

**Propuesta pedagógica para la promoción de la inclusión sociocultural en la vereda el
Danubio**

Sulmari Carabalí Balanta

José Fernando Herrera Jiménez

Maestría en Educación

Fundación Universitaria Los Libertadores

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Departamento de Educación

Maestría en Educación

Bogotá D.C., Junio de 2022

**Propuesta pedagógica para la promoción de la inclusión sociocultural en la vereda el
Danubio**

Sulmari Carabalí Balanta

José Fernando Herrera Jiménez

Maestría en Educación

Trabajo presentado para obtener el título de Magister en Educación

Asesor de trabajo de grado

Diana María Cuadro de Vélchez

Fundación Universitaria Los Libertadores

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Departamento de Educación

Maestría en Educación

Bogotá D.C, Junio de 2022

Agradecimientos

A nuestros familiares, quienes han sido nuestra compañía en cada paso del camino con amor, comprensión y confianza, para que hoy culminemos este proceso. A Dios por ser nuestra guía y mostrarnos el camino. Por darnos las fuerzas para no desfallecer.

A nuestros compañeros, por brindarnos la oportunidad de crecer como profesionales de manera conjunta, por el apoyo en cada momento. A nuestra directora del trabajo de grado, por compartir toda su experiencia y conocimiento en la culminación de este proyecto.

Dedicatoria

A la Fundación Universitaria Los Libertadores, por acogernos y permitirnos construir y realizar un sueño.

A las comunidades indígenas del país, por servirnos de inspiración en este proceso educativo.

A su cultura, origen y costumbres ancestrales.

Tabla de Contenido

Resumen	9
Introducción	11
1.1 Planteamiento del Problema	18
1.2. Objetivo general	31
1.2.1. Objetivos específicos.....	32
1.3. Justificación.....	32
2.1. Objetivo general.....	39
2.2. Objetivos específicos	39
3.1. Antecedentes de la investigación	40
3.1.1. Antecedentes Internacionales	41
3.1.2. Antecedentes Nacionales.....	45
3.1.3. Antecedentes Regionales/Locales	51
3.2. Marco teórico	58
3.2.1. Perspectiva constructivista del conocimiento.....	58
3.2.2. Educación inclusiva.....	64
3.2.3. La multiculturalidad para construir la interculturalidad.....	70
3.3. Marco legal.....	74
3.3.1 Normativa internacional	74
3.3.2 Normativa nacional	77

3.4. Marco Pedagógico.....	82
3.4.1. La estrategia pedagógica desde la inclusión y la diversidad sociocultural.....	96
Capítulo 4. Metodología.....	100
4.1. Enfoque Metodológico	100
4.2. Tipo de Investigación	104
4.3. Fases de la investigación	107
4.4. Población y muestra	121
4.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	122
4.5.1. Observación directa	123
4.5.2. Entrevistas semiestructuradas.....	125
4.6. Procesamiento y análisis de datos	126
Capítulo 5. Resultados y Análisis de Datos	130
7.1.- Conclusiones	151
7.2.- Recomendaciones	160
Referencias Bibliográficas	161

Índice De Figuras

Ilustración 1 Eventos de Desplazamiento Masivo y Múltiple (2020 vs 2021)	29
Ilustración 2 Finalidades de la investigación cualitativa	102
Ilustración 3 Proyectos educativos	111
Ilustración 4 Grupos etarios	114
Ilustración 5 Distribución por grados	115
Ilustración 6 Trastorno déficit de atención con hiperactividad	116
Ilustración 7 Barreras de aprendizaje inclusivo	117
Ilustración 8 IE el Danubio	118
Ilustración 9 Interior de la IE el Danubio	118
Ilustración 10 Número de estudiantes y su procedencia	121
Ilustración 11 Símbolos	128
Ilustración 12 Competencias básicas de aprendizaje	131
Ilustración 13 Competencias básicas de aprendizaje	136
Ilustración 14 Elementos conceptuales ancestrales	137
Ilustración 15 Actividades ludoteca coreográfica y demosofía con los estudiantes de la vereda el Danubio	137
Ilustración 16 Imágenes alusivas al cuento de la Diosa	144
Ilustración 17 cuatro imágenes alusivas a la mujer Embera Wera que es la representación cultural de los Embera Chami	144

Índice de Tablas

Tabla 1

110

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo implementar una estrategia pedagógica con elementos socioculturales de estudiantes de la institución educativa San Pablo de la vereda El Danubio, municipio de Pueblo Rico Risaralda, pertenecientes a la comunidad indígena Emberá Chamí. Se trata de un estudio de caso que pretende reducir la brecha que existe entre la legislación colombiana sobre etnoeducación e inclusión sociocultural y la realidad educativa de la referida institución. Ello, debido a que se han evidenciado vacíos y contradicciones en la implementación del modelo etnoeducativo en el currículo y estrategias de aprendizaje. En este sentido, el aporte de esta investigación es desarrollar una perspectiva educativa que reconozca la multiculturalidad, coexistencia intergrupal, unidad territorial, cooperación y solidaridad como factores claves del proceso pedagógico.

Es un trabajo que se enmarca en la línea de estudios sobre inclusión educativa desde el ámbito sociocultural, con un enfoque cualitativo y descriptivo fundamentado en el contacto con doce estudiantes Emberá Chamí, una docente y el director de la institución San Pablo a través de un trabajo *in situ* desarrollado durante seis meses; cuya finalidad es explorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto donde se desarrolla y caracterizar las prácticas diferenciales de los estudiantes para incorporarlas en el diseño e implementación de una estrategia pedagógica. A la par, el estudio es etnográfico, debido a la implementación de las técnicas de observación directa y entrevistas semiestructuras. Igualmente, es una Investigación Acción (IA) práctica, pues tiene la intención de modificar el entorno estudiado a través de una intervención diseñada por los investigadores.

Los resultados arrojados indican que para fortalecer el proceso de inclusión con una perspectiva diferencial se debe implementar prácticas educativas acordes a los planes de vida,

intereses y elementos culturales Emberá Chami. Así, se trabajó en un proceso de inclusión participativo y desde la articulación con los agentes educativos que conforman la institución, pues se detectó la falta de asistencia técnica relacionada con conceptos de inclusión, multiculturalidad, atención de la diversidad y adaptación de currículos flexibles y planificaciones con un enfoque diferencial.

En este tenor, la conclusión denota que la estrategia metodológica diferenciada, basada en actividades pedagógicas dirigidas al docente de aula y estudiantes de la cultura Embera Chami, generó un espacio de reflexión, sensibilización, aplicación y evaluación de procesos educativos inclusivos desde la diversidad.

Finalmente, se sugiere continuar aplicando la estrategia educativa de forma integral en las etapas acogida, permanencia y proyección, para que los estudiantes y docente puedan generar espacios de innovación, atención y valoración de la cultura inclusiva y la atención a la diversidad. Igualmente, es necesario promover grupos de estudios para el diálogo, participación y colaboración de la comunidad educativa, tendientes a fortalecer el Proyecto Educativo Institucional (PEI) desde la multiculturalidad. Asimismo, es preciso diseñar instrumentos de evaluación que permitan identificar y valorar la diversidad cultural de acuerdo con los potenciales y necesidades del proceso de inclusión desde el enfoque diferencial.

Introducción

Colombia es un país diverso, pluriétnico y multicultural. Cuenta con 32 departamentos multiculturales, 710 resguardos indígenas, de los cuales 123 territorios son afro colectivos, 11 son Kumpañy Rrom, y como lenguas manejan el castellano, la lengua de señas, se comunica de diversas maneras según sus cosmogonías, la cual está integrada por 68 lenguas indígenas, una palenquera, una raizal y una romaní. Respecto a la población indígena en particular, de acuerdo con el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2019), en su último censo del 2018, indica la presencia de 1.905.617, de indígenas quienes representan el 4.4% de la población total de Colombia. Esta diversidad cultural representa un reto para garantizar el derecho a la educación, si se tiene en cuenta el mandato de la UNESCO, (2008), sobre los derechos de los pueblos indígenas, el cual establece en su artículo 14 los siguiente:

1.- Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.

2.- Las personas indígenas, en particular los niños indígenas, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación.

3.- Los Estados adoptarán medidas eficaces, junto con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma.

El Estado colombiano contempla un marco normativo alineado con esta Declaración de Naciones Unidas, desde el cual reconoce la diversidad étnica y lingüística de la población, y establece una serie de medidas en el ámbito educativo para incorporar los elementos característicos de los grupos étnicos en las prácticas educativas de la nación, con la participación de los miembros

de las propias comunidades. En el apartado del Marco Legal del presente documento se recogen las normas nacionales más relevantes que al respecto se han emitido, a partir de la Constitución Política de Colombia del año 1991, pero baste anticipar que existe una considerable reglamentación acerca de lo que el Estado colombiano entiende por el derecho a la educación para los pueblos indígenas, el respecto a su diversidad cultural, cómo debe impartirse esta educación respetando esta diversidad, cómo deben diseñarse los planes curriculares haciendo partícipe a la propia población indígena en los territorios, e incluso, cómo debe ser seleccionado y contratado el personal que imparte esta educación.

Esta reglamentación no ha estado exenta de debate y reflexión. Pérez, (2018), por ejemplo, afirma que en las normas nacionales promulgadas se evidencia una tensión conceptual entre dos enfoques: “un enfoque que privilegia la Educación Propia y otro que piensa más en un proyecto de convivencia de la diferencia bajo un mismo sistema educativo.” (p.70). Entre la primera se encontraría, “la Etnoeducación, la Educación Indígena Propia, que desemboca en el SEIP (Sistema Educativo Indígena Propio), es decir, un modelo educativo para los grupos étnicos, que responda a su autonomía y particularidad.” (p.70) Y entre la segunda:

“la Educación Intercultural, que busca que en el sistema nacional se reconozca y otorgue visibilidad y valoración a los diversos pueblos y culturas, como se hace con la inclusión de la cátedra de estudios afrocolombianos para todas las IE del país. No se trata de proyectos que se opongan o contradigan, pero sí de perspectivas que se distancian en sus espacios de incidencia.” (p.70).

También se debe reconocer el esfuerzo de las propias comunidades indígenas organizadas para promover “el derecho a la educación propia” y terminar de definir el marco normativo del SEIP el cual sigue siendo un compromiso pendiente del Estado Colombiano. Con independencia del debate

intelectual en torno a la pertinencia del marco normativo nacional, su implementación no sólo ha enfrentado los impedimentos burocráticos y administrativos por la falta de presencia del Estado en vastas zonas de nuestro país, sino especialmente, los embates del conflicto armado cuya presencia en territorios indígenas ha provocado el desplazamiento de estas poblaciones y con ello, la vulneración de derechos fundamentales incluyendo el de la educación.

Con relación al impacto del conflicto armado en las poblaciones indígenas, siguiendo al Comité Internacional de la Cruz Roja (2010), mientras las partes en conflicto adelantan los enfrentamientos armados en zonas rurales, la población que habita estas áreas vive en permanente peligro y está expuesta a violaciones de sus derechos humanos básicos. Sólo por ejemplificar esta situación, en Colombia habitan 115 pueblos indígenas y según el informe Corte Constitucional y la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), 68 de ellos están en riesgo de “Exterminio físico y cultural a causa del conflicto armado” (Comisión de la verdad, 2020). Únicamente en la región andina existen 19 pueblos afectados por el conflicto armado interno, entre los cuales se tiene: Guna Dule, Embera Chamí, Embera Dóbida, Embera Eyábida, Embera Katío, Zenú, Wounaan, Kichwa, Misak, Nasa, Yanakuna, Kokonuco, Embera Siapidara, Inga, kischu, Polindara, Ambaló, Totoro y Pijao (Comisión de la Verdad, 2020).

Estos grupos étnicos deben salir de manera impositiva de sus territorios culturales, dejando atrás sus formas de vida y prácticas culturales vinculadas al entorno. Entre enero y noviembre de 2021, la población indígena en eventos de desplazamiento múltiple y masivo forzado en territorio colombiano alcanzó la cifra de 18.979 de personas. En la figura 1, se relacionan los departamentos que más desplazamientos masivos y múltiples resultaron en ese año, siendo la población más afectada los niños, niñas, adolescentes y jóvenes entre los cuales están las zonas de Nariño, Chocó, Antioquia, Cauca.

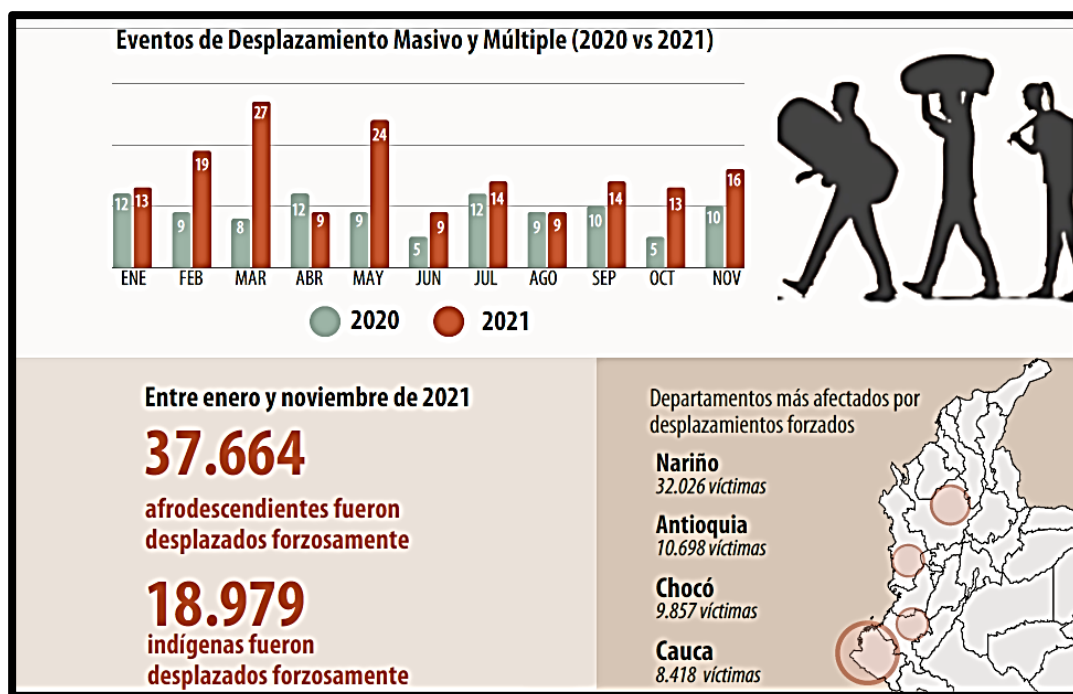


Ilustración 1 Eventos de Desplazamiento Masivo y Múltiple (2020 vs 2021)
Fuente: Sistema de información La Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento, CODHES (2022)

De acuerdo con lo anterior, la realidad colombiana muestra que nuestro país está lejos de cumplir con los buenos propósitos de su propia normativa, en detrimento del derecho a la educación para las comunidades indígenas bajo los criterios internacionales y nacionales ya expuestos. Siguiendo la normativa nacional e internacional referida, una instancia educativa inclusiva debe ser flexible también en contenidos y objetivos precisos, que den cuenta de una educación integral, pertinente, que brinde oportunidades para el desarrollo humano en aspectos éticos, participativos, recreativos y lúdicos. De igual forma, el espacio educativo debe promover la participación a todos los estudiantes desde la diversidad, de acuerdo a las capacidades y fortalezas de cada alumno. Por lo tanto, la institución educativa debe procurar un ambiente de

aprendizaje con enfoque diferencial en el cual, a través de experiencias significativas, los alumnos puedan involucrarse activamente en un escenario de participación colectiva.

A partir de su ejercicio profesional, los autores de esta investigación tuvieron la oportunidad de aproximarse a un caso de implementación del derecho a la educación para la población indígena, en la institución educativa San Pablo de la vereda del Danubio, ubicada en el Municipio de Pueblo Rico, del departamento de Risaralda. A esta institución asisten 15 niños de comunidades indígenas Emberá Chami, con edades entre 6 a 15 años, aproximadamente, cuya educación se encuentra a cargo de una docente mestiza. La educación se imparte bajo la modalidad de aula multigrado. La institución funciona a través de la plataforma “Sistema de Matrícula Estudiantil de Educación Básica y Media” (SIMAT), la cual incluye alumnos provenientes de algunas minorías étnicas como los afrocolombianos, con 22 alumnos, y la población indígena Embera Chami, con 15 alumnos.

Respecto al territorio donde se encuentra la institución educativa, es principalmente rural; cuenta con 84 veredas y dos corregimientos: Santa Cecilia y Villa Claret, las 41 veredas indígenas están agrupadas en dos (2) Resguardos; el resguardo Gitó -Dokabú, Embera Katío y el resguardo Unificado Chamí, sobre el río San Juan. (Siagama, 2020). Según el plan de desarrollo del Municipio Pueblo Rico, denominado “*Unidos Hacemos Más 2020-2023*”, hay tres razones por las cuales el municipio es considerado como prioridad en la atención a la población afectada por el conflicto armado, desde una perspectiva de derechos humanos:

- 1.- El municipio está ubicado en una zona estratégica para los grupos ilegales
- 2.- La topografía, pues se encuentra ubicado en una zona bastante selvática
- 3.- La existencia de comunidades indígenas, tales como: Embera Chami y Katio, las cuales resultan fáciles de amenazar e intimidar para los grupos terroristas como las FARC.

De acuerdo con el censo poblacional de 2021 en el territorio la presencia de población indígena es la siguiente: en el resguardo Embera Chami, 7.055 personas, y 1.825 familias; y en el resguardo Gito Dokabu 567 familias y 2.851 personas, entre los cuales están niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos, adultos mayores, madres gestantes y lactantes. En épocas recientes, concretamente en el mes de mayo del año 2022, se desplazaron hacia la cabecera del corregimiento de Santa Cecilia en el municipio de Pueblo Rico, 2150 personas de las comunidades Embera Chami y Katio, saliendo de manera abrupta de sus territorios por causa del conflicto armado; lo cual trajo como consecuencia deserción escolar, y puso en riesgo el entorno cultural y amenazó la identidad cultural, estrechamente ligada al territorio de pertenencia. (CNTI, 2021).

La deserción escolar es una problemática importante, la cual se mantiene por encima del 2%: 2016 (2.81%) y 2018 (2.73%); siendo uno de los más afectados, precisamente, Pueblo Rico (4.48%), sólo por debajo de Mistrató (5.32%). Debido a ello, la implementación de estrategias metodológicas diferenciadas en el sistema educativo continúa siendo una gran problemática en el departamento de Risaralda (Vargas, 2020). Según la Alcaldía de Pueblo Rico, (2020), en su Plan de Desarrollo denominado “*Unidos Hacemos Más 2020-2023*”, hay tres razones por las cuales el municipio es considerado como prioridad en la atención a la población afectada por el conflicto armado, desde una perspectiva de derechos humanos:

- 1.- El municipio está ubicado en una zona estratégica para los grupos ilegales
- 2.- La topografía, pues se encuentra ubicado en una zona bastante selvática
- 3.- La existencia de comunidades indígenas, tales como: Embera Chami y Katio, las cuales resultan fáciles de amenazar e intimidar para los grupos terroristas como las FARC.

Adicionalmente a este diagnóstico oficial del territorio, las primeras aproximaciones de los investigadores a la institución educativa El Danubio, permitieron constatar que esta no cuenta con

elementos y estrategias pedagógicas que se puedan aplicar para promover la inclusión sociocultural y diferencial por parte del educador. Estas circunstancias llevaron a los investigadores a buscar estrategias para fortalecer los procesos de educación inclusiva de la población indígena en la institución, de donde se deriva el presente estudio: *“Propuesta pedagógica para la promoción de la inclusión sociocultural en la vereda el Danubio”*, cuyo objetivo general es diseñar una estrategia pedagógica con elementos socioculturales de los estudiantes de la institución, pertenecientes a la comunidad indígena Embera Chamí. El estudio no sólo llegó hasta el diseño de la estrategia, sino que logró implementarla y verificar su eficacia en términos de realidad.

Para la realización de este trabajo fue necesario asumir un papel crítico y reflexivo en especial para identificar la problemática de la comunidad indígena, de tal manera que se logaran identificar herramientas para abordarla desde el ámbito educativo y poder cumplir con los objetivos, lo cual, como se explica en el respectivo apartado, se abordó desde la perspectiva cualitativa, con un enfoque etnográfico y aplicando actividades diferenciales e inclusivas. Así, desde una perspectiva cualitativa, a través de la recolección de datos e interpretación de información en el referido entorno educativo, se partió de una comprensión a profundidad, de las limitaciones y potencialidades de la aplicación de la educación inclusiva en el proceso de enseñanza en el aula y, con ello, obtener los insumos para el diseño de una propuesta pedagógica acorde con el contexto multicultural y la inclusión real de los estudiantes Emberá Chami.

El presente documento se estructura de la siguiente manera: la primera parte desarrolla los elementos estructurales de la investigación: el planteamiento del problema, la pregunta de investigación, los objetivos, el marco referencial y la metodología. La segunda parte recoge los resultados de la investigación. Y se finaliza con las conclusiones y recomendaciones.

Capítulo 1. Problema de Investigación

El presente capítulo se orienta a la delimitación del problema de investigación a partir de los principales elementos que caracterizan y definen el objeto de estudio, su relevancia, así como las particularidades del contexto social en el cual se desarrolla. Igualmente, se plantea la pregunta central a la cual se pretende dar respuesta a través de la pesquisa y se delinear los objetivos de ésta.

1.1 Planteamiento del Problema

La presente investigación surge a partir de la identificación de dos problemas interrelacionados: (1) la brecha que existe entre el marco normativo que reconoce la educación inclusiva con enfoque de diversidad cultural en Colombia y la aplicación real de tales disposiciones en las instituciones educativas con estudiantes indígenas. Una situación advertida en pesquisas previas y, concretamente, en el contexto de estudio de esta tesis: la institución educativa San Pablo de la vereda el Danubio del municipio de Pueblo Rico Risaralda, pertenecientes a la comunidad indígena Emberá Chamí; (2) los desafíos que plantea el escenario social en el cual los estudiantes de la referida institución educativa habitan (de conflicto y desplazamiento forzado), que devela importantes retos para una educación de calidad, inclusiva y multicultural; así como las limitaciones presentes en el propio contexto educativo, con problemas en el perfil y la labor docente, el contenido impartido y las estrategias pedagógicas desplegadas en el aula de clase.

En este sentido, se busca fomentar la implementación real de un sistema propio de educación indígena a través de una estrategia pedagógica que invite a la inclusión, la valoración de la diversidad y el reconocimiento de saberes ancestrales. Ello, además, en aras de contribuir a formar jóvenes que ayuden a que las comunidades indígenas de Colombia avancen en la reflexión y debate

acerca del fortalecimiento y permanencia de sus elementos culturales y su supervivencia como pueblos. A la par, se persigue ayudar a la orientación formativa del docente, resaltando la importancia de las particularidades de los contextos sociales y multiculturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Peralta et al., 2019).

En síntesis el problema de investigación refiere al gran desafío que existe en Colombia, en general, y en la institución educativa San Pablo, en particular, para implementar proyectos inclusivos al sistema educativo, que respondan a las exigencias de los pueblos indígenas para construir un proyecto de vida y un camino que promueva la identidad de sus comunidades, lo cual está establecido en las leyes y la Constitución. Por tanto, se busca proponer una estrategia pedagógica concreta, que contribuya hacer realidad las distintas disposiciones relativas a la educación inclusiva e intercultural.

En este sentido, se dedicarán las siguientes páginas a referir brevemente la normatividad que existe en Colombia con relación al derecho a la educación inclusiva y desde la diversidad sociocultural (la cual será retomada con mayor detalle en el marco teórico), así como algunos elementos analíticos de investigaciones previas que develan la problemática de la aplicación real de tales disposiciones. Elementos que serán articulados con los desafíos advertidos en el caso de la institución educativa San Pablo, y de qué manera ello se encuentra influenciado por condiciones adversas en el contexto social correspondiente, así como con las limitaciones que plantea la práctica docente en el aula.

Atendiendo a lo anterior, es fundamental advertir que los Estados sociales de derecho como el colombiano, se han enfrentado al reto de garantizar la educación para comunidades que gozan de un especial reconocimiento constitucional por ser portadoras de una riqueza cultural que se manifiesta en tradiciones, saberes y costumbres ancestrales, anteriores a la conquista y

colonización europea¹. El reto legal, esto es, cómo legislar para garantizar este derecho, refleja un debate no sólo académico, sino social, que parte de las siguientes premisas:

1. Es necesario respetar y promover la riqueza cultural de estas comunidades, sus tradiciones espirituales, su historia y su filosofía.
2. Se puede producir una grave pérdida de esta riqueza cultural si los miembros de estas comunidades reciben una educación establecida para la población mayoritaria no perteneciente a estas comunidades. Es decir, si su derecho a la educación se garantiza únicamente a través de un sistema educativo uniforme, reglamentado en forma y contenidos (normas, políticas y planes educativos), que abarca desde los niveles de enseñanza oficiales obligatorios, con sus respectivos contenidos curriculares (mínimos), hasta los criterios y mecanismos oficiales nacionales de evaluación del cumplimiento de los objetivos de aprendizaje. Por tanto, la garantía del derecho a la educación debe ser diferencial para estas comunidades, en cuanto a contenidos y métodos de enseñanza.
3. Los miembros de estas comunidades deben participar en el diseño y aplicación de la educación que el Estado les garantice, para asegurar que a través de ella se preserva la riqueza cultural de la cual son portadores de una generación a la siguiente.

Siguiendo la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de Los Pueblos Indígenas, aprobada por la Asamblea General de la ONU en 2007 (Resolución 61/295 de la asamblea general), los Estados miembros tienen el deber de incorporar las medidas necesarias para

¹ Las denominaciones de estas comunidades pueden variar según la normativa de cada país, y a pesar de que también esta denominación sigue siendo objeto de debate, en el presente trabajo haremos uso de ella, por responder a la legitimidad legal nacional e internacional.

eliminar la histórica situación de exclusión, discriminación y desigualdad de los pueblos indígenas, reconocida por la ONU en estos términos:

Los pueblos indígenas tienen más probabilidades de recibir servicios sanitarios inadecuados y una educación deficiente, si es que reciben alguna. Los planes de desarrollo económico suelen pasarlos por alto o no tienen suficientemente en cuenta sus opiniones y necesidades específicas. Otros procesos de adopción de decisiones suelen mostrarse igualmente desdeñosos de su contribución o son indiferentes a ella. El resultado es que las leyes y las políticas formuladas por mayorías que prestan escasa atención a las preocupaciones de los pueblos indígenas generan a menudo conflictos y disputas en torno a los recursos naturales, que amenazan el modo de vida y la supervivencia misma de esos pueblos (ONU, 2013, s/p)².

El Estado colombiano no ha sido ajeno a este debate, al cual se han sumado las demandas de las organizaciones indígenas en nuestro territorio. En efecto, desde los años setenta, las organizaciones indígenas comenzaron a exigir que cualquier modelo educativo que se estableciera en sus territorios debía ser concertado con las propias comunidades que allí se encontraban, de manera que ellas pudieran “definir, organizar y controlar la educación bajo sus propias dinámicas culturales y cosmovisiones” (Calvo, 2013, p.345). Es a partir de la Constitución Política de 1991 que se da un reconocimiento a la diversidad étnica del país y el deber del Estado de protegerla. De acuerdo con esto, Angarita y Campo (2015) sostienen que:

La Constitución de 1991 dio un salto importante hacia el reconocimiento jurídico de los grupos étnicos y de la diversidad cultural, correspondiente con las exigencias de amplios

² ONU (2013) La Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. Manual para las instituciones nacionales de derechos humanos. Foro de Instituciones Nacionales de Derechos Humanos de Asia y el Pacífico y la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH).

sectores sociales sin cobertura jurídica en el marco de un Estado Social de Derecho. (...)

La participación del movimiento indígena, junto al reconocimiento del carácter pluriétnico y multicultural de la nación colombiana, permite posicionar los derechos a la autonomía, al territorio, al gobierno propio y a una educación que respete y desarrolle la identidad cultura de los pueblos, entre otros derechos (p.178).

Con la Ley 115 o Ley General de Educación de 1994, el país “empezó a dar los primeros pasos hacia el reconocimiento del mandato constitucional de la educación para los grupos étnicos - incluidos los pueblos indígenas- a la que denominó Etnoeducación” (Tobar, 2020, p.141). Según Pérez (2018), con esta norma efectivamente se formaliza la perspectiva de la etnoeducación:

(...) la descentralización que orientó la reestructuración de todas las instituciones educativas del país (...), favoreció también que las instituciones educativas en territorios indígenas tuviesen que ofrecer no solo el ciclo básico de la primaria, sino el de la educación media, lo cual supuso un reto que no tenían las escuelas comunitarias de las dos décadas previas. Se reguló con la política etnoeducativa que cada Institución Indígena diseñase su propio PEC, con mayores libertades en cuanto a la definición de currículos, calendarios y formas de participación comunitaria para selección de maestros y directivos docentes que los PEI que todas las Instituciones educativas del país debían formular (p.72).

En consonancia con estos autores, Calvo et al. (2013), sostienen que la etnoeducación surgió como un proyecto educativo político gubernamental con el objetivo de normalizar y regularizar la mayoría de las experiencias educativas iniciadas por las organizaciones indígenas en la década anterior. La característica más importante de esta alternativa es el papel que la educación y la

escuela deben jugar en la integración de los indígenas en el desarrollo del país y la sociedad. Así, la etnoeducación fue adoptada por el Estado colombiano al convertirla en una política estatal.

En particular, La Ley 115, dedica el Capítulo 3 a la “educación para grupos étnicos”, definiendo la etnoeducación como: “la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones” (Artículo 55). Asimismo, establece como principios de las prácticas educativas dirigidas a estas comunidades: “la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad.” Y como finalidad de las mismas, “afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura.” (Artículo 56).

Así, a partir de la Constitución y esta norma, han surgido otras regulaciones y políticas públicas. Por ejemplo, el Ministerio de Educación (2018) establece que la educación inclusiva e intercultural (2018), es una estrategia de inserción social que debe tener en cuenta la inclusión y partir de modelos pedagógicos flexibles que atiendan a la diversidad cultural como una característica inherente a la vida.

En concordancia con lo anterior y derivado de la normativa nacional, el Plan Decenal de Educación 2016-2026 se consolidó como un documento orientador de la política educativa. Allí se establece la inclusión en el sistema educativo de elementos vinculados a la etnoeducación. Además, dentro de su segundo y quinto propósitos, se orienta a convertir la escuela en un elemento clave de la transformación social, a partir del reconocimiento de la diversidad y la promoción de

la cultura. Igualmente, el octavo propósito se refiere a la constitución de un sistema de etnoeducación que integre modelos, que responda a sus concepciones y particularidades, y que se articule a un propósito común de nación (MEN, 2016).

Adicionalmente, en el marco de la normativa nacional se viene conformando el Sistema Educativo Indígena Propio – SEIP, el cual se concibe como resultado de la concertación entre las comunidades indígenas y las autoridades estatales competentes, cuya finalidad es orientar la implementación de una atención educativa que reúna las siguientes características, en cumplimiento con lo dispuesto en la Ley 21 de 1991 y el posterior Decreto 1952 de 2014 del Ministerio de Educación:

- i) Que responda a las necesidades particularidades de dichos pueblos.
- ii) Que abarque su historia, conocimientos, técnicas, sistemas de valores, aspiraciones sociales, económicas y culturales.
- iii) Que en su ejecución permita la participación de las respectivas comunidades.

En líneas generales, las leyes reconocen la diversidad cultural del país y buscan una inclusión educativa para los pueblos indígenas, y conmina al Estado, no sólo a incorporar estos elementos culturales propios en los modelos de enseñanza, sino también vincular a las propias poblaciones en la construcción de los modelos y estrategias de enseñanza, a través del ya mencionado enfoque de la etnoeducación. Pero, aunque el panorama normativo de Colombia en apariencia es bastante avanzado en cuanto al impulso del enfoque de la educación propia, y en torno a los mecanismos para materializarla, es necesario evaluar sus resultados en profundidad. Existen investigaciones previas que advierten que la realidad del país plantea enormes desafíos para lograr cambios sustanciales en esa materia. Así, por ejemplo, el funcionamiento efectivo del SEIP depende de un

desarrollo normativo que aún no se ha concretado. De acuerdo con Tobar (2020), pese a los logros alcanzados en las disposiciones legales, existen vacíos y dificultades que cuestionan la idoneidad del SEIP como mecanismo que “reúne las condiciones necesarias para ser una política pública educativa sostenible para los pueblos indígenas en Colombia” (p.142).

Las siguientes reflexiones sintetizan las brechas existentes entre las disposiciones existentes en lo nominativo y los retos de su implementación en la realidad colombiana:

(...) la trayectoria de proyectos de Escuela Indígena Propia en Colombia puede remontarse a inicios de la década de 1970, la institucionalización del SEIP ha sido mucho más reciente. A partir del decreto 2500 de 2010, que reglamentó transitoriamente el sistema y el 1953 de 2014, se definió concertadamente el procedimiento para que los Territorios Indígenas lleguen a manejar autónomamente su educación, previa certificación de requisitos mínimos. La implementación gradual en los años siguientes ha impuesto el reto a las organizaciones indígenas, las comunidades locales y para el mismo estado de agenciar la Escuela Indígena de un modo diferente al que se ha tenido desde la Colonia, que, si bien se encuentra aún en un periodo de ajuste en su implementación, no desprovisto de conflictos, riesgos de asimilación institucional, burocratización de la organización indígena y en muchos casos la reproducción inercial de la escuela occidental, es claro que hay un nuevo proyecto educativo que empieza a consolidarse (...) (Pérez, 2018, p. 4).

Igualmente, diversos autores han evidenciado las múltiples dificultades y problemas en torno a la implementación de la etnoeducación en las aulas, entre ellos: el proceso pedagógico, donde proliferan clases dirigidas con un método expositivo; el uso parcial de lengua vernácula en el aula; asignaturas con contenidos desligados de la realidad sociocultural del entorno comunitario y de

los estudiantes; escasez de equipos de formación interdisciplinarios; métodos desfasados del discurso de la etnoeducación ni de la educación multicultural bilingüe; así como el desconocimiento o poco conocimiento de experiencias previas, diagnósticos y evaluaciones (Vargas et al., 2017; Castro, 2010; Escarbajal, 2010; Jiménez et al., 2017).

