



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

Educación territorial en una comunidad emberá-chamí: Un estudio de investigación acción en colabor



Luz Dary Cruz Forero

Doctorado en Educación

Universidad Autónoma de Barcelona

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales

Bellaterra (Barcelona)

2022

Directora: Dra. Dolors Masats

“No vayas detrás de mí, tal vez yo no sepa liderar.

No vayas delante, tal vez yo no quiera seguirte.

Ven a mi lado para poder caminar juntos”

Proverbio Ute

Dedicatoria

Este trabajo está especialmente dedicado:

A Juan Cruz, Summer Cruz y Amber Cruz que son el motor que me impulsa a seguir día a día.

A mi madre y hermanos por caminar a mi lado en cada una de mis travesías.

A Jorge Ricardo Revelo como un reconocimiento póstumo a sus enseñanzas.

A la Comunidad Emberá- Chamí del Resguardo Altomira de Marsella, Colombia.

Agradecimientos

A la Dra. Maria Dolors Masats Viladoms por sus enseñanzas y, en especial, por su calidad humana; por cuidar mis pasos en la investigación y ser una mano tendida para mí en un país extranjero.

A Jorge Ricardo Revelo, quien ha partido definitivamente y a quien doy las gracias por confiar en mí al abrir las puertas a mi investigación y brindarme su apoyo.

A Sirleny Aristizábal, mi amiga incondicional, por ayudarme a encontrarme cada vez que me he perdido.

A Carlos Arturo Herrera Vásquez quien cada vez que pierdo el camino me regresa a él con sus reflexiones y su ejemplo.

A mis hermanos por su paciencia y motivación constante y para quienes no encuentro las palabras precisas que expresen mi gratitud y afecto infinito; sin ellos no hubiera podido seguir adelante con mi proyecto.

A Ana María Beltrán, Carlos Herrera Rodríguez y Luis Ruiz, mis grandes amigos a quienes he visto partir prontamente y que aportaron de una u otra forma a mi trabajo.

A Juan Cruz, Summer Cruz, Amber Cruz y Romanie Brewer por brindarme su afecto, ser el motor de mi vida y permitirme compartir con ellos mi sueño de construir una sociedad más justa con oportunidades para las comunidades menos favorecidas en Colombia.

A Julio Andrés Hurtado por valorar mi trabajo y propiciarme los espacios para realizarlos.

A Damien Lacoste porque ha sido un catalizador de mi vida y mis proyectos; la crítica constructiva de mi trabajo.

A Julio Niaza, David Cardona, Erika Cardona, Fabiola Jaramillo y Arnold Vélez por compartir conmigo la experiencia de investigar y enseñarme a construir comunitariamente para transformar contextos

Tabla de contenido

1. Introducción	1
I. Marco Teórico	6
2. Antecedentes sobre Educación en Comunidades Indígenas de América	7
2.1. La educación en comunidades indígenas de América del Norte	8
2.2. La educación en comunidades indígenas de América Central y América del Sur	15
3. Una mirada a la legislación sobre educación intercultural bilingüe o etnoeducación en Colombia	25
3.1. Análisis de las leyes etnoeducativas y su implementación en el ámbito educativo indígena	26
3.2. Educación bilingüe intercultural en comunidades indígenas	36
3.3. Enfoque por proyectos de aula	50
II. Metodología	57
4. El punto de partida	58
4.1. El Modelo Escuela Nueva	58
5. Diseño de la Investigación	74
5.1. Objetivos y preguntas de investigación	75
5.2. Participantes	80
5.2.2. El equipo de investigación y los participantes	82

5.2.2.2.	Director del centro educativo.	83
5.2.2.3.	Los líderes emberá-chamí	83
5.2.2.4.	La investigadora	85
5.3.	La investigación acción en colabor	86
5.4.	Investigar con los miembros de una comunidad	93
5.5.	Recogida de datos	95
5.5.1.	La observación participante	97
5.5.2.	Las entrevistas	98
5.5.3.	Las charlas informales	99
5.5.4.	El diario de campo	99
5.5.5.	El documento oficial	100
5.6.	El tratamiento de los datos	101
5.6.1.	La transcripción	101
5.6.2.	La codificación de la información	102
5.7.	El análisis de los datos	104
5.7.1.	La reducción de los datos	108
5.7.2.	La identificación y clasificación de las unidades principales	111
5.7.3.	La categorización y la codificación abierta	113
5.7.3.1.	La codificación axial o relacional	117
5.7.3.2.	La codificación selectiva	120
5.7.4.	La disposición y transformación de los datos	121
5.7.5.	Los datos escritos	123

