan al modelo de hombre civilizado, por medio en este caso de la integración al sistema escolar de grupos indígenas.

La etnoeducación como parte de una educación inclusiva desde una perspectiva crítica toma fuerza desde procesos desde los cuales sus contradicciones puedan ser cuestionadas y afrontadas por las comunidades educativas que integran a los niños, niñas, jóvenes y en muchos casos adultos, para que así sea posible el desarrollo de un ejercicio educativo significativo, donde la alteridad y por consiguiente la interculturalidad hagan parte de ella desde objetivos que propendan el crecimiento de las comunidades.

3. Antecedentes

Educación inclusiva y diversidad

Tedesco (2004) desarrolló un texto en el cual explica “el desafío ético de la construcción de un orden social basado en la igualdad de oportunidades” y lo que señaló como líneas estratégicas en el campo de las políticas educativas que hagan de esa voluntad ética una orientación para la acción. En Argentina Expuso que a pesar de que en las últimas décadas se ha puesto en marcha procesos de reforma educativa para disminuir desigualdades en América Latina estas persisten y anota que en muchos casos han aumentado. Anotó que la formación de los sujetos va mucho más allá de aspectos estructurales de la escuela es así que concluye que la subjetividad se convierte en un aspecto que juega un papel primordial en las representaciones que existen en los sujetos y es por ello que cobra importancia que los estudiantes tengan sueños, puedan hablar y ante todo sentir confianza frente a sus maestros.

Blanco (2006) realizó un escrito en el cual hizo énfasis en los procesos de generación de políticas educativas en América Latina y el Caribe para la inclusión centradas en el ingreso de las poblaciones que por razones de vulnerabilidad se encuentran desvinculados de aspectos educativos en este menciona que si bien estas han aumentado en cobertura, no ha sido acompañada de medios que garanticen “una permanencia en el sistema escolar y una satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”; pone en evidencia que en las zonas rurales existe una situación mayor de desigualdad según la autora se hace visible en las amplias tasas de deserción escolar siendo mayores en niños y jóvenes pertenecientes a lo que llama pueblos originarios señalando que uno de los grandes inconvenientes es tomar por inclusión una acción de integración. Concluye que para que la educación inclusiva sea un hecho es necesario que se rompan los paradigmas que hacen homogéneas a las escuelas y se haga una educación diferencial que corresponda con la heterogeneidad de los estudiantes asistentes.

Skliar (2007) efectuó un análisis de lo que constituye la idea de diversidad y como esta se encuentra enmarcada desde la exclusión siendo parte del acogimiento de lo marginado, en compañía del afianzamiento de procesos de inclusión que no son más que eufemismos hacia procesos que se encuentran encaminados a tolerar y asimilar al extraño pero no hacia una alteridad. De este modo concluye que si bien se establecen y se hacen evidentes de algún modo procesos de cambio, estos se encuentran inmersos en reforzar el diferencialismo que hace ver al otro diferente pero no a reconocer una diferencia propia, acogiendo la escuela desde un proceso de normalización.

Papel del docente

Quiñones y col. (2011) realizaron una descripción de la concepción del sujeto en la escuela desde la perspectiva de 6 docentes adscritos a una institución educativa con tendencia inclusiva en Colombia, mediante una investigación de tipo descriptivo con un diseño transversal de tipo cualitativo utilizando como técnica metodológica un cuestionario de 121 preguntas abiertas tomadas de la Guía Hispana para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva de Booth y Anisow (2000), obteniendo como resultado que la concepción del sujeto es poco sinérgica es decir que hay poca o nula relación entre estudiantes y profesores quienes anotan que “ el sujeto escolar es poco sinérgico y colaborador centrado en sus metas, indiferente a las necesidades o logros del compañero y poco solidario en las esferas social y académica”, también que los profesores referencian la falta de interés de los estudiantes pero no tienen en

cuenta algunos de los aspectos que pueden llegar a generar dicha falta como que las metodologías usadas pueden no ser acertadas para los “sujetos que tienen en frente”; entre algunas de sus conclusiones plasman que a pesar de denominarse como una institución con políticas de inclusión se evidencio que lo que ellos llaman inclusión es “solamente una acción que permite la integración en el aula de estudiantes con algún tipo de discapacidad o situación de vulnerabilidad, se denominan inclusivos porque otorgan un cupo sin discriminación alguna”

Arana y Guapacha (2013) desarrollaron una investigación en la Facultad de Educación de la Universidad del Quindío titulada “el discurso docente de la Facultad de Educación de la Universidad del Quindío y su relación con el reconocimiento de otredades” en el cual se evidencia la visión de educación y la formación docente centrada en aspectos disciplinares los cuales según los autores si bien son necesarios no son el centro del acto educativo puesto que si este se toma desde un discurso únicamente disciplinar, el respeto hacia las diversidades culturales que se presentan en las instituciones educativas se hace nulo u homogenizante.

Chavarro y Barrera (2014) desarrollaron una investigación donde analizaron las practicas pedagógicas desarrolladas para la educación inclusiva en una institución distrital en Bogota Colombia, con la finalidad de establecer si al ser inclusivas favorecían la construcción de la emancipación, para ello utilizaron un método cualitativo de corte etnográfico que permitió visualizar las dinámicas educativas que se daba en el ámbito escolar desde las acciones, saberes y pensamientos de docentes y reconocer la percepciones de los niños al igual que “ las distintas formas en que los integrantes de la comunidad educativa responden a los intereses, necesidades culturales y demás diferencias latentes”, concluyeron que los cambios realizados en la aplicación de las practicas eran poco significativos gracias a la rigidez de los docentes en el aula y a la imposición de saberes que generaban un alto nivel de deserción.

Etnoeducación e interculturalidad

Vasco (1973) desarrollo un recuento histórico donde puso en evidencia la fragmentación y descomposición de la comunidad Embera Chamí a causa inicialmente de la colonización de tierras por extensiones latifundistas principalmente en San Antonio del Chami y Puerembará enfatiza en la importancia del territorio por su significancia a nivel de cohesión social que va más lejos de la supervivencia de la comunidad referencia que los cambios en la tenencia y producción de la tierra al igual que en las formas de trabajo y consecuentes trasformaciones en la estructura y vida familiar desembocan en una pérdida de identidad y costumbres como lo son las concepciones que se presentan a nivel individual de la vida en grupo cuestiones que según él hacen que los indígenas comiencen a dejar de serlo poco a poco concluye que si bien la caracterización de rasgos básicos de las comunidades indígenas son necesarias estas son tomadas como “fenómenos ahistóricos siempre iguales así mismas” (p.30)

Artunduaga (1997) ejecutó un escrito en el cual hace hincapié en la importancia que tiene la implementación de la etnoeducación en el país desde criterios que tengan en cuenta la importancia, cultura e historia de las comunidades agregando que a nivel curricular es necesario que estos aspectos también sean tenidos en cuenta esto debido a que se presenta según el autor una imposición de culturas que desemboca en la idea de que determinados grupos sociales se crean atrasados en relación a otras por el hecho de presentar características diferentes concluye que es necesario que exista un conocimiento de la realidad de cada comunidad para que se efectuó un proceso intercultural que vaya más allá de la imposición cultural.

Castillo (2001) investigó aspectos relacionados con el ingreso de la diversidad cultural en instituciones educativas públicas de la ciudad de Bogotá desde la etnoeducación en relación con prácticas interculturales ejercidas por docentes y las percepciones dadas por los estudiantes en ella evidenció que los docentes mostraban poco interés por los conocimientos desarrollados por los estudiantes fuera del aula y que pedían a ellos resultados estandarizados desconociendo la resolución de problemas desde otros ámbitos, concluyó que la interacción con otros conocimientos por parte de las instituciones educativas se enmarcan desde definiciones específicas relacionadas con la diversidad cultural, con concepciones folcloristas y superficiales.

Sandoval y col (2002) desarrollaron un análisis de los procesos educativos para atender a la población indígena centrados en la formación de profesores indígenas y en la formación de profesores bilingües en México en el cual evidenciaron que si bien son procesos necesarios, cuando estos son centrados en aspectos meramente metodológicos y traduccionales no cobran ninguna relevancia ya que se centran únicamente en la generación de docentes para dar cumplimiento a las políticas públicas desde lo cual concluyen que son procesos que carecen de evaluación en cuanto a su aplicabilidad y efecto real en las comunidades para las cuales se desarrolló el proyecto.

Posada (2005) desarrolló un análisis de las propuestas pedagógicas y curriculares para la interculturalidad en Colombia desde las cuales evidencia como a partir de la generación de estándares y de un currículo básico escudado en la promoción de una equidad genera procesos de homogenización cultural ya que evidencia que se presenta una categorización de conocimiento donde se encasillan los procesos generados fuera de la escuela, como poco civilizados concluyendo que es necesario ampliar el contexto de los participantes ya que es necesario ver más allá de la escuela para que se comprendan “diversas implicaciones de la diversidad cultural y se trabaje por el diálogo entre las culturas”

Serna (2007) escribió un ensayo titulado “educación y multiculturalidad” en el cual pone en evidencia el estado actual en el que se encuentra la educación frente a la idea de la interculturalidad. En este texto, propone la construcción de la escuela como institución desde la cual se dispensa el saber y se entablan relaciones aparentemente inamovibles de enseñante adquirente, donde el docente y la escuela se encaminan en procesos “civilizatorios”, enmarcados en la asimilación de culturas, y la diferencia se tiende a establecer desde la exterioridad, asumiendo que la educación “se aparte de las lógicas trasmisioncitas de conocimientos” donde la multiculturalidad y la interculturalidad no sean funcionales a la estructura de la escuela tal y como se encuentra constituida sino que por el contrario se desarrolle desde el reconocimiento de los contextos sociales donde se “reconozca a los otros a partir de sí” y no exista la imposición cultural es decir que la interculturalidad como proceso de la multiculturalidad se establezca “solo en función de la formación humana de lo humano (...) que asuma perspectivas éticas más allá de la pertenencia a una comunidad o grupo social específico”

Castro (2009) realizó una revisión bibliográfica desde la cual pretendió abordar algunos de los estudios sobre educación intercultural en Colombia, en ella referencia algunos de los artículos en los cuales presenta lo que ella llama “tendencias conceptuales y disciplinares referenciadas al objeto de estudio de la desigualdad cultural” con ello afirma que a pesar de la existencia de diversos trabajos para Colombia sobre este tema aún falta avanzar para fortalecer el proceso de educación intercultural anotando que es necesario que sobre pase lo étnico y lo lingüístico potencializando una formación de profesores capaces de asumir la educación intercultural desde diferentes niveles educativos.

Rodríguez (2011) en su investigación realizó un análisis de los cambios generados en la política educativa para pueblos indígenas (etnoeducación) posteriores a la reforma de la constitución de 1991, puesto que con ella se dio paso de una nación homogénea a una pluricultural y multiétnica por lo cual indagó sobre los cambios de concepciones consecuentes, por ello su trabajo de campo se desarrolló en las mesas de concertación para educación indígena y entrevistas a líderes y organizaciones indígenas, concluyó que existe una modificación a nivel de discurso sobre la etnoeducación que conlleva a que siga en marcha “ un proceso de integración validado paradójicamente por la participación por parte de estas organizaciones en los espacios de concertación”

Quintriqueo y col. (2011) analizaron los procesos de articulación entre el conocimiento cultural mapuche y el conocimiento escolar en las ciencias como enfoque educativo intercultural en Chile, para ello desarrollaron una encuesta a docentes y docentes tradicionales en la cual se evaluaron los procesos de adecuación de contenidos desde ambas perspectivas, evidenciaron que en los contextos escolares existe una distancia epistemológica entre el conocimiento mapuche y el escolar que generaba que se, anulara el conocimiento de este grupo desde prejuicios que dictaban que no eran válidos, aun así en sus resultados anotaron que aquellos docentes que se encontraban más dispuestos al desarrollo de actividades desde una perspectiva intercultural, integraban en sus prácticas acciones que conectaban los conocimientos desarrollados en familia, con los de la escuela valorando la importancia del diálogo de saberes, invitando a orientar una educación escolar lejos de las practicas mono culturales que permitían cambiar el enfoque tradicional y homogeneizador que ha caracterizados la educación, concluyeron que las culturas no son entes consolidados sino que se configuran como un proyecto que se construye con base en el diálogo entre ellas.

Orrego (2011) desarrolló una investigación en la cual mostró la construcción de sujeto étnico desde los marcos de pensamiento y acción del discurso etnoeducativo en la escuela Normal Superior Indígena María Reina de Mitú, institución formadora de docentes indígenas, expuso que los lineamientos curriculares presentes en la institución eran de correspondencia con la escuela genérica universal, que distaba de lo expuesto en la misión planteada, el Proyecto Educativo Institucional, desde el cual se pretendía formar integralmente y desde lo étnico, maestros de excelente calidad ética y pedagógica, además de ello demostró que el ingreso de los estudiantes a la institución se daba desde “las pocas opciones presentes en los jóvenes” quienes según el autor al no tener más opciones decidían continuar con su proceso educativo como normalistas superiores para ser docentes únicamente de sus comunidades “desempeñando sus condiciones en un contexto étnico hecho que revela una práctica esencializante” con ello demostró que era modelo de escuela autocontenido y cerrado donde el indígena debía permanecer en el lugar y con unos conocimientos históricos y culturales específicos que al parecer únicamente le permitían desempeñarse como docente en su comunidad, concluyó que si bien el establecimiento de normas y conceptos en etnoeducación son importantes, en la práctica es incomprensible su materialización puesto que persisten condiciones y prácticas a partir de una esencialización de parte de planificadores y funcionarios donde la “etnoeducación es para sujetos determinados en escenarios bien definidos”

Tenorio (2011) implementó una investigación en la Universidad del Valle, en el interior del “proyecto de acompañamiento a jóvenes indígenas universidad y culturas” con la finalidad de reconocer las causas de deserción escolar del pueblo guambiano, encontró que la problemática no se debía a un choque cultural sino al proceso de escolarización debido a una naturalización del proceso de aprendizaje donde se dejaban de lado la interacción con mayores y el desarrollo de conocimientos a nivel familiar puesto que para llevar a cabo sus estudios debían trasladarse a una institución lejos de sus familias hacia un internado, lo cual generaba que su proceso de socialización se entablara únicamente con pares donde los procesos educativos cobraban poca

o nula importancia, creando una identidad desconectada de ambos mundos “ tradicional y occidental” es así que concluyo la necesidad de que la etnoeducación se diera dese un proceso real y no desde su nombramiento.

Orrego (2012) desarrolló una investigación en una institución Normal Superior, formadora de formadores en el municipio de Vaupés, Mitú donde se ejecutaba el formato de trabajo para organizaciones sociales y educativas en etnoeducación, desde el cual el autor decidió profundizar con las diferentes comunidades asistentes frente a lo que entendía y se quería hacer en este campo de esta manera logro identificar una esencialización hacia la división de las culturas y su territorio sujeto a un hermetismo frente al diálogo con los otros en el compartir de saberes por parte de los mayores y sabedores de las diferentes comunidades generando inclusive que los padres de familia presentaran conocimientos superficiales sobre sus comunidades (suficientes para dar cumplimiento al objetivo del formato) y que manifestaran de algún modo querer volver al pasado para replicar sus costumbres, problemáticas que desde el formato no era posible visualizar puesto que no interactuaba con los posibles conflictos presentes en cuanto a la etnicidad, además de ello puso en evidencia que los docentes en lugar de hacer frente a las potencialidades de la etnoeducación, la tomaban como un problema para su ejercicio, concluyó que los malos entendidos, confusiones y relaciones asimétricas de poder son factores determinantes en el momento del no desarrollo de acuerdos entre los pueblos y agentes educativos.

4. Planteamiento Del Problema

Acogiendo los planteamientos de Skliar (2007), desde los cuales se propone que el ingreso de la diversidad en el aula de clase se define por una adaptación a procesos académicos, encaminados a una convivencia constituida en la aceptación de la diferencia pactada desde un no-vínculo, es decir, desde el respeto enunciado pero no vivido, aparentemente los planes de acción etnoeducativos desarrollados por el MEN, si bien propone mecanismos para la inclusión de comunidades indígenas al sistema educativo, las acciones concretas en muchas escuelas siguen siendo homogeneizantes o excluyentes, pues no permiten el desarrollo de relaciones interculturales ni la creación de currículos participativos, diversos y contextuales

Esto implica que en la escuela regular se entablan relaciones mediadas por la asimilación de contenidos que en algunas ocasiones lucen desconectados con la vida íntima o particular de los colectivos especiales (indígenas, afro, etc), al no desarrollar un diálogo con el mundo del otro que se interese por la persona, por quien es fuera de la estructura escolar, como si se tratase de alguien que no ve más allá, que solo recibe contenidos y genera resultados, se imponen saberes validados desde procesos positivistas; no se tiene en cuenta la historicidad y el contexto del individuo, como lo propone Serna (2007).

Por lo tanto, uno de los aspectos que hace que las escuelas inclusivas cobren especial importancia es la integración de comunidades que viven en condiciones precarias, cuyos problemas de vida y subsistencia merecen especial apoyo, como el caso de los grupos indígenas que desde hace dos décadas habitan en las zonas rurales del Departamento del Quindío.