A estos problemas se suma el hecho de que las comunidades indígenas sufren afectaciones en sus territorios que dificultan aún más el diseño y la implementación de sistemas de educación propios. El conflicto armado es uno de los factores más pugnantes, pues conlleva desplazamientos forzados de las comunidades y las deserciones de los estudiantes del aula de clase. La población víctima del desplazamiento y conflicto armado es precisamente la que está en edad escolar, niños, adolescentes y jóvenes, que traen consigo situaciones impuestas, como son la pérdida de elementos culturales y simbólicos (Blanco, 2006).

Atendiendo al referido marco normativo y las limitaciones que plantea su implementación en un contexto educativo en particular, con condiciones externas e internas desafiantes, la presente investigación aborda el problema de la puesta en práctica de una enseñanza con enfoque inclusivo y culturalmente diverso en la escuela San Pablo del municipio de Pueblo Rico en el departamento de Risaralda que, como se explicó en la introducción, se ubica en la vereda El Danubio y cuenta con estudiantes Emberá Chami. En general, la implementación de la etnoeducación en el departamento de Risaralda no se ha encontrado a salvo de las problemáticas aquí mencionadas. Allí se ha evidenciado la falta de estrategias educativas adecuadas al enfoque inclusivo, en un contexto agravado por el conflicto armado.

El primer acceso de los investigadores al centro educativo San Pedro se dio a partir de las labores de uno de ellos, quien desde el año 2021 desempeña funciones de docente orientador en esta institución y quien ya tenía alguna idea en torno a las limitaciones del proceso de enseñanza-

aprendizaje con relación a actividades de inclusión. A partir del conocimiento previo de dichas limitaciones se decidió desarrollar la investigación en ese espacio escolar y se estableció contacto directo con el rector y gracias a su disponibilidad se tuvo acceso al PEI-Proyecto Educativo Institucional. Ello permitió revisar los proyectos educativos y advertir que no contemplan estrategias diferenciadas y procesos de inclusión acorde con los referidos en las normativas ya esbozadas páginas arriba; únicamente abordan estos aspectos desde la cobertura al acceso educativo a poblaciones diversas.

Paralelamente, el estudio diagnóstico realizado por los investigadores permitió advertir que no existen elementos diferenciales y culturales que ayuden a fortalecer las competencias básicas de aprendizaje y que apunten al despliegue de una educación intercultural. Tampoco existen mecanismos para evitar la deserción escolar y garantizar un entorno educativo seguro frente a las condiciones de conflicto armado, lo cual atenta contra el derecho a la educación. Menos aún, se han desplegado estrategias pedagógicas que permitan dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje en las comunidades; es decir, que provean de herramientas educativas alternas frente a la imposibilidad de asistir a las aulas como consecuencia de la violencia (en apartados posteriores se detalla el estudio diagnóstico).

Por otro lado, el referido centro educativo funciona a través de la plataforma SIMAT- Sistema de Matrícula Estudiantil de Educación Básica y Media, donde el modelo pedagógico es el de “Escuela Nueva”. Allí, la docente atiende todos los grados de 0° a 5° en el mismo espacio, a través de guías para alcanzar unas competencias básicas de aprendizaje.³ Se trata de un programa que se

³ El Programa Escuela Nueva inició en Colombia en 1975 como respuesta a diferentes problemas presentes en la educación primaria rural, dentro de la política de universalización de la primaria que viene desarrollándose en el país desde 1986; y se instauró como un modelo que perseguía superar las limitaciones del programa de Educación Unitaria impulsado por la Unesco en 1961. El programa fue diseñado para escuelas con enseñanza multigrado donde uno o dos maestros se encargan de los cinco grados que corresponden al ciclo de primaria en Colombia (Villar, 2010). “El

orienta a través de guías que se estructuran por objetivos y actividades que conforman unidades. El estudiante va completando unidades en cada una de las áreas y el concepto de evaluación y promoción se aplica a dichas unidades, de manera que se remplaza la idea de grado o año escolar como unidad para determinar la promoción o repitencia de los estudiantes (Villar, 2010).

No obstante, en la inmersión exploratoria se identificó que la implementación de este modelo en el PEI- Proyecto Educativo Institucional, si bien propugna la inclusión y reconoce la diversidad cultural, realmente no funciona desde un enfoque diferencial para implementar estrategias educativas acordes con las comunidades indígenas de la región. Ello, además, entra en contradicción con el Plan de Desarrollo Municipal “Unidos hacemos más”, el cual habla del proceso de inclusión educativa desde el siguiente objetivo: “Generar condiciones de inclusión y equidad, para el acceso y permanencia en el sistema educativo de la población risaraldense” (Alcaldía Municipal de Pueblo Rico, 2002, s/p).

Aunado a lo anterior, en la institución San Pablo, el modelo Escuela Nueva plantea importantes retos, que lejos de contribuir a generar procesos pedagógicos adaptados a las particularidades de los estudiantes y su bagaje cultural, presenta poca flexibilidad en su ejecución. Ello, en tanto, el trabajo docente se produce a través del cumplimiento de objetivos y no al despliegue de un camino de enseñanza integral y acorde con las necesidades formativas y características socioculturales del alumnado.

programa Escuela Nueva está basado en los principios del aprendizaje activo, proveyendo a los niños con oportunidades para avanzar a su propio ritmo y con un currículo adaptable a las características socio-culturales de cada región del país. El programa promueve el desarrollo de una relación fuerte entre la escuela y la comunidad, a través tanto del involucramiento de los padres en la vida escolar como buscando que los niños apliquen lo que aprenden a su vida real y profundicen en el conocimiento de su propia cultura. Las altas tasas de repitencia motivadas por la deserción temporal de los niños campesinos que colaboran con sus padres en las épocas de cosecha fue uno de los problemas al que el programa quiso encontrarle solución” (Villar, 2010, p. 360).

Gracias a las observaciones exploratorias, además, se pudo conocer que al interior del aula únicamente existen elementos pedagógicos básicos que ayudan a la educadora a elaborar una clase magistral y sistemática, apoyada de una biblioteca con libros no actualizados, ni acorde con la población multicultural que caracteriza al grupo de estudiantes. Asimismo, la docente exterioriza un desgaste físico y emocional, pues siguiendo las anotaciones recopiladas en el aula, la actividad metodológica no alcanza ningún impacto pedagógico en el aprendizaje de los alumnos.

Además, en consonancia con los resultados de otras investigaciones como las de Urrea Quintero (2018) y Villar (2010), lo advertido en San Pablo por los investigadores evidencia que la guía como el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje es una herramienta que restringe (contradictoriamente) la educación inclusiva, pues deja poco espacio para la autonomía de la labor docente y el despliegue de estrategias pedagógica adaptadas a las particularidades y diversidades presentes en el contexto de enseñanza y de los estudiantes.

Igualmente, existen obstáculos de tipo cultural y comunicativo, debido a que la maestra domina el español como primera lengua y los estudiantes tienen un dialecto propio de su cultura Emberá Chami, el cual no es empleado en las prácticas docentes. Tampoco se aprecian esfuerzos de inclusión en las prácticas educativas de la cosmovisión, valores o tradiciones de la comunidad Emberá Chamí. El contenido dado proviene del PEI, donde no hay relación con ningún proceso de inclusión educativa. Más bien, se orienta a procesos académicos y proyectos de manera generalizada. Entre los referidos proyectos que se destacan está el de atención integral que enmarca temáticas como la escuela de padres, SPA-Sustancias Psicoactivas, Derechos sexuales y reproductivos, ocupación del tiempo libre, prevención y desastres, español y formación. En líneas generales, se puede sostener que las prácticas educativas de la docente no cumplen con los criterios de la etnoeducación que la normativa nacional establece.

Adicionalmente, a través de entrevistas y abiertas, como se detalla en el capítulo metodológico, se corroboró el contexto de violencia en el cual se despliega el proceso educativos; pues la docente expresó su preocupación por la forma de vivir y enseñar en la zona donde se ubica la institución, ya que hay ocasiones en que hay enfrentamientos entre ejército y disidencias de las FARC, atentando contra la integridad de la comunidad educativa. Es un temor constante que ha manifestado la pedagoga, que lleva aproximadamente 12 años trabajando en la localidad. Por ello, señaló la necesidad de un cambio en la forma de enseñar a sus alumnos, adaptado al contexto social y cultural, así como a los retos que representa el conflicto armado para garantizar la seguridad y estabilidad de los alumnos en el centro educativo San Pablo.

Frente a la complicada situación que representa el conflicto para la institución, los alumnos del centro educativo son transitorios y duran aproximadamente 6 a 8 meses. En este sentido, otro de los desafíos identificados en el centro educativo es la escasez de estudiantes. Esto impide realizar continuidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje orientados a generar prácticas pedagógicas que visibilicen y fortalezcan la valoración de la cultura local.

En síntesis, ante este contexto, donde convergen múltiples limitaciones para garantizar el derecho a la educación de la población indígena en la institución San Pablo, la presente investigación se centra en el problema de la ausencia de un proceso de enseñanza-aprendizaje inclusivo y desde la diversidad cultural. El problema se caracteriza por la falta del diseño e implementación de estrategias pedagógicas acordes con el escenario sociocultural en el cual se encuentra localizada la referida institución. Es decir, se trata de un centro educativo que no atiende de forma integral la multiculturalidad, las prácticas locales indígenas, las características lingüísticas, sociales y culturales de sus estudiantes; menos aún, los desafíos que representa enseñar en una localidad expuesta al conflicto armado.

De allí que, lo que propone la presente investigación es el diseño de una estrategia pedagógica, que desde un enfoque diferencial, permita la inclusión sociocultural de los estudiantes Emberá Chami en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la implementación de las fases de observación y diagnóstico dan cuenta de la importancia de comprender, a profundidad y en detalle, la realidad educativa del Danubio, sus problemáticas y desafíos, así como esbozar algunos elementos que permitan dibujar líneas de acción tendientes hacia la inclusión sociocultural. En este sentido, la investigación se orienta al diseño de acciones concretas que sean incorporadas en el contexto educativo, que reconozcan la diversidad étnica y cultural de la población estudiantil y que permitan realizar ajustes al proceso pedagógico desplegado en el aula.

Teniendo presente este contexto, la pregunta central de la investigación es:
¿Cómo implementar una estrategia pedagógica inclusiva y con enfoque de diversidad cultural en el proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la institución educativa San Pablo de la vereda el Danubio del municipio de Pueblo Rico Risaralda, pertenecientes a la comunidad indígena Emberá Chamí?

Para responder a la referida interrogante, se plantean los siguientes objetivos:

1.2. Objetivo general

Implementar una estrategia pedagógica inclusiva para visibilizar e incorporar la diversidad cultural como elemento fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la institución educativa San Pablo de la vereda el Danubio del municipio de Pueblo Rico Risaralda, pertenecientes a la comunidad indígena Emberá Chamí.

1.2.1. Objetivos específicos

- 1.- Identificar los desafíos que presenta la estrategia pedagógica que existe en la Institución Educativa El Danubio en el municipio de Pueblo Rico, Risaralda para incluir un enfoque de inclusión y diversidad cultural en la formación de los estudiantes pertenecientes a la población indígena Emberá Chami.
- 2.- Incorporar las características educativas diferenciales en el diseño de una estrategia pedagógica que propicie la inclusión y la diversidad cultural en la formación de los estudiantes Emberá Chami en la Institución Educativa El Danubio en el municipio de Pueblo Rico, Risaralda.
- 3.- Evaluar el impacto de la estrategia pedagógica implementada para propiciar la inclusión y la diversidad cultural en la formación de los estudiantes Emberá Chami en la Institución Educativa El Danubio en el municipio de Pueblo Rico, Risaralda.

1.3. Justificación

En las sociedades contemporáneas marcadas por un sistema educativo occidental, moderno y homogeneizante, resulta ineludible discutir e incorporar la etnoeducación y la inclusión sociocultural en los espacios educativos, particularmente en contextos sociales caracterizados por la diversidad cultural. Como lo ha referido Leff (2011), el reconocimiento y valoración de los saberes locales amerita cuestionar y desplazar el dominio del conocimiento científico, así como la supuesta objetividad y universalidad del pensamiento occidental, y abogar por saberes asentados en las culturas locales, en las prácticas diversas de habitar un territorio y en la dimensión existencial del ser. En este sentido, una perspectiva de inclusión sociocultural en el ámbito

educativo debe colocar el énfasis en el reconocimiento e incorporación de experiencias, conocimientos y prácticas culturales diversas de los estudiantes.

Existen investigaciones académicas y estudios críticos desarrollados en diversos países, incluido Colombia, que dan cuenta de brechas entre lo nominativo y la realidad etnoeducativa, revelando contradicciones y retos importantes. En este sentido, el problema y las limitaciones en torno a la educación inclusiva no se hallan en el marco normativo, pues las leyes y disposiciones oficiales existen, pero en la praxis no se han dado los pasos necesarios para concretar procesos de enseñanza-aprendizaje con enfoque inclusivo y de diversidad cultural. Menos aún, se han diseñado e implementado estrategias pedagógicas flexibles y adaptadas a las necesidades, particularidades socioculturales y características del contexto en el cual se desenvuelven los estudiantes.

Como se advirtió en el planteamiento del problema, la institución educativa San Pablo de la vereda el Danubio del municipio de Pueblo Rico Risaralda, pertenecientes a la comunidad indígena Emberá Chamí, es un ejemplo claro de ello. De allí, la relevancia de la presente investigación, cuyos esfuerzos se encuentran orientados a implementar una estrategia pedagógica inclusiva para visibilizar e incorporar la dimensión sociocultural en el proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes del referido centro educativo.

Entre la amplia bibliografía que soporta las referidas afirmaciones se refieren algunas. Por ejemplo, desde el campo de estudio del fracaso escolar, Jiménez et al. (2017), Banks (1989), Lalueza (2012), Echeita y Sandoval (2002) y Ogbu (2005) han contribuido a complejizar las explicaciones tradicionales en torno al déficit cultural de los grupos minoritarios, resaltando la influencia que las discontinuidades entre la cultura escolar y la cultura familiar tienen en el fracaso del alumnado. Estos autores concuerdan en la dificultad y/o imposibilidad de lograr el éxito escolar del alumnado minoritario debido a que la escuela continúa operando bajo una lógica monocultural,

sin promover el despliegue de continuidades entre la cultura escolar y las culturas de adscripción y pertenencia de los estudiantes.

En el caso de Colombia, tal como ha sido descrito en apartados anteriores, el marco normativo reconoce y orienta el sistema educativo del país hacia una educación inclusiva, y en concordancia con lo establecido en las disposiciones internacionales al respecto. No obstante, la implementación de medidas acordes con este enfoque etnoeducativo en nuestro territorio ha sido muy deficitaria. Asimismo, la etnoeducación se ha presentado como un enfoque para el manejo de la diversidad cultural en las escuelas desde criterios meramente étnicos; lo cual ha conducido a limitaciones para abordar la complejidad de la multiculturalidad en el país.

Siguiendo a los autores ya referidos, la diversidad cultural expresada en la política pública, sobre todo en el modelo etnoeducativo, ha promovido la segregación de grupos al no tomar en cuenta las dimensiones y complejidades de la diversidad cultural colombiana. Ello, ha atentado contra las iniciativas educativas originales que plantearon los grupos indígenas y afrodescendientes en sus luchas sociales de la década de los sesenta del siglo XX. Además, la etnoeducación amerita promover un marco filosófico y teórico apropiado que, precisamente, deje entrever la referida diversidad que aglutina el país (Calvo et al., 2013).

Los cambios que se han producido en materia de etnoeducación e inclusión sociocultural en las escuelas en nuestro país no sólo son pocos, sino que también están escasamente documentados. La investigación social sobre educación y los desarrollos teóricos que den sustento a la cualificación de las propuestas y cambios educativos son aún muy débiles en la academia colombiana. Ello ha causado una confusión general y algunos problemas institucionales, debido a que las decisiones son tomadas a partir de opiniones, niveles de poder y negociación, intereses de grupo y coyunturas de movilización (Calvo et al., 2013). Esta situación devela una pertinencia

adicional de la presente tesis, al recopilar antecedentes importantes en ese sentido y retomar sus principales aportes teóricos, analíticos y prácticos.

Igualmente, Tobar (2020) señala que, aunque por parte de las instancias del Estado, se han producido avances centrales con relación a la promulgación de normatividad que reconoce los derechos de los pueblos indígenas en materia educativa y se han realizado algunos ajustes a los procedimientos y estructuras institucionales en dirección al Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), éstos no han sido suficientes. De allí que, los progresos en esta materia no se han dado al ritmo esperado y en su lugar, han dejado en evidencia grandes vacíos y dificultades para enfrentar dicho reto.

En este sentido, la etnoeducación colombiana y su apuesta por la inclusión y la diversidad cultural no se han consolidado como una propuesta educativa hacia grupos étnicos. Más bien, se trata de una política pública de educación llevada a la sociedad en general, escasamente conectada a un modelo pedagógico para enfocar la diversidad cultural en el ámbito educativo y social (Tobar Gutiérrez, 2020). De acuerdo con Calvo et al (2013),

Hay una falta de discusión crítica, nuevos conceptos y mentalidades abiertas sobre pluralismo, diversidad y políticas culturales que se acerquen a los valores latinoamericanos, culturas, sociedades y proyectos de desarrollo en el contexto de globalización y la nueva realidad global. Será difícil evaluar y ajustar la política hasta que algunos grupos institucionales, académicos y no gubernamentales sean capaces de abrir los espacios y discusiones para incluir un rango de críticas y conceptos diferentes (p. 351).

Estas problemáticas han sido observadas por los autores del presente trabajo en el caso de la Institución Educativa San Pablo en el Municipio de Pueblo Rico del departamento del Risaralda,

con vacíos y contradicciones al aplicar el modelo etnoeducativo en el currículo y las estrategias de aprendizaje. Siguiendo la información recopilada en la fase de diagnóstico preliminar, tal como se refirió en el planteamiento del problema, es evidente la ausencia de un modelo educativo y pedagógico que aborde la diversidad cultural, que vaya más allá de contar entre los estudiantes con alumnos Emberá Chami en aras de cumplir la “cuota” de etnicidad. No existe un programa educativo institucional integral y realmente inclusivo, que advierta las múltiples aristas de la diversidad cultural.

Al hablar de educación inclusiva se hace referencia a un proceso pedagógico que visibiliza y aglutina la diversidad en el espacio de formación, de acuerdo a las potencialidades y necesidades de los educandos, gracias al uso de estrategias de impacto y por medio del aprendizaje, disminuyendo la exclusión en la educación (UNESCO, 2006). De allí que, el gran desafío es desarrollar una nueva perspectiva educativa que reconozca la multiculturalidad y apunte hacia la interculturalidad, que tome en cuenta la coexistencia intergrupar, la unidad territorial, la cooperación y solidaridad como factores claves del proceso pedagógico. Es aquí donde se insiste en la pertinencia de la presente investigación y su objetivo central de diseñar una estrategia pedagógica que no sólo aborde la integración o inclusión cultural, sino una práctica educativa aglutinadora e integral, basada en la interculturalidad; esto sobre la base de los fundamentos legales sobre derechos culturales y educativos.

Por otro lado, con relación al vínculo con alguna de las líneas de investigación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Fundación Universitaria Los Libertadores, la presente tesis se articula con la línea de *evaluación, aprendizaje y docencia*, pues ésta se sostiene sobre los ejes de evaluación, aprendizaje y currículo, pilares de cualquier propuesta formativa. Dichos ejes deben

ser sometidos a análisis constantes y adaptarse a las particularidades de cada contexto educativo, sin dejar de anclarse a los desafíos de los sistemas educativos contemporáneos.

En ese sentido, esta investigación se plantea como un aporte a la sublínea de *aprendizaje*, ello como una oportunidad para desarrollar una estrategia de enseñanza-aprendizaje que busca, “...no sólo una relación intergruparal sino una exploración intragrupal sobre la riqueza de la diversidad” (Calvo et al., 2013). Para ello, se parte de la premisa de que la educación en la institución San Pablo debe ser un articulador de diversidad, y a una acción que respete la diversidad. Es decir, atendiendo a elementos de la “territorialidad, la autonomía, la lengua, la concepción de vida de cada pueblo, su historia e identidad según sus usos y costumbres” (Artículo 14, Decreto 804, 1995).

A la par, la investigación se enmarca en la línea de estudios sobre inclusión educativa desde el ámbito sociocultural. Ello, a partir de un enfoque cualitativo y desde la investigación acción, donde se atienda con prioridad una pedagogía que contemple tradiciones, roles y normas del entorno multicultural en donde se asienta la institución educativa San Pablo. Es decir, esta propuesta de estrategia educativa busca articular valores como la sabiduría, la verdad y la armonía, enmarcada en el respeto a las diferencias y la comprensión de la autonomía y conocimientos de los pueblos indígenas, sin prejuicio ni exclusión (Magin y Llamas, 2021). De allí, su pertinencia dentro de la línea de investigación sobre *evaluación, aprendizaje y docencia*, y su aporte a la sublínea de *aprendizaje*.

Asimismo, este estudio se orienta a realizar aportes para que los alumnos Emberá Chami puedan acceder de manera igualitaria, pero desde el reconocimiento de la diferencia, a los aprendizajes en el aula, gracias al despliegue de una estrategia pedagógica flexible de aprendizaje, que tenga la capacidad de conectarse con las características y necesidades educativas específicas de los estudiantes. Tal como lo advierte, Jiménez et al. (2017), las prácticas pedagógicas maleables,

heterogéneas y adaptadas a la población estudiantil del aula permiten, que cada estudiante construya su propia trayectoria de aprendizaje, siendo el profesorado el encargado de guiar este proceso hacia nuevas zonas de desarrollo.

Finalmente, se busca que este proyecto se consolide como referente y aporte fundamental en el ámbito nacional e internacional con relación esfuerzos concretos y prácticos orientados al diseño e implementación de herramientas pedagógicas que puedan ser implementadas en las aulas, particularmente en aquellos espacios educativos con estudiantes de diversos orígenes étnicos y bagajes culturales múltiples. Ello, orientado a generar procesos etnoeducativos de inclusión sociocultural integral a través de la materialización de cambios de las prácticas pedagógicas, basados en diagnósticos realizados en *in situ*, en el aula de clase, y desde su vinculación con el contexto social de los estudiantes.

Se trata de promover acciones orientadas a generar condiciones que permitan a los alumnos reconocer y fortalecer su identidad con mayor libertad, con reconocimiento del apego al territorio desde sus propias prácticas culturales. Esto compone uno de los principales y más arduos retos de la educación que reconoce la diversidad cultural y el intercambio entre saberes (Comboni y Juárez, 2013).

En pocas palabras, se persigue diseñar una estrategia pedagógica para propiciar la inclusión sociocultural de los estudiantes indígenas Emberá Chami, en la Escuela El Danubio del municipio de Pueblo Rico, Risaralda. Y, con ello, contribuir al reconocimiento y respeto de la identidad propia de los alumnos de la Escuela El Danubio.

Capítulo 2. Objetivos

2.1.Objetivo general

Implementar una estrategia pedagógica inclusiva para visibilizar e incorporar la diversidad cultural como elemento fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la institución educativa San Pablo de la vereda el Danubio del municipio de Pueblo Rico Risaralda, pertenecientes a la comunidad indígena Emberá Chamí.

2.2.Objetivos específicos

1. Identificar los desafíos que presenta la estrategia pedagógica implementada en la Institución Educativa El Danubio en el municipio de Pueblo Rico, Risaralda para incluir un enfoque de inclusión y diversidad cultural en la formación de los estudiantes pertenecientes a la población indígena Emberá Chami.
2. Incorporar las características educativas diferenciales en el diseño de una estrategia pedagógica que propicie la inclusión y la diversidad cultural en la formación de los estudiantes Emberá Chami en la Institución Educativa El Danubio en el municipio de Pueblo Rico, Risaralda.
3. Evaluar el impacto de la estrategia pedagógica implementada para propiciar la inclusión y la diversidad cultural en la formación de los estudiantes Emberá Chami en la Institución Educativa El Danubio en el municipio de Pueblo Rico, Risaralda.

Capítulo 3. Marco Referencial

3.1. Antecedentes de la investigación

En este apartado se revisan los antecedentes de investigación internacionales, nacionales y locales que sirven de referente para identificar e incorporar elementos pedagógicos de inclusión sociocultural de minorías étnicas en procesos de aprendizaje. Tal como se evidencia en las siguientes páginas, la selección de estos antecedentes responde a la relevancia que sus objetivos, metodologías, resultados y contextos estudiados representan para la presente investigación; en tanto, proporcionan insumos teóricos, analíticos y discusiones sobre los procesos de educación inclusiva e intercultural. A la par, denotan la necesidad de profundizar y multiplicar en estudios y propuestas pedagógicas tendientes a generar procesos de enseñanza- aprendizaje que adviertan la diversidad étnica, cultural y social de los estudiantes, y que se adecuen a las circunstancias del espacio en el cual se hallan insertos las instituciones educativas.

Los antecedentes aquí seleccionados contienen elementos conceptuales y metodológicos que abonan al diseño y aplicación de una estrategia pedagógica para propiciar la inclusión sociocultural de los estudiantes indígenas Emberá Chami en la Escuela San Pablo de El Danubio del municipio de Pueblo Rico, Risaralda. Todo ello, tendiente a lograr un enfoque de enseñanza-aprendizaje que fortalezca el proceso de visibilización e incorporación de los elementos necesarios para adaptar el escenario educativo y el contenido del aula con relación a la diversidad de estudiantes que convergen en ella; particularmente, aquellos pertenecientes a la referida población indígena.

En este sentido, conocer experiencias educativas a diferentes escalas territoriales (locales, nacionales e internacionales) dará bases sólidas para proponer una estrategia pedagógica diferencial que, desde una metodología etnográfica, garantice aprendizajes significativos para las

comunidades ancestrales desde su cosmovisión, propendiendo por la conservación de la lengua, las costumbres y la simbología como legado atávico.

La búsqueda bibliográfica de los referidos antecedentes se realizó a través de la consulta de los principales repositorios y motores de información en línea: Google Académico, Redalyc, Dialnet, Elsevier, Scimago y Science Direct. En estas bases se realizó la búsqueda por palabras clave como: educación intercultural, educación multicultural, educación inclusiva, estrategia pedagógica, inclusión sociocultural, etnoeducación. A continuación, se presentan los estudios que representaron un aporte a la presente investigación.

3.1.1. Antecedentes Internacionales

En la investigación titulada *Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales*, Jiménez et al. (2017) plantean como objetivo analizar dos sistemas de actividad educativa en un mismo contexto escolar: procesos de enseñanza-aprendizaje basados en enfoques tradicionales y procesos de enseñanza-aprendizaje inspirados en el modelo Quinta Dimensión (5D); concretamente en una escuela pública del área metropolitana de Barcelona, España.

Este trabajo aborda el reto de realizar proyectos pedagógicos en contextos con grupos sociales diversos, que atiendan la multiplicidad de orígenes, particularidades y diferencias culturales. Esto teniendo en cuenta que en el área metropolitana de Barcelona confluyen comunidades tradicionales gitanas, además de las que se han ido conformando con el fenómeno migratorio especialmente de África y Latinoamérica. La investigación apuesta por una educación incluyente, que visibilice y reconozca la heterogeneidad social en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Quinta Dimensión (5D) es un modelo de inclusión educativa desarrollado por Michael Cole en el año de 2006 y tiene como objetivo principal diseñar metodologías de inclusión educativa, social y cultural. De igual forma, es una herramienta que permite la incorporación de conocimientos de los participantes (estudiantes) para la gestión de la diversidad sociocultural, en la cual se promueve la participación activa, el interaprendizaje, la motivación intrínseca hacia el aprendizaje y la comunicación asertiva en la comunidad.

Para la aplicación de este modelo se implementó una metodología etnográfica compuesta de dos fases. La primera, orientada a la caracterización de prácticas pedagógicas tradicionales y la segunda, a caracterizar las prácticas educativas que contemplan los planes trovadores.⁴ El proyecto se basa en la creación de una comunidad de aprendizaje que, utilizando el aprendizaje colaborativo, crea narraciones digitales de diversas temáticas y busca conectar los conocimientos previos y los conocimientos de fondo de los estudiantes, al tiempo que logra captar sus intereses y motivaciones.

Las técnicas empleadas de recolección de datos fueron la observación directa que permitió vivenciar y observar las prácticas educativas en su ambiente natural; y el diario de campo, que permitió la sistematización, codificación y análisis de los datos. El proyecto se llevó a cabo con una población de 366 niños de los niveles infantil y primaria, de los cuales, el 34,36% corresponde a estudiantes de África, América Latina, Asia y Europa; el 47% son gitanos; y el 15,85% son españoles.

⁴ Proyecto Trovadores constituye una de las variantes que el modelo 5D ha asumido en España, implementado por el equipo DEHISI (Grupo de Investigación en Desarrollo Humano, Intervención Social e Interculturalidad) de la Universidad Autónoma de Barcelona. Es una experiencia piloto para la escolarización de alumnado gitano en contextos de segregación y riesgo de exclusión social. “En consonancia con los fundamentos 5D se presentó como forma de combatir, a través de experiencias educativas pertinentes y significativas, los altos índices de ausentismo, abandono y fracaso escolar en los que se veían envueltos dichos estudiantes” (Jiménez et al., 2017, p. 13).

El principal resultado obtenido fue haber diseñado e implementado un currículo flexible que ha permitido el abordaje de estrategias metodológicas diferenciadas, promoviendo la participación de los estudiantes en el aula desde sus particularidades culturales. El estudio destaca el potencial creativo de las comunidades a través de la participación activa en las actividades diferenciadas desde la interculturalidad. Situación que devela las limitaciones del modelo educativo tradicional, menos adaptado a los contextos culturales de los educandos.

Las definiciones y discusiones en torno a la educación inclusiva y el enfoque del proceso enseñanza-aprendizaje multicultural que aparecen en esta publicación son retomados como uno de los pilares del marco teórico de la presente investigación. Además, sus reflexiones críticas son empleadas en la formulación de la justificación del estudio, resaltando la pertinencia de las prácticas pedagógicas flexibles, diversas y adaptadas a las particularidades del alumnado, en aras de que cada estudiante construya su propio aprendizaje, guiados por el docente en el proceso.

Igualmente, este trabajo constituye un antecedente ineludible, en tanto, retoma la importancia de realizar proyectos pedagógicos en contextos con grupos sociales diversos, que atiendan la multiplicidad de orígenes, particularidades y diferencias culturales. Es decir, que apueste por una educación incluyente, que visibilice y reconozca la heterogeneidad social en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Allí, se hace referencia a los desafíos que involucra el respeto e incorporación real de las necesidades, experiencias e intereses grupos minoritarios en el contenido impartido en las aulas, concretamente con relación a la dimensión intercultural y los estudiantes inmigrantes. Asimismo, aporta elementos fundamentales para entender la educación inclusiva, que serán retomados en la interpretación de los resultados. Finalmente, la metodología empleada (etnografía escolar) constituye un enfoque privilegiado para comprender un fenómeno

de manera profunda y, su aplicación en el referido trabajo devela elementos útiles para ser retomados en la implementación de esa metodología para los propósitos del presente estudio.

Un segundo estudio es Atisbos para la pertinencia cultural: El saber pedagógico de un docente indígena Cabéca, Vargas et al. (2017) que plantea como objetivo central realizar un análisis de la práctica pedagógica de un docente indígena cabéca, a fin de develar elementos y aspectos culturales que constituyen insumos que deben ser considerados en las propuestas de formación docente. La investigación se llevó a cabo en la comunidad educativa de Sharabata del territorio indígena Cabécar de Alto Chirripó, ubicado en la provincia de Cartago de Costa Rica. El enfoque utilizado es cualitativo y la ruta de la investigación se desarrolla a partir de una metodología de estudio de caso en la que se utilizaron las técnicas de observación, diálogo coloquial, entrevista, diario de campo y registro fotográfico. Así, el estudio se centró, precisamente, en la práctica de un docente de dicha población indígena, altamente reconocido por su labor pedagógica y por ocuparse de desarrollar procesos educativos con pertinencia cultural.

Esta metodología es retomada en la presente investigación como una guía para el desarrollo de las herramientas metodológicas, tal como se advierte en el capítulo correspondiente. En este sentido, uno de los aportes de este trabajo son los insumos para desplegar la labor etnográfica del estudio, a través de la observación del docente en el aula, así como la aplicación de entrevistas, el uso de notas de campo y el registro fotográfico. Además, el análisis e interpretación de los datos evidencian la relevancia de que los conocimientos ancestrales, tradiciones y la cosmovisión indígena se incluyan en el currículo educativo de instituciones con estudiantes indígenas.

Asimismo, con este estudio de caso se evidencian los avances positivos de la Comisión Interinstitucional de Educación Indígena Siwá Pákö del gobierno de Costa Rica 1989, la cual orienta proyectos educativos encaminados a fortalecer la cultura, la identidad, la cosmovisión y la

lengua Siwá Pákö. Esta Comisión elaboró el plan de estudios para bachillerato que desarrolla acciones que nutren el abordaje ontológico, epistemológico, metodológico y axiológico desde una perspectiva cultural. Ello, en tanto, el proyecto educativo diseñado para las comunidades Siwá Pákö propende por una educación para el cambio, que posibilite la inclusión de género, que permita aprender del otro, respetarlo y valorarlo; y reivindique los colectivos históricamente excluidos. Es decir, una educación que atienda a la diversidad cultural.

Los resultados de la investigación señalan que, aunque en el discurso se habla de la pérdida de elementos culturales tradicionales, aún existen prácticas y rituales que deben ser reconocidos y valorados en la escuela por los jóvenes, para que la cultura como herencia ancestral se prolongue; y es en estas situaciones donde la educación debe hacerse presente en la lucha por el respeto, la inclusión y fortalecimiento de las culturas originarias. En ese sentido, para los propósitos de la presente investigación, el estudio destaca la pertinencia de atender la dimensión cultural en el ámbito educativo, donde el proceso de construcción de conocimiento con niñas y niños debe emanar de su contexto histórico y social, por lo que el conocimiento, vivencia y práctica de la cosmovisión indígena es trascendental. Elementos que fueron retomados en el planteamiento del problema de la presente tesis.