III. Análisis de los datos	125
6. La concepción de la comunidad sobre la educación	126
6.1. Análisis y definición de las categorías	128
6.1.1. Categorías y subcategorías surgidas desde los datos recogidos antes del diseño, planeación y elaboración de la investigación y la propuesta de innovación	128
6.1.2. Categorías extraídas durante el diseño, planeación y elaboración de la investigación y la propuesta de innovación	136
6.1.3. Las categorías encontradas después del diseño, planeación y elaboración de la investigación y la propuesta de innovación	147
6.2. Descripción, interpretación y teorización sobre la educación en el territorio emberá del resguardo basada en los ejes transversales que conforman la macro categoría Empoderamiento docente y el producto final: Proyecto Educativo Comunitario, PEC	147
6.3. Resultado basado en el objetivo	155
7. Los saberes como hilo conductor de la malla curricular del PEC de la escuela La Bordadita	167
7.1. Obtención de resultados, formulación de teoría y verificación de conclusiones	169
7.2. Descripción de las categorías que conforman el eje transversal	170
7.3. Conclusiones basadas en los resultados relacionados con la pregunta de innovación y su subproducto Malla Curricular.	184
8. Resumen del proceso de investigación acción en colabor y producto final	191
8.1. Los proyectos de aula transversales	202
8.2. El proyecto piloto	211
9. Discusión y conclusiones	218
10. Bibliografía	234

1.Introducción

La presente tesis doctoral ha sido el resultado de una iniciativa personal que me llevó a investigar en la comunidad indígena emberá-chamí asentada en la región cerca de mi ciudad de residencia. Este interés surgió dadas las condiciones de desigualdad en las que podía observar a los indígenas emberá que llegaban a la ciudad donde engrosaban las estadísticas de pobreza absoluta; subgrupos de una etnia que había decidido abandonar su territorio buscando oportunidades en la zona urbana; en una sociedad que tradicionalmente los discrimina por lo que, como ciudadana y maestra me sentí en la obligación moral de emprender acciones que puedan aportar a mejorar las condiciones de vida de la comunidad emberá de mi región -de momento-. De manera que la investigación se constituyó en un reto y un compromiso social: indagar para aprender sobre la comunidad y su educación y buscar de manera conjunta los caminos hacia el mejoramiento en este aspecto. Por ello, decidí ir al territorio emberá denominado Resguardo Altomira e iniciar mi investigación sobre lo que considero un pilar fundamental en una sociedad: la educación, por lo que se hizo fundamental conocer qué es lo que la población de este resguardo piensa y necesita en materia educativa de acuerdo con su cosmovisión.

Antes de abordar nuestro estudio, presentamos el panorama sobre educación en algunos países y algunas comunidades indígenas de América, desde una mirada global sobre la legislación y los procesos educativos llamados Programas Interculturales en unos países y Educación Intercultural Bilingüe en otros. Lo anterior con el fin de contextualizar esta investigación y conocer el estado actual de la Escuela en los territorios indígenas, en diversas regiones del continente y ubicar en este panorama a la comunidad emberá-chamí de Colombia, dando así, validez a nuestra investigación.

El estudio se planteó no para investigar a la comunidad, sino para investigar con la comunidad, es decir, en colabor (Leiva, 2011; Ballena & Unamuno, 2017, Ballena, Masats & Unamuno, 2020); no para producir una tesis, sino para producir cambios documentando la información en un escrito que le dé voz a las necesidades de la comunidad, y en un Proyecto Educativo Comunitario -producto del trabajo en colabor- que capte la esencia del pueblo emberá y convierta la escuela La Bordadita, en el eje de formación de las nuevas generaciones de emberás con respeto por su cultura y agentes de cambio para mejorar las condiciones de vida del territorio. La comunidad de Altomira ha expresado sus reservas frente a la investigación en su resguardo, ya que, por experiencias previas, consideran que las universidades envían a los estudiantes a extraer información para beneficio propio o hay funcionarios contratistas del Estado que van a la comunidad y prometen llevar a cabo acciones que luego no cumplen y esto hace pensar a los emberá-chamí, que es la constante con respecto a todos los occidentales que pisan su resguardo.