Vista así, la educación inclusiva debe permitir que la escuela desarrolle un papel que trascienda de la transmisión de conocimientos disciplinares y la imposición cultural desde la articulación de la comunidad con proyectos sociales particulares no totalizantes, debe permitir que los sujetos realicen una lectura de su contexto capaz de detectar una historia presente y un futuro que plantee la superación de problemas desde una articulación digna y eficiente de la comunidad con otros grupos humanos, el estado y lo que podríamos llamar la “sociedad nacional”. Desde los planteamientos de Freire (1975), que reconzca lo que son sus estudiantes, su vida en su entorno, sus relaciones, que la escuela representada por sus docentes, directivos, comunidad educativa en general este consiente de lo que existe fuera de los muros de la escuela.

La institución educativa El Laurel ubicada en el caserío de la vereda, que lleva el mismo nombre, en el municipio de Quimbaya, Quindío es una institución rural y por lo tanto funciona bajo el modelo escuela nueva en primaria y postprimaria en el bachillerato además de ello allí asisten niños, niñas y jóvenes, representantes de la comunidad indígena Embera Chamí desde el año 1995, por lo cual desde la fecha la institución también acogió el modelo etnoeducativo, además de ello desde hace aproximadamente 10 años cuenta con una sede propia (La Española) y un etnoeducador perteneciente al grupo étnico mencionado; es decir que por sus características esta institución conserva un carácter inclusivo, teniendo en cuenta lo anterior se pretende efectuar un análisis de los proceso desarrollados para la inclusión de la comunidad indígena Embera Chamí en dicha institución.

5. Justificación

Históricamente la escuela hace parte de la estructura social como una institución que propende por la continuidad de formas de control para el funcionamiento de las estructuras de poder social, cultural, político y económico que refuerza desigualdades "...a través de sus actividades curriculares, pedagógicas y evaluativas" (Apple, 1993: 31) De lo anterior, se deriva que la equidad es entendida como la aculturación del otro, donde es este, el diferente, quien debe ser como nosotros (el grupo hegemónico), situación que instituye una "igualdad de condiciones" en relación a la vida fuera de la institución.

Las relaciones establecidas en la escuela como institución, por ende, se entablan desde contenidos disciplinares, las diferentes formas de hacer que estos sean asimilados y transmitidos a los estudiantes hace de los individuos objetos de acumulación, en los que la educación, de acuerdo a los planteamientos de Freire (1975), se hace bancaria o acumulativa en lo técnico disciplinar. Lo cual, impide el reconocimiento de la visión de mundo de los estudiantes, de su contexto, de su historia; esto, con base en lo que dice Fromm (2012), es una de las formas mediante las que se induce un conformismo desde el ingreso a la sociedad hegemónica para pertenecer en igualdad de condiciones:

La conformidad con el "rebaño" se convierte en la forma predominante el poder del miedo a ser diferente, a estar solo unos pocos pasos alejado del rebaño, resulta evidente si se piensa cuán profunda es la necesidad de no estar separado (...) hombres que trabajan en los mismos empleos, que tienen idénticas diversiones, que leen los mismos periódicos, que tienen idénticos pensamientos e ideas. (Fromm, 2012, p.13-14)

Los procesos de inclusión, por tanto, deben tener fines en concordancia con el individuo y con su entorno; por esto, ir más allá del cumplimiento de estándares, de competencias y de aspectos disciplinares que invisibilizan al individuo Por lo que se deben establecer dinámicas que posibiliten una escuela próxima al sujeto que permita reflexionar acerca de las condiciones sociales, culturales, económicas y políticas, con lo que se podría favorecer y contribuir al desarrollo comunitario es decir reconocer la realidad del contexto inmediato en lo que Mignolo (2010) llama "matriz colonial de poder" por medio de la cual las diferencias se marcan no desde el pensar y estar en el mundo de manera distinta, sino desde conceptos que aumentan las desigualdades sociales a medida que adaptan al otro a esta matriz

Es por esto, que efectuar un análisis crítico de los procesos desarrollados para incluir a las población indígena asistente a una institución educativa El Laurel que es pública, de carácter rural a la cual asiste la población indígena Embera Chamí cobra importancia ya que permite analizar las prácticas, procesos y relaciones que se entablan en la comunidad educativa marcada por la diferencia étnica, rural y de desplazamiento

Esta investigación no se centra en aspectos disciplinares ya que requiere un análisis desde una mirada holística que permita que no se limite únicamente a procesos teóricos, sino que sus resultados conlleven a que los maestros, las instituciones y la comunidad educativa en general puedan reflexionar objetivamente acerca de sus prácticas y modos de actuar frente a la diferencia lo cual permitirá que desde la institución educativa y la comunidad, puedan generarse acciones que ayuden a contrarrestar las falencias halladas en el transcurso de la investigación al igual que puede llegar a impulsar a los docentes a ampliar su formación con el fin de mejorar y/o transformar sus practicas

Puesto que su finalidad va más lejos de la implementación de una estrategia para dictar determinado contenido en relación a la biología, este proyecto permitirá establecer una mirada más contextualizada, de lo cual se espera que se generen procesos de investigación, para que los docentes de la institución educativa y los futuros docentes de la universidad del Quindío encaminen sus prácticas desde lógicas que permitan integrar conocimientos teóricos con la vida fuera de la escuela.

Por lo anterior se espera que los resultados de la presente investigación, sirvan a la comunidad educativa Laureliana para el fortalecimiento de su práctica educativa desde procesos que permitan la integración de la escuela, la comunidad rural e indígena, por otro se espera que desde la comunidad indígena puedan ser gestados procesos comunitarios que permitan su fortalecimiento desde procesos interculturales que permitan el diálogo de saberes.

6. Objetivos

6.1 Objetivo General

Analizar los procesos realizados con el propósito de incluir la población indígena Embera Chamí asistente a la institución educativa El Laurel en el municipio de Quimbaya del Departamento del Quindío

6.2 Objetivos Específicos

Identificar los procedimientos educativos documentados de la institución educativa El Laurel relativos a la inclusión de la población indígena Embera Chamí.

Describir las prácticas efectuadas por los docentes para generar procesos de inclusión en el aula.

Identificar algunas relaciones interculturales en la comunidad educativa

7. Metodología

7.1 Descripción Institución Educativa objeto

La institución educativa El Laurel hace parte de la zona educativa rural número siete del municipio de Quimbaya en el departamento del Quindío constituida por 14 sedes, fueron objeto de investigación la sede principal: Institución Educativa El Laurel y la sede La Española, debido a que allí asisten niños, niñas y jóvenes integrantes de la comunidad indígena Embera Chami; según lo establecido en el proyecto educativo institucional PEI (2010) su “actividad educativa se desarrolla atendiendo a los principios de Escuela Nueva, la postprimaria, la Media Académica Rural y la Etnoeducación”

La Institución Educativa El Laurel ubicada en el caserío de la vereda, cuenta con una cancha múltiple, un aula de informática, laboratorio, baterías sanitarias, restaurante escolar y una pequeña zona verde, su jornada escolar inicia hacia las 6:50 am y finaliza a la 1:20 pm, desarrolla su labor educativa bajo los modelos de escuela nueva y post primaria con media técnica rural; a esta institución asisten niños, niñas y jóvenes pertenecientes a la comunidad rural, Embera Chamí y otros grupos poblacionales como lo son niños y niñas con necesidades educativas especiales (Foto 5)



Foto 5: Sede El Laurel

Ubicada aproximadamente a 20 minutos caminando desde la sede principal se encuentra la sede La Española hacia allí se movilizan los niños desde el caserío mediante el transporte escolar hacia las 9:30 am donde su jornada continua hasta la 1:00 pm, cuenta con una planta física relativamente amplia que consta de dos aulas una de ellas usada como bodega,

restaurante escolar, baños, dos canchas (una de material y otra de pasto) habitación en la cual vive el docente con su familia y una zona de cobertura vegetal donde se encuentra ubicada una pequeña huerta

Según lo planteado en el PEI (2010) funciona bajo el modelo de Etnoeducación, ya que allí únicamente asisten representantes de la comunidad indígena mencionada para cursar sus estudios de básica primaria, por sus características esta sede cuenta con un etnoeducador, el docente Miguel Watiqui quien pertenece a la comunidad indígena Embera Chamí que en momento de llevar a cabo la presente investigación se encontraba cursando los últimos semestres del pregrado: Licenciatura en Pedagogía infantil, en la Universidad del Quindío posterior a sus estudios en los ciclos complementarios en una de las instrucciones Normal Superior del País (Foto 6)



Foto 6: sede La Española

Para dar cumplimiento a los objetivos trazados se diseñó una metodología que incluyo tres fases, que se describen a continuación

7.2 Fase I

Esta primera fase se proyectó hacia el primer mes de ejecución del proyecto, durante el cual se realizaron tres visitas a la institución educativa y una al asentamiento con la finalidad de llevar a cabo reuniones de socialización con el rector de la institución, el etnoeducador y el gobernador además se realizó un diálogo con la docente coordinadora de bienestar que suministró los documentos institucionales que serían revisados, posteriormente, se llevaron a cabo recorridos de la sede principal El laurel y la sede La Española y encuentros con docentes, y algunos representantes de la comunidad campesina.

Se revisaron aspectos concernientes a la inclusión de la comunidad indígena asistente a la I.E en la sede principal de dicha institución y la sede que desarrolla el enfoque diferencial para la comunidad indígena (El Laurel y La Española) desde la lectura de los siguientes documentos institucionales Proyecto Educativo Institucional P.E.I., Proyecto de Adaptación Curricular, Cartilla Etnoeducativa, Proyecto de Orientación Escolar, Manual de Convivencia, Buen Trato, Atención a Población Vulnerable y finalmente al Formato del Índice de Inclusión. (Anexo 1: fichas de lectura).

Además de ello, durante las reuniones entabladas en las primeras visitas se efectuaron cuestionamientos acerca del manejo de la parte ambiental en la institución en cuanto a la existencia de proyectos institucionales en los que se integrara a la población, si bien se expuso la existencia de algunos proyectos ante, múltiples solicitudes a lo largo del desarrollo de la presente investigación el PRAE (proyecto ambiental escolar) no fue entregado por los encargados de este.

7.3 Fase II

Para el desarrollo de esta fase se propuso un diálogo dirigido con los docentes en el que de manera no explícita se trataran temas concernientes a etnicidad, multiculturalidad, interculturalidad, inclusión, alteridad, convivencia escolar y resolución de conflictos, cuestión que se modificó por razones logísticas, hacia una encuesta que constó de nueve preguntas (anexo 2), posterior al desarrollo y lectura de los resultados de las encuestas se programó otra jornada en la cual se realizó una entrevista de manera individual, con la finalidad de profundizar acerca de las respuestas dadas, los temas a profundizar se centraron en sus visiones sobre la educación inclusiva, actividades realizadas en clase, proyectos existentes, limitaciones para el trabajo con la población estudiantil y los padres de familia,

La encuesta se aplicó a un grupo focal integrado por nueve docentes de la sede principal y el etnoeducador de la sede La Española, mientras que las entrevistas se realizaron a un grupo focal de siete docentes y el etnoeducador, cabe agregar que en el interior de estos grupos se encontraba una de las orientadoras de la institución.(Foto 1)



Foto 1: Encuesta aplicada al grupo focal docentes

7.4 Fase III

con el propósito de identificar las relaciones existentes entre la comunidad educativa y su concordancia con aspectos estructurales mencionados en los documentos institucionales, es decir la aplicación de ellos, inicialmente a nivel metodológico se propuso conformar un grupo focal integrado por padres de la comunidad indígena y padres no indígenas es decir de la comunidad rural, sin embargo por la falta de comunicación en la comunidad educativa se conformó un grupo focal compuesto únicamente de padres pertenecientes a la comunidad indígena

De igual modo se propuso conformar un grupo focal de estudiantes integrado por niños y jóvenes de diferentes grupos aspecto que se modificó para que no existiera un proceso de selección y exclusión, además evitar inconvenientes con docentes por disponibilidad de tiempo y atraso en clases de los estudiantes, es así que se llevaron a cabo las actividades con dos grupos focales uno conformado por los estudiantes de la sede La Española y otro por los estudiantes del grado sexto de la sede El Laurel, además de ello se observaron aspectos relacionados con la convivencia en espacios diferentes al aula durante las diferentes visitas realizadas a ambas I.E

Antes de iniciar la actividad programada con el grupo focal de padres de familia se acordó una reunión de socialización del proyecto a realizar con el fin recibir consentimiento para su ejecución en la cual se esperaba la asistencia de gran parte de la comunidad indígena sin embargo por actividades imprevistas, asistieron únicamente dos representantes uno de padres de familia y el gobernador, en dicha reunión se desarrolló un diálogo con el gobernador y el representante de la comunidad con la finalidad de conocer algunos aspectos relacionados a las conexiones establecidas entre la comunidad y los demás representantes de la comunidad educativa (padres, rector, profesores, miembros del consejo directivo) además de ello se acordó la fecha de realización del taller con el grupo de padres

Con el grupo focal del padres de familia se efectuó un taller cartográfico que se dividió en dos partes inicialmente, se realizó una línea de tiempo donde la historia de la comunidad fue plasmada mediante la descripción del proceso de llegada y conformación del asentamiento en la vereda el laurel, en pliegos de papel craft usando marcadores, posteriormente se entabló un diálogo sobre aspectos de convivencia y relaciones con los docentes de apoyo donde se indagó sobre la existencia de posibles conflictos, además de ello los asistentes hicieron un dibujo de la comunidad en el caserío (Foto 2)



Foto 2: Taller grupo focal padres de familia

Se desarrollaron dos encuentros con los niños asistentes a La Española, durante el primero, se realizó una presentación frente al grupo y observación del trato entre compañeros y docente, durante el segundo encuentro se realizaron dos actividades a través de las que se pretendió conocer por medio de ejercicios cartográficos, las actividades efectuadas por los estudiantes durante una semana, por medio de dibujos o escritos y la interpretación del cuento “ como atraparon al oso” de León Tolstoi el cual fue modificado para dicha actividad (ver anexo 3) este último con la intención de que los personajes fuesen relacionados con la vida cotidiana de los estudiantes(Foto 3)



Foto 3: Taller grupo focal estudiantes sede la española

Para la actividad programada con los estudiantes del grado sexto con la finalidad de reconocer las relaciones entre los estudiantes, con sus docentes, los vínculos conformados en la escuela y los cambios con el paso de la primaria al bachillerato, se realizaron cuatro momentos durante tres horas, donde inicialmente se hizo una presentación corta de la actividad a realizar, seguidamente se llevó a cabo la actividad de una semana de mi vida y la historia de mi vida en la escuela, luego de esta actividad realizaron un paralelo donde hicieron una lista de las

razones por las cuales les gustaba “ir al cole” y razones por las cuales no, finalmente se realizó la actividad de lectura y análisis del cuento referenciado anteriormente para hacer la conexión de los personajes , con la vida de cada uno. (Foto 4)



Foto 4: Taller grupo focal estudiantes grado sexto

A raíz de los resultados obtenidos en las entrevistas con los docentes y los talleres realizados con los grupos focales, se decidió realizar una entrevista al rector de la I.E., este manifestó estar ocupado con cuestiones directivas por lo cual dicha entrevista fue realizada al coordinador en ella se trataron temas relacionados con el paso de los estudiantes de la escuela la Española a la I.E el Laurel, y las relaciones con el etnoeducador.

8 .Resultados

8.1 Procedimientos documentados de la Institución Educativa relativos a la inclusión de la comunidad indígena

Es importante anotar que la característica principal de la institución (rural) hace que todos sus procesos sean catalogados como inclusivos es decir que la institución en conjunto es tomada como una institución educativa inclusiva; por las características de la presente investigación se realizó la lectura de los documentos institucionales descritos en la metodología poniendo especial énfasis en los puntos relacionados a los procesos inclusivos referentes a la comunidad indígena Embera Chamí constatando y analizando la pertinencia de estos a nivel práctico y contextual durante las reuniones llevadas a cabo con los docentes y los demás grupos focales, fue así que se lograron vislumbrar los siguientes aspectos.

8.2.1 Proyecto Educativo Institucional (PEI) gestiones directiva, administrativa, académica, comunitaria, objetivos metas y estrategias

Dentro del PEI se encontraron algunos puntos clave que daban cuenta de los procesos que se estaban gestando en la institución educativa, sobresalio la poca mención a la etnoeducación encontrándose esta, en una descripción de cómo sería tomada por la institución, como modelo, además, de la escuela nueva y postprimaria. y a la participación de la comunidad en los procesos educativos definiéndose así:

“ofrece a niños y niñas EMBERA CHAMÍ una educación de calidad propia para el buen desarrollo y fortalecimiento de su comunidad, así como también para mejorar los procesos de aprendizaje de los saberes ancestrales que los formen como integrantes activos de su comunidad y la región quindiana. Todo esto amparado en los artículos 55 a 63 del capítulo 3 de la ley 115 de 1994.”(P.E.I 2010 p. 22).

Aspecto que parece tomar fuerza desde la gestión directiva que define en sus enfoques principales como la formación del ser humano acomodándose a las expectativas y necesidades de la comunidad, una correspondencia entre educación realidad social y necesidades del medio teniendo en cuenta a la persona y características del contexto, desde la naturaleza espontánea del niño y su propia situación sociocultural (PEI 2010).