3.1.2. Antecedentes Nacionales

Con relación a los antecedentes nacionales, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en articulación con la UNICEF (2015), realizó una investigación con el objetivo de garantizar el enfoque étnico en el proceso educativo. Para ello, se estableció una estrategia metodológica en dos líneas de trabajo: la primera, la resignificación de los proyectos educativos comunitarios (PEC) y la segunda, la estrategia de formación de etnoeducadores en servicio de las

entidades territoriales. Allí, reconocieron que el 10% de la población estudiantil del país pertenece a grupos étnicos; en su mayoría se encuentra ubicada en zonas rurales afectadas por el conflicto y presenta indicadores educativos bajos.

Gracias a este trabajo se han logrado consolidar entornos de aprendizaje para los niños, niñas, adolescentes, docentes y comunidades educativas desde un enfoque de diversidad cultural. Ello ha beneficiado de manera directa a una población de 8.293 estudiantes entre niños y adolescentes, 383 docentes y 68 establecimientos educativos pertenecientes a 7 municipios de 2 departamentos del país, Chocó y Cauca.

A través de procesos de formación, acompañamiento y diseño de proyecto curriculares pertinentes se desarrollan conocimientos y habilidades para aprender y vivir de acuerdo con: (i) la cosmovisión y los planes de vida de los distintos pueblos, (ii) los saberes y las prácticas ancestrales vinculados a los procesos de enseñanza y aprendizaje y, (iii) la posibilidad de acceder a una educación de calidad y participar con igualdad de oportunidades en todos los ámbitos de la vida.

Asimismo, la estrategia de etnoeducación contribuye al objetivo 4 de Desarrollo Sostenible y a la política de etnoeducación, en múltiples aspectos: la conservación de la cultura y las identidades, los proyectos educativos propios, la formación de los docentes etnoeducadores, la investigación y el desarrollo tecnológico mediante el desarrollo de herramientas pedagógicas contextualizadas, la generación de espacios de encuentro e intercambio de experiencias a nivel regional y nacional, y la facilitación de escenarios de concertación entre las autoridades territoriales y el gobierno en distintos niveles.

El aporte de este trabajo para la presente investigación ha sido fundamental, pues para el diseño de la estrategia pedagógica de esta tesis se retoman las fases y elementos que se abordan para el desarrollo de una estrategia de educación inclusiva desde la diversidad cultural. Ello,

partiendo del marco normativo internacional y nacional con relación a la educación intercultural e inclusiva, así como evidencia empírica emanada del trabajo en los centros educativos.

Por su parte, Sánchez (2021), en el estudio Formación pedagógico-cultural de etnoeducadores en los senderos del aula-comunidad, plantean como objetivo principal analizar la necesidad de la formación pedagógico-cultural de los etnoeducadores para desarrollar los Proyectos de Aula Comunidad (PA-C) en el contexto de la triada educación- cultura- lengua, en el afán de establecer la interculturalidad como ideal de convergencia de las diversidades. La investigación fue desarrollada en la institución etnoeducativa rural Laachon Mayapo, ubicada en el corregimiento Mayapo, municipio de Manaure, departamento de la Guajira. Ésta tiene 26 sedes satélites y la sede principal, 122 docentes y directivos docentes, y 3.075 estudiantes pertenecientes a la familia lingüística Wayuu, cuyo proyecto educativo comunitario (PEC) es construido por docentes, directivos y padres y madres de familia; y recoge los valores, principios y realidades del territorio.

Para ello, se despliega una metodología cualitativa, con diseño etnográfico y trabajo de campo, que proporcionó la base para la observación directa, la selección de los interlocutores (docentes/etnoeducadores), y la aplicación de encuestas y entrevistas semiestructuradas, que permitieron la sistematización de la información. La población estuvo compuesta por 40 docentes: dos directivos y 38 etnoeducadores. Para su selección se consideró el consentimiento previo, la facilidad de acceso, estar inmersos en la institución etnoeducativa y la heterogeneidad de la muestra (género, procedencia, edad, formación, tiempo de vinculación, grupo cultural).

La investigación evidenció que existe una heterogeneidad etaria y de género en los docentes, con cierto predominio del sexo femenino, lo cual permite un equilibrio de concepciones y prácticas que podrían facilitar la interrelación con los estudiantes, la interdisciplinaridad y el dinamismo

curricular. Sin embargo, los perfiles profesionales de los docentes no son coherentes con las necesidades de formación de los estudiantes y del centro educativo, pues hay administradores de empresas e ingenieros. En ese sentido, la formación específica de muchos de los etnoeducadores es más técnica que pedagógica. Del total de la unidad de análisis, sólo ocho docentes son etnoeducadores y, aunque parece una cantidad adecuada, es insuficiente para el contexto en el que se encuentra la institución etnoeducativa y para el número de estudiantes.

La investigación concluye que existe una brecha entre la formación profesional, la pedagogía y la práctica de los docentes, lo cual ocasiona un divorcio entre la educación y didácticas en contexto. Además, la investigación advierte poca vinculación entre la práctica etnoeducativa y la comunidad, pues la mayoría de las actividades se reducen al trabajo en aula. Estos resultados abundan en el problema y los desafíos de implementar la etnoeducación en Colombia que comparte la presente investigación. En este sentido, la autora señala la necesidad de transformar el saber cultural en etnopedagógico, así como analizar y convertir los objetos y sujetos de conocimiento en insumos de aprendizaje, para adaptar la teoría pedagógica a las circunstancias particulares de la cultura de los niños. Así, apuesta por conjugar los conocimientos adquiridos en el aula con las prácticas cotidianas de los estudiantes en sus rancherías y barrios, como vías para acceder a los saberes fundamentales relacionados con la madre tierra y con espacios en los que las multiplicidades de temporalidades acontecen y se desarrollan.

El estudio resalta el rol del docente/etnoeducador para la ejecución de los PA-C. Se cuestiona el modelo que ha impuesto la escuela e insta, desde la educación intercultural, a la generación de ámbitos de convivencia que garanticen el ejercicio de valores que posee una cultura para relacionarse con los sujetos de otras. Igualmente, destaca la necesidad de impactar en el sistema educativo local y regional a través de la práctica etnopedagógica. De allí que, la presente

investigación retoma de este antecedente elementos para entender la educación en contexto, es decir, desde la práctica en el aula y su vinculación con el entorno social, teniendo en cuenta los procesos de formación desde lo ‘propio’, lo ancestral, tal como se advierte en el apartado dedicado al marco teórico de la tesis.

Otro antecedente importante es el trabajo de Orrego (2012) *Formación de etnoeducadores y construcción de subjetividades en el noroeste amazónico (Vaupés)*. De acuerdo con el propio autor, el estudio “muestra cómo opera la construcción de un sujeto étnico en la Amazonia a partir de la creación de marcos de pensamiento y acción mediante el discurso de la etnoeducación, estructurando normas y regulando la diferencia con la intención de mantener el control sobre los individuos diferenciados e inscribirlos en el régimen de la norma” (Orrego Chica, 2012, p. 39). El autor señala que las concepciones y las prácticas alrededor de la etnoeducación están influenciadas por su realidad conceptual y jurídico-discursiva, instalándose en un lugar de privilegio en la construcción de la subjetividad, lo cual 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. En dicha política de la representación, se ponen de manifiesto las relaciones de poder en donde la escuela ha sido y continúa siendo el escenario privilegiado donde se autorizan, despliegan y tramitan las diferencias culturales.

La investigación se llevó a cabo en el departamento de Vaupés, en la parte central del noroeste amazónico, integrado por más de veinte de pueblos originarios pertenecientes, en su mayoría, a la familia lingüística Tukano oriental; quienes constituyeron la población del estudio. El trabajo se centra en una metodología historiográfica, a través de un recuento del panorama general de este contexto sociocultural para poder comprender el fenómeno escolar actual en el marco de un

proceso histórico y desde la relación entre actores diversos que fueron conformando lo que actualmente se señala como una forma necesaria de educar.

El resultado del estudio advierte que, a través del Concordato de 1887 firmado entre el Estado colombiano y la Iglesia Católica, el primero le otorgó a la segunda poderes extraordinarios para la reducción y “civilización” de los indios. Esto supuso darle carta libre a la Iglesia Católica para que administrara el servicio educativo, especialmente en la periferia del territorio nacional. Frente a ello, con la promulgación de la Constitución Política de 1991 y reivindicando las luchas de los pueblos indígenas, especialmente del Concejo Regional Indígena del Vaupés (CRIVA), se crea la Normal Superior de Mitú. Se trata de una modalidad de internado para capacitar a los maestros indígenas para que atiendan las necesidades educativas del denominado complejo sociocultural del Vaupés. La educación impartida por los nativos egresados de la Normal Superior de Mitú debe desplegar discursos y representaciones que definan la etnicidad, es decir, la identidad cultural de estos diversos pueblos. Así, la legislación Colombiana, especialmente la Constitución Política de 1991, abre espacios legales para proponer estrategias educativas que garanticen una educación contextualizada para minorías étnicas.

Esta propuesta de educación indígena para indígenas aporta elementos importantes para la presente propuesta de intervención educativa, como el uso de lenguas autóctonas y prácticas socioculturales similares entre etnoeducadores y estudiantes indígenas. Sus definiciones y discusiones sobre la etnoeducación son retomados en el marco teórico de esta tesis. Adicionalmente, sus propuestas y análisis críticos sobre la incorporación de la diversidad cultural en la educación formal son insumos fundamentales para el diseño de la propuesta pedagógica para la institución San Pablo.

3.1.3. Antecedentes Regionales/Locales

Del conjunto de investigaciones regionales analizadas, resulta pertinente a la presente investigación el trabajo, Etnoeducación en contextos multiculturales: experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena en el Resguardo Emberá Chamí- Mistrató, Risalda- Colombia, de Izquierdo (2018). Tal como lo señala la autora, esta investigación “Como sistematización de experiencias pedagógicas, busca describir, analizar críticamente y comprender las dinámicas comunicativas y socioculturales que tienen lugar durante los procesos educativos y sociopedagógicos con las comunidades indígenas Emberá Chamí del Departamento de Risaralda” (p. 2).

La investigación es de corte cualitativo y se basa en la estrategia metodológica de sistematización de experiencias utilizado diferentes técnicas y didácticas, teniendo en cuenta el contexto y la población participante, a partir de procesos y relaciones dialécticas- comunicativas, así como de construcción y registro de las experiencias desde la propia práctica pedagógica (planeación, ejecución y evaluación). Utilizó el diseño metodológico de Sánchez y Ballester (2014), que plantea desde un paradigma sociocrítico la práctica socio pedagógica, donde la realidad educativa y social configuran un todo reflexivo, dinámico y cambiante. Siguió la ruta metodológica de reconstrucción histórica de la práctica, recolección de información, organización e interpretación de datos y elaboración de conclusiones. La población fueron 22 estudiantes/maestros indígenas y seis mestizos de la licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Las conclusiones y recomendaciones de este trabajo se centran en: el diseño y desarrollo de la política pública en educación, que tenga en cuenta las características propias de la educación indígena; proponer y avanzar en investigaciones socio-pedagógicas cualitativas desde la

sistematización de experiencias contextuales y territoriales (Matriz ETINDICU); y formar y aumentar en número de participantes la profesionalización de la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo comunitario.

Esta experiencia investigativa analiza las prácticas educativas y los procesos pedagógicos, con el fin de que se conviertan en un descubrimiento constante para los pueblos indígenas y los no indígenas. En este sentido, el aporte de este trabajo se centra en que se retoman las reflexiones de los autores para la discusión de los resultados de la presente investigación, en las cuales confrontan la normativa colombiana existente sobre etnoeducación y la evidencia empírica; señalando que la etnoeducación es un llamado a resignificar los espacios del aula con un enfoque interdisciplinario, que conlleve reconocer y construir la sociedad colombiana desde la diversidad. Es decir, desde el reconocimiento del "otro", que a su vez permite la construcción de sí mismo. Un reconocimiento que conduce a resignificar la forma de habitar y estar en el mundo.

Reyes Niño (2018) realizó una investigación titulada Educación ambiental y cosmovisión indígena, “Un camino hacia la autonomía educativa y cultural del resguardo Motorduchake Alto Nacaberdwa del pueblo Emberá Chamí”, la cual resulta igualmente útil como antecedente local del presente trabajo. El autor planteó como objetivo central promover la autonomía educativa comunitaria ambiental y la pervivencia cultural del pueblo Indígena Emberá Chamí del departamento de Boyacá, concretamente en el resguardo Motorduchake Alto Nacaberdwa, utilizando la comprensión e interpretación como un medio para la transformación de su realidad.

Para ello, promovió un ejercicio metodológico participativo de formulación del Proyecto Educativo Comunitario, desde estrategias pedagógicas orientadas a la protección de la cultura tradicional y la identificación de opciones para mejorar las condiciones de vida ambiental, social y educativa. El trabajo partió de la premisa que la articulación entre educación y diversidad cultural

incentiva la autovaloración y el arraigo, lucha contra la homogenización cultural y fortalece el ejercicio de educar, reconociendo la diferencia como un recurso pedagógico.

Es una investigación cualitativa con metodología etnográfica, enfocada en el estudio de la cosmovisión y cultura Emberá Chamí como un todo espiritual y material que debe ser comprendido desde la complejidad social, la valoración de la palabra y el pensamiento indígena. Para ello, se implementaron tres técnicas de recopilación de información a través de visitas mensuales durante dos años (2017- 2018): observación participante, revisión documental y entrevistas no estructuradas, fortalecidas con conversaciones informales. Con relación a la población, en el año 2017, los participantes fueron 10 niñas y 15 niños de edades entre 7 y 14 años, un médico tradicional, una partera y un líder de 13 años; un total 28 personas. Para el 2018 fueron 2 varones en formación para médico tradicional, 2 mujeres en formación para ejercer el rol de parteras, 1 partera, 1 gobernador, 1 docente, 9 jóvenes: 5 mujeres y 4 hombres y, 23 niños y niñas, para un total de 39 personas.

Para lograr gestionar procesos de educación ambiental desde los conocimientos indígenas, el investigador utilizó el Ciclo de Transformación de Waldemar de Gregori (2002), dividió en tres fases. En la primera fase realizó la indagación-investigación de la realidad cultural del Resguardo de Motorduchaque Alto Nacaberdwa del pueblo Emberá Chamí. En la segunda fase hizo un proceso de planeación y creatividad para comprender las vivencias de la comunidad y proyectar un plan de mejoramiento con la participación de sus miembros. En la tercera fase ejecutó, evaluó y retroalimentó el plan, hasta obtener el Proyecto Educativo Comunitario.

Para los propósitos de la presente tesis, este trabajo permitió reconocer la importancia de incorporar las cosmovisiones indígenas y las conexiones existentes en los saberes ancestrales dentro de las estrategias pedagógicas, en aras de fortalecer procesos educativos inclusivos y que

atiendan a la interculturalidad. En este sentido, se retoman las definiciones del autor en torno a diversidad cultural y educación intercultural para el desarrollo de la teoría en la cual se sustenta esta investigación.

Otro estudio que sirve de referente, el de Castillo (2016) Educación afro pacífica y pedagogías de la dignificación, realizado en el municipio de Tumaco, donde la Red de Concejos Comunitarios del Pacífico sur (Recompas) diseñó una estrategia educativa denominada Etnobachillerato, entre 2008 y 2011, para las comunidades de Chajal, Tablón Dulce, Tablón Salado, Robles y Mejicano.

El objetivo central del estudio es destacar los aportes de la etnoeducación afrocolombiana a los debates sobre la reparación y la dignificación de las víctimas de conflicto, a partir de una experiencia desarrollada en el pacífico nariñense por parte de organizaciones de Consejos Comunitarios del litoral. Para ello, se reconstruye y revisa la experiencia de la Red de Consejos Comunitarios del Pacífico Sur (Recompas). Dicha experiencia consiste en escolarizar a los estudiantes menores de edad, de lunes a viernes, y los sábados y domingos alfabetizar a los adultos padres de familia, para que puedan atender las demandas de acompañamiento de sus hijos. El modelo educativo implementado tiene una metodología flexible y contextualizada a las condiciones de ruralidad para producir conocimiento matemático, geográfico y gramatical.

En este sentido, se advierte que la utilización de metodologías flexibles en contextos educativos rurales para los estudiantes regulares y el involucrar a los padres de familia en procesos formativos permite llevar conocimiento real a comunidades dispersas. Allí, lo ancestral y lo significativo es esencial para que cada uno de esos seres humanos puedan desarrollar habilidades para relacionarse con el entorno y con la sociedad que los rodea, y que ello les garantice una vida digna.

Se concluye que la etnoeducación afro pacífica puede contribuir a los procesos de resiliencia que se necesitan para afrontar la invisibilidad, marginalidad y conflicto armado a los que han estado expuestas las comunidades descendientes de la diáspora africana en Colombia. Y, si bien se han dado avances significativos, la investigación también reconoce que todavía se reproducen saberes en el ámbito escolar que estereotipan e invisibilizan la historia y la cultura de las personas afrodescendientes.

Esta investigación ha permitido tener un panorama general de los antecedentes y avances que se han dado en materia de etnoeducación en Colombia, la consolidación de disposiciones normativas, así como de las limitaciones y desafíos que se presentan al momento de su implementación real. Dichos insumos arrojaron luces fundamentales para rastrear leyes, proyectos y experiencias regionales con relación a la educación basada en la interculturalidad y la inclusión, que son retomados en la presente tesis.

Por su parte, Peralta et al. (2019) con el trabajo Educación propia de la etnia Mokaná: experiencia organizacional contemporánea, se plantean como objetivo proponer un modelo de etnoeducación para la etnia Mokaná, del territorio de Malambo, costa Caribe colombiana, de acuerdo con los lineamientos del Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP). La investigación fue de tipo exploratorio transversal, con un enfoque cualitativo y metodología etnográfica–hermenéutica. Se utilizaron la revisión documental, la observación participativa y la entrevista a profundidad como técnicas de investigación. Esta metodología permitió profundizar en las realidades y manifestaciones del grupo Mokaná del territorio de Malambo. La población estuvo conformada por hombres y mujeres mayores de 70 años, descendientes y residentes en Malambo, de los cuales se obtuvo una muestra intencional que se segmentó en dos grupos. El primero estuvo

conformado por ciudadanos Mokaná reconocidos en el censo nacional indígena y, el segundo, con los etnoeducadores capacitados y reconocidos por la etnia Mokaná.

Este segundo grupo se integró con 20 educadores en las áreas de matemática, lengua, ciencias sociales y naturales, danza y ritos, costumbres y tradiciones. Éstos realizaron una capacitación de 1 220 horas, para la formación por competencias y diseño curricular según el modelo de Tobón (2005), considerando las competencias como una confluencia de múltiples aportes disciplinares con tendencias sociales, políticas, económicas y lingüísticas. Todos de gran importancia para la transformación y adaptación de los currículos. Ello, de acuerdo con lineamientos de la educación indígena, y se organizó el currículo por áreas de conocimiento: naturales, sociales, matemática, lengua, artística y recreación, a través de mesas de trabajos, identificando las competencias y contenidos necesarios.

Posteriormente, se realizó la construcción del PEC y la ejecución de una prueba piloto. La recolección de información para el diseño del modelo de etnoeducación ameritó la realización de un proceso de categorización, con conceptualizaciones referidas a divisiones como: etnoeducación, PEC, PEI, SIEP, currículo, tradiciones, etnoeducadores. Más tarde, se estructuraron las subcategorías con fortaleza institucional, y finalmente cultura se definió contrastando con el marco teórico occidental y de etnoeducación, para culminar la propuesta del modelo.

El resultado del trabajo fue el diseño de un modelo de etnoeducación para el territorio de Malambo, que divulga la memoria ancestral y ayuda a preservar sus tradiciones para las generaciones futuras. Así, los autores proponen un proceso educativo para recuperar la cultura de la etnia Mokaná con la implementación de la Cátedra Institucional Mokaná a partir del sexto grado y articulado al (PEC), que se fundamenta en las políticas públicas educativas basadas en la

lingüística y contemplada en los planes de desarrollo nacional. Procesos que se basan en cinco estrategias fundamentales: el fortalecimiento del sistema educativo indígena propio, revitalización de la lengua propia, acompañamiento comunitario para el fortalecimiento de la autonomía familiar y colectiva, investigación comunitaria, y formación y capacitación para la vida digna en el campo.

Los autores concluyen que dicha propuesta constituye un lineamiento concreto en las mallas curriculares y en los proyectos educativos institucionales que permite hacer realidad las distintas disposiciones relativas a la etnoeducación. En este sentido, se trata de un antecedente que contribuye a comprender e incorporar modelos educativos orientados a preservar características culturales desde estrategias que permitan a los estudiantes sentirse incluidos, construir su identidad con mayor libertad y reconocimiento del apego al territorio desde sus propias prácticas culturales. Esto constituye uno de los principales y más difíciles desafíos de la educación inclusiva que se propone en la presente tesis. De allí que este trabajo se retome en la formulación del problema de investigación.

En resumen, estos antecedentes le aportan un fundamento significativo a esta tesis, pues se orientan al diseño y aplicación de estrategias educativas orientadas, desde lo etnográfico y atendiendo a las particularidades propias del territorio y la realidad social donde pretenden ser implementados. Ello, desde una perspectiva de inclusión y reconocimiento de la diversidad. Además, se trata de investigaciones cuyas propuestas teóricas, definiciones y discusiones críticas sobre la educación inclusiva, etnoeducación y diversidad cultural han sido retomadas para delinear el problema de investigación y el marco teórico de esta tesis. Igualmente, han sido fundamentales para el diseño de la estrategia pedagógica, otorgando insumos para su caracterización, contenido, forma y aplicación.

3.2. Marco teórico

3.2.1. Perspectiva constructivista del conocimiento

Este apartado se planteará la perspectiva constructivista del conocimiento desde las propuestas de Piaget y Vygotsky. A partir de ello se sustentará el diseño de herramientas didácticas que estimulen el conocimiento.

Jean Piaget explica en su teoría de qué manera los humanos son capaces de aprender y comprender el mundo que les rodea. Señala cómo la inteligencia, el ambiente y los genes son capaces de crear un “mundo” diferente para cada sujeto. En sus investigaciones advierte la importancia genética en el aprendizaje, pero afirma que los genes no lo son todo, pues los factores socioambientales también ejercen su influencia en el aprendizaje del niño. Sostiene que la inteligencia y capacidad cognitiva se encuentran articuladas al medio físico y social. Para él, la lógica es la base del entendimiento y la capacidad cognitiva se desarrolla antes de hablar (Gozfly, 2016).

Según Gozfly (2016), la teoría de constructivista de Piaget se explica desde dos procesos: asimilación y acomodación:

1. La asimilación es un proceso que consiste en interiorizar una cosa o evento y relacionarlo con algo ya preestablecido. Cuando el niño se vincula con algo, en su cerebro inicia una actividad de decodificar lo que está viendo para entender lo que está ocurriendo. Si, por ejemplo, un niño ve un animal saltando lejos puede entender que está viendo un pájaro volando. Así, el niño está asociando ese animal a un pájaro, aunque en realidad no pueda volar.
2. La acomodación es un proceso que se entiende como la modificación de los esquemas previos, es decir, el perfeccionamiento de lo que se entiende para entenderlo con más datos.

En el ejemplo previo, un animal que saltaba lejos para el niño podía ser un pájaro, con la acomodación éste poco a poco puede comprender que no era una pájaro. Este segundo proceso se trata de encontrar un equilibrio entre lo que sucede y lo que entiende la persona, pues todos los seres humanos intentan dar una explicación a todo lo que le sucede en aras de encontrar una lógica.

Igualmente, para Piaget existen diferentes períodos del desarrollo cognitivo (Gozfly, 2016):

1. Período sensorio-motriz. En esta etapa, que se da entre los 0-2 años, el niño usa sus habilidades físicas para conocer lo que le rodea usando su cuerpo y su mente (por ejemplo, llevarse algo a la boca). En esta etapa se comienza a comprender el mundo de manera sensorial, es decir, con los ojos, oídos, olfato, gusto y tacto. Además, se usa mucho la simbología.
2. Etapa preoperacional. Esta se da entre los 2 y los 7 años aproximadamente. Se basa en los monólogos y el egocentrismo. El niño cree que es lo más importante del mundo y repite frases que considera importantes. Aquí todavía no logra entender muchos conceptos.
3. Etapa de operaciones concretas. Va desde los 7 a los 12 años y es una etapa en la que el niño comienza a realizar operaciones mentales complejas, empieza dejar de usar los símbolos y centrarse más en la lógica. Además, ya es capaz de realizar cálculos matemáticos más complejos y elaborados.
4. Etapa de operaciones formales. En esta etapa, que va desde los 12 hasta el resto de su vida, el cerebro ya es capaz de elaborar pensamientos abstractos, la persona comienza a tener sus propios pensamientos y a tener esquemas complejos sobre el mundo que le rodea.

Piaget (2103), señala que el conocimiento no se logra mediante un simple recuerdo de la información anterior, más bien, inicia con las interacciones entre el sujeto y los objetos. Es decir, que el conocimiento siempre está subordinado a ciertas estructuras de acción, las cuales derivan de una construcción. Además, menciona el proceso de “equilibración”, en la cual el educando debe asumir una fase de adaptación en nuevo entorno y, de acuerdo a su realidad, lo modifica de manera protectora. De igual forma, aduce que puede tener las mismas posibilidades y oportunidades para realizarse como persona independiente de sus características, habilidades, intereses, talentos, cultura.

Por su parte, Vygotsky aporta la idea de que el conocimiento es el resultado de la interacción social y cultural. Considera al individuo como un ser particularmente social y a la comprensión como un provecho social (Carretero, 2009). También destaca las acciones de enseñanza desde su modelo sociocultural y destaca la importancia del hábitat del sujeto, importante para su formación intelectual como persona, “no existiendo posibilidad de desarrollo individual inicial sin la mediación social” (Carreño, 2018).

El aspecto fundamental del enfoque de Vygotsky radica en considerar al individuo como el resultado del proceso histórico y social, donde el lenguaje desempeña un rol fundamental.

Podemos formular ahora las conclusiones fundamentales que pueden ser extraídas de nuestro análisis. Si comparamos el desarrollo temprano del habla y la inteligencia -que, como hemos visto, se efectúa a lo largo de líneas separadas tanto en los animales como en los niños pequeños- con el desarrollo del lenguaje interiorizado y el pensamiento verbal, debemos sacar en conclusión que la etapa posterior es una simple continuación de la primera. La naturaleza misma del desarrollo cambia de lo biológico a lo sociocultural. El

pensamiento verbal no es una forma innata, natural de la conducta pero está determinado por un proceso histórico-cultural y tiene propiedades específicas y leyes que no pueden ser halladas en las formas naturales del pensamiento y la palabra. Una vez confirmado el carácter histórico del pensamiento verbal, debemos considerarlo sujeto a todas las premisas del materialismo histórico, válidas aun para cualquier fenómeno histórico en la sociedad humana. Sólo debemos esperar que en este nivel el desarrollo del comportamiento sea gobernado esencialmente por las leyes generales del desarrollo histórico de la sociedad humana (Vygotsky, 1995, p. 44).

Para este psicólogo bielorruso, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio. Éste último entendido como algo social y cultural, no solamente físico. Igualmente, rechaza los enfoques que definen al aprendizaje como una simple acumulación de reflejos o asociaciones entre estímulos y respuestas. Además, no niega la importancia del aprendizaje asociativo, pero lo considera claramente insuficiente (Vygotsky, 1995).

En concordancia con esta base teórica, surge la necesidad de reconocer que cada educando, desde un enfoque diferencial, construye su propio conocimiento; pues la enseñanza-aprendizaje debe constituirse como un proceso conjunto entre los conocimientos previos y los nuevos (Vargas, 2014).

El educador debe descubrir e interiorizar lo que el educando precisa en su formación para generar un proceso enseñanza-aprendizaje integral. En este sentido, se retoma lo que señala Vygotsky con relación al rol activo del educador. Su concepto de la zona de desarrollo próximo (ZDP) señala que cada estudiante es capaz de aprender un conjunto de elementos que tienen que ver con su nivel de desarrollo, pero existen otros fuera de su alcance que pueden ser asimilados

con ayuda de un adulto o de iguales más aventajados. Este tramo, entre lo que el estudiante puede aprender por sí solo y lo que puede aprender con ayuda de otros, es lo que denomina ZDP. Así, Vygotsky concede al maestro un papel clave al considerarlo facilitador del desarrollo de estructuras mentales en el estudiante para que sea capaz de construir aprendizajes más complejos. Además, este autor le otorga gran importancia a la interacción social en el aprendizaje, es decir, que éste no es entendido como una actividad individual y sino como una construcción social (Vygotsky, 1995; Bolaños et al., 2011).

Con relación a la dimensión sociocultural, para las teorías contextuales - culturales, de las cuales Vygotsky es uno de sus representantes más conocidos, el aprendizaje es un proceso de transformación interna, mediado por el contexto sociocultural. “Es el proceso de adquirir o asimilar la cultura a través de la actividad y de la influencia del entorno natural y socio - cultural del individuo” (Quintero Cordero, 2012, s/p).

En este sentido, la comprensión del aprendizaje en el contexto pedagógico puede expresarse como un proceso en el cual el estudiante, bajo la guía del maestro, en una situación especialmente concebida para formarlo individual y socialmente, desarrolla capacidades, hábitos y habilidades que le permiten apropiarse de la cultura y de los medios para conocerla y enriquecerla. En ese proceso de apropiación se van formando también los sentimientos, intereses, motivos de conducta, valores; es decir, se despliegan simultáneamente todas las esferas de la personalidad (Quintero Cordero, 2012).

Así, desde la perspectiva constructivista, entre los rasgos que deben caracterizar el proceso de enseñanza aprendizaje se encuentran su carácter social, individual, activo, comunicativo, motivante, significativo, cooperativo y consciente en determinadas etapas evolutivas. Esto depende de la capacidad del docente de delinear e implementar estrategias metodológicas de

aprendizaje alternativas que motiven a los estudiantes, lo que resulta posible con la activación del aprendizaje adaptado a sus particularidades socioculturales.

El planteamiento central de Vygotski es que la actividad mental propiamente humana se caracteriza porque esta culturalmente mediada, se desarrolla socio históricamente y surge de la actividad práctica (Cole, 1990). “De acuerdo con Vygotsky, las estructuras cognoscitivas no surgen y se transforman por la sola actividad de un pensador que busca otorgar sentido a su mundo sino por la forma que dan a dicha actividad las herramientas y signos que nos provee la cultura” (Rodríguez Arocho, 1999, p. 484).

En resumen, aun con las diferencias en sus respectivas explicaciones del origen y desarrollo del pensamiento, las nociones de Piaget y Vygotski con relación a la educación se complementan. Ambos desplegaron una fuerte crítica a la visión tradicional de que el conocimiento puede transmitirse y reaccionaron a las teorías del aprendizaje y los modelos educativos que ignoran las motivaciones, intereses, valores, actitudes y sentimientos de quienes aprenden (Rodríguez Arocho, 1999).

En este sentido, sus ideas pedagógicas otorgan las bases para construir una conceptualización alterna, fundamentada en una educación con significado y sentido, tanto para quienes educan como para los estudiantes. Ésta debe basarse en la actividad y en los medios culturales que hacen posible las acciones. Por ello, la evaluación de los objetivos educativos, del proceso enseñanza-aprendizaje y de sus resultados debe ser uno, continuo y compartido (Rodríguez Arocho, 1999).

Contrario a lo referido por ambos autores, el modelo tradicional de Escuela Nueva que impera en la vereda el Danubio, y que está contemplado en el PEI de la institución educativa objeto de la presente investigación, promueve una enseñanza verbal de memorización y reincidencias en algunas competencias básicas de aprendizaje, reduciendo de manera estática o pasiva al alumno.

En la práctica, la formadora no ha diseñado proyectos pedagógicos que promuevan la inclusión sociocultural de los estudiantes Emberá Chamí, menos aún que permita la construcción de una educación intercultural, basada en las experiencias y contexto social del alumnado. De allí, la pertinencia de la perspectiva constructivista del conocimiento de Piaget y Vygotsky.

3.2.2. Educación inclusiva

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, define la educación inclusiva como proceso pedagógico de equilibrar y dar respuesta a la diversidad de acuerdo a los potenciales y necesidades de los educandos a través de estrategias pedagógicas de impacto por medio del aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en la educación (UNESCO, 2006). De acuerdo con esto, los entornos de aprendizaje deben ser inclusivos y deben contemplar datos importantes de los educandos, planes de vida, planes de estudio, potenciales, intereses del educador, el dialecto e idioma, la comunicación, el uso de tecnologías y el acceso físico que debe tener contener un ambiente físico y pedagógico favorable para el aprendizaje (UNESCO, 2022).

El origen de la noción de inclusión emana del foro internacional de la UNESCO, el cual delimitó pautas en el campo educativo en un evento celebrado en Jomtien, Tailandia (1990). Allí se incentivó la idea de una educación para todos, que brindara satisfacción a las necesidades básicas de aprendizaje, mientras se desarrolla el bienestar individual y social de las personas dentro del sistema de educación formal. Asimismo, con la Conferencia Internacional de 1994, la cual culminó con la Declaración de Salamanca, se asumió la idea de inclusión y se planteó impartir la enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos, con y sin necesidades educativas especiales,

incluirlos dentro del sistema educativo, pero desde el reconocimiento de sus diferencias (Parra, 2004; Martín et al., 2017).

Con ello, se generaliza la inclusión como principio central que guía la política y la práctica de la construcción de una educación para todos. “La educación inclusiva se presenta como un derecho de todos los niños. Pretende pensar las diferencias en términos de normalidad (lo normal es que los seres humanos sean diferentes) y de equidad en el acceso a una educación de calidad para todos” (Martín et al., 2017, s/p).

En líneas generales, la inclusión es un concepto que desde el campo de la pedagogía se refiere al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad. Se trata de un término que surge para sustituir la idea de integración, que había sido dominante en la práctica educativa hasta la década de los noventa del siglo XX. Su principio fundamental es que es preciso cambiar el sistema escolar con la finalidad de que responda a las necesidades de todos los estudiantes, en lugar de que sean éstos quienes deban adaptarse al sistema. En este sentido, la opción consciente y deliberada por la heterogeneidad en las instituciones educativas es uno de los pilares claves del enfoque inclusivo (Sánchez, 2021; Parra, 2004; Martín et al., 2017).