El interés que ha tenido la investigadora en este estudio es de tipo social dada su formación humanista y su carácter activista en pro de grupos sociales que requieren alguna intervención y ha procurado trabajar conjuntamente para proponer una vía de mejora en el resguardo, aunque dadas las características de la política colombiana, es consciente del largo camino que tendrá que recorrer con la comunidad para la aprobación oficial de la propuesta educativa. Por lo anterior, se consideró hacer la investigación-acción en colabor, creando un equipo donde cada uno de los miembros hace su aporte y se empodera del aspecto educativo de su contexto, ya que pertenecer a una minoría étnica, por lo menos en Colombia, es casi sinónimo de pobreza extrema: poca inversión en sus territorios, deficiente educación y escasas oportunidades de éxito y participación de la población en los diversos sectores nacionales. El proyecto educativo, se hizo con la información recogida a través de la misma investigación y valorizando la cultura emberá

dentro del currículo propio, con un muy nutrido corpus compuesto por datos recogidos a través de entrevistas, charlas informales, observación participante y documentos oficiales, generados durante la estancia, de aproximadamente 2 meses distribuidos en una visita de 40 días y la segunda visita de 2 semanas, de la investigadora en el resguardo emberá-chamí de Marsella. Desde la espontaneidad y la libertad dentro de la que se proyectan los emberás, se fue generando una gran cantidad de datos como es de esperarse de una investigación de carácter etnográfico, lo que dio riqueza y fuerza a nuestro estudio y también un mayor tiempo y dedicación a la hora de analizar los datos.

El estudio giró alrededor de las representaciones mentales de los docentes y líderes emberá sobre la educación territorial y el trabajo en colabor dio origen al Proyecto Educativa Comunitario -PEC- y a la malla curricular diseñada a partir de la propuesta de cinco (5) proyectos de aula transversales elaborados con saberes ancestrales y transversalizados con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. El objetivo de nuestro estudio era conocer la concepción de la comunidad para empoderarlos de su educación propia y hacer uso del derecho constitucional sobre la Etnoeducación en los territorios étnicos. Cuando se emprende este tipo de estudio en las comunidades indígenas en Colombia es importante tener en cuenta el grado de dificultad que supone, tanto desde el acceso a los territorios como la aceptación del investigador dentro de la comunidad y el trámite burocrático para llevar a cabo las propuestas que se derivan del trabajo investigativo. Es de anotar que a nivel de la comunidad emberá hubo una valiosa colaboración de parte de personas clave que ayudaron a motivar el trabajo, como el gobernador emberá y el director de la escuela La Bordadita quienes realizaban una gestión constante ante las entidades oficiales para sacar adelante el producto del trabajo en colabor y que ha sido una de las grandes pérdidas que sufrió nuestro equipo de

investigación ya que falleció antes de ver aprobado oficialmente el Proyecto Educativo Comunitario -PEC-.

Todo lo mencionado en los párrafos anteriores está desglosado en esta tesis que se ha estructurado en tres partes distribuidas en diez (10) capítulos y que se relacionan en el presente capítulo de introducción.

La primera parte es el Marco Teórico que contiene los capítulos dos y tres donde se hace un recorrido por la educación indígena en América del Norte, Centroamérica y América del Sur hasta llegar al resguardo Altomira, territorio donde se llevó a cabo el estudio y todo lo relacionado con la legislación sobre educación intercultural bilingüe en Colombia o etnoeducación con el análisis de las leyes y su implementación en las comunidades indígenas de Colombia, así como el estado de la educación en el ámbito indígena. Además, el capítulo tres incluye un apartado sobre enfoque por proyectos porque parte de la propuesta etnoeducativa en Colombia y sus leyes consideran este enfoque como una estrategia pedagógica importante en el plan de estudios de las comunidades minoritarias y lo hemos retomado como parte de la propuesta de innovación de nuestro estudio.

La segunda parte es la Metodología de la Investigación y está compuesta por los capítulos cuatro y cinco. En el capítulo cuatro se aborda el Modelo Escuela Nueva como punto de partida de nuestro diseño de investigación ya que propicia los interrogantes que nos han llevado a formular la tesis del presente proyecto. El capítulo cinco presenta nuestra investigación, por ello, informa de la motivación para realizar la investigación, presenta los objetivos y preguntas de estudio, los participantes, las herramientas de recogida de datos, el proceso de tratamiento de los datos y la descripción de cómo se analizaron. Además, introduce el concepto de investigación acción en colabor y lo relaciona con la propuesta que aquí se presenta.