En cuanto a la gestión comunitaria se propone en el documento que desde allí se tendría en cuenta a toda la comunidad laureliana en actividades programas y proyectos como lo son la escuela de padres, trabajo social, conformación consejo directivo, asociación de padres de familia, proyecto de atención a poblaciones vulnerables y buen trato PEI (2010).

Los objetivos metas y estrategias consignadas en el PEI van desde la formación integral, del ser humano, solución de problemáticas locales, hasta la prevención de fracaso escolar diseñando estrategias acordes con las normas educativas y las necesidades de la comunidad para la integración, estableciendo actividades curriculares diseñadas y ejecutadas de acuerdo con la norma y necesidades de la comunidad centradas en estudios y consultas.

Cuestiones que al contrastar con otros documentos como el manual de convivencia y proyecto de buen trato en teoría se encontraban ejecutándose pero que al llevarlos al plano real no hallaron soporte puesto que las actividades se encontraban más dirigidas hacia la ejecución y cumplimiento de la malla curricular, igualmente como lo expreso el gobernador no se contaba con participación de la comunidad indígena para el desarrollo de proyectos o como representantes.

“Realmente el único representante es el profesor en este momento no hay ningún padre, se están olvidando de la base principal de la comunidad” (...) “No nos llaman ellos hacen la reunión y eligen el comité de padres de familia nunca nos ha llegado nada” (entrevista con gobernador de la comunidad y representante de jóvenes)

Estaba claro en PEI la intención de llevar a cabo los procesos mencionados anteriormente se esperaba entonces que estas actividades se reflejaran en el desarrollo de proyectos pero no iban más allá del establecimiento de cifras como se evidenció en el formato del índice de inclusión desde el cual se pretendía dar cuenta a los estamentos directivos sobre la efectividad de los procesos de los generados por la escuela con la participación de los actores de la comunidad educativa desde la ejecución de un cuestionario idéntico para cada uno de ellos en el cual dar opiniones o sugerencias frente a los procesos no era posible, la función de este apuntaba hacia el dar cuenta del conocimiento de la existencia ejecución o no de acciones que dé deben ser según el MEN características de todas las instituciones educativas es decir responder de manera esquemática, lo cual no permitiría conocer de fondo aspectos concernientes a la inclusión

Uno de los apartes importantes hallados en el documento citado es la descripción de la historia de la comunidad indígena, la cual se relata desde su presencia en Quimbaya posteriormente en el caserío y la institución educativa, puesto que el reconocimiento de la historia es sumamente importante para entender de donde se procede y así mismo los lugares y las acciones frente a su papel a nivel social, por ello se realizó una línea de tiempo con algunos de los representantes de la comunidad indígena durante una de las reuniones con el grupo focal, la historia tomada desde ambas partes se vislumbró de la siguiente manera:

Institución educativa

La comunidad indígena Embera Chamí según lo plasmado en el PEI (2010) llega al municipio de Quimbaya para el año 1924 y se instala en la finca la tigrera, posterior a la muerte del propietario, hacia el año 1995 se trasladó un grupo de aproximadamente 14 familias al caserío de la Vereda el Laurel

En consecuencia a esto la I.E. el Laurel integro a esta comunidad en sus procesos educativos soportándose inicialmente en la ley 89 de 1890 y posteriormente en el decreto 804 del 1995 fue así que se dio inicio al proyecto etnoeducativo, mediante la inclusión de niños de la comunidad en los grados primero y segundo además de crear un programa de educación para adultos centrado en la alfabetización de la comunidad.

El proyecto etnoeducativo en el año 1999 se encamino solo a los niños y niñas indígenas, cambian de su idea inicial (alfabetización) hacia el “el rescate y reencuentro de la cultura indígena autóctona, con el profundo respeto a sus raíces, sus tradiciones, su entorno y espacio.” P.E.I. (P. 11); los adultos cumplen el papel de asesorar en aspectos relacionados con la historia y tradiciones de la cultura Embera. Para finales del año 2004 se nombró a un profesor bilingüe perteneciente a la comunidad el señor Miguel Watiqui Caisales.

Comunidad Indígena

Durante la realización de la línea de tiempo Foto (7) los padres que conformaron el grupo focal explicaron que el primero en llegar a la vereda fue el señor Luis Evelio Tamanisla quien relató que llegó desplazado al caserío de la tigresa donde se encontraba trabajando y viviendo en compañía de su familia y otros miembros de la comunidad que vieron la necesidad de organizarse a nivel político mediante la constitución de un cabildo por lo cual poco a poco fueron liquidados debido a “ miedo del dueño” ya que al organizar un gobierno indígena era posible que se “adueñaran” de sus tierras

por estos motivos luego de haberse desplazado hacia otros sitios (Tebaida, Puerto Samaria y Ovando Valle) obtuvo una casa en condición de arrendamiento para él y su familia en el caserío de la vereda Laurel pero al presentar inconvenientes a causa del alcoholismo del propietario de la vivienda el señor Evelio decidió comprar un lote donde inicialmente se construyeron cuatro ranchos para cuatro familias, poco a poco llegaron más familias aumentando a 18 (número actual), debido al aumento en el caserío de familias indígenas surgió la necesidad de organización, por lo cual hacia 1990 se nombra el primer gobernador, hasta la actualidad han existido cuatro, todos exceptuando al señor Osvaldo Watiqui se han desplazado de la comunidad este último fue quien gobernó por menos tiempo (un año) relataron los presentes que es una persona rebelde y con poco conocimiento de las leyes por lo cual su duración como cabildo fue tan corta, ahora él y su familia aunque viven en el caserío se encuentran fuera de la comunidad.

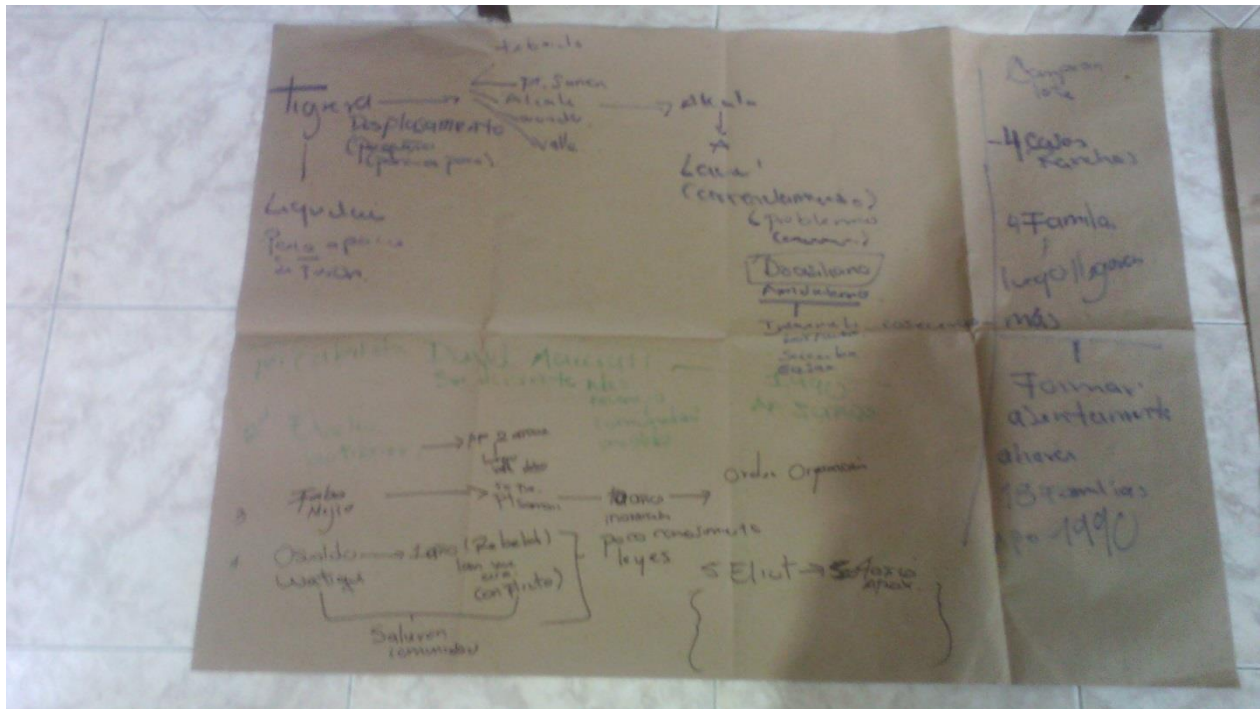


Foto 7: Línea de tiempo realizada por grupo focal padres de familia.

a partir de la obtención de los datos históricos presentados anteriormente y la poca documentación existente al respecto por parte de estamentos gubernamentales locales que dan cuenta de la historia de la comunidad es posible afirmar que la historia de los Embera Chamí en este caso concreto presenta vacíos que generan una historia fragmentada, si bien se tienen en cuenta algunos hechos que desencadenaron la presencia de la comunidad en el caserío y su posterior organización reconocimiento y participación en el gobierno indígena, los relatos y

documentos que fueron recibidos e investigados no dan cuenta de las razones que hicieron que la comunidad llegase al municipio lo cual hace que su historia inicie desde la presencia y posterior expulsión de la finca la tigrera.

Por otro lado, por parte de la institución no se tomaron en cuenta las características de la organización e historia política de la comunidad como fue relatado durante la realización de la línea de tiempo, anulando la existencia de un conflicto en la poca afinidad con el etnoeducador cuestión que será tratada más adelante en el presente documento, además de ello en el PEI se mencionaba que la función de los padres y mayores de la comunidad en la institución es de asesoramiento en aspectos relacionados a cultura y tradiciones pero como se evidencio fue una cuestión que en el momento no se estaba dando debido a la nula participación en los procesos educativos.

8.2.2. Atención a población vulnerable y proyecto de adaptación curricular Cartilla etnoeducativa

Durante la revisión de estos documentos fue posible evidenciar la presencia de acciones que se muestran inclusivas pero que son operaciones estandarizadas que se encaminan hacia un ajuste esquemático de la población a la escuela; enfocándose en, modificaciones curriculares y de cobertura desde donde se justifica la existencia de una sede propia para la comunidad Embera desde el cual expone que:

“para la etnia Embera Chamí, que se halla al margen de dos culturas, se les tiene sede propia La Española, un programa etnoeducativo, donde se plantea, la idiosincrasia de la comunidad indígena, su cosmovisión, su cultura y costumbres ancestrales y además se les tiene docente bilingüe de su propia comunidad Embera” (Atención A Población Vulnerable, 2011, p. 1)

Sin embargo el único documento que se presentó documentado frente a ello fue la de la cartilla etnoeducativa presentada desde una visión de traducción de contenidos en la cual se consignó un taller del alfabeto Embera de no más de dos páginas en el cual se dictaban normas de lectoescritura y pronunciación por su parte el proyecto de adaptación curricular fue constituido únicamente para los niños con N.E.E desde descripciones medicalizadas y encasillamiento de las condiciones presentes en los niños, niñas y jóvenes inmersos en esta categoría inclusiva.

8.2.3 Pacto de convivencia, proyecto de orientación escolar y proyecto buen trato

Estos documentos son de suma importancia ya que con una buena ejecución la vinculación de la comunidad educativa a los proyectos institucionales toma mayor validez, en el caso del manual de convivencia se encontró constituido desde el establecimiento de pautas y normas de comportamiento que hacen que los individuos se encasillen en estereotipos sociales de formas de actuar pautas de vestimenta y trato hacia los demás, además de ello que la comunidad indígena, no hace parte de la elaboración de dicho documento, lo que se pudo verificar en las entrevistas con algunos docentes quienes manifestaron que es un aspecto a tener en cuenta , puesto que acorde con la ley la comunidad indígena presenta sus propias normas comportamentales.

En los proyectos de orientación escolar y buen trato se establecían acciones para el desarrollo de actividades en conjunto con toda la comunidad laureliana, para la integración de las familias,

estudiantes cuerpo docente y administrativo tratando temas concernientes a la convivencia y trato, sin embargo durante la entrevista realizada a la orientadora escolar fue posible identificar que la participación de los padres de familia en los talleres era prácticamente nula tomando la asistencia como participación la cual según lo dado a entender también es muy poca.

“Pues cuando pueden asisten porque pues ellos están trabajando muchas veces se van dejan los niños solitos a la casa que entran más tardesito y ellos se van a trabajar ellas son muy guapas para trabajar trabajan a la par con el hombre [...]Si ellos participan incluso una anécdota una vez en una reunión de padres de familia, no recuerdo la muy descuidada tenía un bebecito y él bebe pidiéndole teta y ella la saco que le sobraba y era con el niño ahí chilingueado y ese cuero ahí colgando si no tuve con que tomarle una foto en ese momento ni me acorde eso se veía hasta chistoso”

A través de la lectura de estos documentos fue posible comprender que se encuentran encaminados hacia la generación de un solo tipo de individuo para un solo tipo de sociedad dejando a un lado el diálogo efectivo entre las diferentes culturas y subsecuentes formas de ver el mundo ya que su constitución se encamina hacia la continuidad de los estereotipos de ser humano.

Pese a las potencialidades presentes en los proyectos ambientales educativos PRAE que permiten que sea posible a partir de allí entablar un acto educativo que permita una integración real y efectiva de los actores de la comunidad, llama la atención que el proyecto citado a pesar de ser una de las obligaciones de las instituciones educativas no está siendo desarrollado puesto que este no fue suministrado por la institución educativa y por parte de la Secretaria Departamental de Educación fue posible conocer que este no se encontraba actualizado lo cual fue una constante, puesto que todos los documentos suministrados no lo estaban, el único documento que se encontró actualizado fue el pacto de convivencia, lo cual mostro una ausencia de planes y proyectos para los encuentros con la diferencia.

8.3. Practicas docentes para generar procesos de inclusión.

A partir de las entrevistas y encuestas ejecutadas a docentes y algunos administrativos y los talleres con los grupos focales, de estudiantes fue posible evidenciar las prácticas efectuadas por los docentes para generar procesos de inclusión y sus visiones sobre ella, de esta forma se desprenden los siguientes puntos:

8.3.1 En el aula:

Por medio de las siguientes apreciaciones (foto 8; Fragmento de entrevista) es posible afirmar que las metodologías usadas en el aula con fines inclusivos en su mayoría fueron plegadas a las formas que hacen que la inclusión sea tomada como método entendiendo esta, como la delegación de acciones para la mejora del rendimiento académico a un profesor de apoyo, cambios esquemáticos curriculares como lo son las maneras de hacer que sea entendido determinado tema (didáctica) y la evaluación de los mismos, para que los contenidos señalados, para cada una las áreas manejadas por los docentes fuesen asimilados por los estudiantes:

“Es un proceso de adaptación a los contenidos básicamente en la evaluación hay que tener en cuenta las capacidades de ellos porque yo a ellos no los puedo evaluar como a los otros chicos hay que tener en cuenta sus condiciones étnicas entonces , [...] es que yo tengo en

cuenta eso porque yo soy de sociales hay unos que tienen muy buenas capacidades y otros que no, por sus mismas condiciones, por su misma estructura neurológica condición contextual, cultural social, mientras que hay otros que si se han ido adaptando" (fragmento de entrevista realizada a un docente de la institución educativa el laurel)

LO DEBE HACER LA PROFESORA DE APOYO PRIMERO
QUE TODO.