La diversidad cultural implica atender una educación pertinente a las condiciones socioculturales y las temporalidades de los pobladores; la convivencia es otro aspecto necesario a promover en procesos de educación y diversidad cultural. Finalmente, la inclusión es un pilar de fuerza y norte de la educación de comunidades diversas. Para empezar, es necesario retomar un paradigma que plantea comprender al otro como un legítimo otro, la diversidad no es dual, no implica aprobación o desaprobación del modelo dominante y llama a combatir el prejuicio de creer que los otros son objeto de estudio, de

análisis para identificar su valor o que solo está relacionada con la educación a las minorías (Reyes Niño, 2018, p. 30).

Por su parte, el MEN- Ministerio de Educación Nacional de Colombia define la educación inclusiva como un proceso importante en el que se debe reconocer, evaluar y responder de manera crítica y pedagógica a la diversidad cultural de acuerdo a intereses, habilidades, expectativas, potencialidades de los niños, niñas, adolescentes, cuyo objetivo principal es un aprendizaje colectivo con pares de la misma edad en un ambiente físico y pedagógico común y asertivo, sin discriminación o exclusión, y debe dar garantía en el marco de los derechos humanos (MEN, 2018).

En síntesis, la inclusión educativa o la educación inclusiva, es definida como:

Es un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Sus dimensiones incorporan la cultura, política y práctica. Dentro de la cultura se plantea una comunidad escolar con valores y creencias compartidos y orientados a que todos aprendan, implicando a la escuela en su conjunto; estudiantes, miembros del consejo escolar y familias (Martín et al., 2017, s/p).

Teniendo en cuenta la definición previa, es posible afirmar que el sistema educativo, las escuelas y los docentes en las aulas deben crear condiciones para que exista igualdad de oportunidades entre los estudiantes (Sánchez, 2021). Para ello, es necesario advertir que el mero acceso a las instituciones educativas no implica, necesariamente, una respuesta acorde con la

igualdad de oportunidades y la inclusión social. Todos los niños deben tener las mismas posibilidades de ser exitosos, aprender, acceder al conocimiento y a la diversidad cultural, explotar sus habilidades intelectuales y prácticas, y desarrollar sus capacidades al máximo (Martín et al., 2017).

No obstante, por cuestiones estructurales de orden cultural, político, económico, organizacional y pedagógico, los conocimientos impartidos por los maestros, en muchos casos, no son lo suficientemente aprehendidos, interiorizados e integrados por los estudiantes. De allí que, lo que oficialmente un maestro debería enseñar, tiende a la subestimación de las capacidades del alumnado, con conocimientos impuestos acríticamente y a la fuerza durante un tránsito largo por la misma escuela (Orrego, 2012).

En este sentido, se debe entender a la escuela como una institución abierta a la diversidad, que garantiza una atención diferenciada y personalizada como respuesta a las necesidades educativas de sus estudiantes, incluyendo las necesidades especiales más complejas. Allí, principio fundamental (acorde con la escuela inclusiva), es el de la normalización. Éste postula la ineludible necesidad de que los educandos aprendan en las condiciones más normales posibles, es decir, sin restricciones y procurando un ambiente pedagógico socializador y desarrollador de sus potencialidades (Martín et al., 2017).

De acuerdo con Martín et al. (2017), todos los seres humanos tienen las capacidades para aprender y desarrollarse si existen condiciones favorables que propicien el aprendizaje. No obstante, cada persona aprende de forma diferente, pues la diversidad humana es un hecho real, objetivo, innegable e ineludible. En este sentido, ser diferente es una realidad común y la diversidad es la norma. Ello proporciona argumentos fuertes que indican que nadie es “anormal” por ser diferente: todos somos diferentes.

Siguiendo a los referidos autores, las prácticas educativas inclusivas deben considerar diversos aspectos (Martín et al., 2017):

- La inclusión educativa debe ir más allá de matricular en las escuelas generales a todos los niños a pesar de sus diferencias, donde solo se les garantiza un espacio físico en el centro escolar.
- Las prácticas inclusivas deben proporcionar una integración realmente desarrolladora del estudiante, que se constituya en el centro del trabajo pedagógico, donde se fundamenten sus presupuestos teóricos y metodológicos que obligan a reflexionar en lo que tradicionalmente se ha hecho en cuanto a la integración educativa, cómo puede continuarse perfeccionando, cómo probar otros modelos, vías y procedimientos para profundizar en su estudio.
- Debe tener como centro al estudiante y su desarrollo. Constituye un reto a la profesionalidad, a la preparación psicológica, pedagógica y didáctica de los docentes.
- La inclusión educativa supone un nuevo modelo de escuela, docentes y padres distintos, padres, estudiantes que tengan o no necesidades educativas especiales asociadas a discapacidades, una organización de escuela integrada y funcionamiento en comunidad con la participación de todos los educandos, en aras de evitar todas las prácticas excluyentes.

La pedagogía contemporánea ha establecido criterios de innovación de acuerdo al transcurso social y costumbrista del educando. De igual manera, esta pedagogía tiende al arte y la ciencia de interiorizar elementos diferentes en el ámbito social, en especial el humano (Mora y Rodas, 2019).

Una educación en clave inclusiva supone la implementación de experiencias educativas situadas, vale decir, transformadas y adaptadas a las necesidades y requerimientos de los

estudiantes, que desdibuje los principios de homogeneidad y estandarización educativa bajo los cuales son los propios estudiantes quienes deben adaptarse a la lógica del currículum. En oposición a ello, y como forma de distribuir de manera equitativa las oportunidades de éxito educativo, la educación inclusiva privilegia la existencia de itinerarios heterogéneos y flexibles para el aprendizaje. De esta manera, se espera que todo estudiante pueda acceder de manera igualitaria –pero no uniforme– a los aprendizajes esperados por la escuela (Jiménez et al., 2017, p. 12).

A través de estos elementos se identifica la importancia de reconocer e incorporar la diversidad cultural que alberga el centro educativo el Danubio en el municipio de Pueblo Rico en el departamento de Risaralda al proceso de enseñanza-aprendizaje. Por medio del quehacer pedagógico se debe procurar inclusión sociocultural de los alumnos Emberá Chami, abogando por estrategias pedagógicas accesibles, que atienden a la multiculturalidad como una “característica inherente no solo al ser humano sino a la vida desde una perspectiva cultural (MEN, 2018). Ello, en tanto, la educación tradicional occidental, basada en la escuela, ha generado un debilitamiento en cuanto a la parte ancestral y, en las nuevas generaciones, se puede advertir la asimilación de esos conocimientos occidentales y la influencia de los medios masivos, llevando a la pérdida de su identidad cultural (Consejo Regional Indígena de Risaralda, 2012; T9).

De allí que, sea necesario comprender que las valoraciones negativas y los estereotipos promueven la exclusión y la discriminación. Por su parte, la inclusión induce a reducir al máximo la desigualdad y las brechas en el acceso a oportunidades, prevenir la exclusión, promover la innovación y, los intercambios. “En conclusión, la educación y diversidad cultural genera una

mayor autovaloración, arraigo, niega la homogenización cultural y fortalece el ejercicio de educar centrado en ver en la diferencia un recurso pedagógico. La diversidad implica un dialogo entre culturas, un diálogo creativo entre cosmovisiones y formas de conexión con el otro, en este caso la cultura y el ambiente” (Reyes Niño, 2018, p.32).

3.2.3. La multiculturalidad para construir la interculturalidad

Teniendo en cuenta las premisas establecidas en el apartado anterior, es necesario promover los fundamentos de la inclusión educativa desde un enfoque intercultural, de diálogo, respeto y reafirmación de las diferencias. Para ello, se debe partir del reconocimiento de la existencia de múltiples y diversas culturas. Según la UNESCO (2006), “el término “multiculturalidad” se refiere a la naturaleza culturalmente diversa de la sociedad humana. No remite únicamente a elementos de cultura étnica o nacional, sino también a la diversidad lingüística, religiosa y socioeconómica.”

Así, por ejemplo, Colombia se reconoce como un país pluriétnico y multicultural. La constitución Política de 1991 explícita los derechos colectivos de los entornos y comunidades étnicas. En su artículo 41 se señalan las garantías que debe competer al Estado con respecto a la sociedad y la familia, mediante el sentido de la corresponsabilidad en cuanto al derechos a la salud, a la alimentación equilibrada, a la educación y la cultura. De igual forma, establece que el derecho a la educación de las comunidades étnicas en cualquier institución educativa del país debe considerar tradiciones lingüísticas propias y fomentar el respeto y el desarrollo de la identidad cultural.

Asimismo, la Corte Constitucional, mediante la sentencia T 306-2017, establece el derecho a la educación y el desarrollo armónico de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes indígenas y que el Estado procure una educación inclusiva y respetuosa de su origen étnico:

El desarrollo armónico e integral de los niños y niñas indígenas exige la necesidad de que el Estado garantice una educación inclusiva y respetuosa de su origen étnico. La Constitución Política establece en su artículo 44 los derechos fundamentales de los niños, su carácter prevalente y la protección de sus garantías fundamentales compete al Estado, la sociedad y la familia. Dentro del decálogo que se encuentra en esta disposición están, entre otros, los derechos a la salud, a la alimentación equilibrada, a la educación y la cultura (s/p).

No obstante, el reconocimiento e incorporación de la multiculturalidad en el ámbito educativo plantea desafíos importantes. Según la UNESCO, los entornos de aprendizaje deben ser inclusivos y contemplar datos importantes de los educandos, planes de vida, planes de estudio, potenciales, intereses del educador, el dialecto e idioma, la comunicación, el uso de tecnologías y el acceso físico, que debe tener contener un ambiente físico y pedagógico favorable para el aprendizaje (UNESCO, 2022). Pero, para ello es necesario:

- Aportar al proceso de paz y diálogo intercultural a través de la educación, la cultura, comprensión intercultural y ciudadanía global.
- Iniciar entornos sostenibles e inclusivos a través de la educación de calidad, salvaguardando el patrimonio cultural, la creatividad, la innovación, promoviendo la resiliencia frente a los efectos del conflicto armado que suscitan en las comunidades vulnerables (étnicas).
- Apropiarse de los sistemas nacionales de educación para garantizar el acceso a la educación inclusiva de calidad y el aprendizaje permanente.

Siguiendo a Escarbajal (2010), el principal reto para alcanzar tales objetivos es plantear el papel de la educación y las instituciones educativas en condiciones de justicia e igualdad, donde se negocie la integración para que los grupos minoritarios puedan oponerse a la asimilación que muchas veces encierra la propia integración. Por ello, una educación intercultural tendría como meta primordial la construcción de espacios de diálogo multicultural. Con lo que se introduce una perspectiva dinámica del hecho socioeducativo y no se limita al ‘espacio escolar’, pues tiene en el ámbito extraescolar existe un enorme campo de actuación (Sánchez, 2021).

De allí que, se apunta hacia la interculturalidad, desde un verdadero diálogo entre culturas. Así, para lograr la convivencia sin discriminación, se debe plantear los criterios de valor que guiarán las acciones educativas. No obstante, no se persigue imponer valores o seleccionar entre los existentes en una o varias culturas, sino de encontrar nuevos valores interculturales a través del diálogo y el consenso (Jiménez et al., 2017; Escarbajal, 2010).

...se sigue reproduciendo un modelo de escolarización autocontenido y cerrado, donde el “indígena” debe permanecer en un lugar y con unos conocimientos históricos y culturales específicos y no brinda las condiciones para la libre circulación de las potencialidades sin restricciones ni fronteras imaginarias y reales de colonización. Es así como la presencia del sujeto étnico ha sido limitada a su ámbito geográfico y cultural más próximo so pena de perder sus cualidades étnicas (Orrego, 2012).

Escarbajal (2010) sintetiza los desafíos de la educación inclusiva intercultural de la siguiente manera:

...es difícil que la escuela cambie en su organización y funcionamiento si no se cambian ciertas estructuras sociales, aquellas que impiden la comprensión, el diálogo y el

intercambio entre culturas. Esto, evidentemente, supondría cambiar los patrones generales de la educación misma, la revisión a fondo del currículum y una formación diferente del profesorado, sobre todo dirigida al cambio de mentalidad, pero también una educación que se proyecte más allá de los muros de las instituciones educativas y se prolongue hacia los padres y madres, la Administración educativa y las propias editoriales de los libros de texto y, en definitiva, a toda la sociedad (Escarbajal, 2010, p. 97).

De allí que, en el marco de la interrelación interculturalidad y educación inclusiva, Jiménez et al. (2017) señala que la idea central consiste en asumir que las dificultades educativas que enfrentan ciertos estudiantes no radican en condiciones personales, que ocasiona la necesidad de una educación especial. Las dificultades se articulan a barreras para el aprendizaje y la participación que son instauradas desde el propio funcionamiento de la escuela y su cultura escolar. Con base en estos planteamientos teóricos y conceptuales se desplegará un modelo pedagógico asentado en la perspectiva constructivista del conocimiento de Piaget, otorgándole un rol fundamental a los conocimientos previos que poseen los alumnos en su estructura cognoscitiva para lograr relacionar los nuevos conocimientos con los anteriores; e, igualmente, el constructivismo-interpersonal de Vygotsky, donde el entorno tiene un papel clave para que se dé el aprendizaje. Ello desde un referente pedagógico basado en la didáctica crítico-constructiva.

Teniendo en cuenta lo anterior, se necesita implementar enseñanzas que se orienten al desarrollo del aprendizaje cooperativo, no solo a la dimensión instructiva, sino por lo que aporta a las relaciones interpersonales, a la socialización y a cómo aprenden unas personas de otras, cómo desarrollan la ayuda mutua, la solidaridad, el respeto, la tolerancia, el compañerismo y el sentido de pertenencia, entre otros beneficios, siguiendo el modelo Sociocultural propuesto por Vygotski

(1979). Ello, pues se ha demostrado que cuando los estudiantes son guiados adecuadamente en el proceso formativo se promueven cambios notables en las formas de pensar, sentir y hacer de éstos (Aguinaga-Doig et al., 2018).

3.3. Marco legal

En este apartado recogemos las normas que sustentan la presente investigación en tanto crean las bases legales de la educación con enfoque inclusivo para comunidades indígenas. Las normas ya fueron descritas en apartados anteriores por lo que aquí las resumimos de acuerdo con su grado de importancia y origen legislativo.

3.3.1 Normativa internacional

- Declaración de la Organización de las Naciones Unidas sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, aprobados en Jomtien, Tailandia, en 1990. Allí se reconoce que la educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, sano, próspero y ambientalmente más puro y, al mismo tiempo, favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional. Además, se señala que la educación es una condición indispensable para el progreso personal y social, donde los saberes tradicionales y el patrimonio cultural autóctono tienen una utilidad y una validez por sí mismos y que en ellos radica la capacidad de definir y de promover el desarrollo.
 - o Artículo 1. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Cada persona -niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos

básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo. La satisfacción de estas necesidades confiere a los miembros de una sociedad la posibilidad y, a la vez la responsabilidad de respetar y enriquecer su herencia cultural, lingüística y espiritual común, de promover la educación de los demás, de defender la causa de la justicia social, de proteger el medio ambiente y de ser tolerante con los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios, velando por el respeto de los valores humanistas y de los derechos humanos comúnmente aceptados, así como de trabajar por la paz y la solidaridad internacionales en un mundo interdependiente. Otro objetivo, no menos esencial, del desarrollo de la educación es la transmisión y el enriquecimiento de los valores culturales y morales comunes. En esos valores asientan el individuo y la sociedad su identidad y su dignidad. La educación básica es más que un fin en sí misma. Es la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanentes sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente nuevos niveles y nuevos tipos de educación y capacitación.

- Declaración de la Organización de las Naciones Unidas y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales, aprobados en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Especiales en Salamanca, España, en el año 1994. Estos documentos se basan en el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir

"escuelas para todos", es decir instituciones que incluyan a todos y que celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual. En su segundo postulado señala:

(...) las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.

- La Declaración de la Organización de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2007 (Resolución 61/295 de la asamblea general), ofrece un marco de trabajo internacional para los esfuerzos encaminados a fomentar los derechos de los pueblos indígenas; concretamente en el Artículo 14 establece que:
- Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.
- Las personas indígenas, en particular los niños indígenas, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación.
- Los Estados adoptarán medidas eficaces, junto con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma.

3.3.2 Normativa nacional

- La Constitución Política de Colombia (1991):
 - Artículo 7: El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana.
 - Artículo 8. Es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación.
 - Artículo 10. El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe.
 - Artículo 68: Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.
- Sentencia T 306-2017 de la Corte Constitucional de Colombia. Establece el derecho a la educación y el desarrollo armónico de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes indígenas, y que el Estado procure una educación inclusiva y respetuosa de su origen étnico:

El desarrollo armónico e integral de los niños y niñas indígenas exige la necesidad de que el Estado garantice una educación inclusiva y respetuosa de su origen étnico. La Constitución Política establece en su artículo 44 los derechos fundamentales de los niños, su carácter prevalente y la protección de sus garantías fundamentales compete al Estado, la sociedad y la familia. Dentro del decálogo que se encuentra en esta disposición están, entre otros, los derechos a la salud, a la alimentación equilibrada, a la educación y la cultura (s/p).

- La Ley 21 (1991), por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76a. reunión de la Conferencia General de la O.I.T., Ginebra 1989.
 - Artículo 27. Establece que:
 1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.
 2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar.
 3. Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin.
- Ley 115 (1994). Contempla la Ley General de Educación:
 - Artículo 21. Se establecen los objetivos específicos de la educación en los cinco (5) primeros grados de la educación básica que constituyen el ciclo de primaria:

El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua

materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura.

- Artículo 55. Definición de etnoeducación. Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.
- Artículo 56. Principios y fines. La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura.
- Artículo 57. Lengua materna. En sus respectivos territorios, la enseñanza de los grupos étnicos con tradición lingüística, propia será bilingüe, tomando como fundamento escolar la lengua materna del respectivo grupo, sin detrimento de lo dispuesto en el literal c) del artículo 21 de la presente Ley.
- Artículo 62. Selección de educadores. Las autoridades competentes, en concertación con los grupos étnicos, seleccionarán a los educadores que laboren en sus territorios, preferiblemente, entre los miembros de las comunidades en ellas radicados. Dichos educadores deberán acreditar formación en etnoeducación, poseer conocimientos básicos del respectivo grupo étnico, en especial de su lengua materna, además del castellano.

- La Ley 1618 (2013). Tiene por objetivo garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, de acciones afirmativas, de ajustes razonables y de la eliminación de toda forma de discriminación por razón de discapacidad.
 - o Artículo 11. Derecho a la educación. El Ministerio de Educación Nacional definirá la política y reglamentará el esquema de atención educativa a la población con necesidades educativas especiales, fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo. Para lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional definirá los acuerdos interinstitucionales que se requieren con los distintos sectores sociales, de manera que sea posible garantizar atención educativa integral a la población con discapacidad. En consecuencia, el Ministerio de Educación deberá, en lo concerniente a la educación preescolar básica y media:
 - a) Crear y promover una cultura de respeto a la diversidad desde la perspectiva de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, como sujetos de derecho, específicamente su reconocimiento e integración en los establecimientos educativos oficiales y privados;

Las entidades territoriales certificadas en educación deberán:

- b) Fomentar en sus establecimientos educativos una cultura inclusiva de respeto al derecho a una educación de calidad para las personas con discapacidad que desarrolle sus competencias básicas y ciudadanas.
- El Decreto 804 (1995) del Ministerio de Educación. Reglamenta la educación para grupos étnicos, la cual hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de

elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida.

- Artículo 3. En las entidades territoriales donde existan asentamientos de comunidades indígenas, negras y/o raizales, se deberá incluir en los respectivos planes de desarrollo educativo, propuestas de etnoeducación para atender esta población. Dichos planes deberán consultar las particularidades de las culturas de los grupos étnicos, atendiendo la concepción multiétnica y cultural de la Nación y garantizará el cumplimiento de lo dispuesto en el Decreto.
- Artículo 14. El currículo de la etnoeducación se fundamenta en la territorialidad, la autonomía, la lengua, la concepción de vida de cada pueblo, su historia e identidad según sus usos y costumbres. Su diseño o construcción será el producto de la investigación en donde participen la comunidad, en general, la comunidad educativa en particular, sus autoridades y organizaciones tradicionales.
- Artículo 15. La formulación de los currículos de etnoeducación se fundamentará en las disposiciones de la Ley 115 de 1994 y en las conceptualizaciones sobre educación elaboradas por los grupos étnicos, atendiendo sus usos y costumbres, las lenguas nativas y la lógica implícita en su pensamiento.
- Decreto 2500 (2010) del Ministerio de Educación. Por el cual se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del sistema educativo indígena propio SEIP.

- Decreto 1952 (2014) del Ministerio de Educación. Establece las características del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP):
 - i) Que responda a las necesidades particularidades de dichos pueblos.
 - ii) Que abarque su historia, conocimientos, técnicas, sistemas de valores, aspiraciones sociales, económicas y culturales.
 - iii) Que en su ejecución permita la participación de las respectivas comunidades.
- Decreto 1421 (2017). Reglamenta la educación inclusiva desde la discapacidad y la diversidad a través de un currículo flexible, atendiendo a la diversidad social y cultural, estilos de aprendizaje y la participación inclusiva del educando.

3.4. Marco Pedagógico

En un contexto social pluricultural, los centros de educación deben tener ciertas características. Según Banks (1989), un espacio educativo debe estar contemplado en formación de valores, actitudes participativas inclusivas y no discriminatorias. De igual forma, el centro educativo debe tener reglas normativas y valores que proyecten la diversidad cultural étnica. Igualmente, el currículo flexible de la institución educativa debe contener diversas perspectivas éticas y culturales. La pluriculturalidad y la misma diversidad deben ser evaluados y formulados desde el espacio educativo a través de los PEI-Proyecto Educativo Institucional. Es trascendental que se utilicen estrategias de formación y fortalecimiento efectivas “no sólo con los alumnos de la cultura de acogida, sino también con grupos de estudiantes de diferentes clases sociales, raza o etnia (Peiro, 2012).

En este sentido, la educación y la sociedad están íntimamente relacionadas para lograr una formación integral, desarrollando al máximo las capacidades intelectuales, científicas, técnicas y

psicológicas de los estudiantes, es decir, las competencias bases para ser aplicadas en el proceso de enseñanza- aprendizaje (Pesántez, 2011). En la literatura académica hay diversos modelos de educación multicultural e intercultural, que responden a contextos y necesidades específicas de los educandos, por lo que no son directamente adaptables a cualquier caso o territorio. De allí que, no deben ser entendidos como respuestas uniformes, claras, cerradas y excluyentes; incluso, es común encontrar estrategias de aplicación mixta. Entre los más conocidos, Escarbajal (2010) refiere los siguientes:

- Asimilación cultural: Se pretende que los alumnos de grupos minoritarios se integren, es decir, que queden asimilados en la cultura del país de acogida. Para ello, se diseñan programas compensatorios orientados a que los alumnos accedan a la cultura dominante.
- Adición étnica: Busca incorporar contenidos de otras culturas en el currículum oficial de las instituciones educativas. Sin embargo, no implica que éste se reestructure ni se reconduzca, sino que permanece inalterado en sus concepciones básicas.
- Educación bicultural: Persigue la competencia de los alumnos en dos culturas. La educación tendría como objetivo dotar a los alumnos de competencias biculturales. Evidentemente, la primera regla es ser competentes en dos lenguas. Como una de las mayores dificultades suele ser el acceso y la utilización del lenguaje, se pretende desde esta óptica impartir contenidos y programas en la lengua materna de los alumnos de minorías étnicas o inmigrantes, mientras se intensifica la formación en el aprendizaje de la lengua de acogida. Así, cuando una persona puede moverse entre dos o más líneas de pensamiento, pueden surgir nuevas interpretaciones muy positivas. Es decir las personas biculturales son más flexibles mentalmente y les resulta más fácil codificar la información y acceder a ella de distintas maneras, además de que muestran mayor tolerancia frente a la ambigüedad

porque se encuentran cómodos en situaciones en las cuales una idea básica puede presentar diversos matices.

- Entendimiento o pluralismo cultural: Se trata de educar en torno a las diferencias y no de educar a los culturalmente diferentes. Se valoran las diferencias culturales introduciendo en el currículum educativo el valor de la pluralidad cultural, pero no como contenidos puntuales y anecdóticos, sino como algo estructural que impregne todo el currículo.
- Multiculturalidad para la reconstrucción social: El objetivo es dotar tanto a los alumnos de instrumentos de reflexión y acción tendentes a la comprensión crítica de la multiculturalidad en todas sus dimensiones y manifestaciones.
- Antirracismo: Se intenta combatir el racismo por ser considerado como una de las mayores problemáticas sociales. Para ello, se imparten cursos a docentes, educadores y trabajadores sociales, y se intensifican los programas comunitarios para extender fuera de las instituciones educativas esa lucha contra el racismo.
- Respuesta radical: Se considera que las instituciones educativas, fundamentalmente la escuela, tienen que ser las abanderadas de la lucha contra la perpetuación del orden social imperante y la lucha contra el racismo institucional. Pretende concienciar a los docentes, padres y alumnos frente al sistema económico y social que obliga a la sumisión de una cultura a otra.

A partir de estos modelos hay otros que los matizan, complementan o los fusionan. Escarbajal (2010) considera que en las instituciones educativas la aproximación intercultural no debería traducirse en intervenciones de tipo “sumativo”, por ejemplo, al lado de las clases de historia o de geografía previstas se añaden las clases inherentes a la cultura de los alumnos de grupos minoritarios presentes en el aula; ni siquiera solamente en la realización de acciones *ad hoc* a poner

en práctica en añadidura o sustitución de los programas previstos (como proyectos o actividades circunscritas: por ejemplo, la “semana intercultural”, “la hora de la interculturalidad”). Menos aún, se trata de diseñar un modelo didáctico específico de pedagogía intercultural, sino que es preciso incluir la perspectiva intercultural dentro de cada disciplina impartida y en cada actividad organizada en la escuela. Tampoco se trata de apostar por uno u otro modelo, ni siquiera de buscar modelos alternativos, sino de que las propias instituciones educativas sean realmente interculturales en todos los sentidos, implicando a toda la comunidad.

De esta manera se da respuesta a la Constitución de 1991 de Colombia en su pretensión de apropiarse e identificar la diversidad cultural sobre la petición de los derechos humanos hacia las minorías étnicas, se reclama el reconocimiento de la inclusión basadas en políticas públicas que permitan adherir elementos desde la diversidad, teniendo en cuenta un colectivo de derechos humanos. Éstos enfocados en unos principios que deben tener una respuesta de acciones formativas, educativas y pedagógicas de las entidades que conforman el Sistema Nacional de Bienestar Familiar-SNBF a través de la corresponsabilidad:

- Principio de inclusión: Educación de todos (no solo de minorías e inmigrantes).
- Principio de diversidad: como un potencial y no una necesidad.
- Principio holístico: influye en todas las dimensiones educativas y no solamente el currículo.

Asimismo, el MEN-Ministerio de Educación Nacional establece unos lineamientos a través del decreto 1953 de 2013, desde los cuales se busca motivar a las IES - instituciones de educación superior- en cuanto a universidades y otras instituciones que albergan programas académicos y tecnológicos, para definir acciones y estrategias para el fortalecimiento del enfoque diferencial en el acceso, permanencia y condiciones de calidad en el país de las poblaciones de especial

protección constitucional, población víctima, población con discapacidad, grupos étnicos – indígenas, comunidades negras, ROM, población de frontera)-, en la cual “se potencie y valore la diversidad (entendiendo y protegiendo las particularidades), promueva el respeto a ser diferente y facilite la participación de la comunidad dentro de una estructura intercultural” (Nacional, 2018).

De igual forma, con el fin de entregar mayores estrategias pedagógicas para las Instituciones de Educación Superior, se ha venido desarrollando el Índice de Inclusión para Educación Superior – INES- como una herramienta para afrontar el reto de un sistema de educación superior inclusivo (MEN, 2018). INES reconoce a las Instituciones de Educación Superior para identificar y explorar las circunstancias en las que se encuentran con relación a la diversidad de sus educandos, analizando sus potenciales y oportunidades de progreso para prevalecer, por medio de un seguimiento cualitativo, las disposiciones que evalúen la enseñanza, la participación inclusiva y la convivencia de los grupos étnicos (MEN, 2018)

En particular, la etnoeducación es una estrategia de la UNICEF que apoya el MEN- Ministerio de Educación Nacional en las entidades territoriales y tradicionales, y en los espacios educativos, para potenciar contenidos para entregar entornos de aprendizaje de calidad niños, niñas y adolescentes de comunidades indígenas y afrodescendientes (UNICEF, 2018). Ello, mediante estrategias de formación y fortalecimiento, y el diseño de currículos flexibles pertinentes, en los cuales se profundizan en conocimientos, intereses, habilidades para enseñar y vivir de acuerdo a la cosmovisión y los planes de vida de los distintos grupos étnicos, los saberes y las tradiciones ancestrales; los cuales deben ser adheridos a la pedagogía y la enseñanza.

Estas estrategias articulan y favorecen la política de etnoeducación en lo relacionado con la preservación de las culturas, las entidades educativas, proyectos educativos étnicos y ancestrales,

la cualificación de docentes etnoeducadores, la investigación y la aplicación de herramientas pedagógicas inclusivas, la proyección de espacios de encuentros de intercambio de experiencias significativas a nivel regional y nacional, así como la inclusión de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en escenarios de participación colectiva educativa.

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional ha desarrollado proyectos educativos a través de herramientas inclusivas que han permitido a las secretarías de educación departamental y municipal (Amazonas, Cauca, Chocó, Antioquia) tener una ruta de atención a través de guías con referentes conceptuales, elementos pedagógicos y operativos. Éstas tienen como finalidad la permanencia cultural de los pueblos étnicos a través de sus planes de vida. De igual forma, de manera corresponsable y articulada las prácticas comunitarias, se vinculan con las estrategias pedagógicas o proyectos de atención integral. Ello ha sido aglutinado en Qué, por qué y cómo de la etnoeducación.

El "Qué" se entiende como la ruta de atención integral y la finalidad es potenciar las relaciones de la cultura étnica con otras culturas. El "Cómo" se entiende como el aprendizaje colectivo Enseñanza Aprendizaje a través de la experiencia y las prácticas pedagógicas El "Por qué" se propone desde la necesidad de afirmación y pervivencia cultural.

De igual forma, la etnoeducación debe incluir las características importantes de los grupos étnicos, y define sus estrategias como: "compromiso de elaboración colectiva, en los cuales, los miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos" (Decreto 804, 1995).

Igualmente, con el objetivo de incluir a los jóvenes, las políticas educativas de Colombia de los últimos años han reconocido la necesidad de superar el modelo hegemónico homogéneo de los

sistemas educativos modernos y buscado soluciones pedagógicas diversas y adecuadas a través de los denominados *Modelos Flexibles*. Así, en Colombia se han explorado varias estrategias encaminadas a la variación de la oferta (multiplicación de modalidades, recorridos, secuencias y métodos pedagógicos, etc.); el fortalecimiento de las iniciativas de las instituciones para adaptarse a las particularidades regionales y locales (promover proyectos institucionales, autonomía pedagógica de los agentes y las instituciones, etc.), y desarrollo de políticas compensatorias para darle más a quienes más lo necesitan y que pretenden romper con los clásicos criterios igualitaristas (los mismos recursos para todos y en igual proporción) de asignación de recursos escolares y extraescolares (Calvo, 2018).

Los modelos flexibles son diseñados con estrategias escolarizadas y semiescolarizadas, procesos convencionales y no convencionales de aprendizaje, metodologías flexibles, diseño de módulos con intencionalidad didáctica, articulación de recursos pedagógicos, desarrollo de proyectos pedagógicos productivos y a través de la capacitación docente y el compromiso comunitario para fortalecer el ingreso y retención de la población en el sistema (Calvo, 2018).

Estos modelos ofrecen estrategias educativas diferenciadas a un grupo poblacional de un contexto específico. Tienen sustento conceptual en las características y necesidades presentadas por la población y se apoyan en tecnologías y materiales educativos propios. Con ello, el Ministerio de Educación de Colombia busca generar los mecanismos necesarios para que, reconociendo sus especificidades, se les brinde a estas poblaciones oportunidades de acceder, permanecer y promocionarse en el sistema educativo con las condiciones apropiadas de calidad, pertinencia, eficiencia y equidad (Calvo, 2018).

Los modelos flexibles que ofrece el Ministerio de Educación de Colombia van desde modelos reconocidos ampliamente como la Aceleración del aprendizaje (Brasil) y la

Telesecundaria (México) hasta propuestas de gran trayectoria en el país como la Escuela Nueva y sus adaptaciones más recientes a los contextos urbano marginales (Postprimaria), incluyendo ofertas validadas para el sector rural como el Sistema de aprendizaje tutorial -SAT- y las de alfabetización de la Caja de Compensación Familiar -CAFAM (Calvo, 2018).

La Tabla 1 recoge ese conjunto de propuestas de modelos flexibles como propuestas educativas para atender la inclusión de sectores poblacionales que no acceden al sistema educativo formal. Además, dicha figura incluye como algo novedoso a los Grupos juveniles Creativos -GJC-, la Caja Colombiana de Subsidio -COLSUBSIDIO- y el Bachillerato Pacicultor, idea emanada de un grupo de antiguos guerrilleros agrupados en una ONG (Movimiento 19 de abril -M19- desmovilizados al inicio de los años noventa) (Calvo, 2018).

Nombre	Objetivo	Población	Estrategia	Competencias
Aceleración del aprendizaje	Articular inter disciplinariamente las cuatro áreas básicas del currículo	Niños y jóvenes que por su edad son mayores para estar en las aulas regulares de las instituciones educativas. (falta completar la oración)	Proyectos pedagógicos	Aprendizaje en diferentes contextos Éxito en los aprendizajes.
Escuela Nueva	Integrar los saberes previos de los alumnos a experiencias formales de aprendizaje.	Sector rural. Sectores urbano - marginales.	Módulos y guías que promueven el trabajo individual y grupal.	Pensamiento analítico, crítico e investigativo.
Post- primaria	Desarrollar las áreas curriculares integrando los proyectos pedagógicos a los proyectos productivos.	Sector rural	Proyectos pedagógicos y proyectos productivos	Aprendizaje autónomo Competencias investigativas.
Media rural con énfasis en educación para el trabajo.	Articular experiencias regionales a la educación básica secundaria.	Sector rural	Uso de nuevas tecnologías para la enseñanza virtual.	Competencias tecnológicas. Competencias laborales generales.
Telesecundaria	Desarrollar el currículo vigente mediante la televisión.	Sector rural. Población urbano marginal. Población desplazada.	Televisión educativa para la educación a distancia. Desarrollo de proyectos productivos.	Aprendizaje autónomo. Competencias laborales. Competencias investigativas. Gestión comunitaria.
Servicio de educación rural -SER-	Completar la básica primaria con la ayuda de proyectos de aprendizaje, lúdicos, artísticos y productivos.	Sector rural. Población vulnerable.	Materiales educativos acompañados de estrategias lúdicas y artísticas.	Proactividad. Autonomía. Responsabilidad.
Programa de educación continuada de la Caja de Compensación Familiar -CAFAM-	Completar la básica primaria con materiales propios.	Jóvenes y adultos.	Modelo educativo no formal, abierto, flexible y semi escolarizado, centrado en el aprender a aprender.	Autonomía. Responsabilidad
Sistema de aprendizaje tutorial -SAT-	Completar la educación básica y media sin abandonar las actividades productivas.	Sector rural.	Articulación con la comunidad y recuperación de saberes.	Autonomía. Compromiso social,
Educación media académica rural.	Incorporar al currículo los proyectos pedagógicos productivos.	Sector rural.	Proyectos pedagógicos productivos.	Pensamiento lógico. Responsabilidad social.
Grupos Juveniles creativos.	Desarrollar el currículo para la educación secundaria y media mediante propuestas artísticas.	Población urbano marginal. Población desplazada.	Proyectos pedagógicos lúdicos y artísticos.	Pensamiento lógico. Creatividad. Responsabilidad social. Autocuidado.
Bachillerato Pacicultor	Desarrollar el currículo para la educación secundaria y media a partir del desarrollo de competencias para la vida en común	Población urbano marginal. Población desplazada.	Proyectos pedagógicos comunitarios. Material educativo propio "Mandalas".	Competencias sociales, en general. Responsabilidad social. Tolerancia.

Tabla 1. Modelos educativos flexibles

Fuente. Calvo, 2018, p.59.

Ahora bien, a la hora de diseñar estrategias pedagógicas concretas, Manco (2014), advierte que la noción de didáctica en múltiples ocasiones es reducida a responder la pregunta sobre el cómo enseñar a los educandos para que aprendan, lo que restringe la didáctica a un proceso instrumental que únicamente se preocupa por un aspecto de la práctica educativa que se

desarrolla dentro del aula de clase. Por el contrario,

(...) la didáctica crítico constructiva es denominada de esta manera, porque permite realizar una reflexión crítica sobre la enseñanza y el aprendizaje, concibiendo una actitud de cambio permanente a afrontar las dificultades inmersas en el proceso de enseñanza aprendizaje, aprovechando las posibilidades de realizar, proyectar y experimentar dichos procesos, pero por otro lado esta didáctica facilita desde la comprensión constructiva llevar a cabo una transformación, reflexión y construcción constante y permanente de la práctica y la teoría (Manco, 2014, p. 64).

Desde la didáctica crítico-constructiva se busca salir de la posición acrítica con la que se implementan las propuestas educativas y, a la par, proponer soluciones creativas a las dificultades que se encuentran en la mediación de los procesos de enseñanza aprendizaje, siendo capaces de justificar y argumentar el para qué se tomó esa decisión didáctica, teniendo humildad para escuchar la posiciones y argumentos de los otros (Manco, 2014).

En este sentido, desde esta perspectiva el contenido surge de la realidad, de la vida cotidiana, de la cultura, de la historia y la sociedad, los cuales deben comprenderse como medios para establecer los objetivos de la enseñanza y el aprendizaje. Asimismo, el contenido es advertido como objeto de enseñanza que se transforma en tema. Pero, a su vez, esos contenidos están permeados de intenciones políticas, sociales, religiosas y culturales, lo que hace que los objetivos y contenidos se establezcan teniendo en cuenta la carga social que tienen inmersa, pero además reflexionando crítica y constructivamente sobre cómo esos contenidos responden a los objetivos establecidos (Manco, 2014).

Los escenarios sociales pueden propiciar oportunidades para que los estudiantes trabajen en forma cooperativa y solucionen problemas que no podrían resolver solos. El trabajo en grupo estimula la crítica mutua, ayuda a los estudiantes a refinar su trabajo y darse coraje y apoyo mutuo para comprometerse en la solución de problemas comunitarios (Merino en Pesántez, 2011, p. 63).

Siguiendo lo anterior, existen dos tipos de contenidos educativos, unos emancipatorios y otros instrumentales. Aquellos que están cargados por elementos instrumentales, con este modelo pedagógico se busca transformarlos y transcender en ellos a lo emancipatorio, para que así respondan a los fines pedagógicos y formativos planteados, siempre teniendo en cuenta que dichos contenidos deben justificarse y argumentarse mostrando su necesidad y conveniencia para el educando (Manco, 2014).

Dentro de esta propuesta crítico constructiva el método empleado en el proceso educativo es comprendido como las formas de organización y realización de la enseñanza que permiten una interacción entre docentes y estudiantes, y estudiantes entre sí, en la cual se dan unas relaciones que facilitan el desarrollo de procesos pedagógicos; pero, además, se promueven procesos de formación en dicha interacción. Es decir, que el método se define de acuerdo a su relación con los fines, pero también de acuerdo al ideal de ser humano que se desea formar, al tipo de sociedad que quiere favorecer, al tipo de aprendizaje que se desea generar y al ser humano con el que se va a interactuar (Manco, 2014).

En este sentido, esa perspectiva didáctica es un camino para construir propuestas encaminadas a posibilitar mejores procesos formativos, inclusivos y de desarrollo humano, en los estudiantes por medio de la interacción y acorde con las características del contexto social y

cultural correspondiente. Para ello, se apuesta por el despliegue de una proceso de enseñanza-aprendizaje que sea tanto colaborativo y cooperativo como práctico.

Desde la perspectiva constructivista, los docentes (como mediadores o facilitadores) deben orientar, guiar y mediar el trabajo grupal, de manera tanto cooperativa como colaborativa. El trabajo colaborativo se puede entender desde dos perspectivas; la primera, desde el punto de vista del trabajo colaborativo entre el profesorado de una institución educativa que brinda una educación para la diversidad; el segundo, desde el punto de vista del trabajo colaborativo entre los estudiantes en el aula inclusiva (Ávila, 2009).

El trabajo colaborativo entre docentes es un apoyo entre los educadores que trabajan en la educación para la diversidad y se caracteriza por ser una forma de ayuda, reflexión, aprendizaje en equipo y de búsqueda de soluciones para la mejora de la mediación pedagógica. Desde esta perspectiva en el aula inclusiva se promueve el logro de objetivos comunes mediante el trabajo colaborativo entre los estudiantes. Así, cada estudiante aporta sus conocimientos, sus experiencias y sus reflexiones, involucra compartir y retroalimentar las tareas entre todos (Ávila, 2009).

El trabajo cooperativo se fundamenta en la busca de ayuda mutua para llevar a cabo actividades conjuntas, para lograr un aprendizaje mutuo y un aprendizaje cooperativo. En este tipo de trabajo el docente tiene una mayor responsabilidad y participación en el proceso, pues integra de manera heterogénea los equipos de trabajo cooperativo, de manera que los miembros conozcan y aprovechen las capacidades y potencialidades de cada uno de los estudiantes que conforman el equipo (Ávila, 2009).

El aprendizaje colaborativo y el aprendizaje cooperativo nacen como consecuencia del trabajo colaborativo y del trabajo cooperativo, respectivamente. El aprendizaje colaborativo

consiste en un proceso formativo asentado en la comunicación, interrelación, interacción social y cooperación entre un grupo de estudiantes, pues trabajando en grupos se aprende más y con mayor facilidad (Pesántez, 2011). Allí, cada estudiante se involucra en su aprendizaje de forma activa y también incide en el aprendizaje de los demás. Las ventajas de este tipo de aprendizaje son referidas por Pesántez (2011):

- Al existir diferentes grados de dominio del tema se producen explicaciones espontáneas entre los participantes.
- La necesidad de verbalizar el conocimiento por parte de las personas para comunicarse con otros, implica la construcción de más conocimientos.
- Normalmente se valora más aprender de otros que están en nuestra misma situación que aprender de un libro o de una clase magistral.
- En el aprendizaje colaborativo, el estudiante individualmente no puede tener éxito, a no ser que todo el equipo lo tenga, esto fomenta las habilidades de trabajo en equipo y la colaboración frente a la competencia (p. 64).

El aprendizaje cooperativo persigue que el trabajo de grupo motive (impulse interactivamente interés, ánimo, responsabilidad). Se trata de cooperar con el otro indirectamente en su motivación (Ávila, 2009).

Por su parte, el aprendizaje práctico se trata de aprender haciendo, por lo que el papel del estudiante debe ser muy activo en el proceso enseñanza-aprendizaje. Los aspectos más importantes de este aprendizaje es conseguir el realismo, la personalización, la aplicabilidad y la estimulación, elementos esenciales para que el alumno aprenda (Pesántez, 2011):

- El realismo se refiere a que las actividades que diseña el profesor para el proceso,

deben ser lo más apegada a la realidad, tiene que saber desarrollar síntesis y evaluación dentro de esa realidad, equivocarse y poder corregir esos errores.

- La personalización se refiere a que el diseño del proceso formativo o educativo debemos tomar en cuenta los intereses, los conocimientos previos de nuestros alumnos, el currículo debe ser abierto y flexible, debe existir la participación e interacción de los mismos, los aportes han de ser individuales o como resultado del trabajo realizado en grupos.
- La aplicabilidad o transferencia del conocimiento expresadas en las actividades que realizan los estudiantes deben guardar relación con su realidad para que tenga significado los aprendizajes, la aplicación del conocimientos debe ser inmediata creando múltiples ejercicios.
- La estimulación o el impacto multisensorial se aprovecha al máximo los canales sensoriales: memoria visual, auditiva y emocional, siendo la experiencia agradable consiguiendo logros u objetivos, el aprendizaje es efectivo (p. 66).

La implementación de un modelo pedagógico basado en ese tipo de aprendizajes, colaborativos, cooperativos y prácticos, convierten al docente en miembro activo, en un mediador que facilita y dinamiza el proceso educativo, no únicamente a través de un diseño didáctico pertinente, además interviene en el aprendizaje de los alumnos, favoreciendo su desarrollo integral; organizando la situación y los materiales que requiere para cada actividad. Por ejemplo, preparar un escenario de clase, los grupos y el papel que van a tener todos y cada uno de los estudiantes en las actividades (Cortés, 2013).

Al mismo tiempo, el docente es un observador de la situación de enseñanza-aprendizaje, lo

cual le permitirá darse cuenta de cómo los alumnos desarrollan sus capacidades para resolver la tarea; los estilos de interacción recíproca; los problemas que surgen; los intentos de los estudiantes para solucionarlos; y como colaboran entre ellos. E, igualmente, el docente es un facilitador de aprendizajes autónomos, pues los fines de la educación es lograr que los alumnos aprendan a aprender, tener conciencia de cómo aprenden, de los mecanismos que está usando, de cuáles son las maneras más eficaces para aprender, dónde se destaca la manera de entender, analizar y aprender las cosas del exterior por los medios que a cada uno le parezcan convenientes (Cortés, 2013).

Así, el constructivismo y la inclusión proponen un reto al docente en sus prácticas educativas, pues la enseñanza debe estar liderada por la formación integral de los estudiantes. El proceso de la inclusión conlleva además el fortalecimiento del respeto, la tolerancia y la solidaridad de toda la sociedad. Por estas razones, es fundamental que los docentes asuman la responsabilidad de formar en la diferencia (Cortés, 2013).

3.4.1. La estrategia pedagógica desde la inclusión y la diversidad sociocultural

En la presente investigación se conceptualiza a la estrategia pedagógica como todas aquellas herramientas educativas y actividades desplegadas por los docentes en el aula, que promueven la creatividad, el trabajo solidario y colaborativo en grupos de estudio, el incremento de la autonomía y que inciten la investigación al interior de la escuela. Pero, además, que sea flexible y adaptable a las particularidades de los estudiantes, en términos socioeconómicos, culturales, físicos e intelectuales. En este sentido, siguiendo a Pérez (2010) puede definirse de la siguiente manera:

Las estrategias pedagógicas son las que buscan fomentar el estudio de la fundamentación pedagógica de las disciplinas, el intercambio de experiencias en el contexto de los Proyectos Educativos Institucionales. Los mejores lineamientos pedagógicos serán aquellos que propicien la creatividad, el trabajo solidario en grupos de estudio, el incremento de la autonomía y fomenten en la escuela la investigación, la innovación y la mejor formación de los colombianos (p.84).

Los docentes deben instar a la creación de entornos de aprendizaje y estrategias pedagógicas acordes con el contexto en el cual se encuentra el centro educativo, que les permitan a los estudiantes construir su propio conocimiento en un ambiente rico en estímulos positivos, donde puedan explorar, manipular objetos y resolver tareas. En este sentido, las estrategias pedagógicas propician el trabajo en equipo entre estudiantes y entre estudiantes y docentes en un ambiente estimulante y atractivo, fortaleciendo la convivencia factor de suma importancia en las instituciones educativas. Por ello, las estrategias empleadas por el docente son verdaderamente significativas cuando retoman todo lo que se encuentra en el ambiente escolar para el logro de los aprendizajes.

En la formulación de una estrategia pedagógica se tiene en cuenta lo siguiente, de acuerdo con Quintero Cordero (2012):

- El diagnóstico integral como un proceso; en el que se tiene en cuenta el nivel de desarrollo real y potencial de los docentes en formación.
- Un objetivo integrador donde se integren el sistema de conocimientos, de habilidades, intencionalidad educativa, nivel de asimilación, de sistematicidad, de independencia, de

profundidad, las vías y fuentes que emplearán los docentes para alcanzar el objetivo propuesto.

- La selección del contenido y de sus fuentes, además el diagnóstico y el objetivo a alcanzar. Debe formar parte del contenido todo lo relacionado con la teoría y la metodología de la formación de los modos de actuación profesionales
- La metodología a emplear debe garantizar la valoración de la actividad del maestro como orientador, como mentor, las funciones sociales, sus habilidades, capacidades, su conducta en la vida y en la escuela, debe permitir el papel dinámico entre los integrantes del grupo, se debe lograr un enfoque personológico a partir de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo y la autorregulación del comportamiento a partir de la aplicación del contenido seleccionado (s/p).

En líneas generales, la estrategia pedagógica debe orientarse a generar un proceso de aprendizaje que promueva las interacciones de estudiantes, docentes, contenidos y actividades, y donde se facilite la comprensión, el reconocimiento, el autodesarrollo y la creatividad. Se trata de generar espacios pedagógicos donde el estudiante se sienta en libertad de auto valorar su desempeño, desde sus propios referentes sociales y culturales. De esta manera se reforzará la capacidad de analizarse a sí mismo, a los demás, las cosas y las diversas situaciones que enfrentan diariamente (Pérez, 2010).

Aunado a lo anterior, y siguiendo a Pérez en Ávila (2009), desde la perspectiva constructivista, las estrategias pedagógicas en aulas inclusivas además se caracterizan por:

(...) la forma en que el docente orienta, de manera dinámica y participativa, la selección, la organización y el desarrollo de los contenidos educativos, los procedimientos, el uso de

los recursos y las acciones que ocurren en los espacios educativos, con el propósito de cumplir propuestas específicas de aprendizaje (p. 133).

Se presenta una serie de estrategias, técnicas y procedimientos constructivistas para el aprendizaje en la siguiente figura:

Estrategias constructivistas para el aprendizaje	Técnicas y procedimientos	
Técnicas y procedimientos para el rescate de la experiencia previa del estudiante	• El sociodrama • La sociedad • El relato colectivo • La respuesta circular • ¡Conozcámonos mejor! • Así quiero ser	• Lluvia de ideas • Interrogatorio por parte del docente • Cuestionamiento oral • Interrogatorio cruzado • Interrogatorio escrito • El “quist” colectivo
Técnicas para provocar disonancias cognoscitivas, conflictos cognitivos y reflexiones sobre lo que el estudiante ya sabe	• El diálogo socrático • El diálogo problematizador • El abogado del diablo	• Casos contrarios • Contraejemplos
Técnicas y procedimientos para provocar la construcción y reconstrucción del conocimiento	• Reconstruyamos nuestra comunidad • Lectura para opciones • Phillips 66 • Estudio de casos • Lectura eficiente	• La investigación • La experiencia • El redescubrimiento • La palabra impactante • La metáfora
Técnicas y procedimientos para la aplicación del conocimiento	• Escribir una carta a un personaje, autor o grupo • Montar una función de títeres acerca de una temática de estudio • Inventar un final diferente • Escribir titulares de prensa • Dramatización • Diseñar crucigramas • Elaborar una cartelera	• Elaborar un modelo • Escribir un artículo de prensa o un ensayo • Montar una campaña publicitaria • Escribir una biografía o monografía • Elaborar y desarrollar un proyecto • Comprometerse con alguien... • El libro hablador

Tabla 2. Estrategias, técnicas y procedimientos constructivistas para el aprendizaje
Fuente. Ávila, 2009, p. 133.

Desde esta perspectiva, el docente es un guía, media entre el estudiante y el conocimiento, y tanto los estudiantes como los docentes construyen los conocimientos mediante las interacciones entre ellos y con los objetos de estudio. En este sentido, en la medida en que en el aula se propicien oportunidades de aprendizaje para todos, todos lograrán aprender, de acuerdo con sus diferencias (Ávila, 2009).

Capítulo 4. Metodología

El presente capítulo se centra en explicar y caracterizar la metodología, técnicas e instrumentos de recolección de información. Igualmente, se exponen cada una de las fases que siguió el proceso de investigación, así como los elementos tomados en cuenta para validar los referidos instrumentos, y se finaliza detallando el procesamiento y análisis de los datos.

4.1. Enfoque Metodológico

La presente investigación se enmarca en el enfoque cualitativo. Desde el punto de vista epistemológico, este enfoque parte de que “el encuentro entre estudioso y estudiado es una condición previa para la comprensión” (Corbetta, 2003, 49). En tal sentido, parte de la necesidad de tomar contacto directo con los sujetos y fenómenos sociales, y a partir de ese contacto formular preguntas acerca de ellos, su interacción social y con el entorno, para ir hallando respuestas en un proceso continuo y progresivo de conocimiento. Por esta razón, no parte de una teoría e hipótesis previas, sino que construye explicaciones o descripciones a medida que avanza en su exploración directa. En ella, recoge y utiliza palabras, textos, discursos, gráficos e imágenes para comprender a los sujetos y la vida social por medio de significados y desde una perspectiva holística (Hernández, 2012).

La investigación cualitativa dispone de una serie de métodos, algunos de ellos pueden ser más pertinentes que otros para la investigación de una determinada realidad. Además, este enfoque tiene dos finalidades principales que lo caracterizan, y a las que les corresponden metodologías específicas, entre ellas: historias de vida, etnografía e investigación acción participativa. De acuerdo con ciertos autores, ésta última es la única metodología cualitativa para conocer y también para resolver la realidad observada (Pérez-Van-Leenden, 2019).

La figura 3 da cuenta de las diferentes metodologías de la investigación cualitativa, las cuales varían según sus finalidades:

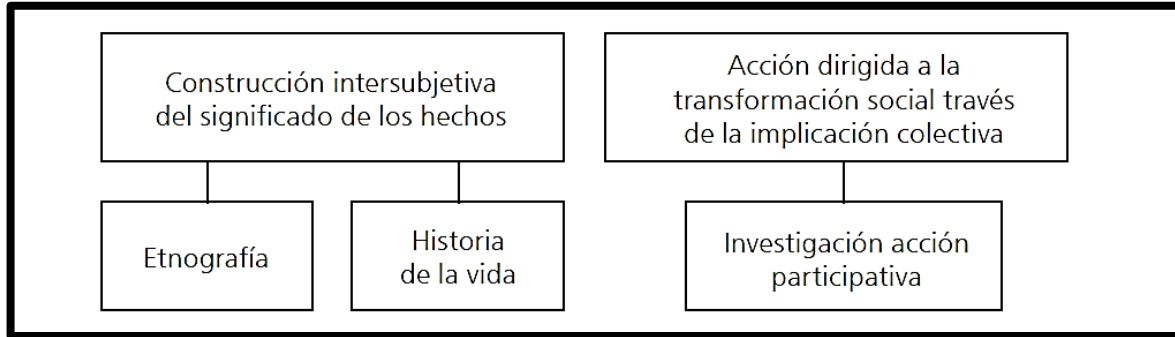


Ilustración 2. Finalidades de la investigación cualitativa
Fuente: Ballesteros y Mata (2014) en Pérez-Van-Leenden, (2019)

Álvarez-Gayou et al. (2014) sostienen que la investigación cualitativa es un procedimiento metodológico que utiliza palabras, textos, discursos, dibujos, gráficos e imágenes para construir un conocimiento de la realidad social. Es un proceso de conquista-construcción-comprobación teórica desde una perspectiva holística, en tanto, se persigue comprender el conjunto de cualidades interrelacionadas que caracterizan a un determinado fenómeno. Además, desde este enfoque se busca abordar la realidad social a partir de datos no cuantitativos.

Siguiendo a los autores referidos previamente, los objetivos de la investigación cualitativa pueden dividirse en cinco grupos generales:

- Adoptar una actitud abierta al aprendizaje.
- Detectar los procedimientos que exige cada momento.
- Presentar una visión detallada.
- Centrarse en el individuo.
- Comprender las circunstancias del entorno.

La incorporación de dichos objetivos de la investigación cualitativa permitirá al investigador implementar de forma adecuada los métodos cualitativos para explorar los fenómenos sociales sin perder de vista el contexto en el cual éstos se presentan.

Para el caso particular de este estudio, los investigadores tomaron contacto directo con doce estudiantes, la docente de dichos alumnos y el director de la Institución Educativa San Pablo del municipio de Pueblo Rico en el departamento de Risaralda, en la vereda El Danubio, pertenecientes a la cultura Emberá Chamí Katio, como se explica en el apartado sobre población y muestra de la investigación. Fue en ese espacio escolar, al cual asisten los referidos alumnos, donde se implementó la investigación cualitativa durante un período de tiempo de seis (6) meses; precisamente, en aras de explorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el propio contexto en el cual se desarrolla.

De acuerdo con lo anterior, se plantearon y definieron las categorías de análisis. Para ello, se siguió lo señalado por Pérez (2017):

En investigación cualitativa la categorización se constituye en una parte fundamental para el análisis e interpretación de los resultados “Este proceso consiste en la identificación de regularidades, de temas sobresalientes, de eventos recurrentes y de patrones de ideas en los datos provenientes de los lugares, los 4 eventos o las personas seleccionadas para un estudio. La categorización constituye un mecanismo esencial en la reducción de la información recolectada”. Las categorías son los diferentes valores, alternativas es la forma de clasificar conceptuar o codificar un término o expresión de forma clara que no se preste para confusiones a los fines de determinada investigación. En dichas alternativas serán ubicados, clasificados, cada uno de los elementos sujetos a estudio (las unidades de análisis) (Romero en Pérez, 2017, p. 3).

A continuación se presentan las categorías y subcategorías de la investigación:

Categoría	Subcategoría	Definición
Desplazamiento	Amenaza	Es un gesto, una expresión o una acción que anticipa la intención de dañar a alguien en caso de que la persona amenazada no cumpla con ciertas exigencias (Pérez y Merino, 2022, s/p).
	Vulnerabilidad	Herir, dañar y perjudicar; transgresión o violación de una regla, mandato, ley o precepto. Involucra daño, perjuicio y menoscabo (Alegsa, 2019, s/p).
Cultura	Tradiciones demosóficas	Es lo que abarca los aspectos culturales de un entorno o región (vivienda, alimentación, artesanías, mitos, leyendas, medicinas, supersticiones, vestuario, agüeros), también denominado folklore material, en el cual se estudia la ubicación geográfica y relieve de los entornos (Gardner, 2018, s/p).
	Tradiciones folclóricas	Ha referencia al conjunto de creencias, prácticas y costumbres propias de un pueblo o cultura. Se trata de tradiciones compartidas por la población y que suelen transmitirse, con el paso del tiempo, de generación en generación (Pérez y Gardey, 2021, s/p).
Competencias básicas de aprendizaje	Estrategias pedagógicas	Son una serie procedimientos que realiza el docente con la finalidad de facilitar la formación y el aprendizaje de los alumnos, mediante la implementación de métodos didácticos de los cuales ayuden a mejorar el conocimiento de manera que estimule el pensamiento creativo y dinámico del estudiante (Toala et al., s/a, p. 3).

Tabla 3. *Categorías y subcategorías de la investigación*
Fuente. Elaboración propia, (2022)

4.2. Tipo de Investigación

De acuerdo con la clasificación de Navas (2016), el presente estudio es descriptivo en tanto parte de caracterizar *in situ* las prácticas diferenciales de los estudiantes indígenas Emberá Chami de la Escuela El Danubio, para incorporarlas en el diseño e implementación de una estrategia pedagógica. Este trabajo también cuenta con una metodología etnográfica por las técnicas que utiliza para extraer y procesar información: la observación directa y las entrevistas semiestructuras (Vargas et al., 2017). No obstante, en líneas generales, por las características que transversalizan la tesis, *el tipo de investigación es el Investigación Acción (IA)*, pues se fundamenta intención de modificar el entorno estudiado, a través de una intervención diseñada por los investigadores (Villasante, 2007).

La investigación acción es un término acuñado y desarrollado por Kurt Lewin en 1973 y actualmente es utilizada con diversos enfoques y perspectivas, en función de la problemática a abordar. Es una forma de entender la enseñanza y no únicamente de investigar sobre ella. En este sentido, la investigación acción parte de entender la enseñanza como un proceso de investigación y búsqueda continua. Además, implica comprender la labor docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un factor clave de lo que constituye la propia actividad educativa. Lo fundamental en la investigación acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que examine su labor, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas (Bausela, 2004).

La investigación acción ha sido explicada desde el llamado *triángulo de Lewin* (ilustración 3), el cual contempla la necesidad de la investigación, de la acción y de la formación como tres elementos esenciales para el desarrollo profesional. Allí, los tres vértices del ángulo deben permanecer unidos en beneficio de sus tres componentes (Latorre, 2005).



Ilustración 3. Triángulo de Lewin
Fuente. Latorre, 2005, p. 24.

Entre las características de la IA se tienen:

- Es participativa. Las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas. La investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- Es colaborativa, se realiza en grupo por las personas implicadas. Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.
- Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida).
- Induce a teorizar sobre la práctica.
- Somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.

- Implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones.
- Es un proceso político porque implica cambios que afectan a las personas.
- Realiza análisis críticos de las situaciones.
- Procede progresivamente a cambios más amplios.
- Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura; la inician pequeños grupos de colaboradores, expandiéndose gradualmente a un número mayor de personas (Latorre, 2005, p. 25).

Además, la investigación acción cuenta con diferentes modalidades de investigación: experta, crítica y práctica. En el caso de este trabajo, se trata de una investigación acción práctica, en tanto, se encuentra dirigida por los valores intrínsecos a la práctica educativa; es decir, supone un proceso de indagación y reflexión de la práctica a la luz de sus fines y, viceversa, de los fines o valores a la luz de los acontecimientos prácticos. A la par, le confiere un protagonismo activo a la labor docente e implica transformación de la conciencia de los participantes, así como cambio en las prácticas sociales. La persona experta es un consultor del proceso, participa en el diálogo para apoyar la cooperación de los participantes, la participación activa y las prácticas sociales (Bausela, 2004; Latorre, 2005).

De acuerdo con esta definición, resulta pertinente para la presente investigación, el enfoque de la llamada “sociología militante” originada por el sociólogo Fals Borda, no tanto en sus aspectos políticos, sino en cuanto en ella, “el nivel de intervención está centrado en la región (y no en la

nación vista como aglomerado artificial) y los grupos clave que trabajan en estos espacios son los contactos para las acciones concretas. El concepto de inserción significa que el científico se involucra como en el proceso que estudia” (p.88). De forma tal que, los investigadores diseñaron la estrategia didáctica en un proceso de construcción participativa con los doce estudiantes Emberá Chami y la docente, a través del desarrollo de la investigación acción en el centro educativo San Pablo, incentivando un proceso intelectual, de acción y reflexión.

Teniendo en cuenta lo anterior, a continuación, se explicarán las distintas fases de la investigación acción, se indicará como dichas fases de adaptaron a la presente investigación y se referirá brevemente las técnicas de investigación aplicadas en cada una de ellas, las cuales se explicarán más detalladamente en el apartado 4.5

4.3. Fases de la investigación

Como se refirió previamente, el tipo de investigación del presente estudio es de Investigación Acción (IA). En este apartado se explicarán sus fases y se indicará como se adaptaron a la presente investigación, refiriendo brevemente las técnicas de investigación aplicadas en cada una de ellas y se explicará de qué manera se desplegaron en el presente proceso de investigación.

De manera general, la investigación acción se desarrolla siguiendo un modelo en espiral en ciclos sucesivos que incluyen diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión—evaluación (Bausela, 2004) (ilustración 4).

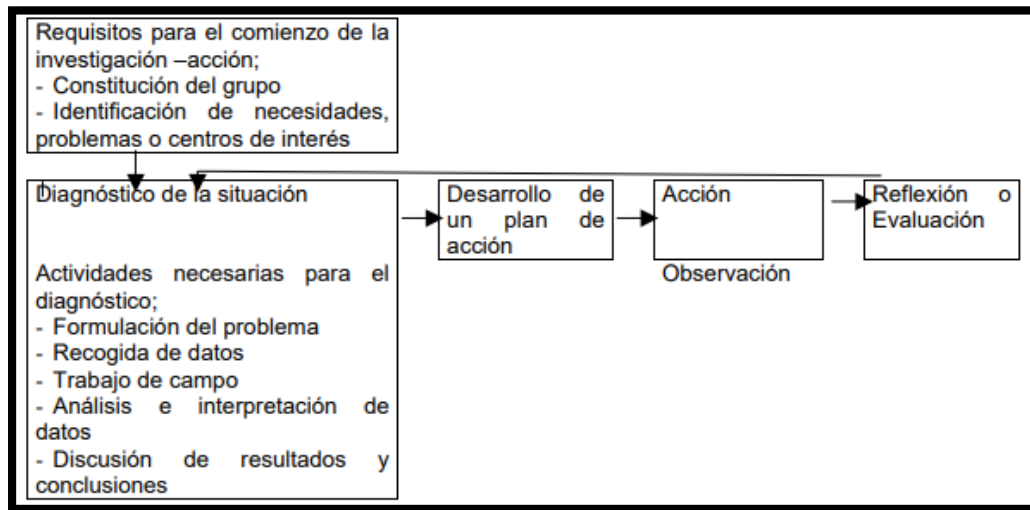


Ilustración 4. Proceso de investigación-acción
Fuente. Bausela, 2004, p.5.

Como se advierte en la ilustración anterior, este proceso se resume en cuatro fases:

- (i) Diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial.
- (ii) Desarrollo de un plan de acción, críticamente informado, para mejorar aquello que ya está ocurriendo.
- (iii) Actuación para poner el plan en práctica y la observación de sus efectos en el contexto que tiene lugar.
- (iv) La reflexión en torno a los efectos como base para una nueva planificación (Bausela, 2004, p. 26).

I. Diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial

Esta primera fase inicia con una “idea general” con el propósito de mejorar o cambiar algún aspecto problemático de la práctica profesional. Es decir, se detecta el problema, se diagnostica para luego plantear la acción estratégica. La finalidad de este proceso es hacer una descripción y explicación comprensiva de la situación actual (Murillo, 2010).

Otro aspecto a tener en cuenta es la recolección de la información sobre el tema que desea investigar, sobre la acción que se quiere implementar. Para ello se necesita hacer una revisión documental o bibliográfica.

En el caso de este estudio, se dio primero la conformación del equipo de investigadores (los dos tesistas responsables del presente estudio) y, posteriormente, la identificación del problema de investigación. Como se explicó en el planteamiento del problema, el primer acceso de los investigadores al centro educativo San Pedro se dio a partir de las labores de uno de ellos, quien desde el año 2021 desempeña funciones de docente orientador en esta institución. A partir de sus experiencias en ese espacio ya había advertido las limitaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje con relación a la inclusión sociocultural de los estudiantes Emberá Chami.

Asimismo, gracias a dicha experiencia previa, ya se conocía que el centro educativo funciona a través de la plataforma SIMAT- Sistema de Matrícula Estudiantil de Educación Básica y Media, aglutinando otras minorías étnicas, como los afrocolombianos con 22 alumnos. Igualmente, como se refirió en el planteamiento del problema, el modelo pedagógico bajo el cual funciona la institución es el de “Escuela Nueva”, donde la docente atiende todos los grados de 0° a 5° en el mismo espacio, a través de guías para alcanzar unas competencias básicas de aprendizaje.

Posteriormente, se tuvo contacto directo con el rector y se le planteó el interés por realizar el estudio en ese centro educativo, y gracias a su disponibilidad se pudo obtener información referente al primer objetivo específico de esta investigación: Caracterizar las dificultades de inclusión sociocultural que presentan los estudiantes pertenecientes a la cultura Emberá Chami en la Institución Educativa El Danubio en el municipio de Pueblo Rico, Risaralda. En el capítulo de Resultados se recoge la información obtenida y su análisis.

Tras identificar el problema, el proceso de investigación se centró en delimitarlo de la manera más clara posible. Se buscó describir y comprender lo que sucede en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula y, a la par, articularlo con el escenario social que rodea el centro educativo. Ello, en aras de entender los problemas que se dan en el aula de clase con relación a la inclusión sociocultural de los estudiantes Emberá Chami, y vincularlo con el contexto local.

Se realizó un diagnóstico del contenido impartido y la multiculturalidad de la población estudiantil a partir de tres (3) observaciones en el aula de clase. Dichas observaciones se orientaron a conocer el trabajo de la única docente y su interacción con veintidós estudiantes Emberá Chami, así como las reacciones y comentarios de dichos alumnos frente al contenido y las actividades implementadas durante las clases. Así, a través de la técnica de observación directa se pudieron identificar las actividades de enseñanza en el centro; información registrada en las notas de campo.

Ello permitió corroborar que, no sólo no existen elementos diferenciales y culturales en el PEI, sino que tampoco se cuentan con estrategias pedagógicas al interior del aula que ayuden a fortalecer las competencias básicas de aprendizaje y que apunten al despliegue de una educación intercultural.