6. No se hace diferencia alguna en los procesos
metodológicos de enseñanza.

6) Teniendo en cuenta, algunas dificultades
de lectura y redacción para la población
indígena, respecto a los procesos de
enseñanza

Fotografía 8: respuestas de algunos docentes referentes a procesos de inclusión en el aula

La contradicción presente en las respuestas dadas por los docentes foto (9) en relación a los procesos de inclusión y articulación de diferencias culturales en el aula muestra que no se tienen claros los caminos y por lo tanto las acciones a ejecutar un caso concreto es el proyecto relacionado con la huerta de plantas medicinales, el cual fue representado como significativo por los docentes que lo coordinaban (entre ellos el etnoeducador), como ejercicio donde se practicaba inclusión, durante las entrevistas se obtuvieron las siguientes apreciaciones al respecto:

"El día que yo hice con ustedes la socialización del trabajo usted me comentaba sobre un proyecto que tienen ustedes con plantas medicinales ese trabajo ¿Dónde lo están haciendo?"
R/: En la escuela la española tenemos allá la huerta de las plantas medicinales los nombres de cada una ya hicimos la exposición

¿Lo están haciendo solo con los niños de la comunidad indígena? Si claro con los niños de la española preguntamos a los papas primero que plantas conocían ellos le contaron a los niños y luego se sembró" (fragmento entrevista a uno de los docente coordinadores del proyecto plantas medicinales)

"¿Qué proyectos tiene usted actualmente en desarrollo con los muchachos? R/: en este momento tengo un proyecto que se llama plantas medicinales, me surgió la necesidad integrar

no solo el salón de clase, porque en el salón de clase ellos se aburren entonces yo quisiera como llevar al campo donde ellos se sienten como más cómodos al redor de su ambiente desde ahí compartimos hablar de plantas, de tierra desde ahí dibujamos con los niños hablar de ellos yo tengo desde ahí proyecto de rescate de los valores culturales en las plantas medicinales

¿Para ese proyecto se han vinculado padres de familia? R/: ese proyecto fue vinculado con los padres, primero que todo lo que fue hicieron indagar todo desde las plantas medicinales los muchachos fueron casa por casa a preguntar porque hoy en día no se utilizan y luego fueron preguntando las plantas como se utilizan, ese proceso luego ellos clasificaron y sembraron ya y ellos ya apropiaron ese proceso y aprendieron bastante” (fragmento entrevista etnoeducador)

¿Cómo articula usted en el desarrollo del plan de estudios las diferencias culturales?
 TENGO ALUMNOS DE ETNOEDUCACION
 CON PENA SE LES ENSEÑA NORMAL COMO TODOS.
 DE ACUERDO A LA CULTURA DE CADA NIÑO SE LE ENSEÑA
 20

Foto 9: Encuesta a docentes

Las respuestas obtenidas de los docentes daban cuenta de un ejercicio que se podría tomar como bien ejecutado, pero al hacer referencia a estos a el gobernador y representantes de padres fue posible dar cuenta de que no sabían nada al respecto; además de ello en ninguna de las visitas realizadas a la sede La Española los niños manifestaron mayor interés por dicho proyecto para ellos este no parece ser significativo para su vida como se evidencio durante la cartografía realizada en la cual los niños plasmaron a su vida en la escuela y fuera de ella (foto 10)

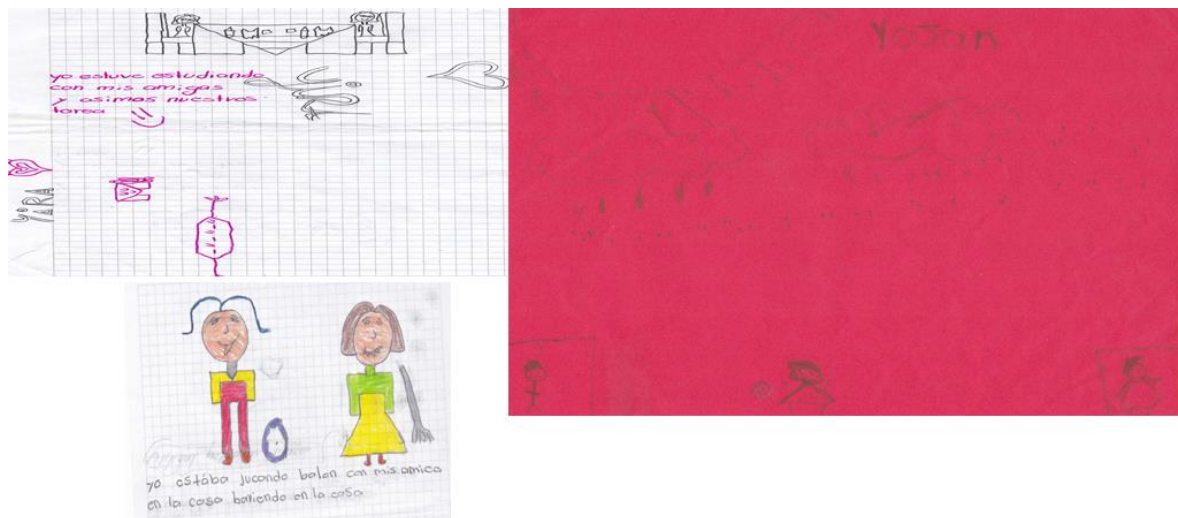


Foto 10: actividad una semana de mi vida

El tomar la inclusion como un método, en el cual como la mayoría de los docentes expuso, efectuar un reconocimiento a la diferencia desde cambios sistematicos centrados en la produccion de estrategias y mejoras estructurales de contenidos a memorizar, hace no sea significativa para la vida de los discentes y asistan a la escuela por cumplir con las normas sociales, como fue posible notar en los escritos realizados por los jóvenes del grado sexto de la institucion, donde acudir a la insitucion se mostró como una parte mas del cumplimiento de la rutina en sus vidas.

Lunes: Me levanto me baño me visto me cepillo desayuno
 y me voy para el colegio estudio juego al murzo
 y me voy para la casa y veo tele y ~~yo~~ despues
 Salgo a la Calle a jugar y llego a la casa a
~~comer~~ a comer y me cepillo y me duermo
 martes: lo mismo
 miercoles: lo mismo
 Jueves: lo mismo
 Viernes: lo mismo

Día Lunes yo me le vante me baño me cepillo me cepillo
 me baño para el cole y estudio 5 horas me voy
 para la casa dormi mi despierte ise taller comi
 y dormi y

Día martes ago lo mismo
 Día miercoles ago lo mismo
 Día jueves ago lo mismo
 Día viernes ago lo mismo

Foto 11: Actividad una semana de mi vida jóvenes grado sexto I.E El Laurel

Por otro lado la docente del área de biología se mostró comprometida con la idea de desarrollar proyectos y efectuar vínculos con la comunidad, mediante sus manifestaciones fue posible identificar que en el aula desarrollaba acciones para que sus estudiantes interactuaran entre sí con las diferencias en las cuales son encasillados:

“(…) yo apenas entre en julio pero por ejemplo teníamos la feria de la ciencia y aprovechamos ese aspecto para trabajar, en vez de trabajar cualquier tipo de experimentos con ellos se trabajó la parte etnográfica, entonces la recuperación de los conocimientos ancestrales las artesanales, la lengua, los diferentes dialectos que hay dentro de los Embera la división de la etnia la ubicación geográfica el conocimiento ancestral sobre plantas medicinales, de hecho dos de los proyectos ganadores fueron de ellos un proyecto sobre recuperación del conocimiento de plantas medicinales y otro sobre artesanía” (Fragmento entrevista docente de Biología)

Las respuestas dadas por esta docente permitieron identificar que desde su práctica pretendía hacer que sus estudiantes se relacionaran con su contexto, interactuaran entre ellos y con el mundo externo a la institución (Foto 12); caso concreto uno de los proyectos ejecutados por los jóvenes en artesanía Embera desde el cual se esperaba compartir con sus compañeros los procesos para la realización de manillas; en lo que se podría llamar, la fase inicial del proyecto de investigación de sus estudiantes, estos plasmaron el interés por continuarla, y el impacto que ha tenido en sus compañeros lo cual evidencia que la práctica generada por la docente para que sus estudiantes sean incluidos es valorada y significativa para ellos (foto 13)

Si, porque trabajo con estudiantes de ascendencia indígena, desplazados, entre otros; mi finalidad es que estos estudiantes aprovechen sus capacidades y conocimientos y los puedan aplicar en contexto, conservando y dando valor a sus practicas culturales ancestrales.

Por medio de los proyectos de investigación en feria de la ciencia donde los embera pueden escoger si desean investigar sobre su cultura.

Foto 12: respuestas docentes de biología frente a los procesos de inclusión y articulación de diferencias culturales

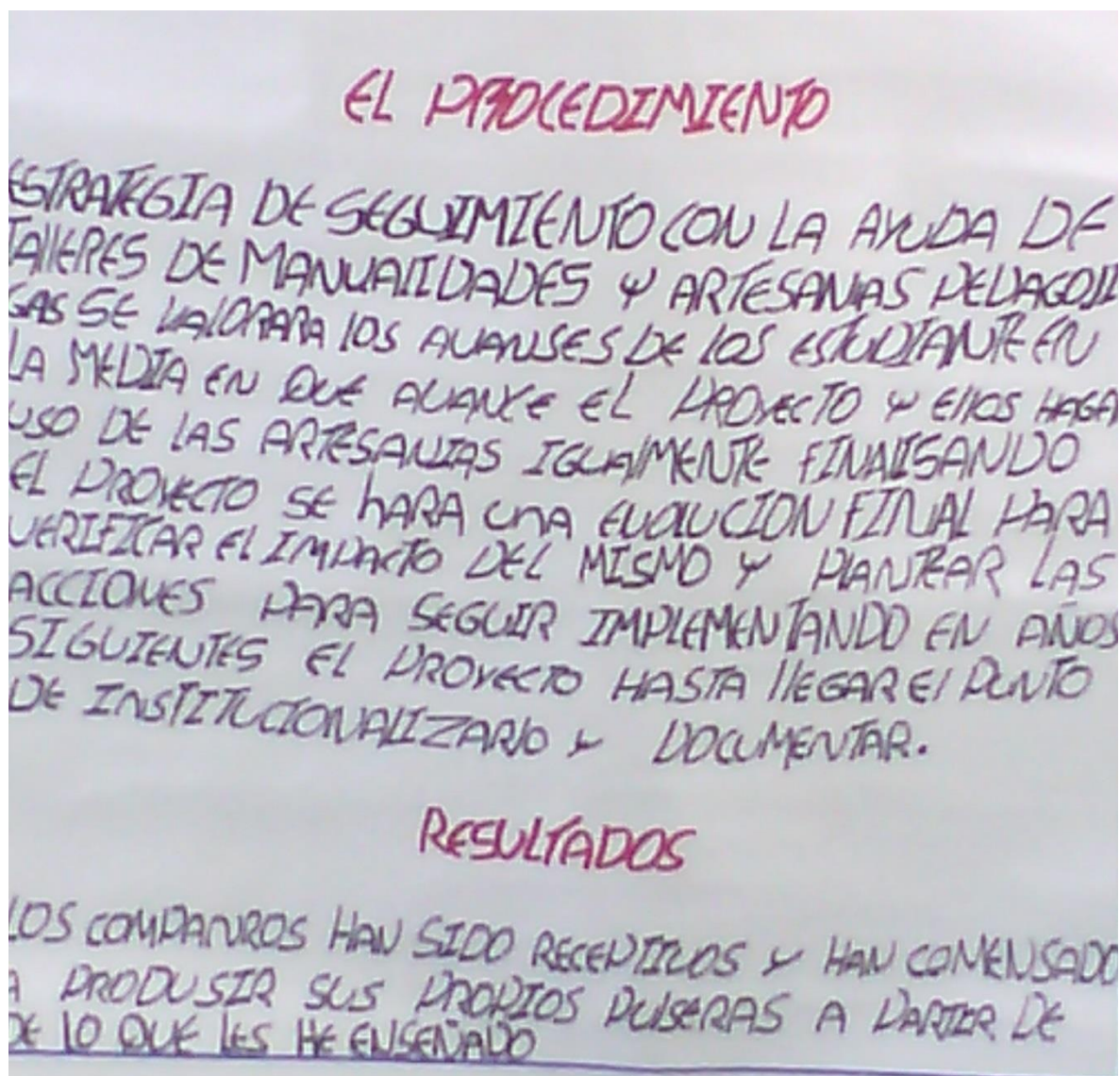


Foto 13: fragmento proyecto de investigación estudiantes sede El Laurel en artesanía Embera

El docente del área de matemáticas mencionó la realización de un proyecto en el cual integró aspectos concernientes al conocimiento del territorio con cuestiones presupuestales “la idea era que sacaran presupuesto, hicieron agendas y trabajo de presupuestos, una excusa para que conocieran la parte de arquitectura de historia con el área de artística” además de ello expuso que en sus clases intentaba hacer que se llevara a cabo el desarrollo de problemas desde situaciones de la vida cotidiana, lo cual hacía que las matemáticas no se presentaran como algo ajeno al diario vivir.

Los proyectos y estrategias anteriormente descritas fueron representativas por medio de su transversalidad ya que al integrar variables como contexto, vida de comunidad, biología y artes,

por un lado y arquitectura historia matemáticas por otra, que unidas desde una visión disciplinar carecerían de sentido, demuestra que al incorporarlas en una actividad práctica no se hallan en la vida divididas por horarios de clase.

El evitar crear vínculos con la comunidad fue evidente en el momento de realizar la entrevista al docente del área de sociales quien expuso: “ hace algunos años tuve la iniciativa de realizar como una especie de carteles en Embera, cierto, para que los muchachos como que aprendieran un poco de ese lenguaje pero después me puse a pensar que de pronto podría tornar para problemas porque los muchachos de pronto se ponían a molestar a los otros entonces tal vez iba a generar problemas con la comunidad,”(entrevista docente sociales) tal motivo evitó la realización de un ejercicio que pudo haber sido importante para el fortalecimiento de las relaciones interculturales en la I.E. ya que aún surgiendo un conflicto, desde el mismo podría haber sido posible relacionarse con los otros a partir de las razones generadoras de este.

8.3.2 Visión sobre educación inclusiva:

La educación inclusiva por parte del personal docente, administrativo no disto mucho de la que se encuentra definida a través de las políticas educativas en la cual una educación se hace inclusiva cuando se asegura la pertinencia al sistema educativo, como la posibilidad de matricularse sin discriminación, es decir teniendo en cuenta las diferencias posibilitando la estancia(no necesariamente activa), garantizando condiciones físicas y administrativas de acceso a la institución académica de las poblaciones potencialmente inclusivas como las descrita por los docentes (foto 14).

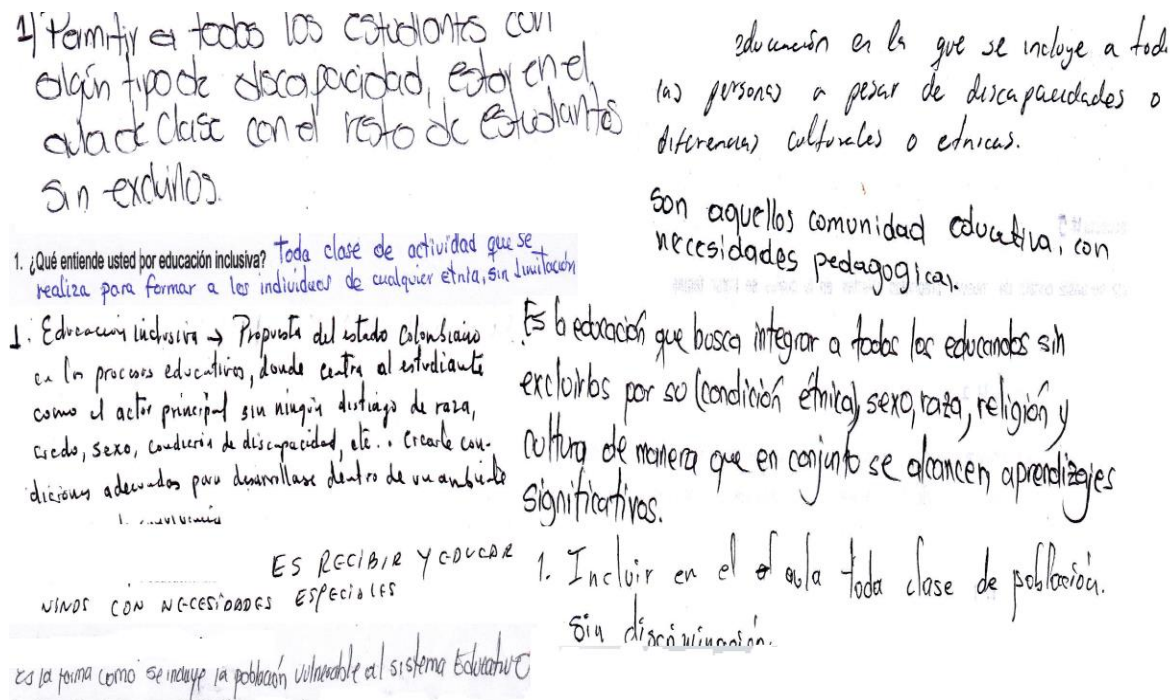


Foto 14: respuestas docentes frente a ¿Qué se entiende por educación inclusiva?

Es por ello que es posible afirmar que se toma a la inclusión como las formas, estrategias y métodos para hacer que la estancia en el aula de individuos pertenecientes a determinada población sea un hecho desde la cual no es posible afirmar que estos individuos sean realmente partícipes del acto educativo.

“el comedor, el transporte todas esas políticas lo que buscan en últimas es que todos los niños tengan acceso a la educación” (fragmento entrevista rector)

La referencia a una educación inclusiva por parte de la mayoría de los docentes entre ellos el etnoeducador fue enfocada a población con N.E.E., uno de ellos referenciándolos como un problema para el desarrollo de su ejercicio “Es que con la educación inclusiva uno tiene que atender ciegos sordos, gagos de todo debería haber un profesor especializado para todos” (fragmento de entrevista), la mayoría desde descripciones que se encaminaron más hacia la tolerancia de los otros, no se tuvieron en cuenta las características principales de la institución como su condición de ruralidad; los docentes que mostraron una visión más amplia fueron aquellos que en sus prácticas realizaban ejercicios que se propondrían como inclusivos, en sus entrevistas afirmaron:

“La inclusión somos todos”

“Bueno yo tengo entendido por educación inclusiva, una educación que no discrimina, y donde por el contrario los aspectos que hacen parte de las diferencias de los estudiantes se tienen en cuenta como parte del proceso y aspectos a los que se les puede sacar provecho”

“Es donde uno busca como integrar todo sin hacer excepción de personas digámoslo así sino teniendo en cuenta todas las diferencias que tienen todos los jóvenes en salón de clase la idea es que desde el mundo de cada persona se pueda aportar para el salón de clase, se puedan aportar muchas cosas” (fragmentos entrevistas docentes)

Las descripciones dadas por la mayoría de los docentes se encuentran sujetas a un desconocimiento y falta de interés como fue posible evidenciar, durante las entrevistas y al preguntar sobre la formación en lo referente al tema, lo cual conlleva a que la diferencia se marque desde los otros, y por consiguiente el crecimiento de los estudiantes se encuentre ligado al cumplimiento de tareas.