Además, gracias a las referidas observaciones, se identificó que al interior del aula sólo existen elementos pedagógicos básicos que ayudan a la educadora a elaborar una clase magistral y sistemática, apoyada de una biblioteca con libros no actualizados, y poco acorde con la población multicultural que caracteriza al grupo de estudiantes. A partir de estas observaciones y la revisión documental (investigaciones previas, información oficial sociodemográfica, notas de prensa) se pudo definir claramente el objetivo general del estudio. Posteriormente, se revisaron diferentes fuentes documentales para elaborar el marco teórico y normativo, y los antecedentes de la investigación, explicitando la pertinencia del presente trabajo. Ello frente a la fisura que existe,

por un lado, entre las disposiciones legales, la visibilización discursiva de la diversidad cultural y étnica, y el valor dado a los saberes y prácticas indígenas en el seno educativo desde lo nominativo; y por el otro, la realidad del centro educativo San Pablo. Explicitándose de esa manera la importancia y contribución del estudio y la elaboración de una propuesta de enseñanza etnoeducativa inclusiva en la referida institución.

Igualmente, se diseñó e implementó la técnica de entrevistas semiestructuradas, que vino a nutrir y permitir la comparación con la información recolectada durante las observaciones. La guía de entrevistas dirigió las preguntas, atendiendo a las categorías de estudios referidas en el apartado 4.1. Éstas se implementaron a seis estudiantes Emberá Chami y la información fue registrada en notas de campo. Asimismo, se diseñaron y aplicaron guías de entrevistas semiestructuradas al director de la institución educativa (una entrevista) y a la docente encargada del aula (una entrevista), cuyo objetivo fue conocer las condiciones generales del contexto educativo de la institución San Pablo; así como profundizar en las características del PEI, las estrategias pedagógicas implementadas con los alumnos Emberá Chami y los principales desafíos que enfrentan ellos, como educadores, y el proceso de enseñanza- aprendizaje, frente a las diferencias culturales y las particularidades del escenario de deserción escolar y conflicto armado de la zona de El Danubio.

Gracias a la información recabada con las dos técnicas implementadas se procedió a construir descripciones de diversos elementos particulares en torno a los alumnos y sus procesos de aprendizaje. Así, se pudo realizar una caracterización de la población total (22 estudiantes) en cuanto a grupos etarios, distribución por grados, problemas de aprendizaje y proyectos pedagógicos. Ello se aprecia en las siguientes figuras:

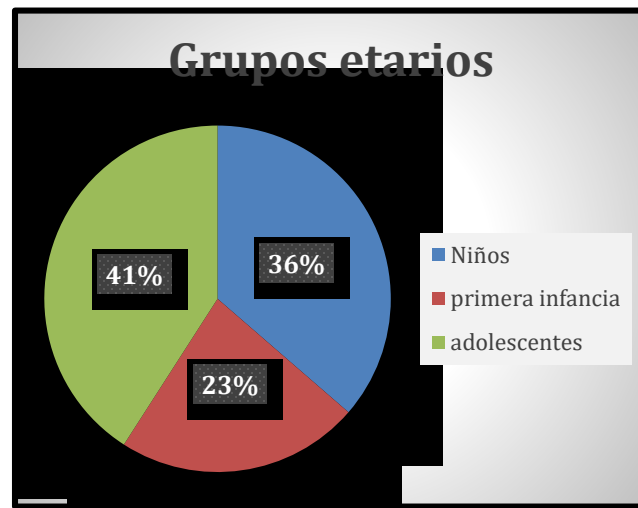


Ilustración 4 Grupos etarios
Fuente: Elaboración propia, (2022)

Por medio de las entrevistas se pudo obtener la información sistematizada en la gráfica No 5, donde se advierte que el 41% de los estudiantes son adolescentes (nueve estudiantes), oscilan entre las edades de catorce y diecisiete años; el 36% son niños (ocho estudiantes), con edades entre ocho y once años aproximadamente; y el 23% (cinco estudiantes) restante son alumnos que están dentro de la primera infancia entre los cinco y seis años.

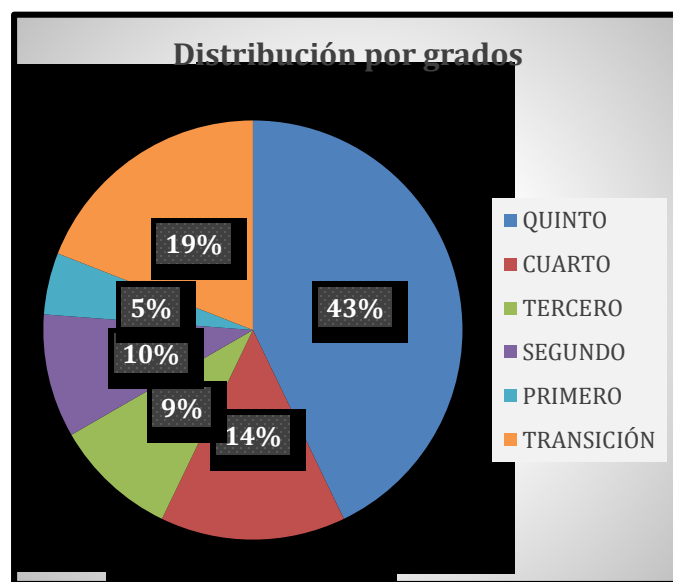


Ilustración 5 Distribución por grados
Fuente: Elaboración propia, (2022)

Tras el registro de la distribución por grados de los estudiantes, información recabada gracias a la técnica de la observación y la aplicación de las entrevistas, se pudieron sistematizar los datos advertidos en la gráfica No 6. Allí se advierte que la distribución de los estudiantes de acuerdo con el nivel educativo es: el 43% pertenece al grado 5° (nueve estudiantes), el 19% pertenece al grado transición, el 14% cursa el grado cuarto (tres estudiantes), el 9% pertenece al grado tercero (dos estudiantes), el 10% grado segundo y un 5% está en el grado primero.

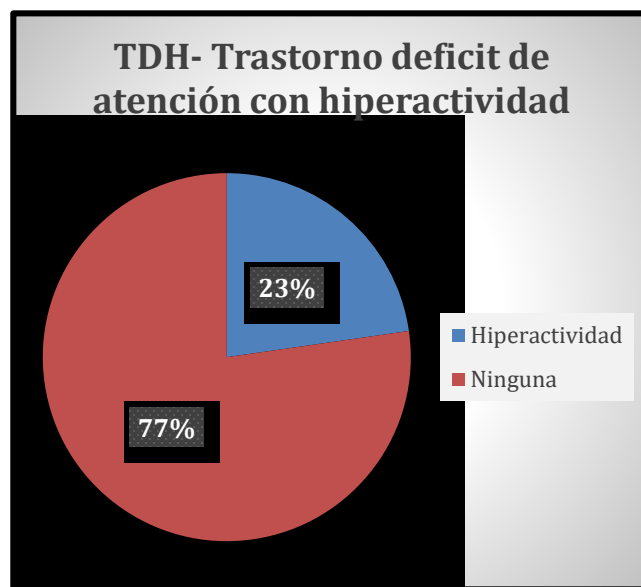


Ilustración 6 Trastorno déficit de atención con hiperactividad
Fuente: Elaboración propia, (2022)

Como se observa en la gráfica No 7, el 23% de los estudiantes presenta dificultades de aprendizaje, asociado al trastorno déficit de atención con hiperactividad. De acuerdo, a la experiencia previa de uno de los investigadores de este trabajo y gracias a la información emanada

de las entrevistas con el director y la docente de la institución educativa, se identificó que dichas dificultades han sido diagnosticadas y se atienden a través de estrategias de aprendizaje inclusivo el DUA-Diseño Universal de Aprendizaje y el PIAR, plan individual de ajuste razonable, para que los estudiantes puedan alcanzar este tipo de competencias en el espacio educativo y social inclusivo a través de estrategias diferenciadas, siguiendo la ley 1421 de 2017.

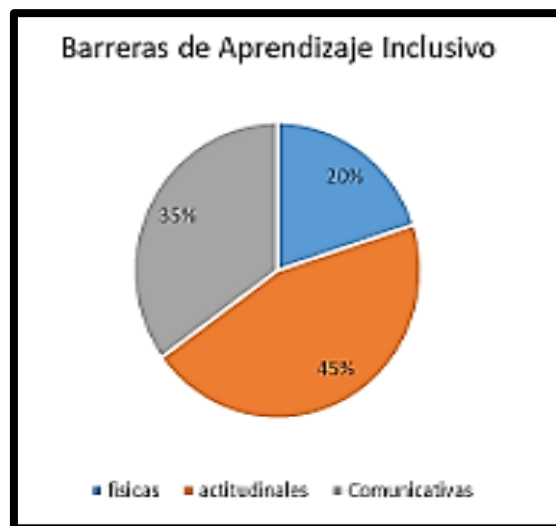


Ilustración 7 Barreras de aprendizaje inclusivo
Fuente: Elaboración propia, (2022)

Siguiendo la información recabada en las entrevistas y cotejadas con algunos datos registrados con las observaciones, se sistematizaron los datos que aparecen en gráfico No 8, donde se señala que el 45% de los estudiantes manifiesta baja tolerancia a la frustración, pues por factores sociales asociados a la recolección de café deben abandonar sus estudios en la escuela y trabajar con guías las diferentes temáticas desde la casa para estar a la par con estos aprendizajes e intentar desarrollar las competencias básicas que la docente debe retroalimentar a su llegada. En este proceso hay una limitante porque la docente utiliza el idioma español en la práctica de aula. La formadora no es

dinámica y se siente frustrada al no tener elementos visibles afines a la cosmovisión de las culturas de las etnias Emberá Chamí y Katio.

En cuanto a los educandos, se caracterizan por ser introvertidos en los procesos de participación colectiva e individual. Finalmente, el entorno educativo no cuenta con elementos diferenciales como el mismo escenario de participación que es la escuela.



Ilustración 8 IE el Danubio
Fuente: Elaboración propia, (2022)



Ilustración 9 Interior de la IE el Danubio
Fuente: Elaboración propia, (2022)

Una vez recopilada y sistematizada la información referida previamente, se socializó con el director de la institución, señalando la carencia de la perspectiva etnoeducativa de inclusión, así como la existencia de elementos pedagógicos muy básicos al interior del salón. A dicha información se unieron los comentarios de la maestra en el aula y registrados en las notas de campo, quien expuso de manera preocupante su forma de vivir y enseñar, ya que hay ocasiones que hay convergencias entre ejército y disidencias de las FARC, atentando contra la integridad de la comunidad educativa.

En general, se concluyó que se trata de un espacio educativo que no atiende de forma integral la multiculturalidad, las prácticas locales indígenas, las características lingüísticas, sociales y culturales de sus estudiantes; menos aún, los desafíos que representa enseñar en un contexto social expuesto al conflicto armado.

En síntesis, se recopiló y analizó la información necesaria para entender a profundidad el problema y se devolvió la información a través de un proceso de socialización (comunicación verbal) con el director de la institución educativa San Pablo.

II. Desarrollo de un plan de acción

En general, en esta fase es clave la formulación de la propuesta de cambio o mejora: la acción estratégica. Es un momento decisivo en el proceso, ya que de su planteamiento dependerá el éxito del proyecto de investigación. Un criterio importante para ello es el intento de comprender las circunstancias en las que la acción tiene lugar: las relaciones entre las circunstancias, el contexto, la intención y la acción (Murillo, 2010).

Una vez hecha la inmersión inicial y la revisión documental, se estará en condiciones de diseñar el plan de acción; es decir, las acciones que quiere introducir en la práctica profesional para mejorarla. Se trata de un momento decisivo en el proceso, pues cómo se arme el plan de acción determinará en gran medida el éxito del proyecto de investigación. Dicho plan es, justamente, una acción estratégica que se diseña para ponerla en marcha y observar sus efectos sobre la práctica (Latorre, 2005).

En ese sentido, esta fase se orientó al diseño del plan de acción a implementar. Los insumos sobre los cuales se estableció dicho plan fue la información recopilada y analizada en la fase previa. Es decir, aglutinando las voces de los múltiples actores emanadas de las entrevistas semiestructuradas, de la observación directa y del análisis realizado por los propios investigadores. Así, gracias a la problemática identificada se develó la necesidad de diseñar una estrategia pedagógica que no sólo aborde la integración o inclusión cultural, sino una práctica educativa

aglutinadora e integral, basada en la interculturalidad y sobre la base de los fundamentos legales sobre derechos culturales y educativos.

En este sentido, esta etapa del proceso de investigación se orientó a la elaboración de una estrategia pedagógica con elementos socioculturales de los estudiantes Emberá Chamí de la institución educativa San Pablo, la cual se denominó *Momentos pedagógicos tradicionales*, cuyo contenido se detalla en el capítulo de Propuesta Pedagógica.

III. Actuación para poner el plan en práctica y la observación de sus efectos en el contexto que tiene lugar.

Esta fase es el momento de poner en marcha la acción estratégica planteada en la fase anterior. El énfasis se coloca sobre la acción más que sobre la investigación; a la par, la investigación es revisada, pero su función principal es servir a la acción. Así, la acción es meditada y se registra información que más tarde aportará evidencias en las que se apoya la reflexión. Se debe considerar la observación como una realidad abierta, que registra el proceso de la acción, las condiciones en la que tiene lugar, y sus efectos, tanto previstos como imprevistos. La acción se proyecta como un cambio cuidadoso y reflexivo de la práctica (Latorre, 2005).

Se trata de una acción comprometida, pues se apoya en el compromiso de buscar la mejora de la situación actual y es una acción intencionada, en tanto se elaboran planes, se implementan y evalúan. En resumen, los investigadores en la acción actúan con una intención: mejorar la práctica (Latorre, 2005).

De allí que, en esta fase se implementó una temática pedagógica enfocada en actividades culturales a ser realizadas con los estudiantes a través de estrategias diferenciales: imágenes, expresión corporal, cuentos por medio del dialecto indígena y actividades lúdicas dentro y fuera

del entorno educativo. Todo ello relacionado con la cosmovisión Emberá Chami y enfocado en las tradiciones demosóficas y folclóricas de su cultura. Los aspectos relacionados con el diseño de la estrategia pedagógica se explican de manera exhaustiva en el capítulo titulado *Propuesta pedagógica*.

Para ello, atendiendo el contenido diseñado en la estrategia pedagógica denominada *Momentos pedagógicos tradicionales*, se implementaron diversas actividades lúdicas con enfoque de inclusión sociocultural en tres oportunidades y se aplicó la técnica de observación durante el desarrollo de dichas actividades, información asentada en las notas de campo. Ello, en aras de atender el objetivo específico: Implementar las características educativas diferenciales en el diseño de una estrategia pedagógica que propicie la inclusión de los estudiantes Emberá Chami en la escuela El Danubio.

Posteriormente, esta fase se orientó a evaluar la efectividad y aportes reales de la estrategia pedagógica para propiciar la inclusión sociocultural de los estudiantes indígenas Emberá Chami en la Escuela San Pablo a través de nuevas observaciones en la práctica educativa de la docente y el involucramiento e interacciones de los estudiantes dentro del aula. Lo anterior atendiendo al objetivo específico: Verificar el impacto de la estrategia pedagógica implementada para propiciar la inclusión de los estudiantes Emberá Chami en la escuela El Danubio.

IV. La reflexión en torno a los efectos como base para una nueva planificación

La reflexión es la fase con la que se cierra el ciclo y se da paso a la elaboración del informe. No es una fase aislada en el tiempo o que ocurre al final de la investigación, sino una tarea que se realiza mientras persiste el estudio. Es el momento de centrarse en qué hacer con los datos, cómo se va a interpretar la información. Así, la tarea de analizar e interpretar da sentido a la información obtenida, permite indagar en el significado de la realidad estudiada y alcanzar cierta

abstracción o teorización sobre la misma. La reflexión es el proceso de extraer el significado de los datos e implica una elaboración conceptual de esa información y un modo de expresarla que hace posible su conservación y comunicación (Latorre, 2005).

En el caso de la presente investigación, la información se validó a través de la triangulación, la cual consiste en que el investigador busca patrones de convergencia para poder desarrollar o corroborar una interpretación del fenómeno objeto de la investigación “El arte de este tipo de triangulación consiste en dilucidar las diferentes partes complementarias de la totalidad del fenómeno y analizar por qué los distintos métodos arrojan diferentes resultados”. Es decir, consiste en la verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos mediante los diferentes instrumentos (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005, p.120).

Entre los tipos de triangulación se encuentran las siguientes, referidas por Okuda y Gómez-Restrepo (2005): triangulación de datos, metodológica, de investigadores y de teorías. En este caso, se optó por la primera: la triangulación de datos. Para este tipo de triangulación es necesario que los métodos utilizados durante la observación o interpretación del fenómeno sean cualitativos para que sean equiparables. Esta triangulación consiste en la verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos mediante diversas técnicas y registros a través de diversos instrumentos.

De acuerdo con Okuda y Gómez-Restrepo (2005) esta triangulación ofrece la visión de los diferentes aspectos de la totalidad del fenómeno, más que la repetición de los hallazgos de la observación. En el apartado 4.6 se describe como se sistematizó y organizó la información recopilada a través de la observación directa (notas de campo) y entrevistas semiestructuradas (guía de entrevistas y notas de campo). Para ello, se realizó básicamente un proceso de codificación

enfocada de la referida información partiendo de las categorías de análisis planteadas y, posteriormente, se realizó un proceso de comparación de dichos datos y su análisis.

Para la elaboración del informe final, el objetivo principal fue dar a conocer la investigación y sus resultados, por lo que el nivel de exigencia con respecto al informe fue bastante alto para los investigadores, en aras de ofrecer la máxima información con todo el rigor científico posible. Dicho informe fue entregado al director del centro educativo de San Pablo, así como a la docente, y su contenido se explicita en el capítulo de resultados y análisis de los datos. En líneas generales, este describe e interpreta la información recolectada, se parte del diagnóstico en torno a las problemáticas y limitaciones de la pedagógica inclusiva tanto en el PEI como en el aula; se pasa a las acciones propuestas y su implementación, es decir, cómo se buscó “resolver” dichas problemáticas; y cuáles fueron los resultados reales de la investigación acción, así como la propuesta concreta del diseño pedagógico de inclusión sociocultural.

4.4. Población y muestra

En el presente apartado se especifica la población y muestra seleccionada para la aplicación del proceso investigativo. La población denota “El conjunto de personas u objetos de los que se desea conocer algo en una investigación” (López, 2004, p. 69); mientras la muestra refiere a un subgrupo de la población, es decir, son elementos que forman parte del conjunto total en sus características (Hernández et al., 2010).

En este sentido, la población la integran veintidós estudiantes provenientes de la cultura Emberá Chamí Katio, de los cuales el 59% hacen parte de centros poblados en Risaralda (trece alumnos) y el 41% pertenecen al departamento del Chocó (nueve alumnos), como se puede apreciar en la figura No 3. Por su parte, la muestra se fundamenta en un muestreo no

probabilístico por conveniencia, respondiendo al carácter cualitativo de la investigación. Allí, se trabajó con doce (12) estudiantes, de los cuales 6 entendían y hablan el español y otros seis muy poco entendían y hablaban el español

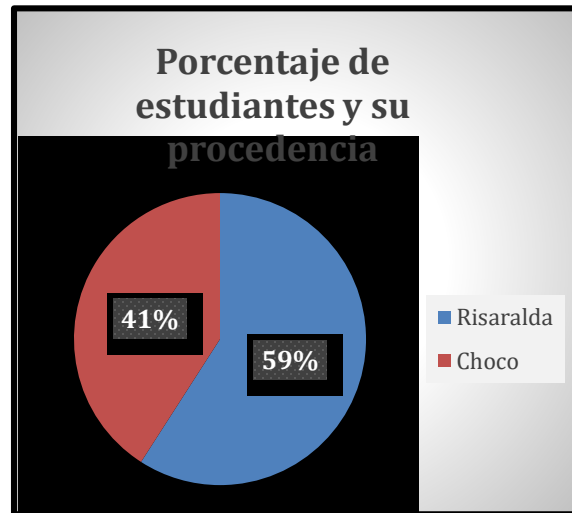


Ilustración 10 Número de estudiantes y su procedencia
Fuente: Elaboración propia, (2022)

4.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En este apartado se explican las técnicas e instrumentos de recolección de información usados para dar respuesta al problema estudiado desde la Investigación Acción (IA). Tal como se ha indicado en apartados anteriores, se seleccionaron como técnicas: observación directa y entrevistas semiestructuradas, y como instrumentos: notas de campo y guía de entrevistas. En ese sentido, es importante señalar que las fases previas a la realización de la propuesta pedagógica respondieron a técnicas e instrumentos diseñados y aplicados por los investigadores, no surgieron de la participación directa de la población objeto de estudio. Ello ya se refirió en el planteamiento del problema. Por lo cual, se habla de Investigación Acción (IA) y no de Investigación Acción Participativa (IAP). En realidad, el involucramiento de la población se dio a partir del desarrollo de la referida propuesta pedagógica, tal como se advierte en el capítulo 6.

4.5.1. Observación directa

En primer lugar, se implementó la técnica de la observación directa. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1984), con esta técnica se busca recolectar la información de manera holística. Para llevar a cabo este proceso, es necesario observar sin intermediaciones a los sujetos pertenecientes a la población y específicamente a la muestra. Kawulich (2005) define esta técnica de la siguiente manera:

(...) [es] el proceso para establecer relación con una comunidad y aprender a actuar al punto de mezclarse para que sus miembros actúen de forma natural, y luego salirse de la comunidad para sumergirse en los datos para comprender lo que está ocurriendo y ser capaz de escribir acerca de ello(...) tiene en cuenta además conversaciones naturales, entrevistas de varias clases, listas de control, cuestionarios, y métodos que no sean molestos (Kawulich, 2005, p. 2).

La observación directa se utiliza cuando se busca estudiar el comportamiento de una persona o de un grupo de personas en una situación determinada. En ciertas ocasiones, la situación es natural y es el observador quien se introduce en el escenario del observado. En otros casos, la situación es recreada por los investigadores, es decir, que el observado se introduce en un ambiente artificial (Vargas et al. 2017). El primer caso se da usualmente en estudios sociales. Un ejemplo de esto sería, precisamente, el análisis del comportamiento de los estudiantes en el aula de clases.

En el presente trabajo, se realizaron seis (6) observaciones en el entorno educativo, tres de ellas en el aula, mientras la docente estaba realizando sus prácticas de aula en el centro educativo San Pablo, así como sus interacciones con los estudiantes y los comentarios y desenvolvimiento de éstos en el proceso de enseñanza- aprendizaje, en aras de recopilar información para analizarla.

La implementación de esta técnica se realizó, fundamentalmente, durante la fase de diagnóstico preliminar. No obstante, fue esencial a lo largo de todo el proceso de investigación, pues durante la implementación de la metodología de la estrategia pedagógica (explicada en el capítulo correspondiente), se aplicó esta técnica en tres (3) oportunidades más y se registró información relacionada con lo observado al interior del trabajo en el aula.

Para la recolección de la información emanada de esta técnica se implementaron las notas en un diario de campo. De acuerdo con Díaz et al. (2004), es un instrumento que permiten que el observador principal pueda llevar un registro de la información proporcionada por el contexto, opiniones, hechos, historias y situaciones; atendiendo para ello a las categorías de la investigación planteadas previamente. Para llevar a cabo este proceso, fue necesario acompañar en sus actividades a la docente y a los estudiantes Emberá chami en el aula de clase.

Así, en concordancia con el objetivo específico *caracterizar las dificultades de inclusión sociocultural que presentan los estudiantes pertenecientes a la cultura Emberá Chami en la Institución Educativa El Danubio en el municipio de Pueblo Rico, Risaralda*, esta técnica se orientó a identificar de qué manera las estrategias pedagógicas implementadas en el aula contempla las tradiciones, roles y normas del entorno multicultural en donde se asienta la institución educativa San Pablo. Es decir, se buscó comprender a profundidad las limitaciones y potencialidades de la aplicación de la educación inclusiva en el proceso de enseñanza en el aula y, con ello, obtener los insumos para el diseño de una propuesta pedagógica acorde con el contexto multicultural y la inclusión real de los estudiantes Emberá Chami.

4.5.2. Entrevistas semi estructuradas

Siguiendo a Grawitz, (1984), la entrevista “se define como la conversación de dos o más personas en un lugar determinado para tratar un asunto. Técnicamente es un método de investigación científica que utiliza la comunicación verbal para recoger informaciones en relación con una determinada finalidad” (p.3). El éxito de la entrevista depende de la fenomenología que se desea investigar y apropiar. Para esta técnica se hace necesario tener un empoderamiento de los temas que se desean tratar, utilizando un lenguaje comprensible, inspirar confianza con el participante, tener una capacidad interpretativa, ayudarse con elementos audiovisuales, gráficos; siempre y cuando el participante lo permita (Grawitz, 1984).

Igualmente, la *entrevista* es definida por Denzin y Lincoln como: “Una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas” (Vargas, 2012, p. 643). Se trata de un encuentro bidireccional entre dos personas (investigador y entrevistado), que denota la realización de preguntas con la finalidad de recolectar información que corresponda a los objetivos de la investigación.

Con respecto a la entrevista semiestructurada, ésta recolecta información de los entrevistados gracias a un conjunto de preguntas abiertas. Allí, el investigador cuenta un guion que aglutina los temas que serán abordados durante la interacción. Las preguntas del guion se fundamentan en la experiencia y conocimiento del entrevistador, luego de haber realizado una revisión de la literatura relacionada con el objetivo de la investigación (Vargas et al., 2017). Dichas preguntas son abiertas y mínimas. Además, una vez iniciada la entrevista, se pueden incorporar preguntas adicionales, explicar el significado de las preguntas formuladas, solicitar aclaraciones al entrevistado y/o pedirle que profundice en algún punto específico (Tejero González, 2021).

En el caso concreto de esta investigación, se realizaron seis entrevistas a seis estudiantes de grado 3 y 4 de básica primaria pertenecientes a la Institución Educativa San Pablo de la vereda el Danubio, una entrevista al director y una entrevista a la docente. Las guías de entrevistas se enfocaron en las ya referidas cuatro categorías: desplazamiento, cultura, competencias e inclusión (véase los anexos de la presente investigación).

Esta técnica fue implementada en la fase de diagnóstico y la información fue registrada en notas de campo, y tuvo como finalidad obtener los insumos necesarios para dar respuesta al objetivo específico: *caracterizar las dificultades de inclusión sociocultural que presentan los estudiantes pertenecientes a la cultura Emberá Chami en la Institución Educativa El Danubio en el municipio de Pueblo Rico, Risaralda*. Ello, además, en aras de advertir el nivel de implementación real del Artículo 14 del Decreto 804 (1995), referido en el planteamiento del problema, el cual señala que la educación debe ser un articulador de diversidad, y a una acción que respete la diversidad, atendiendo a elementos de la “territorialidad, la autonomía, la lengua, la concepción de vida de cada pueblo, su historia e identidad según sus usos y costumbres.”

4.6. Procesamiento y análisis de datos

La organización e interpretación de la información se realizó a través de un método comparativo basado en la triangulación de datos. Se utilizaron las técnicas de recolección referidas previamente, así como una construcción de los datos a partir de la codificación. Trabajar con cada tipo de datos de forma individual permitió contrastar la información emanada de diferentes fuentes. Al construir las categorías se agruparon en datos similares, develando aquellos que mostraban diferencias y contradicciones entre una fuente y otra.

Es decir, se realizó la comparación de los datos provenientes de la observación y las entrevistas semiestructuradas. Esa articulación ofreció una visión de los diferentes aspectos de la totalidad del

problema de investigación, más que la repetición de los hallazgos de la observación. Asimismo, la utilización de diversas técnicas permitió la profundización y mayor comprensión del fenómeno en estudio. Para ello, se empleó la técnica de análisis de contenido desde un ejercicio deductivo.

Toda la información fue transcrita, se pasó a una tabla de Excel y se le aplicó un proceso de codificación enfocada de acuerdo con las categorías y subcategorías de análisis:

Categoría	Subcategoría
Desplazamiento	Amenaza
	Vulnerabilidad
Cultura	Tradiciones demosóficas
	Tradiciones folclóricas
Competencias básicas de aprendizaje	Estrategias pedagógicas

Tabla 4. Categorías y subcategorías de la investigación
Fuente. Elaboración propia, (2022).

Lo anterior en articulación con los objetivos específicos de la investigación:

- Caracterizar las dificultades de inclusión sociocultural que presentan los estudiantes pertenecientes a la cultura Emberá Chami en la Institución Educativa El Danubio en el municipio de Pueblo Rico, Risaralda.
- Implementar las características educativas diferenciales en el diseño de una estrategia pedagógica que propicie la inclusión de los estudiantes Emberá Chami en la escuela El Danubio.
- Verificar el impacto de la estrategia pedagógica implementada para propiciar la inclusión de los estudiantes Emberá Chami en la escuela El Danubio.

La ilustración 11 da cuenta de cómo fue trabajada la información en Excel:

1	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
	Fecha	Técnica	Instrumento	Transcripción	Categoría	Subcategoría	Objetivo	Notas adicionales			
2	6 de marzo de 2022	Observación directa	Notas de campo	Al interior del aula sólo existen elementos pedagógicos básicos que ayudan a la educadora a elaborar una clase magistral y sistemática, apoyada de una biblioteca con libros no actualizados, ni acorde con la población multicultural que caracteriza al grupo de estudiantes.	Competencias básicas de aprendizaje	Estrategias pedagógicas	Caracterizar las dificultades de inclusión sociocultural que presentan los estudiantes pertenecientes a la cultura Emberá Chami en la Institución Educativa El Danubio en el municipio de Pueblo Rico, Risaralda.				

Ilustración 11. Codificación de la información
Fuente. Elaboración propia, (2022)

De allí que, se realizó la transcripción de los datos recolectados en las diferentes fases de la investigación y todo ese corpus se agrupó en temáticas similares, se leyó todo el material y se fueron marcando aspectos relevantes para el diseño de la estrategia pedagógica, su vinculación con los objetivos de investigación e información adicional pertinente.

Para ello, se siguió lo advertido por Auerbach y Silverstein (2003), quienes señalaron que la codificación de la información recopilada a través de la investigación cualitativa es un procedimiento centrado en la organización de los datos y descubrimiento de patrones dentro de la estructura organizacional. Dicha codificación responde a los objetivos de la investigación; por ello, fue importante realizar un análisis detallado de las notas recopiladas en las observaciones y del contenido de las entrevistas.

Así, se buscó construir explicaciones críticas para entender el contexto de estudio correspondiente a través de la comparación y vinculación de los comentarios de los actores sociales, sus experiencias, conocimientos y percepciones, con los datos contruidos desde la información emanada de la revisión documental, a la par de su cotejo con la teoría revisada.

En ese sentido, se realiza una descripción crítica, dando sentido a las categorías y realizando una explicación que permitió dar significado a la investigación. Esta fase interpretativa permitió a los investigadores dar respuestas a sus observaciones particulares, a las acciones y prácticas educativas advertidas en el aula para dar lugar al proceso de diseño de la estrategia pedagógica y, con ella, introducir los cambios que creen que proporcionarán la solución a los problemas y limitaciones de la etnoeducación inclusiva en la institución educativa San Pablo.

Capítulo 5. Resultados y Análisis de Datos

En este capítulo se presentan el momento lógico del estudio que, permite obtener un análisis y discusión de los resultados obtenidos, a efecto de medir las variables establecidas, luego de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos. Una vez que se incursionó en el contexto a explorar, se focalizó el estudio a través de:

- Observación directa
- Entrevistas semiestructuradas,

5.1.- Resultados de la observación

Se realizaron observaciones al:

1.- Docente mientras realiza sus prácticas de aula en el centro educativo San Pablo

Se obtuvo mediante la observación y análisis del contenido impartido a los estudiantes que no existen estrategias diferenciadas, ni procesos de inclusión, aspectos estos que solo se abordan en la cobertura al acceso educativo. Entre las temáticas que se abordan destacan la atención integral, que abarcan la escuela de padres, SPA-Sustancias Psicoactivas, derechos sexuales y reproductivos, ocupación del tiempo libre, prevención y desastres, español y formación. Así mismo se identificaron obstáculos en la comunicación, debido a que la maestra domina e imparte la docencia en idioma español y los estudiantes manejan y utilizan el dialecto de su etnia Emberá Chami, el cual le crea serios problemas de comunicación en el ámbito escolar generando que la información no llegue ni a la mitad a los estudiantes

2.- Sistema de estructuras creadas por la institución para apoyar la inclusión y el apoyo a la diversidad

Con relación a los proyectos pedagógicos que maneja la institución, se pudo observar, que la institución, maneja el PEI, el Proyecto de Ambiente Escolar y el Proyecto de Lecto Escritura.

Para la recolección de la información emanada de esta técnica se utilizó un diario de campo

5.2.- Resultados de las entrevistas y actividades de expresión artística

Aquí se realizaron dos tipos de actividades:

1.- Entrevistas, a los alumnos que manejaban el idioma español, seis en total

2.- Actividades de expresión artística, a los 6 alumnos que no manejaban el idioma español solicitándosele realizaran dibujos alusivos a las tradiciones de su cultura embera chami

1.- Entrevistas.

A continuación el resultado de las entrevistas:

- **Entrevistado nro. 1:** el estudiante afirma: “Las mujeres conservan las prácticas ancestrales con el uso de sus vestidos y el dialecto Embera.

Al momento de responder se pudo notar en su rostro la alegría de recordar sus tradiciones folclóricas, que le hacen sentirse identificado con su cultura Emberá Chamí. Sin embargo, muchas de sus costumbres y ceremonias en el espacio de adaptabilidad educativo no pueden realizarse, ya que el medio en el que se desenvuelven no les permiten recrear sus imaginarios simbólicos, por ejemplo, deben portar un uniforme institucional. Con relación a lo que hacían anteriormente en sus entornos culturales, se refleja un suspiro fuerte y cierra los ojos por un instante y recuerda, según sus palabras, los momentos culturales en sus tierras que ya no son tan visibles para los estudiantes. Así mismo indico que el nuevo espacio en el cual habitan y se educan no se practican: “Los bailes, la caza y los alimentos que nos daba la madre tierra”

- **Entrevistado nro. 2:** este entrevistado indica que: “De nuestras culturas, de nuestras historias y nuestras emociones”. A través de la expresión corporal se identifican elementos importantes que hacen parte de su identidad cultural como lo es las narrativas históricas de la cultura Embera Chamí. Igualmente indico que “debemos estar en un lugar que no nos corresponde,

pero por situaciones de la guerrilla, por lo que estamos aquí en la escuela”. El alcanzar diferentes estilos de aprendizaje llevan a estos estudiantes a reinventarse de manera asertiva y proactiva, y que, según Dewey, (2011), “la realidad se configura dinámicamente dentro del sujeto a través de su experiencia del mundo y de su relación con la sociedad”.