La formación fue tomada por algunos como una condición de estatus y generación de ingresos “Ya no hay ascenso ya no hay estímulos entonces no es buen negocio entrar a hacer un diplomado en tal cosa porque ya no va haber ningún estímulo”

Pocos docentes hicieron referencia a su formación para “atender a la diversidad” puesto que la mayoría no referenció el manejo del tema ni siquiera desde el pregrado, quienes manifestaron el interés lo hicieron por aprender y mejorar sus prácticas en ejercicio de su autonomía, no desde la intención de obtener diplomas como fue el caso del docente de educación física quien expuso:

“Más que preparación como tal pues magistral que yo haya recibido no, pero si he leído digamos que cuando eso se empezó a trabajar fuertemente uno lo que empieza hacer es mirar de qué manera eso se puede desarrollar por ejemplo desde la educación física existen estrategias de trabajo cooperativo para trabajar, digamos que todo esto de la inclusión” (fragmento entrevista docente educación física)

8.3.3 Etnoeducación y etnoeducador

Después de llevar a cabo la encuesta y la entrevista al etnoeducador y posteriormente contrastar sus apreciaciones con las dadas por algunos docentes de la institución y el grupo focal constituido por padres de familia y el gobernador, fue posible identificar las contradicciones existentes frente a las maneras de concebir la etnoeducación por parte de los actores mencionados.

Por su parte el coordinador de la institución referenció que se hacía un buen procedimiento con el nombramiento de un etnoeducador y el establecimiento de una sede propia (La Española) presentando la etnoeducación ejecutada por la institución sobresaliente a nivel departamental “Pues para nosotros es digamos es uno de los elementos que nos caracteriza a nivel del departamento pocas instituciones educativas tienen esa digamos sede donde tengamos etnoeducación propiamente dicha” (entrevista coordinador I.E. El Laurel)

Aún así reconoció que allí la etnoeducación se encontraba más relacionada con la explicación del dialecto y simbología es decir desde el bilingüismo, no identificó que en la sede el laurel se llévase la continuidad del proceso cuando los jóvenes ingresan más allá de una adaptación, nuevamente desde la lengua en este caso castellana.

Evidenciando así que se apropia la etnoeducación desde la institucionalización por medio del nombramiento de un etnoeducador que pertenezca a la comunidad en este caso Embera Chamí y el establecimiento de una sede propia, desconociendo otro tipo de acciones que se pueden llevar a cabo para una acción educativa más representativa y además de ello que el docente no se encuentra vinculado de manera activa a la comunidad del caserío lo cual limita su ejercicio docente.

El etnoeducador y los representantes de la comunidad indígena tomaron la etnoeducación como aquella donde se implementa un currículo propio igualmente desde una traducción de contenidos o el establecimiento de métodos (cartillas) a ser usadas por los docentes y estudiantes sin tener en cuenta que la población aunque pertenezca a una etnia no es estática, por el contrario está en permanente cambio es decir que los niños que ingresaron durante el presente año no serán los mismos a los que ingresarán cinco años después, por ende si se establecieran métodos sistematizados como cartillas manuales para docentes y estudiantes contexto, vida en comunidad y situaciones socioculturales, estarían cada vez más separados dividiendo la vida de los alumnos en bloques de deberes por cumplir y notas por memorizar.

Teniendo en cuenta que el etnoeducador tomo a la etnoeducación como el establecimiento de una educación propia y un currículo propio no reconoció que a nivel departamental o institucional se llevara a cabo un proceso de etnoeducación “aquí en el Quindío no está estructurado como tal, etnoeducación es cuando habla de etnoeducación cuando ya está plasmado desde el currículo propio entonces acá como tal desde currículo propio como tal no” el no admitir su actividad como etnoeducativa hizo que el docente se hallara pasivo en su práctica puesto que se denominó como etnoeducador por el hecho de pertenecer a la comunidad Embera Chamí y ser docente, aún así no mostró claridad sobre la dirección de su accionar como maestro especializado en su práctica.

Evidencia de ello fue que al preguntar sobre las adaptaciones curriculares llevadas a cabo este anotara que dichas modificaciones se realizaban acomodadas al modelo escuela nueva a inicio de año en compañía de los docentes de las otras sedes pertenecientes a la I.E., es decir que no efectuaba ningún cambio más allá de los realizados con sus compañeros, como fue posible apreciar en la descripción de la metodología áulica expuesta por el docente esta se encuentra

acoplada al modelo escuela nueva y traducción de contenidos desconociendo la riqueza del contexto y la importancia de la historia para la formación de los estudiantes

“Institución es un modelo flexible escuela nueva entonces la metodología que usamos nosotros es la cartilla nosotros lo hacemos en tres momento lo que dice en la cartilla preparamos, esa cartilla no está estructurada para grado por ejemplo para grado segundo está muy avanzado, entonces busco lo que sirva preparo, si están cortos si uno siente necesidad de implementar más o cortar y hacemos, todo aquí es transversal si usted en la mañana cogió matemáticas estamos hablando de artística ciencias naturales, el otro momento es usted estar dando clase ahí con los niños, el otro es jugar con ellos y el último es a partir de ahí exploren dibujen no se ellos verán como lo hacen les dan tiempo libre [...]por ejemplo vemos las estrella y vemos también como se dice en Embera estrellas” (fragmento entrevista etnoeducador).

8.4 Relaciones interculturales

Durante la ejecución de las diferentes fases se lograron identificar algunos de los puntos clave en lo que atañe a las relaciones interculturales entre los diferentes actores de la comunidad educativa, y el impacto que de estas se desprenden para los jóvenes, niños y niñas asistentes a las dos sedes objeto.

Inicialmente se visualizó que los directivos de la institución educativa estaban reacios a realizar algún tipo de trabajo con la comunidad desde el vínculo con el gobernador que prefiere no entablarse para evitar conflictos en palabras del coordinador “sería como traer un elemento más digamos de choque” en referencia a la relación con el gobernador y el posible nombramiento de un representante de la comunidad para la junta de padres.

Además de ello se evidenciaron lo que se pueden llamar rozos entre la docente de apoyo y el gobernador puesto que por una parte se mencionaba el poco interés en la escuela y por otro lado que la docente de apoyo no respetaba las normas de autoridad de la comunidad

Al hacer referencia a la existencia y resolución de conflictos, los docentes mencionaron que se dirigían al etnoeducador, quien por su parte señaló intentar hablar con los padres, Pero dirigiéndose a un caso concreto como lo es el manual de convivencia cuya importancia ha sido señalada anteriormente mencionó que prefería no meterse en estos asuntos “A ver la parte de convivencia de la comunidad cada uno ahí tiene su autonomía y yo como docente no puedo imponer todo lo que ellos convivan porque cada uno tiene sus vivencia de cómo vivir entonces no les puede decir que tiene que vivir de esa manera ahí si se me sale de las manos” (fragmento entrevista etnoeducador)

Estas apreciaciones llamaron la atención puesto que en el momento de hablar sobre dicho tema se resaltó la importancia del profesor como representante de la comunidad para el fortalecimiento de lo que concierne a dicho documento que podría permitir el crecimiento de las relaciones dentro y fuera del aula entre los estudiantes, maestros y el resto de comunidad educativa.

Durante la reuniones con el grupo focal de padres de familia fue posible identificar que el gobernador y los representantes de padres no estaban de acuerdo con la presencia del etnoeducador, lo cual generaba que el acercamiento con los padres de familia fuera poco, puesto que estos argumentaban que su conocimiento en lo referente al manejo de proyectos como el de la huerta era insuficiente para el cual sugerían la presencia de un hombre y una mujer de la comunidad.

Lo anterior permitió identificar parte del conflicto existente entre el etnoeducador y la comunidad indígena en cabeza del gobernador el cual aparentemente era desconocido por los directivos de la I.E., quienes hacían referencia al docente como mediador de conflictos

“Pues acá tenemos el representante de la comunidad que es el profe pero a través de él podemos gestionar o solicitar que haya otro representante de esa comunidad, aunque la comunidad es complicada entonces pues yo preferiría solo con Miguel que nos sirva de apoyo”

“Pues lo que pasa es que con el gobernador para uno es como difícil hablar con él ósea como docente no, pero el profesor miguel como él es de la misma raza Embera el si se acercó y es muy complicado”

El desconocimiento del conflicto hallado sesga el vínculo, entre la comunidad y la institución, que influye directamente en la vida de los estudiantes, un caso concreto del conflicto mencionado fue el traslado de dos estudiantes del grado tercero de la sede La Española a la I.E. El Laurel por conflictos existentes entre los padres y el etnoeducador, la docente relato:

“cuando ellas vinieron a decir que iban a cambiar a las niñas de la escuela entonces ellas vinieron por ejemplo con historias (refiriéndose a los motivos por los cuales decidieron trasladar las niñas fuera de la entrevista esta docente comento que las madres habían manifestado que las niñas estaban embrujadas por la esposa de miguel porque sus madres se habían emborrachado con el) las niñas tienen algunos problemas psicológicos que estamos tratando entonces por ejemplo sueñan con espantos usted sabe que mientras uno tenga más paradigmas de cosas de miedo más puede verse afectado por ejemplo en las noches cierto, es otra cosa que se está hablando con ellas, ellas presentan un problema físico no se descarta que sea estomacal o puede ser por los mitos que ellos mismos por tradición escuchan y ellas se autosugestionan, la otra niña tiene un problema muscular que ha mejorado con terapias aunque no le hayan dado como toda la atención que merece la niña, entonces tampoco se prestan para que el colegio haga algún proceso de orientación porque como no vienen y si las mandan a terapia no van ” (fragmento entrevista docente)

Como es posible ver en el relato de la docente la solución de la institución se dio desde cuestiones médicas occidentales que si bien no están mal vistas dejaron a un lado otros recursos ajustados a las costumbres, creencias e historia de la comunidad indígena como lo es por ejemplo el jaibaná que pudo ser llamado como recurso para llevar a cabo acciones en conjunto; fue así que se vislumbró la existencia de conflictos latentes de poder entre los diferentes estamentos directivos de la comunidad, institución y etnoeducador que se invisibilizan desde el no vínculo.

La referencia a las inasistencias de los niños y jóvenes fue una constante hallada en las respuestas de los docentes durante las entrevistas en ellas también comentaban que una de las razones era que ambos padres trabajaban y los niños decidían no ir y no abrir las puertas a la orientadora en el momento de buscarlos en sus casas, una de las razones de dichas inasistencias en el caso de la sede El Laurel pudo ubicarse en relación a lo anterior con el cambio de horario puesto que en la sede La Española el horario de clase es mucho más corto, por lo cual algunos jóvenes llegan tarde cuando inicia el bachillerato o no asisten debido a que el coordinador no acepta las llegadas tarde lo cual fue evidenciado durante el taller en el grupo sexto donde mediante un trato autoritario el coordinador recibió a uno de los jóvenes que llegó con aproximadamente una hora de retraso, lo cual evidencia que se dejaban de lado factores que podrían causar su llegada tarde.

Lo anterior demostró que una de las causas de rompimiento de conexiones entre las sedes es decir cambio escuela a bachillerato fue el desconocimiento de las dinámicas de trabajo en la institución y en aula ya que hay cambios de compañeros, docentes y horarios, desde la I.E. se reconoció dicha desconexión haciendo referencia a que en la sede la Española se enfatizaba

en la lengua y las costumbres cuestiones que eran dejadas de lado al cambiar de sede en palabras del coordinador:

“hay un proceso de adaptación porque ellos allá tienen bilingüismo ven el tema tanto en su lengua autóctona como es el elemento Embera y ven también la lengua castellana , cuando llegan aquí únicamente van a tener la lengua castellana y el inglés obviamente ya ellos van a tener como un choque digamos que muchos inclusive no llegan con todas las competencias de lengua castellana, entonces empezamos como a nivelar, hay que darles como seguimiento para ver si hay adaptación con la maestra de apoyo, tienen un profesor para que ellos logren involucrarse en los procesos pedagógicos” (Entrevista Coordinador).

La visión esencialista de la identidad cultural encontrada en los diferentes actores (docentes, comunidad indígena, etnoeducador) donde pertenecer a determinado grupo diferencial en este caso la comunidad indígena Embera Chamí responde a costumbres, características físicas y comportamentales iguales desde el inicio de la comunidad es decir que no cambia con el tiempo.

“más que todos están en la española ahí si usted los ve a todos igualitos” (fragmento entrevista docente)

“La identidad más que todo desde la cultura por ejemplo yo soy migue pero para mí tengo que identificar desde mi lengua desde mi personalidad, desde el vestimento desde la personalidad la identidad se identifica desde la cabeza hasta los pies usted va por ahí por armenia y el indio lo identifica por el cabello y todo por la andada la identidad tiene que ser desde el vestido la comida la música y eso no se puede perder” (entrevista etnoeducador)

El tomar la identidad cultural de manera esencialista generó que los niños y jóvenes pertenecientes a la comunidad no se identificaran con la etiqueta que se les había dado con la cual no se sentían cómodos, como lo referenciaron los padres al mencionar que los niños no se apropiaban de su cultura al no encontrarse muy a gusto con ella es por ello que se sintieron más cómodos al identificarse con referentes que podrían tildarse de ajenos a su vida como cantantes del género urbano (foto 15)

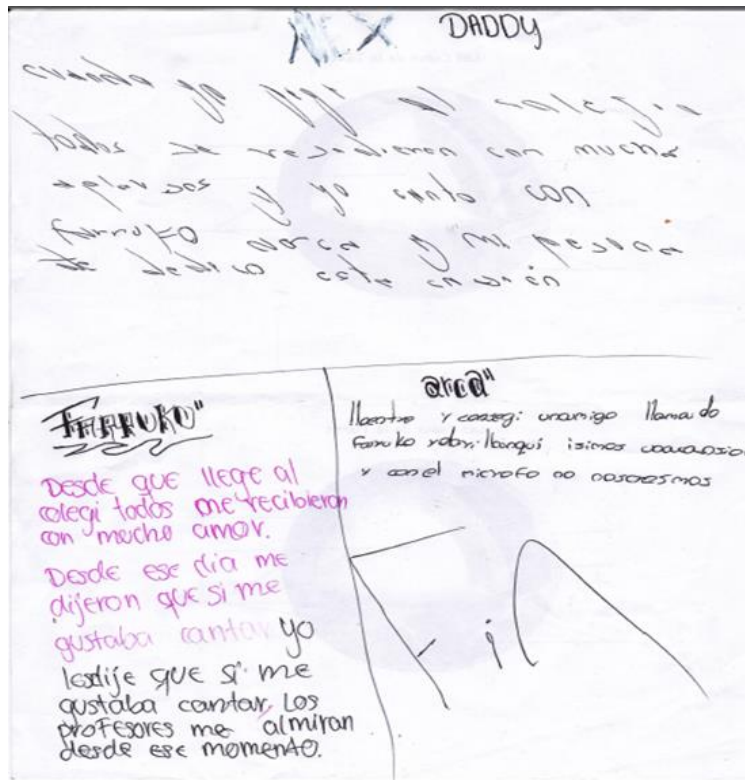


Foto 15: Actividad mi vida en la escuela

El componente histórico que podría decirse perdido o silenciado desde los cambios de territorio es un factor fundamental para que se presentaran dichas referencias puesto que al no conocer su historia los niños y jóvenes no se identificaron como parte de una etnia.

Por ello los estudiantes al hacer alusión a sus vidas dentro y fuera de la I.E. no hicieron referencia a cuestiones que los diferenciaran de sus compañeros o con contenidos de las materias sino más bien se encontró dirigida hacia vínculos emocionales foto (15) y de movilidad social (foto 16) haciendo referencia que por sus compañeros fueron bien recibidos pero que académicamente no se encontraban muy bien

a) porque voy al colegio = porque quiero ser alguien en la vida como ser futbolista o otras cosas porque me relaciono con los amigos y las amigas
 b) porque no voy al colegio = porque en vez de ir a la escuela voy a jugar fútbol y a jugar videojuegos pero me gusta ir a la escuela
 yo estaba en la escuela pero ya estoy en un colegio pero me va a ir muy duro para estar en el colegio porque ya perdí un año porque casi no iba a la escuela

Foto 16: actividad porque me gusta y no me gusta la escuela

Durante el desarrollo de la actividad del cuento se observó que las figuras presentes en el cuento fueron más relacionadas con la vida fuera de la institución, donde la figura de autoridad fue la materna, aún así llamó la atención que uno de los estudiantes tomó la escuela como la jaula de la cual no lo dejaban salir, evidenciando que su vínculo con el colegio era más por obligación que por gusto

para mí el señor es mi padrastro la cabra es mi mamá y yo soy la ovejita para mí la jaula es el colegio porque no nos dejan salir yo relaciono a mi padrastro con el señor porque mi padrastro haría todo no me dejaba salir pero yo relaciono a mi mamá con la cabra porque ella sí me dejaba salir y yo me relaciono con el ovejito porque en el colegio no me dejan salir

Foto 17: actividad cuento como atraparon al o

9. Análisis

Durante el desarrollo de la propuesta de investigación se plantearon dos categorías de análisis (inclusión y relaciones culturales) las cuales presentaron tres sub categorías alteridad, resolución de conflictos y convivencia escolar e interculturalidad, multiculturalidad etnicidad y etnoeducación respectivamente aspectos que serán tomados de forma conjunta debido a que las articulaciones presentes entre las categorías nombradas tomadas de manera fragmentada para la ejecución del presente análisis podría generar una pérdida de consistencia.

9.1 Procedimientos documentados de la institución educativa El laurel relativos a la inclusión de la comunidad indígena.

La I.E. El Laurel desde lo que se podría llamar su base es una institución que ubicada en el interior de los parámetros de clasificación de la población asistente, es inclusiva, puesto que es una institución de carácter rural donde además de ello asisten otros grupos diferenciales como el que fue objeto de la presente investigación, por lo anterior la escuela y su bachillerato además del modelo diferencial instaurado para la población indígena(etnoeducación) funciona como se ha anotado en varias ocasiones bajo el modelo escuela nueva y posprimaria.

Respecto a lo anterior es importante tener presente que el modelo escuela nueva ha sido en los últimos años cuestionado por que sus planteamientos y ejecución ,como se ha afirmado son de carácter descontextualizado, monocultural y por ende encaminado hacia la homogenización tomando los planteamiento de Garzón y col (2014) la educación rural está fundamentada desde una praxis didáctico técnica a través de procesos disciplinares que generan desigualdades entre el maestro y los niños, por lo anterior las contradicciones presentes en los documentos base de funcionamiento de la escuela y la acción, en la cual se encontraron desajustados al contexto no distan muchos de la problemática presente en cuanto al modelo en el departamento del Quindío.

El lema de la institución es “formación de niños, niñas y jóvenes en y para la vida con espíritu humanista y científico en armonía con la naturaleza”; según este la institución podría convertirse en un espacio donde la interculturalidad tomara fuerza desde la potencialización de las relaciones humanas en el encuentro con los otros en el aula y espacios externos, sin embargo, proyectos como por ejemplo el PRAE que permitiría hacer una praxis integradora de actores educativos dinamizando las relaciones sociales no se encuentra siquiera planteado en papel.

En los documentos institucionales escritos son consignadas acciones en las cuales comunidad y contexto en general tomarían relevancia como lo son los relacionados a convivencia, buen trato y escuela de padres que contaban con planteamientos que abogaban por el reconocimiento de los otros y una vinculación de la comunidad a los procesos educativos, aún así no se presentaban referentes claros para su desarrollo, como se logró evidenciar los diagnósticos fueron someros con metodologías de acción no llevadas a cabo, estudios y consultas que permitan el establecimiento de cifras o la corrección de aspectos relacionados a la gestión educativa como el caso del índice de inclusión pero no evidenciar falencias concretas al lugar donde se encuentra inmersa la institución, marcando una serie de elementos por cumplir acordes al modelo de hombre para la sociedad desconociendo las características culturales y excluyendo a la comunidad de la vinculación a proyectos.

La traducción de contenidos escolares a la lengua Embera como metodología de enseñanza propuesta desde un único taller que constituye la cartilla etnoeducativa muestra que el lenguaje es asumido desde una posición ahistórica donde únicamente se hace el cambio del castellano a Embera dejando a un lado los significados impresos en la lengua, se convierte en un elemento de imposición de identidad cultural que hace que los niños y jóvenes se encuentren reacios a usar, muestra que son encasillados desde sus diferencias hacia un comportamiento y formas de actuar concretas y determinadas desde los imaginarios de lo que constituye lo indio.

El hacer mención de un proceso diferencial de educación para la comunidad indígena (etnoeducación) como ciertamente se encuentra en los documentos institucionales, caso concreto el PEI, donde se hace una descripción de la manera en como es tomado por parte de la institución, no asegura que se estén desarrollando los procesos y proyectos planteados (será posible evidenciar más adelante en el presente análisis), como el hecho de usar ropa deportiva no quiere decir que se haga deporte.

como bien lo afirma Orrego (2012) cuando habla sobre la performatividad del discurso haciendo referencia al etnoeducativo, las garantías que se encuentran en papel aparecen como una función de remplazo a acciones materiales, las palabras se restituyen en acción mediada por el poder que se instaura en la institución que las avala, en este caso el MEN desde el cumplimiento de su normatividad expone que “deriva en una tendencia a presentar la diversidad cultural en términos normativos, concibiendo la condición multicultural del país como el resultado de su reconocimiento institucional”

Acogiendo los planteamientos dados por Giroux y McLaren (1997) las practicas inclusivas no deben estar ajustadas únicamente hacia acciones de orden administrativo y estructural a nivel educativo sino más bien encaminarse al entendimiento de las dinámicas sociales que confluyen en la escuela y por ende a los símbolos y significados que adquieren las diferentes articulaciones que hacen parte de los estudiantes que allí asisten, es decir que las prácticas escolares tomarían mayor fuerza y validez si se tienen en cuenta las características sociales y políticas que confluyen en la escuela.

9.2 Practicas Docentes Para Generar Procesos De Inclusión

Las formas en las cuales son tomadas la diferencia e inclusión están directamente ligadas a las prácticas docentes, es por ello que no es posible desligar las posturas de los docentes frente a ellas, puesto que no permitiría un análisis de los procesos metodológicos llevados a cabo por ellos. En este sentido se tiene que en la I.E. la mayoría de los docentes tenían visiones de inclusión y diferencia ligadas a conceptos de clasificación de poblaciones y caracterización en cuanto las necesidades educativas especiales se refiere, mostrando una postura sujeta a los planteamientos del MEN donde la educación inclusiva es sinónimo de gestión educativa.

De esta forma se tiene que el reconocimiento y el respeto hacia los estudiantes, mutan para convertirse en cambios a nivel curricular, procesos evaluativos y modificaciones para la asimilación de contenidos donde la forma de incluir en el aula a niños y jóvenes de la comunidad se convierte en el uso de didácticas para que los contenidos disciplinarios sean aprehendidos lo que Giroux (1997) llama conocimiento positivos donde las prácticas educativas se convierten en mejoras sistemáticas de asimilación de conocimientos científicos avalados y “la pedagogía aplica sus energías a las tareas de distribuir, gestionar y legitimar el conocimiento” donde se tienen materiales preseleccionados (cartillas escuela nueva) para que la distribución del conocimiento sea equitativa el cual en palabras de Giroux (1997) hace de los profesores “ejecutores del conocimiento” donde este no está acorde con la realidad social y se encarga

entonces de hacer que los estudiantes los guarden en repisas mentales, de donde son tomados para responder a las evaluaciones, para luego ser olvidados, estableciendo así un conocimiento que no es transformado sino asimilado.

Esto demuestra que existe un análisis poco efectivo de las realidades ya que no se tienen en cuenta las características del contexto y las particularidades de los estudiantes, la enseñanza se convierte en listas por llenar y estándares por cumplir, donde como dice Tedesco (2004) sobresalen aspectos técnico científicos desde las disciplinas escolarizadas y se instauran ordenes de saber cómo lo plantea Serna (2007) donde no se tiene una relación equitativa entre docentes y estudiantes.

Por lo anterior se afirma que el reconocimiento hacia la diferencia se hace de nombre educación multicultural (escuela nueva , etnoeducación,) pactado desde acciones que hacen de la inclusión un método de mejora de dispensación del saber por medio de didácticas y de número de estudiantes asistentes pertenecientes a grupos diferenciales, aspectos que desde una forma de medir estadística evidenciarían que la educación inclusiva es efectiva, pero que al verlos de manera acorde con las realidades sociales evidencian que esta se imparte desde el reconocimiento de externalidades que hacen que sea des-contextuada y demuestra que el hecho de estar integrados en el sistema no garantiza que se incluyan desde lo que los constituye por el contrario sus particularidades son negadas, para ser parte de un todo.

El mencionar que “todos están bien incluiditos” demuestra que la educación inclusiva es tomada desde la organización estructural que hace de todos los diferentes el mismo objeto de inclusión como lo menciona Skliar (2010) la mismidad se convierte en una meta con la idea de que los diferentes que siempre son los otros, los que no pertenecen los que están fuera, ingresen al sistema educativo, donde como se evidencio sigue latente la división clasificación y segregación de los que estuvieron afuera y ahora están dentro como puntos por cumplir.

En la I.E. existen acciones que podrían en apariencia y según lo relatado en las entrevistas de los docentes ser significativos para los jóvenes como es el caso de la huerta de plantas medicinales realizada en la sede La Española donde las metodologías de trabajo tendrían que compaginarse con los saberes de los niños y su comunidad como se plantea, sin embargo en acción para los estudiantes no es atractiva puesto que son proyectos que imponen unos aspectos culturales que para la mayoría de los niños se encuentran ajenos a sus vidas, por ello no es extraño que los proyectos centrados en la comunidad que han sido significativos para los jóvenes (proyectos de artesanía Embera) se gestaran desde la elección y no imposición de las temáticas.

Los proyectos de investigación que podrían decirse potenciales los son porque desde ellos el conocimiento del otro no se emprende como una celebración precisa de su diferencia y de lo que tendría que caracterizarlos por pertenecer a una comunidad indígena sino que es sometido a un proceso que permite que los jóvenes se cuestionen desde sus particularidades y las compartan con sus compañeros haciendo del acto educativo intercultural desde el diálogo.

Sin embargo para la mayoría de los estudiantes los procesos desarrollados por los docentes no trascienden de una actividad escolar a responder Giroux (1997) expone que la experiencia de los estudiantes cuando se da desde estas características “se reduce a la inmediatez de su rendimiento y existe como algo destinado a ser medido, administrado, registrado y controlado” como se identificó los estudiantes no están a gusto con ello puesto que no les gusta ser evaluados pues la importancia que para ellos tiene el proceso educativo se da desde las normas sociales a cumplir haciendo referencia a ello los estudiantes comentaron (foto18)

Me gusta ir al colegio por que
esta la niña que me gusta y mis compañes
No me gusta por que me toca que matinar
me cae mal el cordi y el rector

aqui en la escuela La paso bien xq ablo con mis
amigos y recocho algunas veces bengo x" ver algun pino
o para recochar y xq Me gusta mucho la matematicas
y xq quiero ser alguien en la vida y la paso Me
bien en la escuela q en mi casa Me canso
de aser perezosa entonces x" eso es mejor benvir
al colegio a ser algo productivo

yo comense a estudiar a los 11 en este
año cuando saigo de estudiar hago tareas
al otro dia comienzo a recochar con mis
compañeras luego cuando dentro a clase
me da mucha pereza me gusta la
clase de español y me cae muy mal
un profesor

Foto 18: Activiades mi vida en la escuela y lo que más gusta y no me gusta del cole

Aparece entonces la escuela significativa como un elemento de promocion social como el paso a cumplir para "ser alguien en la vida" respecto a ello Vasconi (1976) dice que desde este tipo de concepciones se genera la idea de que los mas capaces llegaran mas lejos vision reflejada en los comentarios de jóvenes del grado sexto, sin embargo teniendo en cuenta los aportes de Vasconi es posible evidenciar que no es un elemento que se haga equitativo, por el contrario se ve sujeto a multiples factores internos y externos que influyen en las visiones y posicion social, es bien sabido que lo que el autor llama piramide escolar, donde el numero que quienes inician el proceso educativo se reduce al finalizarlo, no es una cuestion ajena al pais y en este caso en la institucion.

Multiples factores que se encaminan a la desercion de los jóvenes como falta de afinidad y trato docente y conexiones con la escuela desde hilos sentimentales debiles, donde teniendo en cuenta los argumentos de Giroux y McLaren(1997) "la escuela se convierte en un lugar para pasar el tiempo, mas que para utilizarla para el servicio de la potenciacion personal y social" en el caso de los jóvenes de la comunidad indigena llamó la atencion que pese a que desde el año 1995 según la historia plasmada en el PEI la comunidad asiste a la I.E solo hasta el año 2015 fueron graduados dos estudiantes de la comunidad indigena quienes según las orientadoras no cursaron por completo primaria y bachillerato en la institucion

Lo anterior llama la atención puesto que al cuestionar sobre posibles inconvenientes o conflictos con los estudiantes de la comunidad indigena la respuesta dada por los docentes fue negativa, sin embargo se enfatizó por parte de algunos en la inasistencia o incumplimiento en el horario

de los estudiantes desde la cual se invisibilizan los conflictos existentes desde un falso ambiente armónico, donde la tolerancia es el nombre que adquiere la aleteridad, puesto que algunos docentes prefieren en muchos casos evitar vincularse para evitar problemas.

La desconexión entre los procesos desarrollados en ambas sedes con el paso de primaria a bachillerato (La Española al Laurel) para los jóvenes de la comunidad responde a variados factores que desde la sede principal son encerrados en torno a la diferencia de lenguas por lo cual se genera una adaptación desde este factor, sin embargo se dejan aisladas cuestiones referentes a los cambios en cuanto a la organización de la institución y la vida de los estudiantes fuera del aula, puesto que por un lado se rompen las dinámicas de trabajo (horarios de ingreso a la institución más amplios, mayor número de contenidos y docentes) y existe un desconocimiento de las cosas externas (horarios de trabajo de los padres dinámicas familiares) que desembocan en un trato autoritario y grosero hacia los estudiantes cuando no llegan a las horas pautadas por la institución, no hay un acto docente de respeto hacia las condiciones de vida de los estudiantes.

Al dejar de lado cuestiones académicas en la escuela suceden encuentros con otras mentes, seres y mundos, donde el ideal sería la presencia articulada de reconocimiento y respeto entre todos los actores educativos sin embargo se convierte referenciando los argumentos de Skliar (2002) en un sitio de “comodidad que destila tedio y aburrimiento, insatisfacción con inclusiones cualitativamente globales, políticamente correctas y sensiblemente confusas” que no permiten que los estudiantes relacionen sus mundos con los conocimientos aportados por la escuela.

En cuanto a la especificación de un modelo educativo para la enseñanza a la comunidad indígena (etnoeducación) sí existen cambios a nivel estructural (ampliación de cobertura, definición y adecuación de espacios) aún así se evidenció que las prácticas solo cambiaron de nombre puesto que no pareciera hacerse esfuerzos por conocer al otro, Sacristan (1999) expone casi que a modo de cuestionamiento que “por alguna razón donde se escolariza a todos subsisten desigualdades” y es que lo que se busca es que exista un acoplamiento de los estudiantes a la escuela pero no un mecanismo de acción que haga que exista un reconocimiento de realidades sociales concretas.

La comunidad y el etnoeducador la referencian desde el establecimiento de un currículo propio y una educación únicamente para y desde la comunidad indígena, que generaría lo que se podría llamar un relevo de poder en cuanto a la administración de la educación para los niños de la comunidad, (que pasaría de la I.E. al cabildo) es por ello que no reconocen el modelo institucionalizado como una etnoeducación efectiva; es importante aclarar que la etnoeducación se define desde las diferentes posturas y posiciones políticas y en este caso desde lo que podría convenir a diferentes intereses de los actores implicados, aún así lo que llama la atención es que en ninguna de estas maneras de definir la etnoeducación se puso como punto de partida a los estudiantes, pero sí como un proceso de aplicación de normas y traducción de contenidos desde visiones esencialistas e instrumentalistas donde la identidad indígena corresponde a un lenguaje forma de hablar vestirse y actuar y los beneficios que se pueden obtener a nivel político y económico por pertenecer a esta minoría.

Por otro lado el papel desarrollado por el docente, no se encuentra empoderado de su práctica ya que no se reconoce como autónomo además, es autoritario en el trato con sus estudiantes, debido a que los cambios en sus prácticas no van más allá de los efectuados a nivel curricular con otros docentes y traducción de algunos contenidos, los objetivos trazados para su práctica se encaminan al cumplimiento de su trabajo, que no asume como un acto que puede ir más allá de la transmisión de conocimiento, acogiendo los argumentos dados por Sacristan (1999) “si los profesores no están en condiciones de llevar a cabo su labor, su participación será ficticia” como se logró evidenciar con este docente que cuenta con un espacio desde el cual podría

desarrollar un acto educativo significativo puesto que se encuentra en un contexto del cual es posible tomar elementos para el enriquecimiento de su ejercicio docente, aún así su actuar se encamina hacia el reordenamiento de contenido.

Las posibilidades de entablar un ejercicio más participativo con los estudiantes y la comunidad campesina e indígena requiere del reconocimiento de la historia, el momento histórico concreto y las aspiraciones y potencialidades del contexto y los estudiantes asistentes al aula dado que acogiendo los planteamientos de McLaren (1994) “una exaltación de la diferencia en la que no se investigue el modo en que la diferencia o la diversidad se convierten en opresivas relaciones asimétricas de poder, suelen revelar un romanticismo ingenuo y una exorcización de lo otro” es decir que es necesario reconocer y analizar las realidades sociohistóricas para que el acto educativo tome mayor fuerza y sea significativo para la vida de los jóvenes y la comunidad, lo cual sería posible desarrollar si se entablará un diálogo entre los actores educativos que permita transformar y no imponer criterios como se tratara más adelante.

9.3 Relaciones interculturales en la comunidad educativa

Incursionar en aspectos concernientes a los nombres dados para las relaciones que se entablan entre diferentes culturas, que confluyen en un espacio, como lo es en este caso una I.E. que por sus características es multicultural lo cual llevaría al establecimiento de relaciones interculturales pone en evidencia los vínculos que se establecen, entre los diferentes involucrados, en este caso es posible reconocer un conflicto invisibilizado desde la no relación-diálogo entre los directivos y por consiguiente docentes de la I.E. y dirigentes de la comunidad indígena que desemboca en una falta de conexión entre la escuela y la comunidad.