- **Entrevistado nro. 3:** el entrevistado indica que “Hay que buscar el lado bueno de esta cultura educativa”. Con la mano empuñada y frunciendo la mirada se denota un espíritu resiliente en el entrevistado que por medio de su coraje y valentía se identifica que el entorno educativo el Danubio encuentra un buen trato y respeto por parte de sus compañeros y educadora, de igual forma define el rol que debe asumir dentro de su quehacer pedagógico, destacando principalmente la función del educando, la madre o progenitora y el padre o líder de la familia, de igual forma sirve como reflexión para el docente para determinar nuevas estrategias inclusivas de educación al interior del aula. También indico que “Son los bailes”. Ya que son las tradiciones más importantes y emblemáticas dentro de la cultura Embera Chamí, que expresan su quehacer motivacional en los espacios de descanso, realizándolo de manera continua en el nuevo entorno. Pero por fuera del sistema educativo. Dentro de sus experiencias e intereses se manifiesta lo siguiente: “Habilidades nuevos oficios, talentos, nuevas visiones”, “Tradiciones es nuestro principal afrontamiento y estrategia, los bailes y los rituales”. La ilusión del entrevistado a través de un gesto de sonrisa y suspiro refleja que , la simbología étnica y diferencial permite identificar aspectos importantes como: disminución de ansiedades y la apropiación de nuevos recursos que favorezcan el potencial de cada estudiante en el nuevo entorno sociocultural educativo, también identifican una oportunidad de cambio de adaptación sociocultural el poder fortalecer su imaginario de vida y ser reconocidos ante una nueva comunidad educativa inclusiva diferente a la

suya, a través de los escenarios que de manera impositiva deben asimilar y proyectar a través del intercambio cultural e ideológico.

- **Entrevistado nro. 4:** el alumno indico que “Mis aprendizajes se los debo a mis profesores de la naturaleza”, “La profesora es buena gente y nos enseña muchas cosas”. Se identifica en el alumno un gesto de gratitud hacia las herramientas otorgadas por la educadora de igual forma se refleja en su rostro una emoción de alegría cuando recuerda con agrado las enseñanzas etnográficas que aprendió en su entorno anterior, es por ello que la inclusión es un derecho humano y debe partir de la diversidad y de la misma particularidad y debe ser la vía para garantizar la equidad de manera (Jiménez et al., 2017). El centro educativo el Danubio desde el enfoque diferencial hace presencia en la comunidad educativa de la IE “San Pablo”, en donde la particularidad debe ser la connotación más importante dentro del PEI, los proyectos que enmarca la docente titular son desligados totalmente de este documento haciendo alusión a un empoderamiento y direccionamiento de nuevas estrategias que debe impartir al interior del aula, ya que la población es étnica

- **Entrevistado nro. 5:** la estudiante indico “Me gusta la escuela por fuera, ya que me recuerda mi anterior escuela”, “Extraño los vestidos y los maquillajes ya que nos hacían ver bonitas y hacían parte de nuestro aprendizaje”. Según Vygotsky, (2000), la personalidad del educando se da a partir de las interacciones con los otros y de la actividad que produce en diferentes escenarios donde transcurre la vida de la persona, frente al argumento de la estudiante se identifica un interés grande y potencial frente a la vestimenta de la mujer embera wera, ya que es un elemento cultural y demográfico que da lugar a un entendimiento con su entorno, los colores son el elemento principal para dar gratitud a la madre tierra por los favores otorgados en existencia.

- **Entrevistado nro. 6:** este alumno indico “Me gusta donde hay tranquilidad y no violencia”, “He aprendido nuevos conocimientos que antes desconocía”. El alumno se presenta con cierto interés en el momento de aprender y lo traduce en su quehacer pedagógico al interior del aula y reconoce un potencial en el estudiante que antes desconocía. La educación intercultural y la inclusión presentan múltiples enlaces que guían la práctica pedagógica, desde referente teórico, hasta el diseño de prácticas y metodologías, en las cuales se debe apreciar lo siguiente:

- La diversidad del alumno Embera Chami es un valor y no un defecto. Ya que tiene una historia de vida que se debe tener presente en la comunidad en donde es atendido

- El aula debe ser considerada como el espacio de aprendizaje y convivencia en donde el estudiante perteneciente a la cultura embera chami comprende que puede aprender de manera particular, en este espacio ha generado que algunos estudiantes en especial el adolescente busque una nueva forma de aprender y hacer de manera constructiva

- Se debe brindar al alumno lograr alcanzar los objetivos comunes de acuerdo al currículo flexible en donde se de garantía de múltiples estrategias para el logro de los mismos, de acuerdo al decreto 1421 de 2017 se establece en el artículo 5 un currículo educativo flexible que genere el impacto en el aprendizaje.

Los estudiantes entrevistados pertenecientes a la cultura Embera Chami se identifican con estrés postraumático derivado de un conflicto armado y no han tenido asistencia profesional para asumir nuevos retos, ellos desde su dinámica cultural han generado un estilo de adaptación apropiándolo con sus símbolos, tradiciones, ilusiones y coraje de encontrar en un espacio educativo una nueva forma de aprender y transformar su espacio pedagógico en algo inclusivo y asertivo.

Para la recolección de la información emanada de esta técnica se utilizó un diario de campo

2.- Actividades de expresión artística

Resultado de la expresión artística realizada por los alumnos

Los otros 6 estudiantes por su condición de dialecto lingüístico, realizaron las siguientes actividades: se conformaron grupos y a través de la expresión artística, realizaron dibujos alusivos a las tradiciones de la cultura embera chami, como las siguientes:

- Un grupo realizará un bosquejo de la mujer embera Wera, la cual a través de elementos coloridos le dará significado especial y será el principal enlace entre la vida y la conformación de una familia

- Un grupo realizara los animales y los alimentos más importantes dentro del entorno
- Un grupo realizara los juegos más importantes que se aplican en el entorno
- Un grupo realizara la familia como epicentro principal de la cultura embera chami
- Un grupo realizara el paisaje principal del entorno donde residen las comunidades

A través de esta técnica de expresión artística los alumnos en especial los niños y las niñas a través de la estrategia pudieron plasmar lo siguiente: El arte como mecanismo de comunicación y expresión se crea a partir de la historia de vida que han transcurrido estos estudiantes y a su vez contienen elementos ancestrales y naturales, el reflejo de visiones cosmogónicas y la manera como transforman la realidad existente:

- Se identifican realidades ambiguas y protectoras en cuanto a espacios de formación que fueron protectores antes del desplazamiento por conflicto armado, y también hacen alusión a sus entornos educativos y su propio entorno familiar.

- La mujer embera wera es el pilar de la educación en cuanto al conocimiento que manejan al interior de cada familia, es la base fundamental de las creencias y formas de ver y traducir las realidades

- Los colores hacen mención a los elementos de la tierra que respetan y hacen sus tradiciones a través de un baile coreográfico y el maquillaje demotivacional de las mujeres y hombres haciendo alusión al agradecimiento a la tierra

- Plasman elementos característicos de los animales que cohabitan en el entorno en el cual conviven como animales de caza se encuentra el huatin, el cusumbo, y algunos reptiles

- Los emblemas o juegos tradicionales basados en actividades deportivas como lo es la caza y el referente que tienen hacia la autoridad paterna.

- En la aplicación de estrategias metodológicas pedagógicas diferenciadas se pudo establecer que los niños, niñas y adolescentes indígenas embera chami enfocan su potencial resiliente e imaginario simbólicos en: “Karta jukadasbaida ebera mudai draude” hacen alusión a los juegos tradicionales, como lo son El arco con flecha tiene su nacimiento en la búsqueda de la supervivencia de la comunidad, este ha sido utilizado para defender el territorio y ha servido en la cacería de animales a través de un instrumento la cerbatana, otro de los juegos es la trampa, la cual en un principio debía atrapar presas. El juego de la trampa se asocia a la cacería por medio de un arma como la lanza, otros juegos tradicionales son los cuentos o narrativas que a través de la expresión corporal reunía grupos de pequeños y adolescentes en un espacio abierto y en forma de círculos los oyentes recreaban de manera simbólica lo que expresaba creativamente la otra persona, también hacen alusión a los bailes típicos, ya que son un elemento principal de sus tradiciones a través de música de oriente.

- En las competencias básicas de aprendizaje de los alumnos en especial los niños y las niñas, el estilo de aprendizaje es aprender haciendo, imitan la pedagogía de la docente de aula y a través de ella se implementan los aprendizajes colectivos más no particulares.

Para la recolección de la información emanada de esta técnica se utilizó un diario de campo.

Capítulo 6. Propuesta Pedagógica

La metodología aplicada es participativa, para poder analizar la información correspondiente:

- Presentación de los asistentes a través de un color o animal del entorno, en la cual las mujeres se identifican con los colores motivantes, ya que son el reflejo del vestido de la mujer embera wera. Los hombres hacen alusión a un personaje favorito de su familia en el cual identifica o hacen relación a la figura paterna, jaibana, chamanes y gobernadores.

- Cuentos a través de la expresión corporal e imágenes enfocados en la Diosa de la lluvia. Según la narración cuenta que apareció una mujer embera wera en el río Atrato, la cual era llamada Dabeiba (o Dabaibe), una diosa que les enseñó a realizar todo tipo de trabajos, hacer macramé y cestas. Además, utilizó los colores como base primordial de los elementos de la tierra y les mostró la manera en que debían cultivar los productos principales para la subsistencia. Dicho cuento fue narrado a través de imágenes.

- El taller se enfocó en temas alusivos a la vida y la educación, enfatizando en imágenes en mujer embera. Se utilizó la lluvia de ideas en el cual se hizo relación a la vida de la mujer embera en varias facetas de su vida y se identificaron aspectos como: recolectoras de material; el maquillaje de las mujeres que representa la felicidad; el arte que realizan a través de manillas, collares y morrales o maletines, simboliza para ellas tradición y empuje; mujer gestante, significa para ellas la vida que da trascendencia y generación a la cultura que ellos se identifican.

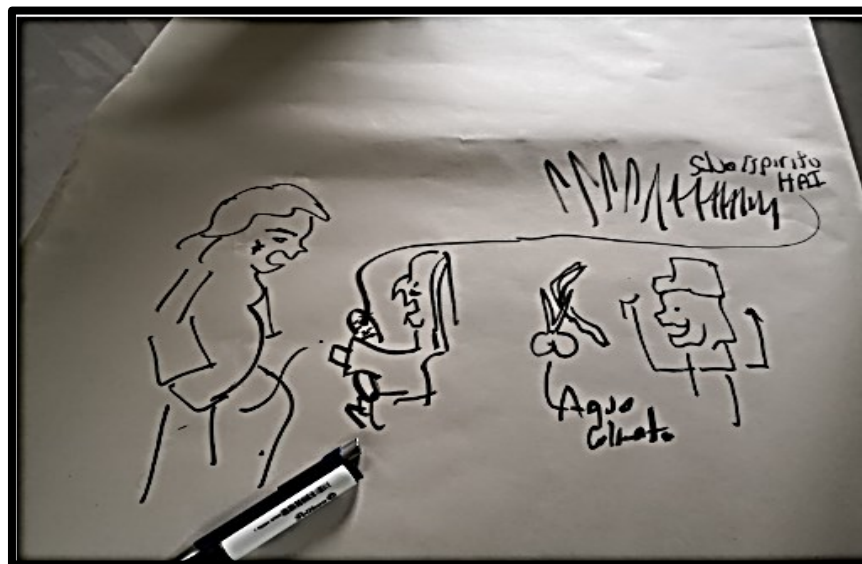


Ilustración 16 Imágenes alusivas al cuento de la Diosa
Fuente: Elaboración propia, (2022)



Ilustración 17 cuatro imágenes alusivas a la mujer Embera Wera que es la representación cultural de los Embera Chami
Fuente: Elaboración propia, (2022)

Luego se procedió a realizar una actividad fuera del entorno, en el cual las comunidades de estudiantes armonizaron a través de la vista elementos protectores como lo son los recursos naturales como el agua, la flora y la fauna. El intercambio de ideas se dio a través de la interacción por medio del dialecto. Y con la observación directa se pudieron apreciar este tipo de acciones pedagógicas, la exploración de los estudiantes y el intercambio con la profesora fue un factor muy positivo en este encuentro. Posteriormente, se procedió a socializar con la docente la temática abordada en la cual aporta de manera significativa que el modelo educativo flexible le permite adecuar elementos pedagógicos culturales e inclusivos que puedan brindar un fortalecimiento en las competencias básicas de aprendizaje. De igual forma, destaca el juego como medio de intercambio de ideas con la comunidad educativa.

En síntesis, estas diversas dinámicas de trabajo y aplicación de metodologías permitieron la obtención de insumos para avanzar en la investigación. Así, con la referida información se delimitaron las actividades a implementar para *Diseñar una estrategia pedagógica para propiciar la inclusión sociocultural de los estudiantes indígenas Emberá Chami, en la Escuela San Pablo de El Danubio del municipio de Pueblo Rico., Risaralda*. Una técnica clave para implementar con los estudiantes fue el taller lúdico. Desde un enfoque pedagógico, un taller es una estrategia para enseñar y aprender a través de la realización de actividades concretas, las cuales se ejecutan con la participación activa de la docente y los estudiantes. Se aprende haciendo en equipo (Jiménez Castillo, 2015).

De forma tal que, el taller permite la enseñanza y el aprendizaje por medio de la interacción, la comunicación y la acción. Se encuentra dentro de la metodología didáctica de la pedagogía activa, pues se enfoca en la persona que aprende y en el hecho de aprender haciendo. Y, al incluir la dimensión lúdica, el taller robustece su sentido pedagógico desde estrategias creativas y

divertidas (Jiménez Castillo, 2015). Entonces, el taller lúdico-pedagógico es una estrategia didáctica novedosa para el despliegue de la dimensión lúdica de los estudiantes, a través de expresiones culturales. Para ello, éstas se integran con las ventajas pedagógicas del taller para solucionar una situación problema a través del saber, saber hacer y saber interactuar, siempre con la participación activa de sus protagonistas (Jiménez Castillo, 2015).

Durante las fases que compone la propuesta pedagógica denominada **Momentos pedagógicos tradicionales**, se realizarán en tres períodos, en los cuales se está ejecutando el primer momento denominado Acogida en la cual se basa en identificar dentro de los imaginarios simbólicos que talentos e intereses todavía prevalecen en los 22 estudiantes de la comunidad embera chami de la vereda el Danubio del municipio de Pueblo Rico en el Departamento de Risaralda, se interviene por medio de atención y comunicación no verbal, definiéndola como el aspecto de la comunicación que no se expresa con palabras, consiste en comunicar con el uso de gestos, movimientos corporales, contacto ocular, expresiones faciales y ritmo del habla, entre otros elementos como imágenes lo que se pretende lograr con las familias intervenidas, se trabaja con la cromoterapia (alusión a los colores en especial el vestido de las mujeres y las cintas para los bailes tradicionales), las imágenes alusivas al género femenino, danzas a través de la expresión corporal.

Dentro de esta estrategia educativa debe reunir una serie de elementos pedagógicos que permita un Desarrollo de Potenciales y se debe establecer basado en talentos y habilidades enfocados en sus intereses y/o motivaciones que permitan poder abordarlas desde las siguientes áreas de desarrollo humano a través de la articulación del SNBF (ICBF, 2019), en la cual se

abordaran dos elementos por fase, determinando a través del DUA, y el modelo educativo flexible que el aprendizaje sea de manera colectiva como sujetos de derechos humanos en cuanto a :

Cognitivo: Habilidades para el aprendizaje, reconocimiento de intereses y motivaciones y capacidad de identificar y resolver las dificultades de manera adecuada. Implementación de la Ruta integral de Atención, fortalecimiento del DUA.

Éticos: Práctica de valores como la honestidad, la justicia y el respeto a sí mismo, los otros y el entorno (autoconocimiento y apropiación del entorno, dibujos alusivos a sus tradiciones demosoficas y folclóricas

Afectivos: Reconocimiento respetuoso de los otros y relaciones de convivencia equilibradas, auto percepción, auto aceptación, autonomía y auto cuidado, aceptación dentro del nuevo entorno a través del uso de potenciales resilientes.

Lúdicos: Capacidad para el ejercicio de la recreación (juegos tradicionales).

Participativos: Ejercicio de derechos y responsabilidades, los cuales se encuentran interrelacionados, puesto que el desarrollo se articula con el progreso sinérgico de estos potenciales y no con su evolución aislada (modelo educativo flexible)

Artísticos y culturales: capacidad para garantizar la inclusión social desde el desarrollo de sus habilidades y destrezas. (Textos referenciados del lineamiento técnico de restablecimiento de derechos a través de la implementación de la RIA-Ruta Integra de Atención) ICBF- 2019) (interaprendizaje colectivo).

Fase Acogida: se ha logrado un acercamiento pedagógico, psicosocial y comunitario muy positivo, ya que hay una inclusión principal y como protagonistas son los estudiantes y sus familias de la vereda el Danubio , a través de grupos de apoyo se han identificado tradiciones imaginarias como lo son :los colores representan los elementos de la naturaleza y lo bella y especial

que es la representación simbólica e imaginaria de la mujer embera en la tradición indígena, los dibujos y el arte representan volver a su inicio u origen y se sienten identificados con el potencial que guardaban de manera inobservante y vulnerable durante el suceso violento y conflictivo (Plazas, 2019, pág. 26.). De igual forma en articulación con la docente de base se fortalecen los DUA para generar en los estudiantes con necesidades educativas especiales, una atención diferencial inclusiva.

Fase de permanencia Acompañamiento del SNBF-Sistema nacional de bienestar familiar serán, activas y creativas, y de acuerdo a las estrategias metodológicas diferencias potenciarán acciones y orientaciones artísticas y culturales, donde su protagonismo es un eje central creativo y simbólico. También se tendrá presente modelos flexibles que permita que el acompañamiento de la docente sea más asertivo en cuanto a los proyectos educativos que maneja al interior del aula, también estructuración del PEI proyecto educativo institucional que tenga como referencias elementos protectores y generativos que ayuden a la comprensión de la realidad de los estudiantes indígenas embera chamí.

Fase de proyección se tendrá presente en la comunidad el arte demofico y folclórico como estrategia de transformación social y tendrá un alto impacto, tanto para quien forma y educa a la vez, ya que va vivenciando transformaciones y desafíos personales, nuevos conocimientos y habilidades, que pueden ayudar a mejorar sus relaciones interpersonales o conflictos personales, de igual forma ayudara a que los estudiantes de acuerdo a un currículo flexible , establezca rutas de atención para generar factores protectores y generativos de su etnográfica cultura.

Nombre de la Estrategia pedagógica: Momentos Pedagógicos Tradicionales

Responsables José Fernando Herrera Jiménez. Sulmari Carabalí Balanta, Luis Amado Murillo

Beneficiarios: Institución Educativa El Danubio, perteneciente a la comunidad San Pablo donde se atiende a 22 estudiantes pertenecientes a la cultura Emberá Chamí,

Tabla 1

Acogida

Actividad	Metodología	Recursos tiempos	Población Evaluación
Dinámica de presentación	Se realiza una apertura a través de un disfraz de mago y una lectura de expresión corporal basado en las tradiciones culturales	Capa y sombrero de circo, imágenes alusivas a las tradiciones de la cultura embera chami	NNAJ Familias Progenitores A través de la expresión corporal el grupo de asistentes evaluara la actividad de manera práctica como instrucciones que maneja el docente u orientador a través de gestos
Sensibilización a través de técnicas de pintura basado en los colores primarios	Se realizan estrategias de formación y fortalecimiento a través de grupos de apoyo para direccionar estrategias diferenciales a través de las costumbres y tradiciones en cuanto a:	Jagua (tinta que proviene de los árboles, papel seda de colores cartulinas, papel bond	Se hace necesario precisar las condiciones más importantes dentro del proceso de cuantificación que herramientas se abordaran durante la cualificación del proceso de intervención
Se reúnen por grupos y cada uno de ellos elaborara una presentación de sus tradiciones demoficas y folclóricas enfocadas en un desfile a través de los collares y los vestidos que utilizan desde el quehacer cotidiano	Cognitivo: Habilidades para el aprendizaje, reconocimiento de intereses y motivaciones y capacidad de identificar y resolver las dificultades de manera adecuada. (Implementación de la RIA-Ruta integral de Atención, Fortalecimiento del DUA.	Lugar el entorno natural y ecológico de vida de la comunidad el Danubio para la apropiación de su espacio cultural y que haya un fortalecimiento en las competencias y habilidades de aprendizaje Duración 45 minutos	Número de instrumentos / número de familias (indicadores)

	Éticos: Práctica de valores como la honestidad, la justicia y el respeto a sí mismo, los otros y el entorno (autoconocimiento y apropiación del entorno, dibujos alusivos a sus tradiciones demosophicas y folclóricas.		
Permanencia			
Dinámica de socialización Utilizar a los NNAJ como protagonistas de esta acción, consiste en rellenas al participante elegido con elementos que tienen en su entorno: vestidos, los elementos para la caza, recursos naturales como plantas entre otros Juego de roles a través de la formación vocacional Juego de etapas en la cual con los 22 estudiantes de la vereda el Danubio familias representaran de manera artística los mejores momentos de su formación ocupacional enfocados en sus imaginarios como lo son actividades de caza,	El gordo más gordo, la actividad fortalece y conecta el entorno con los recursos que esta mismas posee con los estudiantes y sus familias que se intervienen de manera social y resiliente a través de la corresponsabilidad Se realizan estrategias de formación y fortalecimiento de los PEI Educativos del municipio enfocado: los potenciales de desarrollo y capacidades humanas, confluyen procesos de diversa naturaleza, así mismo se trasciende de manera humanitaria Afectivos: Reconocimiento	Material pedagógico como colores, cartulinas, hojas de block, elaboración de manillas, espacios ambientales como los escenarios de participación colectiva como el entorno cultural y ecológico de vida la comunidad del Danubio El fin de la actividad en esta fase es que se puedan promover estrategias de formación y fortalecimiento vocacional y ocupacional	Adultos, adultos mayores Lideres NNAJ Se realiza por medio socio gramas y socio dramas. las estrategias de formación y fortalecimiento que se enfocan en el contexto educativo(Danubio) , Evaluación elaborar un buzón de sugerencias y encuesta de satisfacción que permita determinar el impacto de la propuesta educativa de inclusión , así mismo evaluar los indicadores que se establecen para el logro de los objetivos

maquillaje, juegos tradicionales.	respetuoso de los otros y relaciones de convivencia equilibradas, auto percepción, auto aceptación, autonomía y auto cuidado, aceptación dentro del nuevo entorno a través del uso de potenciales resilientes. Lúdicos: Capacidad para el ejercicio de la recreación (juegos tradicionales).		
Proyección			
Dinámica de apertura La cual consiste en mirar fijamente al otro par o compañero y el objetivo es hacerlo reír de manera jocosa, utilizando la expresión corporal, ya que no se puede hablar o tocar a la otra persona, se termina la actividad a través de lazos de afecto(abrazos) Desarrollo de potenciales enfocados en los talentos y habilidades Como cierre de la actividad, la comunidad intervenida(22 estudiantes, acudientes familias) elaborara un espacio de talentos que tendrán al interior de la comunidad y que podrán disfrutar en momentos especiales la principal connotación son los	La dinámica del payaso la cual consiste en pintarse como un arlequín y adecuar elementos de su expresión corporal para lograr el objetivo que se desea Se maneja un currículo flexible manteniendo los mismos objetivos generales y específicos para todos los estudiantes indígenas de la comunidad el Danubio, generando en cada uno de ellos elementos diferenciales de oportunidades de acceder al aprendizaje de la comunidad: es decir, organiza su	Vestuario, elementos decorativos, espacios ambientales para la decoración del espacio formativo y cultural asociados a cualidades personales que ayuden a un reconocimiento social y cultural de estas familias(inclusión social)	Comunidad del Danubio Se genera capacidad instalada en la comunidad intervenida para el fortalecimiento y articulación interinstitucional (asambleas participativas) Método de evaluación: seguimiento periódico a: Cronograma de actividades (diagrama de Gantt) temáticas propuestas Conformación de grupos de apoyo Articulación interinstitucional con el SNBF Seguimiento y socialización a los objetivos planteados Apropiación de los intereses ocupacionales y vocacionales a través de instrumentos de verificación

colores que deben primar en el espacio cultural	enseñanza desde la diversidad social, cultural de estilos de aprendizaje de sus alumnos, tratando de dar a todos la oportunidad de aprender. Participativos: Ejercicio de derechos y responsabilidades, los cuales se encuentran interrelacionados, puesto que el desarrollo se articula con el progreso sinérgico de estos potenciales y no con su evolución aislada (modelo educativo flexible) Artísticos y culturales: capacidad para garantizar la inclusión social desde el desarrollo de sus habilidades y destrezas. (textos referenciados del lineamiento técnico de restablecimiento de derechos a través de la implementación de la RIA-Ruta Integra de Atención) ICBF-2019) (interaprendizaje colectivo).		Diseño de una plataforma virtual que se visualicen los resultados obtenidos.
Forma de ejecutar la propuesta			
Recursos materiales	Recursos económicos	Recursos humanos	Herramientas TIC
Material educativo, pedagógico, lúdico,	Los recursos se dispondrán de la	Formación equipo técnico	¿Qué necesitamos?

medios virtuales como TV –internet, Radio para perifoneo, medios visuales y auditivos. Se necesita espacios múltiples que permitan encuentros de organización y participación comunitaria inclusiva.	partida del SNBF en articulación con el ICBF dentro de sus ejes misionales esta la concepción del programa mi familia, así mismo los rubros destinados de las partidas de la Secretaria de Educación y Cultura enfocados en las competencias básicas de aprendizaje, estos proyectos son direccionados a través de los planes de desarrollo municipal (2020-2023) y los planes operativos que maneja cada entidad	Especialistas en áreas de desarrollo humano-Infancia y adolescencia, así mismas profesionales del SNBF ICBF- SENA- secretaria del deporte y cultura a nivel departamental y municipal-alcalde del municipio, líder comunitario, ediles, personero estudiantil indígenas, consejo académico y docentes de la institución educativa del resguardo Dokabu Comunitario: 5 familias identificadas con los respectivos miembros (NNA - adultos	Correos electrónicos para la difusión de las actividades a desarrollar Plataformas virtuales YouTube sitio web para compartir videos Picktochard para crear infografías Google drive para compartir archivos
--	---	--	--

Fuente: elaboración propia, (2022)

De igual forma se establecerán estrategias metodológicas diferenciadas, ya que, en la caracterización realizada, se identificaron cinco de ellos presentan problemas de aprendizaje relacionadas con el desarrollo de competencias básicas, algunas causas de dichas dificultades son la dislexia y el TDAH).el cual está inmerso en las fases de la propuesta educativa, pero se hace necesario establecer que acciones o estrategias metodológicas diferenciadas que partan del PIAR-

Plan individual de ajustes razonables y de allí se obtengan las acciones pertinentes para la realización del DUA-Diseño Universal de Aprendizaje

Describa las barreras que afectan el aprendizaje de la población del su problema.	Barreras Físicas El entorno educativo, al interior del aula no hay imágenes o simbologías que hagan alusión a la cosmovisión de las culturas étnica. El espacio educativo y entorno no cuenta con elementos diferenciales como el mismo escenario de participación que es la escuela, la forma como viste la formadora no permite una adecuada inclusión sociocultural, sino desde el ámbito de la cobertura educativa. Barreras Comunicativas: En relación a la formadora, se siente limitada sobre el uso del lenguaje, ya que maneja la lengua materna del español y la comunidad Emberá Chami tiene un dialecto propio en cual no es vinculado o utilizado en las prácticas de aula, teniendo en cuenta que la comunidad educativa en su mayoría es de habla español. En cuanto a los educandos, su cosmovisión es diferente debido a la cultura y a la forma en que desde su comunidad han adquirido los aprendizajes y desarrollado las competencias básicas. Además, se caracterizan por ser introvertidos en los procesos de participación colectiva e individual. Barreras Actitudinales Baja tolerancia a la frustración de los estudiantes ya que deben emigrar por cultura en especial los 9 adolescentes, ya que por situaciones derivadas de factores sociales y económicos deben buscar una fuente de trabajo (recolección de Café) debiendo abandonar sus estudios de formación. Impotencia por parte de la formadora, ya que se identifican elementos estresores que afectan notoriamente la dinámica de aprendizaje de los 22 estudiantes indígenas Embera Chami.	
Principios DUA	Elija la cantidad de estrategias que considere pertinentes de acuerdo con las características del grupo	Describa la actividad que responde a cada una de las estrategias elegidas
Principio 1: “Múltiples formas de presentación” EL QUE	Utilizar imágenes alusivas al entorno cultural que se identifican los estudiantes	Se realizan intervenciones a través de grupos de apoyo (imágenes) que den soluciones y respuestas al nuevo entorno socio cultural, sin descuidar su parte simbólica través de los recuerdos

		enfocados en los juegos, usos y costumbres de la cultura Embera chami
	Emplear el color como medio de información o énfasis	Los colores para la cultura Embera representan los elementos de la naturaleza y por ende la mujer Embera hace alusión en su vestido y maquillaje dando honor y respeto a estos elementos (agua, fuego, aire y viento)
	Favorecer la manipulación de objetos y modelos espaciales	Elementos autóctonos de la cultura como alimentos como la harina de maíz, el primitivo, y elementos ancestrales como los collares, manillas y canastos elaborados por las familias
	Facilitar ejemplos para las explicaciones, especialmente si son abstractas	Utilizar conectores entre familias indígenas y familia del sector o barrio occidental en donde tendrán que compartir de manera cultural y diferencial sus ideas y tradiciones, se realizan encuentros entre familias con enfoque diferencial
Principio 2 “Múltiples medios de acción y expresión” COMO	Componer y/o redactar a través de diferentes medios (texto, voz, ilustración, cine, música, vídeo, movimiento y expresión corporal, dibujo y otras artes plásticas.	A través de una estrategia de intervención psicosocial la comunidad del circo, se plantean estrategias de afrontamiento que den respuestas generativas a entornos culturales en un medio totalmente diferente a través de elementos didácticos y flexibles como cuentos y narraciones enfocadas en leyendas urbanas
	Desarrollar diferentes inteligencias o talentos múltiples	A través de un instrumento vocacional, determinar qué intereses y gustos ocupaciones y vocaciones nos determinen que habilidades y talentos tiene las familias desde lo deportivo, artístico y cultural
	Incluir ejemplos de practica	Como elementos tradicionales se incluyen la elaboración de manillas basadas en los colores y los bailes tradicionales que enfocan sus alegrías y por ende sus tristezas
	Posibilitar el uso de medios sociales y herramientas web interactivas.	Adecuar elementos digitales como infografías que permitan un acercamiento al mundo global a través del internet y la elaboración de las plantillas

Principio 3 “Múltiples medios para la motivación e implicación en el aprendizaje POR QUE”	Organizar entornos de aprendizaje cooperativo y también para el aprendizaje colectivo	Se adecuan espacios de formación en cuanto ambientes pedagógicos y físicos que garanticen el desarrollo de los estilos culturales de las 5 familias indígenas víctimas por desplazamiento a través de imágenes, elementos ancestrales como collares, utensilios que utilizan para la caza, alimentos como el primitivo y el maíz que son autóctonos de la región
	Crear comunidades o grupos de aprendizaje centrados en intereses comunes	A través de los grupos de apoyo se definen intereses y gustos comunes que den cuenta de una adecuada interacción con el otro a través de gustos e intereses enfocados en las fiestas tradicionales de cada familia indígena en conjunto con las familias occidentales
	Dar modelos apropiados de aprendizaje	Utilizar siempre profesores etnográficos que permitan apropiación de las competencias básicas de aprendizaje de estas familias de la cultura embera chami
	Emplear la estrategia de intervención psicosocial para el manejo de emociones	De acuerdo a la estrategia implementar talentos y habilidades enfocados en los bailes, elaboración de manillas, juegos tradicionales (tejo)

Fuente: Elaboración propia, (2022)

Capítulo 7

Conclusiones y Recomendaciones

7.1.- Conclusiones

A continuación, se presenta las conclusiones vinculadas con los objetivos específicos planteados al inicio de la investigación. En lo que respecta al primer objetivo del presente trabajo: *Identificar los desafíos que presenta la estrategia pedagógica que existe en la Institución Educativa El Danubio en el municipio de Pueblo Rico, Risaralda para incluir un enfoque de inclusión y diversidad cultural en la formación de los estudiantes pertenecientes a la población indígena Emberá Chami.* En la investigación se evidenció que, para fortalecer el proceso de inclusión con enfoque diferencial, se debe implementar en el aula de clase prácticas educativas acorde a los planes de vida, intereses y capacidades que posibiliten el reconocimiento del otro, se trabajó de manera corresponsable el proceso de inclusión cultural de manera participativa partiendo de las diferencias, brindando herramientas de comunicación que permitieron a los estudiantes de la comunidad Embera Chami, entender de manera resiliente su nuevo entorno educativo y cultural. El diagnóstico de la situación actual de la comunidad educativa San Pablo del municipio de Pueblo Rico permitió identificar la ausencia del término de inclusión, de igual forma la poca articulación de los agentes educativos que conforman la institución, falta de asistencia técnica relacionado a conceptos de inclusión, interculturalidad, multiculturalidad, la atención de la diversidad y la adaptación de currículos flexibles y planificaciones desde el enfoque diferencial. Se obtuvo mediante una revisión del contenido impartido a los estudiantes que no existen estrategias diferenciadas, ni procesos de inclusión, aspectos estos que solo se abordan en la cobertura al acceso educativo. Entre las temáticas que se abordan destacan la atención integral,

que abarcan la escuela de padres, SPA-Sustancias Psicoactivas, derechos sexuales y reproductivos, ocupación del tiempo libre, prevención y desastres, español y formación. Con relación a los proyectos pedagógicos contemplados dentro del PEI, que maneja la institución, se encuentran el Proyecto Ambiente Escolar y el Proyecto de Lecto Escritura, tal como se advierte en la figura 4.