Es importante anotar que en el departamento del Quindío existe un conflicto interno entre los dirigentes de las organizaciones indígenas, debido a la búsqueda de beneficios personales que priman sobre los de las comunidades utilizando las particularidades de estas para la obtención de privilegios, encaminado así a las comunidades indígenas hacia unos modos de actuar esencialistas e instrumentales donde las características de las comunidades se presentan como intactas a través del tiempo y son usadas para imponer sus “necesidades” ante los estamentos administrativos o hacer de prácticas ancestrales un mercado.

En este sentido las posiciones que se intauran por los estamentos directivos insituacionales del El Laurel son de preferencia hacia la no vinculación con la comunidad con la finalidad de evitar conflictos que se encuentran latentes desde el cumplimiento de normas (insituación educativa) y la imposición del poder dado desde la pertenencia étnica (cabildo) que genera que ambas se cierren al diálogo desde el autoritarismo presente en ambas partes y de que de esta manera la responsabilidad hacia la formación de los discentes no se tome puesto que para la I.E. el gobernador presenta poco interés hacia la escuela y para esta la I.E. no respeta la normas de autoridad.

Además de ello la I.E. al no reconocer la organización política de la comunidad presenta al etnoeducador como la persona que haría la conexión entre ambas, sin embargo este no pertenece a la comunidad y tampoco se vincula a ella desde su ejercicio docente, ya que su acercamiento a la comunidad es poco, aún así los docentes en el caso de presentar alguna duda inconveniente pusieron al docente como punto de referencia para conectarse con los padres.

La escuela se convierte en un espacio donde se encuentran presentes tensiones de poder desde ambas partes (cabildo- Directivos) donde ambas desean organizar a su modo los procesos etnoeducativos por un lado el cabildo desea nombrar otro etnoeducador que

pertenezca a la comunidad casi que por un interez personal del gobernador que como ya se mencionó es un cambio que hace parte del conflicto existente en la organización política que la I.E. pareciera no querer reconocer, cuestiones que son ampliamente cambiantes en la vida de la comunidad; se requiere entonces hacer hincapie en las anotaciones de Giroux (1997) cuando menciona que “ el poder es un proceso activo y tambien cambiante de recursos y practicas en la lucha por privilegiar formas específicas de designar y experimentar la realidad social” por lo cual es necesario el establecimiento de un diálogo con los estamentos organizativos que se encuentren presentes ya que es a partir de alli que se reconocera el camino trasado para la comunidad.

Aparece pues la tolerancia como una forma de estar con los otros, que niega que la cultura como lo dice McLaren (1997) “ es un espacio de disociación de ruptura y contradicción” de esta manera los sujetos alternos son negados desde el instaurar relaciones de cordialidad sin hacer visibles o reconocer las razones de fondo por la cuales se sienten parte o no de la diferencia donde son encasillados.

Restrepo (2015) en referencia a Hall expone la importancia de las relaciones establecidas entre el contexto y los individuos, como articulaciones que forman de manera no determinista la identidad cultural en las personas en el caso de los niños y jóvenes de la comunidad dichas articulaciones se encuentran encaminadas por parte de docentes y directivos hacia una esencializacion de la cultura indigena cuando se hace referencia a que lo indigena hace parte de características que ateañen a aspectos físicos, de vestido, y hasta de estructura neuronal, cuestiones que hacen que la actividad académica se encuentre dirigida casi que al refuerzo de esta mirada como lo es el énfasis al lenguaje.

En este sentido llamó la atención que lo padres hicieran referencia a la necesidad de que sus hijos se apropiacen de su cultura, sin embargo como se pudo evidenciar en la cartografia realizada con los padres de familia al igual que en los jóvenes en ninguno de los elementos dibujados fue posible vislumbrar aspectos de construccion de identidad que puedan relacionarse con la cultura indigena.

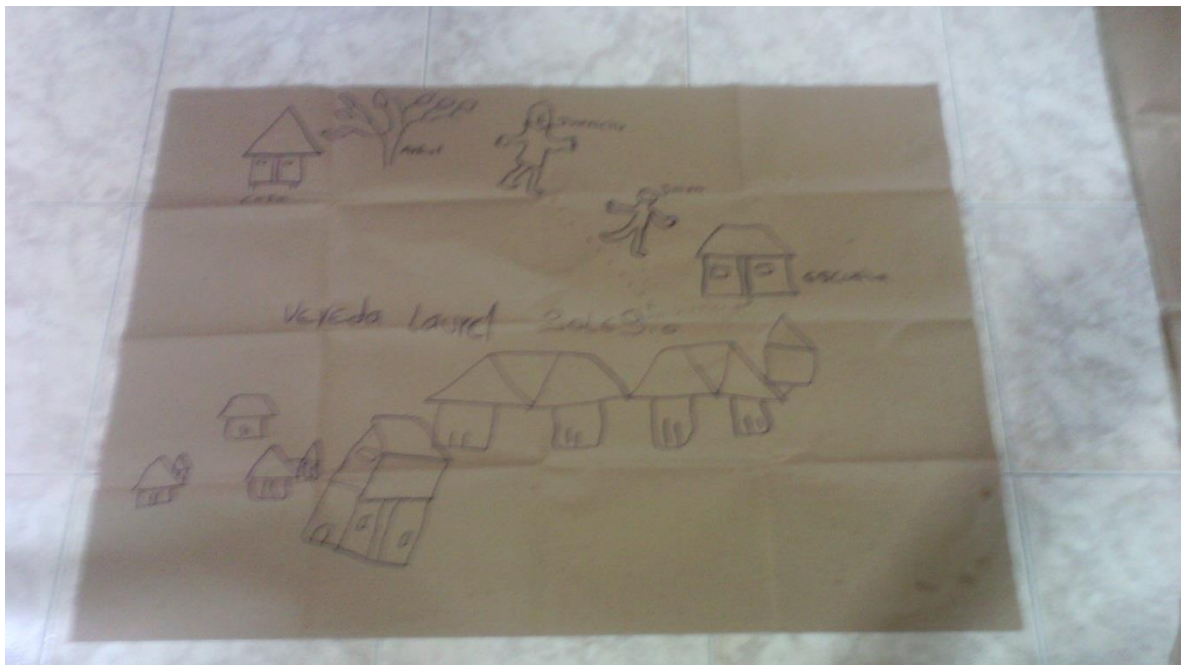


Foto 19: Dibujo del caserío realizado por representantes de la comunidad indigena

Tomando como referencia planteamientos de Hall (2010) las diferentes representaciones y formas de identidad cultural se relacionan con las formas de actuar de la comunidad, es así que las razones por las que las representaciones que se allan en los jóvenes y en algunos padres no se da nisiquiera desde aspectos esencialistas o instrumentalistas es porque desde las formaciones discursivas se hace evidente que “se habla por todos mientras que el discurso esta en todas partes y en ninguno” donde la diversidad cultural es algo estatico que hace de la cultura “ un museo viviente de las opciones contemporaneas” que no permite que exista un conocimiento y reconocimiento de la historia pasada y presente de la comunidad indigena

La historia de una comunidad es fundamental para la construccion de su identidad esta como pudo notarse se encuentra con una gran falencia puesto que no esta situada, se encuentran en todas partes y en ninguan las relaciones presentes entre el terririo como parte de las articulaciones que forman la identidad no son el unico motivo de las desconexiones existentes desede las cuales los niños y jóvenes desarrollan sus vidas ¿Qué sucedió con la histotia contada por los mayores y la tradicion oral ? , pareciera que la historia de la comunidad indigena Embera Chami tubiese un punto de partida concreto (llegada a la finca la tigrera y posterior reubicacion de la comunidad) que no permite reconocer las causas de la llegada a esta ademas de elementos de tradicion oral que son sumamente importantes en el momento de apropiarse de los elementos que construllen una etnicidad.

Todas estas contradicciones y conflictos presentados confluyen en la vida de los niños y jóvenes y se encuentran presentes durante su formacion de manera silenciada, la inasistencia y la falta de interez de los disentes en los procesos educativos responde que se pretende desarrollar la vida de la comunidad y la escuela desde un falsa armonia que cerrando la posibilidad de que se construlla un proceso de formacion desde el diálogo que permita ver que las relaciones que se tienen con el mundo propio y de los otros no se dan desde la construccion de libretos.

Como lo plantea Savater (1997) la familia es crucial para el desarrollo de cada individuo desde allí se empiezan a forjar aunque no a determinar las relaciones de las personas con su entorno; el ser humano empieza a formarse para su vida y relaciones sociales, es por ello que las articulaciones presentes en ella se convierten casi que en el eje central del trabajo en la escuela. Este punto requiere especial atención ya que a nivel institucional si bien se encuentra entablado un proyecto de escuela de padres este no parece trascender hacia las familias, la cartografía realizada con los niños y jóvenes deja entre ver la importancia y autoridad que en este caso representa la madre o figura materna, (el trabajo con las familias donde se logre hacer una conexión entre estas y la escuelas sin dejar a un lado que es necesaria la apertura de los directivos de la institución y el cabildo) permitiría a los niños y jóvenes conocer su historia, abrirse al diálogo con sus compañeros y docentes que la institución realice un proceso inclusivo significativo para la vida de las comunidades rural e indígena que asisten a la I.E. El Laurel.

10. Conclusiones

Luego de revisar y analizar los procedimientos educativos documentados de la institución educativa para incluir a la población indígena Embera Chamí es posible concluir que tanto a nivel escrito como práctico no se hallan entablados desde aspectos contextuales, es evidente que una de las causas de dicha desconexión se encuentra dada desde el conflicto de intereses de los estamentos directivos de ambas partes cuestión que no permite que se entable un diálogo y las relaciones se encuentren mediadas por la tolerancia lo cual finalmente desemboca en un acto educativo marcado por el cumplimiento de normas desajustado de su realidad.

Se concluye que las prácticas generadas por los docentes se encuentran dadas desde un proceso de normalización de las heterogeneidades halladas en el aula lo cual no permite que la formación de sus estudiantes vaya más lejos de una transmisión de contenidos disciplinarios que dejan de lado la humanidad de sus discentes sin embargo no se quiere invisibilizar el interés y las prácticas que manifiestan algunos de generar procesos de inclusión que trasciendan de lo mencionado anteriormente incursionando en el contexto en el cual se encuentran inmersos para potencializar a sus estudiantes.

En cuanto las relaciones sociales tituladas como interculturales se concluye que estas se establecen desde posiciones que dan un reconocimiento de nombre aíslan y toleran desde las diferencias presentes, además que la inexistencia de un diálogo que pueda ser llamado real y efectivo interfiere con la realización de una educación intercultural que vaya más allá de una designación teórica, puesto que existe más bien una estandarización de las diferencias culturales que parece más bien producir seres amónicos

Para finalizar se concluye que el contar con proceso de inclusión durante un largo periodo y la implementación de un etnoeducador como es el caso de la institución donde se llevó a cabo la presente investigación no son garantía de que se realice una educación inclusiva efectiva, más allá de aspectos estructurales es fundamental tener presente que la identidad en los diferentes grupos humanos no es una característica estática y por lo cual los procesos que se realicen con la intención de generar una inclusión deben ser constantemente revisados y transformados para atender a las necesidades que se presenten en momentos históricos concretos.

11. Recomendaciones

A nivel institucional se recomienda comenzar a encaminar los procesos educativos hacia el trabajo con la familias en especial las madres o figuras maternas, abrirse al diálogo con los actores de la comunidad educativa para así identificar los conflictos presentes y sobre estos desarrollar procesos de investigación e intervención, para el caso de los docentes es importante que se tenga claro que son parte vital del acto educativo mas no el centro puesto que el centro son los estudiantes es así que la formación de los docentes debe ser critica dirigida hacia la mejora de su acto educativo para así no dar por sentado que el acto educativo que realizan se encuentra bien por los resultados de las evaluaciones de sus estudiantes sino que sea posible vislumbra a fondo las características silenciadas de escuela.

Por otro lado realizar este tipo de investigaciones permite que los futuros docentes reconozcan que en el acto de educar existen cuestiones que trascienden de la función de dictar clases y que es imprescindible ser consintientes y además actuar frente a los contextos y las variables a las que se enfrenta la educación en el país las y el cumulo de falencias presentes en esta las cuales muy seguramente como docentes serán encontradas, para que de esta manera nazca de ellos mismos la capacidad de actuar de manera coherente frente a las mismas.

Tener presente que las relaciones sociales no se encuentran en el mundo de manera estática o ahisotriaca sino que cambian constantemente, por lo mismo no hay que dejar de reconocer que el ser humano se enfrenta a cambios durante toda su vida y por lo mismo sus formas de actuar y pensar se transformaran; ser maestro no va únicamente ligado a hacer que los estudiantes memoricen conceptos opuesto a esta idea implantada ser maestro se encuentra encaminado hacia formar para que estos sean generados por los estudiantes para que piensen y actúen en sus vidas de maneras que enaltezcan el ser humano con todo lo que significa serlo en este punto es donde radica la importancia de ser docente.

12. Bibliografía Citada

- Apple, M. W. (1993). *Historia del currículo y control social*. Rev. Opciones pedagógicas, 28-53.
- Arana, C. y Guapacha, E. (2013) El Discurso En La Formación Docente De La Facultad De Educación De La Universidad Del Quindío Y Su Relación Con El Reconocimiento De Otrredades. Memorias congreso de investigación y pedagogía III nacional II internacional uptc. P.p. 360
- Artunduaga (1997). *La etnoeducación una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia*. Rev. Iberoamericana de educación (13)
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, vol. 4 (3)
- Cadeño (2009) *.Colombia hacia la educación inclusiva de calidad, Ministerio de educación nacional, subdirección poblaciones republica de Colombia* recuperado de: http://biblo.una.edu.ve/docu.7/bases/marc/texto/37258/30_.pdf
- Calvo, G. (2007). Colombia. La dificultad para concretar las normas en inclusión educativa Taller regional preparatorio sobre educación inclusiva. Buenos Aires, Argentina.
- Chavarro J., y Barrera (2014) *.Pedagogía crítica e inclusión escolar: análisis de las practicas pedagógica en una institución educativa distrital*. Recuperado de: <http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/12282/1/ChavarroMikanJoseMiller2014.pdf>
- Castro, C. (2009). *Estudios Sobre Educación Intercultural En Colombia Tendencias Y Perspectivas* .Rev. Digital De Historia Y Arqueología Del Caribe. Memorias Año 6 número 10.
- Castillo (2001) *Diversidad cultural en la escuela urbana pensar la etnoeducación en Bogotá*. Rev. De estudios regionales y urbanos.
- Constitución Política de Colombia. *Vigesimoctava edición*. P. 15,16 y 18
- Echeita, G. Y Verdugo (2004). *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales. Instituto Universitario de Integración de la Comunidad: Colección de investigación*.
- Jiménez Y Posada (2008). *La etnoeducación en colombia una miradia indígena. Recuperado de:https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/433/Juliana_ArbelaezJimenez_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y*
- Fernández, A. (2003) *Educación inclusiva: "enseñar y aprender entre la diversidad*. Rev. Digital UMBRAL 2000 – No. 13 –. Recuperado de: <http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Generalidades.pdf>

- Fromm, E. (2012). *El Arte De Amar*. Recuperado de: <http://www.cantomagico.com/wp-content/uploads/2012/02/erich-fromm-el-arte-de-amar.pdf>
- Freire, P. (1975). *Pedagogía Del Oprimido*. Editorial siglo XXI Madrid España.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía De La Autonomía*.
- Gadamer, H. (1976). *El currículo Hermenéutico Y El Problema De Los Prejuicios*. Chile
- Garzón, M. Gallo C. J Y L. C. S Giraldo.(2014). *Escuela Nueva Modos De Reproducción Monocultural Desde El Racismo Cognitivo Frente Al Desarrollo Del Buen Vivir*. Memorias I Congreso en educación inclusiva.
- Giroux, H. (1997). *Los Profesores como intelectuales*. Barcelona: Centro de Publicaciones
- Giroux, H. Y McLaren, P. (1997). *Reproduciendo La Reproducción: La Política Del Encasillamiento (TRACKING)*. En: Giroux (Ed).*Los Profesores Como Intelectuales*. (PP. 239-249). Barcelona: Centro De Publicaciones.
- Hall, S (2010). *Sin Garantías*, Popayán. Editorial Enviñon editores
- IBE- UNESCO, (2007). *Taller internacional sobre Inclusión Educativa en América Latina* Extraído el 9 de octubre de 2013 de: <http://www.ibe.unesco.org>
- McLaren, P (1994). *Pedagogía Crítica, Resistencia Cultural Y, La Producción Del Deseo*. Argentina: Editorial Aique Grupo Editor S.A.
- MEN (2010) *.Lineamientos de política para la atención educativa a grupos vulnerables*. Recuperado de www.minieducación.gov.co
- MEN. (2008). *Programa de educación inclusiva con calidad. Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad: índice de inclusión*. Recuperado de www.minieducación.gov.co
- MEN (2009) *educación inclusiva con calidad "construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad " Guía*. Recuperado de :<http://www.mecd.gob.es/dms-static/31ca0e0d-763a-433a-b92e-0d1829d5afd2/2010-bp-11-colombia-ff2-pdf.pdf>
- MEN (2013). *Política pública para grupos étnicos*. Recuperado de www.minieducación.gov.co
- Mignolo, W. (2010). *Estéticas Decoloniales*. Conferencia Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Murcia y col (2004) *La integración educativa de los niños y las niñas con discapacidad: una evaluación en Bogotá desde la perspectiva del derecho a la educación*. Recuperado de

http://www.defensoria.org.co/red/anexos/publicaciones/DESC_derecho_a_la_educación_e_especiales.pdf

- Ortega, P. (2008). *La Escuela, ¿Un Espacio De Inclusión?* Rev. Temas de red vol. 3 N° 25
- Orrego Chica, Byron. (2012). "Formación de etnoeducadores y construcción de subjetividades en el noroeste amazónico (Vaupés)". *Rev Latinoamericana de Estudios Educativos*. No. 1, Vol. 8, pp. 39-53. Manizales: Universidad de Caldas.
- Orrego Chica, Byron. (2012). *etnoeducación y etnicidad en contextos multiculturales. políticas educativas y diferencia cultural en la amazonia colombiana*. Rev. antropología y sociología virajes vol. 14 n. 1
- Parrilla, A. (2002). *Acerca Del Origen Y Sentido De La Educación Inclusiva*. Rev. Revista de Educación, núm. 327 (2002), p. 11-29
-
- Puellez, B. (2006). *Problemáticas Actuales de Política Educativa*, Madrid. Editorial Morata
-
- Posada, E. (2005). *El Pensamiento De Paulo Freire Y La Construcción De Propuestas Pedagógicas Y Curriculares Para La Interculturalidad*. V coloquio internacional Pablo Freire
- *PROGRAMA PRESIDENCIAL INDIGENA (2014) . Hacia la interculturalización de la educación superior*. Imprenta nacional de Colombia.
- Quiñones y col. (2011). *Concepción del sujeto en la escuela desde la mirada de seis docentes adscritos a una institución educativa con tendencia inclusiva*. Rev. Dialéctica, núm. 29 (2011), p. 115-140.
- Rodríguez, s. (2011). *La Política Educativa (Etnoeducación) Para Pueblos Indígenas En Colombia A Partir De La Constitución 1991*. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/5328/1/soniamercedesrodriguezreinel.2011.parte1.pdf>
- Rojas, A. Y, Castillo (2005). *Educar A Los Otros, Estado Políticas Educativas Y Diferencia Cultural En Colombia*. Cali: Editorial Universidad Del Cauca
- Restrepo, E. Y, Rojas, A. (2010). *Inflexión Decolonial*. Popayán. Editorial universidad del cauca
- Rosero, M. y Sánchez, G. (2011). *Planes de vida y planes de etnodesarrollo*. Recuperado de http://observatorioetnicocecoin.org.co/cecoin/index.php?option=com_content&view=article&id=223:planes-de-vida-y-planes-de-etnodesarrollo&catid=57:planes-de-vida&Itemid=119
- Ruiz, F. (2007). *Modelos didácticos para la enseñanza de las ciencias naturales*. Rev. Latinoamericana.
-

- Sacristan.G.(1999).*Políticas y practicas culturales en las escuelas: los abismos dela etapa postmoderna*” Extraido de: <http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis99/v2n1.html>
- Savater, F.(1997). *El Valor de Educar*. Editorial. Ariel S.A Barcelona
- Sandoval, F., Guerra, G., y Contreras, S. (2010). *Formación de Profesores Indígenas, el Silencio de los Inocentes*. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2010e/830/Formacion%20de%20profesores%20indigenas%20el%20silencio%20de%20los%20inocentes.htm>
- Serna-Giraldo, L. C. (2007). *Educación y multiculturalidad. Ensayo crítico sobre la institución escolar en la modernidad. Cuadernos Pedagógicos, 1-18*.
- Serna – Giraldo, L.C. (2011). “homogenización y déficit cognitivo y el rol del docente frente al desempeño de los estudiantes de básica y media en los colegios públicos del departamento del Quindío”.
- Skliar, C. (2007). La Pretensión De La Diversidad O La Diversidad Pretenciosa. Rev. Kririkiki. España
- Skliar, C. (2002). *Alteridades Pedagógicas o... ¿Sí El Otro No Estuviera Ahí?* Revista Educación y Sociedad año XXIII número 79 agosto 2002.
- Tedesco, J. (2004). *Igualdad de oportunidades y política educativa*. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a03v34123.pdf>
- Vasconi, T. (1976). *Contra La Escuela.*, Medellín: Editorial LEALON
- Yarsa, A. (2011). Educadores Especiales En La Educación Inclusiva En Como Reforma Y Practica De Gubernamentalidad En Colombia ¿ Perfil Personal o Productora de Saber?. Rev. Currículo Sin Fronteras 11 (11).

13. Anexos

Anexo 1 Fichas De Lectura Documentos Institucionales

DOCUMENTO	CONTENIDO	SUB CONTENIDOS	DESCRIPCIÓN
Proyecto educativo institucional	Componente de gestión directiva	Filosofía, misión visión, principios, perfil estudiantes, modelo educativo, identificación institucional	<p>Filosofía: En su filosofía la institución educativa el laurel habla de los modelos escuela nueva, postprimaria y etnoeducación como aquellos que procuran la formación integral del ser humano, que según esta se acomoda a las expectativas y necesidades de la comunidad incentivando su participación e interés de todos los actores educativos “ para que sean gestores de un nuevo ciudadano y de una mayor calidad de vida”</p> <p>Misión: Cualificar procesos educativos , ofreciendo a la comunidad educativa “niños, niñas y jóvenes” formación integral desde la práctica de valores humanos desarrollo de competencias cognitivas, emocionales y deportivas educando en y para la vida</p> <p>Visión: establece la formación en y para la vida centrada en la persona fundamentada desde lo científico y humanista por ellos desde la investigación del medio natural y social con criterios creativos, éticos científicos y analíticos para una convivencia de cálida.</p> <p>Principios: entablados desde escuela nueva, post primaria, media académica rural y etnoeducación, “asegura correspondencia entre educación realidad social y necesidades del medio” es así que describe los principios de formación desde la naturaleza espontanea del niño</p>

DOCUMENTO	CONTENIDO	SUB CONTENIDOS	DESCRIPCIÓN
			<p>desde su propia situación socio cultural, diseño de medio ambiente que estimule el aprendizaje, actividad intuición juego y creatividad para construcción de valores y competencias ciudadanas, buen maestro como modelo de comportamiento, individualización y personalización teniendo en cuenta a la persona y características del contexto, antiautoritarismo y gobierno desde participación en la definición de reglas de juego y convivencia experiencias de cogobierno y cogestión</p> <p>Educación, para la vida autonomía y educación grupal</p> <p>Modelo educativo: preescolar y primaria escuela nueva y etnoeducación, secundaria postprimaria y etnoeducación y media académica rural</p> <p>Identificación institucional: se hace una descripción de los componentes de ente territorial ubicación zona, modalidades jornadas calendarios, niveles, naturaleza, rector y coordinador</p>
	Componente de gestión administrativa	<p>Diagnostico zona educativa,</p> <p>Personal para cumplir objetivos PEI planta docente y administrativa</p> <p>Necesidades de infraestructura</p>	<p>Descripción de la historia de la institución allí se expone la llegada de la comunidad indígena y la historia de esta en la institución conformación de la sede donde se imparte la etnoeducación, además de ello se hace una caracterización de los ambientes sociales y afectivos de los estudiantes descripción de recursos humanos y físicos</p>
	Componente de gestión académica	<p>Enfoque pedagógico, metodologías, plan de estudios, atención a poblaciones y</p>	<p>Se describe el plan de estudios con las áreas obligatorias y fundamentales que hacen parte del currículo, enseñanza obligatoria, niveles de educación formal, objetivos de los niveles en las</p>

DOCUMENTO	CONTENIDO	SUB CONTENIDOS	DESCRIPCIÓN
		proyectos	metodologías se hace una descripción somera de los modelos presentes en la institución, se enmarcan formas de evaluación, promoción y recuperación de los estudiantes e intensidad horaria
	Componente de gestión comunitaria	Relación con el entorno proyectos que abarcan la comunidad, proyectos ambientales sociales, sociales educativos, gobierno escolar, equipos y comités	Se enuncia el componente comunitario como el cual tendrá en cuenta a toda la comunidad en actividades programadas y proyectos dirigidos a ello la escuela de padres, trabajo social conformación consejo directivo asociación padres de familia, proyecto de atención a poblaciones vulnerables y buen trato, se entablan estrategias para involucrar a la comunidad proyectos comunitarios y talleres
	Objetivos, meta y estrategias		Dentro de sus objetivos se plasman la formación integral , la integración de la comunidad, solución de problemáticas locales y prevención del fracaso escolar estableciendo metas de actividades curriculares diseñadas y ejecutadas de acuerdo con la norma y necesidades de la comunidad con estrategias centradas en estudios y consultas a la comunidad

DOCUMENTO	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN
Cartilla etnoeducativa	Establecimiento utilización del alfabeto embera	Una especie de taller en el cual se presenta como objetivos expresar ideas y sentimientos mediante un ejercicio esquemático donde se describen nombres de integrantes de la familia y además de ello se describe lo que se puede

DOCUMENTO	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN
		llamar principales normas de lectoescritura

DOCUMENTO	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN
Proyecto orientación escolar	Introducción, justificación, diagnóstico, objetivos, metas beneficios, marco conceptual, funciones del orientador, fundamentos legales de orientación, proceso metodológico	Se establecen las características de un proyecto de orientación escolar justificados desde la ley objetivos se encuentran centrados en cualificar y dar sentido al currículo, proyectos de intervención institucional desarrollo personal social y agentes educativo, se describen acciones que permitan investigación y ejecución de programas y proyectos relacionados de ayuda y benéfico de acción educativa como talleres en el interior del proyecto de buen trato para mejorar el respeto y convivencia con los otros y educación sexual, fundamentos de orientación centrados en derechos humanos

DOCUMENTO	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN
Pacto de convivencia 2015	Generalidades, acuerdo, introducción, normas de higiene, prevención de uso de drogas, pautas de comportamiento, pautas de presentación personal,, normas de conductas deberes de padres de padres educadores institución educativa	Características de la escuela descrita en el PEI, establecimiento del acuerdo de acuerdo a la ley en la introducción se establece que se elabora de acuerdo con todo lo los miembros de la comunidad educativa donde por medio de reuniones consultas y

DOCUMENTO	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN
	comunidad, derechos de los mismos , estímulos a los estudiantes, faltas y sanciones, funciones del consejo, rector y algunos comités	entrevistas, expresando que este se ha elaborado desde el contexto, acorde con la filosofía se proponen objetivos de control fomento de valores, capacidad crítica y humana, en el desarrollo del contenido del pacto se establecen listas de acciones y procesos a llevar a cabo por docentes, estudiantes y padres de familia cuestiones que consignan que se efectúe en concordancia con el P.E.I de la institución

DOCUMENTO	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN
Proyecto Adaptación curricular	Proyecto de adaptación para niños con necesidades educativas especiales	Documento en el cual se expresan las características de los niños con N.E.E desde aspectos médicos y el trabajo a desarrollar con estos.

DOCUMENTO	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN
Proyecto buen trato	Marco legal, bases conceptuales, objetivos, metas planteamiento del problema, justificación, metodologías estrategias metodológicas y cronograma de actividades desde el 2014- 2016	Señala dentro de sus objetivos acompañamiento motivación y apoyo, familia y estudiantes, orientación a padres de familia, se hace una descripción de los procesos del proyecto estrategias y metas para llevarlo a cabo como lo son la escuela de padres, aplicación de encuestas, organización de talleres para estudiantes y docentes, prácticas de

DOCUMENTO	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN
		buena conducta y otros

DOCUMENTO	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN
Índice de inclusión	Encuesta	En este documento se encuentra consignado un esquema de preguntas esquemáticas desde el cumplimiento de políticas públicas acciones a las cuales puede responderse de manera positiva o negativa dos cuestionarios idénticos dirigido uno a padres y otro a docentes

Anexo 2: encuesta docentes

Encuesta

Esta encuesta consta de nueve preguntas abiertas, en la cuales se tratan temas concernientes a su ejercicio docente enfocado en procesos de inclusión de la comunidad indígena Embersa Chamí asistente a la Institución Educativa El Laurel

Por favor sea claro en el momento de contestar.

Muchas gracias de antemano por su colaboración.

1. ¿Qué entiende usted por educación inclusiva?
2. ¿Desarrolla usted procesos de inclusión en el aula de clase? ¿Por qué? ¿Cuál es su finalidad?
3. ¿Qué entiende por Autonomía en su ejercicio como docente?
4. ¿Ha recibido usted algún tipo de formación para atender a la diversidad cultural que asiste a su aula?
5. ¿Atendiendo a uno de los modelos de educación de la institución (etnoeducación), desde su área de formación desarrolla usted algún tipo de actividad que permita el reconocimiento y respeto frente a la diferencia?
6. ¿Cómo articula usted en el desarrollo del plan de estudios las diferencias culturales?
7. ¿Se ha presentado algún tipo de conflicto con sus estudiantes o padres de familia a causa de sus diferencias socioculturales o étnicas? De ser así ¿Qué actitud o represarías ha tomado usted para mediar frente a los inconvenientes presentado? ¿Se realizó algún tipo de seguimiento posterior?
8. ¿Qué entiende usted por identidad cultural?
9. ¿De qué maneras fomenta usted el interés respeto y dialogo entre sus estudiantes?

Anexo 3: cuento

Cómo atraparon el oso

León Tolstoi (modificado por Eliana Serrano)

En el pueblo de Montenegro existen muchos osos. Los hombres acostumbran atraparlos cuando son pequeños los encierran en jaulas los alimentan y les enseñan a bailar frente a la gente, después viajan para mostrarlos, mientras un hombre sostiene al oso, otro disfrazado de cabra, baila y toca el tambor.

Una vez un hombre llevo a su oso a la plaza, con él venia su sobrino Mateo quien se disfrazaba de cabra y tocaba el tambor. En la plaza muchas personas miraban el espectáculo y le daban dinero al hombre.

Por la tarde el hombre llevo el oso a la discoteca y lo obligo a bailar, los demás muy contentos le daban dinero y cerveza, el hombre muy feliz tomaba y le daba a su sobrino para que también lo hiciera. Incluso al oso le dio un vaso entero para que lo tomara.

En la noche el hombre su sobrino y el oso se fueron a dormir al campo pues nadie quería que el oso entrara a sus casas por eso salieron del pueblo y se fueron a dormir bajo un árbol. El hombre amarro el oso del árbol con una cadena y él y su sobrino pronto se durmieron de manera muy profunda hasta despertarse a la mañana siguiente.

Por la mañana el hombre descubrió que el oso ya no estaba, despertó a su sobrino y corrieron a buscar el animal, el suelo estaba un poco mojado por eso la huellas del oso eran visibles el hombre atravesó una parte del campo en busca de su oso hasta llegar al bosque el cual era muy grande, con muchos árboles y plantas que no le permitían avanzar.

Entonces mateo su sobrino dijo:

- tío dejemos al oso tranquilo ya bastante daño le has hecho metiéndolo en esa jaula y obligándolo hacer ese espectáculo es momento de dejarlo ir a su lugar, lo mejor es volver al pueblo.

Pero el hombre no estaba de acuerdo y le dijo:

- Ese oso nos ha alimentado por mucho tiempo esa jaula es su lugar sino lo encontramos nos arruinamos no volvemos al pueblo vamos a buscarlo hasta que se nos agoten nuestras fuerzas.

Continuaron avanzando por el bosque, al caer la tarde llegaron a un rio. Empezaba a oscurecer, los hombres estaban cansados por esto se sentaron a descansar. De repente escucharon muy cerca de ellos chirridos algo así como una cadena, el hombre se levantó y dijo muy suave:

- Es el tenemos que atraparlo

Entonces se dirigió hacia donde sonaba la cadena y descubrió al oso quien intentaba quitarse la cadena, el animal al ver al hombre dio un gruñido horrible y le enseñó los dientes, su sobrino se asustó y quiso irse pero el tío no lo dejo.

El oso bramo más fuerte y huyo al bosque corriendo, el hombre comprendió que de esa manera no podría atraparlo, entonces obligo a su sobrino vestirse como cabra y actuar como lo hacía en su espectáculo gritándole de la misma manera y con el mismo tono de voz que usaba para mostrar al oso.

El oso reconoció las ordenes se dio la vuelta y comenzó a bailar como su amo lo ordenaba, el hombre sin dejar de gritar se le acerco mientras su sobrino continuaba bailando y tocando el tambor, el hombre se fue acercando poco a poco al oso y cuando estuvo lo suficientemente cerca lo tomo por la cadena, el oso comenzó a bramar y comenzó a correr pero el hombre no lo soltó y lo tomo de nuevo con la intención de viajar para exhibirlo.

Al día siguiente Mateo su sobrino se había encargado de que esta vez su tío no despertar antes de que el oso estuviera muy lejos y sin cadenas, fue así que el oso pudo regresar a su bosque.