En el primero participa el 64% de los estudiantes, siendo una estrategia que busca identificar las situaciones ambientales prioritarias a partir del abordaje de inquietudes, necesidades y dinámicas particulares del contexto; y en el proyecto de lecto-escritura participan el 36% de los estudiantes. Así, en el proceso de inclusión al sistema educativo, se hace necesario conocer las competencias básicas de lectura y escritura para facilitar el aprendizaje en las diferentes áreas de conocimiento a través de actividades lúdico-pedagógicas. Así mismo se identificaron obstáculos en la comunicación, debido a que la maestra domina e imparte la docencia en idioma español y los estudiantes manejan y utilizan el dialecto de su etnia Emberá Chami, el cual le crea serios problemas de comunicación en el ámbito escolar generando que la información no llegue ni a la mitad a los estudiantes.

Situación que entra en desacatado con el Artículo 21 de la Ley 115 (1994), la cual establece como uno de los objetivos específicos de la educación en los cinco primeros grados de la educación básica el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas en lengua castellana y lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia.

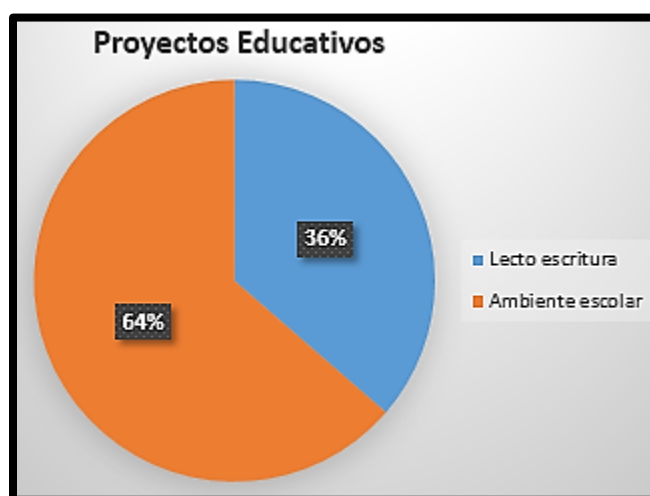


Ilustración 3 Proyectos educativos
Fuente: Elaboración propia, (2022)

En síntesis, con este objetivo se produjo la identificación de la problemática, la conformación del equipo de trabajo y una primera revisión documental (del contenido del PEI). Continuando con la identificación de las características educativas de los estudiantes indígenas Embera Chami, se les aplico una entrevista enfocada en 4 temáticas:

- Desplazamiento
- Cultura
- Competencias e inclusión

Los cuales se agruparon en dos enfoques de simbología:

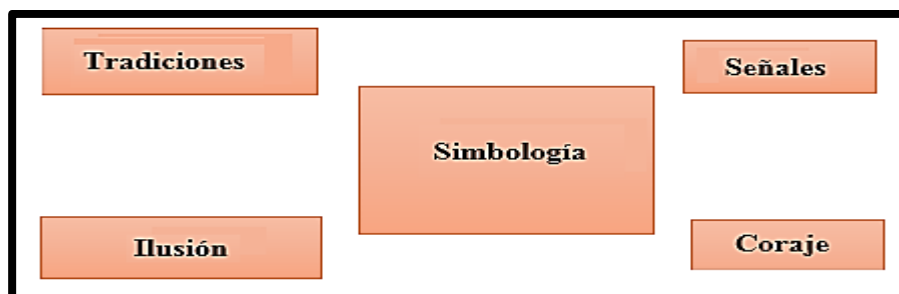


Ilustración 11 Símbolos
Fuente: Elaboración propia (2022)

Este primer enfoque de simbologías surge de la agrupación de aquellos elementos que permiten ver en los entrevistados una visión de la realidad del proceso de adaptación educativa. Según Bolaños (2011), la simbología se refiere a un proceso en el cual los estudiantes interactúan con símbolos o señas para construir significados. Estos significados son el resultado de la interacción social basados en la comunicación, ya que es el elemento principal para construir estas interacciones simbólicas que hacen que una cultura tenga su propia identidad a través de las tradiciones y costumbres. En el caso de los estudiantes Emberá Chami, se reflejan experiencias interculturales, ya que proceden de varios entornos familiares que tienen arraigado en sus propias costumbres y creencias.

Para caracterizar a los 12 estudiantes indígenas Embera Chami, a los 6 alumnos que si entendían el español se le aplicó una entrevista y a los otros 6 que no entendían el español se les hizo participar en trabajos grupales donde mediante la observación de obtuvieron los resultados.

Con respecto al objetivo específico dos: *Incorporar las características educativas diferenciales en el diseño de una estrategia pedagógica que propicie la inclusión y la diversidad cultural en la formación de los estudiantes Emberá Chami en la Institución Educativa El Danubio en el municipio de Pueblo Rico, Risaralda.* La estrategia metodológica diferenciada estuvo basada en actividades pedagógicas dirigidas a que el docente de aula y estudiantes de la cultura Embera Chami, generaran un espacio de reflexión, sensibilización, aplicación y evaluación de la estrategia para fortalecer la práctica de procesos inclusivos al interior del aula y que sea referente a nivel regional o local como institución educativa inclusiva desde la diversidad. Se indago dicha información mediante una estrategia educativa inclusiva denominada “Ludoteca coreográfica y demosofica”, su aplicación tuvo elementos culturales que permitieron al educador adecuar un

currículo flexible, ya que el alumnado es totalmente indígena, pero debe cumplir desde su particularidad los objetivos comunes que propone la escuela. De la mencionada estrategia se implementó su primera fase, la cual fue la siguiente:

- **Fase de Acogida:** en esta se pretende incentivar el aprendizaje colaborativo de acuerdo con la cosmovisión de los estudiantes Embera Chamí ya que se orienta bajo los pilares primordiales como lo son los colores e imágenes de tradiciones, en la cual se pretende generar cambios importantes y transformar las competencias básicas de aprendizaje.



Ilustración 13 Competencias básicas de aprendizaje
Fuente: Elaboración propia (2022)



Ilustración 14 Elementos conceptuales ancestrales
Fuente: Elaboración propia (2022)



Ilustración 15 Actividades ludoteca coreográfica y demosofia con los estudiantes de la vereda el Danubio
Fuente: Elaboración propia (2022)

La estrategia sirvió como referente inclusivo, ya que desde la etnografía se ha podido interpretar con los estudiantes Embera Chami interpretan y conocer las identidades, costumbres y tradiciones de la comunidad étnica atendida en el centro educativo el Danubio, la cual posiciona la institución educativa como ámbito sociocultural y un referente educativo municipal, ya que en Pueblo Rico no hay un escenario de inclusión pedagógica étnica desde un enfoque etnográfico, las estrategias pedagógicas etnográficas que se han usado en esta apuesta pedagógica, deben permitirle al docente de aula la oportunidad de ampliar sus metodologías y prácticas educativas, y elementos didácticos pedagógicos como lo es la propia esencia del estudiante, el entorno natural en donde está ubicada la sede educativa.

El maestro goza de un contacto etnográfico y cosmogónico de interacción de manera generativa en las competencias básicas de aprendizaje de los estudiantes, ya que le permite gestionar nuevos elementos cognitivos que contribuyan a la transformación inclusiva de las realidades de estos alumnos y la comunidad educativa como tal. Las imágenes destacan aspectos como:

- El taller se enfoca en temas alusivos a la vida y la educación enfatizando en imágenes en mujer embera, se utiliza la técnica metodología lluvia de ideas en el cual se hace relación a la vida de la mujer embera en varias facetas de su vida, en el cual se identifican aspectos como: el de recolectoras de material, el maquillaje de las mujeres que representa la felicidad, el arte que realizan a través de manillas, collares y morrales o maletines, simboliza para ellas tradición y empuje, mujer gestante, significa para ellas la vida que da trascendencia y generación a la cultura que ellos se identifican

- Estas imágenes tienen una connotación pedagógica y cultural, ya que se identifican elementos de superación, no violencia y trato a la mujer de manera respetuosa, también se analizan en conjunto con las mujeres el sentido de participación que tienen en la comunidad, ya que para algunos hombres o jefes de hogar la mujer representa vida, fecundidad, ama de casa, cuidado de hijos, de alimentos, y de no superación académica.

En la comunidad Embera Chami construyen sus ideales a través de los planes de vida y uno de los elementos más importantes que ha generado impacto en las comunidades étnicas es la educación inclusiva. En el plan de vida de la cultura Embera chami es considerada como una transformación social, incluyente que se origina desde la familia, la comunidad y el entorno colectivo a través de las experiencias que han dejado los antepasados ancestrales, ya que la transmisión del saber se ha venido transmitiendo el saber tradicional en forma oral de generación en generación (Barrera, 2018).

A través de esta interpretación Roca, (2010), argumenta lo siguiente que la etnografía debe entenderse como la manera como se transcribe y da respuesta a una realidad desde un punto de vista analítico de la cultura. (Fernández, 2020). El educando indígena embera chami que se encuentra en un ámbito educativo diferente al suyo por situaciones que dieron origen a un

desplazamiento forzado, y que hacen parte la IE el Danubio en el municipio de Pueblo Rico, se puede apreciar que construyen e idealizan sus planes de vida a través de la cosmovisión de sus simbologías enfocados en las tradiciones y la propia educación, que es considerada por esta comunidad el pilar fundamental del conocimiento a través de la familia y la mujer denominado para ellos “Embera Wera” proyectándolo a la comunidad y a un trabajo colectivo pedagógico y esto se ve reflejado en las experiencias de vida de los grandes personajes o ancestros, “porque de generación en generación se ha venido transmitiendo el saber tradicional en forma oral” Consejo Regional Indígena de Risaralda, (2012).

La desmotivación que en algunas ocasiones surge el interior del aula con relación a los estudiantes, se relaciona ya que la cultura indígena Embera Chami es crítica al referirse al tema de la educación lo cual se evidencia en los planes de vida , las clases magistrales han generado un debilitamiento ancestral en la nuevas generaciones, acoplado elementos de otras culturas llevando a una pérdida de la identidad cultural inclusiva, es por ello que la docente debe tener claro la responsabilidad que tiene de transformar su medio educativo , en un espacio simbólico y cultural , reafirmando el compromiso de fortalecer y construir de manera constante la esencia de las culturas étnicas y diferenciales.

Y por último para las conclusiones del objetivo nro. 3: *Evaluar el impacto de la estrategia pedagógica implementada para propiciar la inclusión y la diversidad cultural en la formación de los estudiantes Emberá Chami en la Institución Educativa El Danubio en el municipio de Pueblo Rico, Risaralda.* En las estrategias implementadas para propiciar la inclusión y la diversidad cultural en los estudiantes de la cultura Embera Chami, se destaca el papel de los profesores en la gestión de la inclusión, dado que son ellos a quienes se atribuye el papel de la educación en la escuela, lo cual ha representado un importante y beneficioso impacto en los alumnos sobre la que

se debe ahondar, ya que muchas de las tareas lograron que los alumnos de la cultura Embera Chami, pudieran aprovecharlas sin descuidar el modelo educativo tradicional de escuela.

La estrategia inclusiva permitió, mediante, la visualizaran de los aspectos relacionados con la tradición oral, detallar los imaginarios simbólicos que la comunidad Embera Chami extraña sobre su entorno cultural. El impacto principal de estas estrategias en el sistema escolar, se detalla en la atención a la diversidad, cerrando, dentro de lo posible, la brecha existente entre los alumnos de la etnia Embera Chami y el sistema escolar en donde se encuentran inmersos y que por múltiples diferencias, entre ellas el idioma, dificultan su normal inclusión y que por medio de la implementación de una serie de estrategias pedagógicas han logrado reducir la brecha de inclusión disminuyendo la diversidad existente.

De la aplicación de las estrategias establecidas de inclusión se pueden disminuir las barreras de aprendizaje (comunicativa, física y actitudinal), logrando que los estudiantes pertenecientes a la cultura Embera Chami, puedan aprovechar las estrategias educativas utilizándolas en el momento adecuado sin descuidar el modelo educativo tradicional de escuela. Los estudiantes dentro de su analfabetismo del idioma español y del analfabetismo de los docentes del idioma Embera, no hizo posible la comprensión a plenitud de las expresiones de emociones asertivamente de los alumnos. La estrategia pedagógica cultural e inclusiva permitió que a través del arte se visualizaran aspectos relacionados con la tradición oral, a medida que realizaban la actividad, reflejaban en sus dibujos sus costumbres, cultura e ideas, con un sentido estético y resiliente, independiente de la nueva realidad que asumen, la cual transforman por medio de colores a su realidad anterior.

Por medio de estas estrategias diferenciadas como imágenes e impresiones: se hizo posible detallar los imaginarios simbólicos que la comunidad Embera Chami extraña su entorno cultural.

7.2.- Recomendaciones

- Se recomienda seguir aplicando la estrategia educativa inclusiva de manera integral en las tres etapas (acogida, permanencia y proyección) en el centro educativo el Danubio, para que los integrantes de la comunidad educativa padres de familia, estudiantes docentes de aula puedan generar espacios de innovación, atención y valoración de la cultura inclusiva y la atención a la diversidad.

- Generar grupos de estudio a través de espacios de dialogo, participación y colaboración de la comunidad educativa San Pablo respecto a fortalecer el Proyecto Educativo Institucional (PEI) en lo relacionado con los principios de inclusión y atención a la diversidad como ejes principales, ya que el municipio de Pueblo Rico es pluriétnico.

- Diseñar instrumentos de evaluación de acuerdo a la estrategia educativa que permitan identificar y valorar la diversidad cultural de acuerdo a los potenciales y necesidades del proceso de inclusión desde el enfoque diferencial.

Referencias Bibliográficas

- Aguinaga-Doig, S., Rimari-Arias, M. y Velázquez-Tejeda, M. (2018). Modelo contextualizado de inclusión educativa. *Revista Educación*, 42 (2), pp. 1-16.
<https://www.redalyc.org/journal/440/44055139007/html/>
- Alcaldía Municipal del Pueblo Rico de Risaralda (2020) Plan de desarrollo municipal 2020-2022 Unidos Hacemos Más. <http://www.pueblorico-risaralda.gov.co/alcaldia/plan-de-desarrollo-2020--2023-unidos-hacemos-mas>
- Alcaldía de Pueblo Rico. (2020). Obtenido de <http://www.pueblorico-risaralda.gov.co/presupuesto/plan-operativo-anual-de-inversiones-vigencia-2021-plan>
- Alegsa, L. (2019). *Definición de vulneración*. https://www.definiciones-de.com/Definicion/de/vulneracion.php#definicion_snip
- Araya, V., Alfaro, M. y Andonegui, M. (2007) Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Laurus*, 13 (24), 76-92.
- Arbeláez Jiménez, J. y Vélez Posada, P. (2008). *La etnoeducación en Colombia. Una mirada indígena* [Tesis de derecho, Universidad EAFIT].
- Ávila, A. L. (2009) *Educación inclusiva en nuestras aulas*. CECC/SICA.
https://ceccsica.info/sites/default/files/content/Volumen_37.pdf
- Balcázar, F. E. (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, IV (7-8), 59-77.
- Barrera, M. L. (2014). Educación en contextos interculturales. *Resaerch Report*, 22.
- Barrera, M. L. (2018). *Educación en contextos multiculturales*. Pereira- Risaralda.
- Bausela, E. (2004). *La docencia a través de la investigación acción*. Universidad de León.
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/682Bausela.PDF>
- Berrocal de Luna, E. y Expósito López, J. (2011). El proceso de investigación educativa II: Investigación-acción. En López Fuentes, R. (coord.), *Innovación docente e investigación*

educativa. Universidad de Granada.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3855940>

Blanca Valenzuela, M. G. (2020). *Modelo inclusivo por medio de las TIC en atención a estudiantes universitarios*. Mexico DC: Universidad Sonora.

Bolaños, S., Delgado, A., Chamorro, M., Guerrero, M. y Quilindo, J. (2011). *Constructivismo social*. <https://constructivismo.webnode.es/autores-importantes/lev-vigotsky/>

Calvo, G. (2018). Pedagogías inclusivas para los jóvenes: dos modelos flexibles en Colombia. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9(14), 54-67.
file:///C:/Users/maria/Downloads/Dialnet-PedagogiasInclusivasParaLosJovenes-6799112.pdf

Calvo Población, G.F. y García Bravo, W. (2013). Revisión crítica de la etnoeducación en Colombia. *Historia y educación*, (23), 343-360.
https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/130918/Revision_critica_de_la_etnoeducacion_en_.pdf;jsessionid=36A80AE675B34E37A19DFF9CA7B9E6A7?sequence=1

Castaño, D. C. (2013). *“Los Caminos De La Inclusión Desde Una Mirada Constructivista”*. Bogota DC.

Castelino, S. D. (2015). *Experiencias de aculturacion de latinoamericanos que viven en Alemania*. Mendoza: Universidad del aconcagua.

Castillo Guzman, E. (2016). Educacion afropacifica y pedagogias de la dignificacion. *Revista Colombiana de educación*, 351-352.

Cepal, C. (10 de agosto de 2021). <https://comunidades.cepal.org/ilpes/es/taxonomy/term/4>.

Cerda Garcia, A. (2007). Multiculturalidad y educacion intercultural: entre el neoindigenismo y la autonomia. *Andamios*.

- Cervantes, C. V. (agosto de 2015). [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoques culturales es.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoques culturales/es.htm).
- Comboni Salinas, S. y Juárez Núñez, J. M. (2013). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios*, (66), 10-23. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/821>
- Comision de la Verdad. (2020). *Los impactos del conflicto en los territorios de los pueblos indígenas de la región Andina y sus luchas por la pervivencia y reexistencia*. Bogota DC: Encuentros.
- Corbetta, G. (2003) Metodología y técnicas de investigación social. McGrawHill, Bogotá.
- Corte Constitucional Colombiana. (2013). AUTO 119. <https://www.corteconstitucional.gov.co/T-025-04/AUTOS%202013/009%20Auto%20119%20de%2024%20de%20junio%20de%202013%20seguimiento%20gobierno%20referente%20al%20componente%20de%20registro.pdf>
- Comité Internacional de la Cruz Roja (2010). *Colombia: consecuencias humanitarias del conflicto armado en Colombia*. <https://www.icrc.org/es/doc/resources/documents/report/colombia-report-intro-220410.htm>
- Cortés, D., Monterrosa, E., Moya, R. y Reina, D. (2013). Los Caminos De La Inclusión Desde Una Mirada Constructivista. [Licenciatura En Educación Con Énfasis En Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional] Repositorio institucional <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2367/TE->

- 16545.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=Educaci%C3%B3n%20inclusiva%3A%20Entendida%20como%20el,la%20exclusi%C3%B3n%20en%20la%20educaci%C3%B3n.
- CNTI. (2021). Obtenido de <https://cntindigena.org/indigenas-embera-decadas-de-conflicto-y-desplazamiento-sin-garantias-claras-para-la-pervivencia-y-el-retorno/>
- DANE. (2018). CENSO 2018. DANE, <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/presentacion-grupos-etnicos-2019.pdf>.
- Dewey, J. (22 de noviembre de 2011). <https://sujetoeducacionysociedad.wordpress.com/2011/11/22/john-dewey-y-la-escuela-pragmatica/>.
- Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mc Graw Hill.
- Dinamica, D. (25 de febrero de 2022). <https://www.divulgaciondinamica.es/blog/la-educacion-intercultural-ambito-escolar/>.
- Educacion, M. -M. (22 de agosto de 2018). <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Documentos/340146:EDUCACION-INCLUSIVA-E-INTERCULTURAL>.
- Elespectador. (2021). Más de 500 indígenas están confinados en Risaralda por acciones de grupos armados. *Elespectador*, <https://www.elespectador.com/colombia/mas-regiones/mas-de-500-indigenas-estan-confinados-en-risaralda-por-acciones-de-grupos-armados/>.
- Escarbajal Frutos, A. (2010). Pluriculturalidad, instituciones educativas y formación del profesorado. *REIFOP*, 13 (3), 95-103. <http://www.aufop.com>
- Gonzalez, J. E. (2020). *Emprendimiento y Posconflicto*. Pereira: Universidad Católica de Pereira.

Gozfly (2016). *Constructivismo. Tipos y características*. <https://www.constructivismo.net/>

Grawitz, M. (1984). *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. México.: Editia mexicana.

Guevara, G., Verdesoto, A. y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4 (3), 163-173.

Gutierrez Montero, S. (2021). Lugares, lenguajes y tiempos de la memoria colectiva del pueblo Kankuamo. *Entretextos*, 126-140.

Hegoa., M. A. (2003). *Multiculturalidad*. Madrid-España: Bantaba.

Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Elsevier*, 2 (5), 55-60.

<https://www.elsevier.es/es-revista-investigacion-educacion-medica-343-articulo-la-tecnica-grupos-focales-S2007505713726838>

Herrera, J. (2008). *Cartografía social*.
<https://juanherrera.files.wordpress.com/2008/01/cartografia-social.pdf>

Hernández, I. (2008) "Investigación cualitativa. Una metodología en marcha sobre el hecho social". *Rastros Rostros*, 14 (27), 57-68.

Hurtado, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*.
<https://ayudacontextos.files.wordpress.com/2018/04/jacqueline-hurtado-de-barrerametodologia-de-investigacion-holistica.pdf>

Izquierdo Barrera, M. L. (2018). Experiencia etnoeducativa e intercultural con poblacion indigena del resguardo Embera-Chami, Mistrató-Risaralda. *Educacion en contextos multiculturales* 1-22.

Jiménez Castillo, F. E. (2015). *Talleres lúdico-pedagógicos para desarrollar la competencia comunicativa interpersonal* [Tesis de Maestría, Tecnológico de Monterrey] Repositorio

institucional

<https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/622490/02Flor%20Elizabeth%20Jimenez%20Castillo.pdf?sequence=1>

Jimenez Vargas, F., Lulueza Sazatornil, J. L., & Cisternas, C. F. (2017). Aprendizajes, Inclusion y justicia social en entornos educativos multiculturales. *Redie*.

Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 6 (2), 1-23. <http://diverrisa.es/uploads/documentos/LA-OBSERVACION-PARTICIPANTE.pdf>

Knoblauch, H. (2005). Focused ethnography. *Forum: qualitative social research*, 6(3).

Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Editorial Gráo. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

Manco, S. A. (2014). Interpretación de los referentes pedagógicos y didácticos que aplican los educadores en el aula durante la implementación del currículo por competencias ¿procesos de formación y de desarrollo humano en los educandos? [Tesis de Maestría en Educación, Universidad San Buenaventura Seccional Medellín] Repositorio institucional <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/f169609d-22af-44af-8bfb-53fa745d6fe4/content>

Mangin Guixeras, V. y Llamas Mangin, Y. (2021). El desarrollo de la educación intercultural. Una visión comparativa entre México y Bolivia. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 11, s/p. <http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

- Martí, J. (2000). *La investigación - acción participativa. Estructura y fases*. Universidad Complutense de Madrid. https://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_JMarti_IAPFASES.pdf
- Martín González, D.M., González Medina, M., Navarro Pérez, Y. y Lantigua Estupiñan, L. (2017). *Teorías que promueven la inclusión educativa*.
<https://www.redalyc.org/journal/4780/478055150007/html/#:~:text=La%20inclusi%C3%B3n%20es%20un%20concepto,dominante%20en%20la%20pr%C3%A1ctica%20educativa>.
- Martínez, R. (marzo de 2013). https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/6_session_factsheet2_es.pdf.
- MEN. (Julio de 2009). <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-208081.html>.
- MEN. (23 de agosto de 2018). https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-340146.html?_noredirect=1.
- Miguel, M. M. (12 de diciembre de 2005). https://www.uis.edu.co/webUIS/es/investigacionExtension/comiteEtica/normatividad/documentos/normatividadInvestigacionenSeresHumanos/13_Investigacionetnografica.pdf.
- Miguélez, M. M. (2014). *El Método Etnográfico de Investigación*. Bogota DC.
- Mora, Y., & Rodas, A. (2019). *Inclusion educativa en poblacion indigena con*. Universidad santiago de cal.
- Murillo, F. (2010). *Investigación acción*.
https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/97/o/IA_Madrid.pdf
- Musitu, G., Herrero, J., Cantera, L. y Montenegro, M. (2004) *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Editorial UCO.

- Nacional, M.-M. d. (23 de agosto de 2018).
<https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Documentos/340146:Educacion-inclusiva-e-intercultural>.
- Navas (2016). *Metodología de la investigación social*. Lemoine Editores.
- Okuda Benavides, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Orrego Chica , B. (2012). Formacion de etnoeducadores y construccion de subjetividades en el noroeste amazonico(Vaupés). *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 44-45.
- Ortega, L.D. y Giraldo, H. (2019). Una revisión crítica del concepto de etnoeducación. Caminando hacia la educación propia desde las prácticas corporales en las comunidades indígenas. *Mundo Amazónico*, 10(2), 1-22. <http://dx.doi.org/10.15446/ma.v10n2.74977>
- Parra Dussan, C. (2004). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Educrea*.
<https://educrea.cl/educacion-inclusiva-un-modelo-de-educacion-para-todos/>
- Peralta Miranda, P., Cervantes Atía, V., Olivares Leal, A., & Ochoa Ruiz, J. (2019). Educación propia de la etnia Mokaaná: experiencia organizacional contemporánea. *Revista de ciencias sociales*, 93.
- Pesántez, E. R. (2011). Incidencia del Modelo Educativo vigente en la práctica profesional de los docentes del Instituto Tecnológico Superior “Sudamericano” de la ciudad de Cuenca en el año lectivo 2009-2010 [Tesis de Maestría en Docencia y Currículo para la Educación Superior, Universidad Técnica de Ambato] Repositorio institucional
<https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/2524/1/MA-DC-ES-851.pdf>
- Piaget, J. (2013). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Bogota DC.

- Posada Ramírez, J. G., Díaz Arenas, P. F. y Jaramillo Patiño, D. F. (2016). La construcción de la realidad social de John Searle, una ontología social sin imágenes. *Anagramas*, 15 (30), 183-197.
- Pérez, J. y Gardey, A. (2009). *Definición de folklore*. <https://definicion.de/folklore/#:~:text=El%20t%C3%A9rmino%20hace%20referencia%20al,costumbres%20propias%20de%20un%20pueblo.>
- Pérez, J. y Gardey, A. (2022). *Definición de amenaza*. <https://definicion.de/amenaza/>
- Pérez-Van-Leenden, M. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12 (24), 177-192.
- Plazas, C. (3 de 12 de 2019). https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/lm1.p_lineamiento_tecnico_del_modelo_para_la_atencion_de_los_ninos_ninas_y_adolescentes_con_derechos_amenazados_yo_vulnerados_v7.pdf. dos yo vulnerados v7.pdf.
- Quintero Cordero, Y. J. (s/p). Estrategia pedagógica para el desarrollo de los modos de actuación pedagógicos profesionales en el plano de contraste. https://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/yjqc/estrategia_pedagogica_para_el_desarrollo_de_los_modos.html
- República, C. d. (8 de febrero de 1994). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.
- Reyes Niño, S.I. (2018). *Educación ambiental y cosmovisión indígena, “Un camino hacia la autonomía educativa y cultural del resguardo Motorduchake Alto Nacaberdwa del pueblo Emberá Chamí”* [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás] Repositorio institucional <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/16312/2018sandrareyes.pdf?sequen>

[ce=1 Rodríguez Arocho, W. C. \(1999\) El legado de Vygotski y de Piaget a la educación Revista Latinoamericana de Psicología, 31 \(3\), 477-489.](#)

Romero López, A. y Muñoz, A. P. (2019). *Caracterización pueblo indígena Embera Chami*. Procuraduría General de la Nación.

Salamanca Ospina, E. L. y Egea Jiménez, C. (2018). *Vulnerabilidad social de la población desterrada. Más allá del goce efectivo de derechos*. Revista de Ciencias Sociales (Ve), XXIV (4), 38-56. <https://www.redalyc.org/journal/280/28059581004/html/>

Sánchez Castellón, E. B. (2018). Etnoeducación y prácticas interculturales para saberes otros. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23 (8), 166-181. <https://www.redalyc.org/journal/279/27957772015/html/>

Sánchez Castellón, E. B. (2021). Formación pedagógico-cultural de etnoeducadores en los senderos del aula-comunidad. *Utopía y praxis latinoamericana*, 130-131.

Sanchez Santamaria, J., & Ballester vila, M. G. (2014). educación exitosa para todos: equidad en el proceso educativo. *revista iberoamericana sobre la calidad, eficacia y cambio en la educación*, 3-4.

Sistema De Gestion De Calidad. (2017). Contexto General Del Pueblo Embera Chami De Caldas A Través De La Consolidación De La Información Salud Indígena, Así Como La Identificación De Las Necesidades De Formación De Talento Humano Acorde Con Las Necesidades Del Modelo Y La Elaboración De La. *Dirección Territorial De Salud De Caldas*, http://www.observatorio.saluddecaldas.gov.co/desca/articulos/Contexto%20general%20del%20pueblo%20embera_2017.pdf.

- Sobrinho Prados, M. I., & Zarza, M. J. (2022). Estrés de adaptación sociocultural en inmigrantes latinoamericanos residentes en Estados Unidos vs. España. *Anales de psicología*, 72-84.
- Social, M. d. (2006). *Ley de infancia y Adolescencia*. Bogotá.
- Suarez, C. C. (2009). *Estudios sobre Educación Intercultural en Colombia: tendencias y perspectivas*. Barranquilla-Atlántico: Uninorte.
- Tamayo, V. M. (15 de junio de 2020). *Plan de Desarrollo Departamental Sentimiento de Todos*.
Obtenido de Plan de Desarrollo Departamental Sentimiento de Todos.
- Toala, J.D., Llor, C. E. y Pozo, M. J. (s/a). *Estrategias pedagógicas en el desarrollo cognitivo*.
Universidad de Guayaquil.
- Tovar, Yaneth Giha; (2017). *Plan Decenal de Educación*. Bogotá DC.
- Triviño Garzón, L. y Palechor Arévalo, L. (2006). Logros y retos de la etnoeducación en Colombia
Universitas. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (7), 145-181.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476150826006>
- Tünnermann Bernheim, C. (2011). *El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes*. México
DC.
- UNESCO. (2006). *Educación Inclusiva*. Estados Unidos: UNESCO.
- UNESCO. (5 de abril de 2022). <https://www.unesco.org/es/education/inclusion/need-know>.
- Upana, A. (2021). *Etapas y fases de una Investigación Participativa*.
<https://www.goconqr.com/es/p/2691753>
- Urrea Quintero, S.E. y Figueiredo de Sá, E. (2018). Escuela Nueva colombiana: análisis de sus
guías de aprendizaje. *Acta Scientiarum. Education*, vol. 40, núm. 3.
<https://www.redalyc.org/journal/3033/303357581008/html/>

- Vargas Morales, M., Sanchez, J. L., & Villanueva Zuñiga, G. (2017). Atisbos para la pertinencia cultural: El saber pedagogico de un docente indigena Cabéce. *Creative commons*, 183.
- Vargas, F. J. (2014). Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales. *REDIE*, 14.
- Vargas, V. M. (2020-2023). *Plan Departamental de Desarrollo*. Risaralda: Risaralda Sentimiento de todos.
- Villasante, T.(2007) "De los movimientos sociales a las metodologías participativas". En: Delgado y Gutiérrez (editores). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Síntesis Psicología, pp. 399-426.
- Villar, R. (2010). El programa Escuela Nueva. *Educación y pedagogía*, (14-15), 357-382.
file:///C:/Users/maria/Downloads/5596-Texto%20del%20art_culo-16014-1-10-20100611.pdf
- Villodré, M. d. (2012). pluriculturalidad, Multiculturalidad e interculturalidad en la labor docente. *Hekademos*, 10.
- Vygostky, L. (1998). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Fausto.
- Yaffe, L. (2011). Conflicto armado en Colombia: análisis de las causas económicas, sociales e institucionales de la oposición violenta. *Ciencias sociales*, (8), 187 – 208.
https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/1133/1496

Apéndices

Instrumentos de recolección

Nombre del entrevistado	
Edad	
Género	
Cargo/Oficio	
Entrevistador	
Fecha de la Entrevista	

Nota, se colocará un traductor para algunas personas, ya que se identifican más con el dialecto que manejan que con la lengua occidental que en este caso es el castellano

Propuesta pedagógica para la promoción de la inclusión sociocultural en la vereda el Danubio

Tema (Categoría)

DESPLAZAMIENTO

Subtema (subcategoría)

Amenaza y vulneración

1) ¿Cuáles fueron las situaciones que lo llevaron a usted y a su grupo familiar a abandonar el contexto social y cultural donde vivía?

2) Aparte de la situación del desplazamiento por conflicto armado del que fueron objeto, ¿de qué otro tipo de violaciones a sus derechos han sido víctimas?

3) ¿Cuáles estrategias de resiliencia y de afrontamiento ha utilizado usted y su familia ante el desplazamiento?

Tema: Categoría

CULTURA

Subtema (subcategoría)

Tradiciones demográficas y folclóricas

4) ¿Que recuerda usted y su familia de sus prácticas culturales antes del desplazamiento?

5) ¿Qué actividades culturales étnicas han representado en el colegio?

6) ¿Cuáles son los principales personajes culturales tradicionales de tu cultura?

COMPETENCIAS BASICAS DE APRENDIZAJE

Subtema (subcategoría)

Estrategias Pedagógicas

7) ¿Qué has aprendido en el nuevo centro educativo el Danubio?

8) ¿Qué Extrañas de tu contexto Educativo anterior?

9) ¿Cuáles son tus competencias y habilidades más importantes?

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN
 INVESTIGACIONES INVESTIGACIÓN: título:

Ciudad y fecha: _____

Yo, _____ una vez informado sobre los propósitos, objetivos, procedimientos de intervención y evaluación que se llevarán a cabo en esta investigación y los posibles riesgos que se puedan generar de ella, autorizo a _____, profesional especializado en infancia y adolescencia, para la realización de los siguientes procedimientos:

1. _____

2. _____

Adicionalmente se me informó que:

- Mi participación en esta investigación es completamente libre y voluntaria, estoy en libertad de retirarme de ella en cualquier momento.

- Autorizo un traductor para poder interpretar el documento, ya que mi dialecto o lengua es diferente al de la cultura occidental.

- No recibiré beneficio personal de ninguna clase por la participación en este proyecto de investigación. Sin embargo, se espera que los resultados obtenidos permitirán mejorar los procesos

- Toda la información obtenida y los resultados de la investigación serán tratados confidencialmente. Esta información será archivada en papel y medio electrónico.

Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea. _____ Firma Documento de identidad _____ No. _____ de _____ Huella