La tercera parte de este trabajo está dedicada al análisis de los datos y contiene los capítulos seis, siete, ocho y nueve. El capítulo seis se dedica al análisis de los datos que permiten responder la primera pregunta de investigación ¿Cuál es la concepción que las comunidades indígenas y las personas relacionadas con su formación, tienen sobre cómo debe ser la educación para la población escolar? El capítulo siete presenta el análisis de los datos que permiten dar respuesta a la segunda pregunta: ¿Pueden los saberes ancestrales ser el hilo conductor para transversalizar conocimientos de las distintas áreas del currículo nacional para estructurar la malla curricular de la Bordadita? El capítulo 8 resume el proceso llevado a cabo en esta investigación-acción y describe los proyectos de aula que surgen de ella. Seguidamente, el capítulo nueve presenta la discusión y las conclusiones. En una primera parte se establecen diálogos entre los resultados con relación a los referentes teóricos y metodológicos. También, se evalúa la efectividad de la metodología y el enfoque investigativo, el impacto que tiene la investigación en otras comunidades indígenas, las dificultades y los retos que plantea investigar en una comunidad étnica con autonomía territorial y las posibles líneas de investigación a futuro. En una segunda parte se describen las conclusiones, las cuáles incluyen una retroalimentación del trabajo, las respuestas que se obtuvieron a las preguntas de investigación, las recomendaciones y los nuevos retos que se plantean desde la experiencia de investigar en trabajo en colaboración en una comunidad minoritaria.

I. Marco Teórico

2. Antecedentes sobre Educación en Comunidades Indígenas de América

La educación en comunidades indígenas de América ha tenido diferentes formas de abordarse, de acuerdo con el momento histórico, económico y político que han vivido los países. Todo este proceso ha forjado la educación étnica, la cual se denomina, educación intercultural, educación intercultural bilingüe o etnoeducación, de acuerdo con el enfoque que han dado los diferentes países. Lo cierto es que lo que se vivencia hoy en los diversos grupos étnicos, es el resultado de los aciertos y desaciertos de los líderes que han tenido a cargo esta tarea, por lo que en este capítulo se hace un breve recorrido sobre este tema, con el fin de facilitar la comprensión del objetivo principal de este estudio: conocer las representaciones mentales de los docentes emberá-chamí, sobre la educación territorial o comunitaria.

La conquista y colonización europea en los territorios americanos, ha llevado a los grupos originarios de estas tierras, a unos a luchar por defender su autonomía, hasta su exterminio y, a otros, a someterse a la nueva cultura propuesta por sus conquistadores. Es ampliamente conocido, que no se trató de un simple “choque cultural” entre indios y europeos, este proceso de invasión generó un acontecimiento histórico de grandes magnitudes, que produjo enormes cambios en la forma de vida de los grupos indígenas que subsistieron. Es así, como toda su cosmovisión fue intervenida y los nativos empezaron a asimilar la nueva cultura, impuesta por la fuerza y mediante la educación como vehículo de adoctrinamiento.

Por lo anterior, muchos de los grupos nativos existentes en el continente americano, han venido levantado su voz por la reivindicación de sus derechos como pueblos

autóctonos, para que se les reconozca como grupos humanos con su propia idiosincrasia dentro de los mismos Estados a los cuales pertenecen. Esta es una lucha constante para los pueblos nativos, a pesar de los avances conseguidos con la intervención de organizaciones de derechos humanos e internacionales, las cuales han establecido acuerdos con los países en este sentido, como la UNESCO (1960) en la Convención y Recomendación Relativas a la Lucha Contra la Discriminación en la Esfera de la Enseñanza; la OIT en la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial y el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes y en 1991, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó el Primer Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo (1995- 2004), (Villagómez y Nuño, 2009).

Más allá de los innumerables tratados y compromisos de los gobiernos, la UNICEF (2009) (como se citó en Ontoso, 2015) ha venido evidenciando que: “la pobreza, el bajo rendimiento educativo y la infravivienda ponen en peligro la salud de la población indígena, que también padece las tasas más elevadas de suicidio, depresión, toxicomanías y trastornos relacionados con el alcoholismo” (párr.7). Con ello queda claro que no basta con lograr el reconocimiento de los pueblos indígenas y legislar a su favor, se requieren acciones contundentes que mejoren sus condiciones de vida y preserven su cultura.

2.1. La educación en comunidades indígenas de América del Norte

La experiencia de países como Canadá, después del proyecto del gobierno para convertir a los indígenas en “verdaderos canadienses”, lo que Ontoso (2015) describe como un “genocidio cultural, que se practicó de manera sistemática para lograr el desarraigo de la cultura nativa” (párr.2), ha llevado al gobierno a replantearse el modelo educativo implementado para tal fin y además, a tener en cuenta las investigaciones sobre

bilingüismo de Lambert y Peal (1962), con estudiantes canadienses bilingües, las que abarcaron aspectos más allá de lo lingüístico, y que dieron pie a proponer una educación bilingüe, ya que el nivel de aprendizaje mostrado en los estudiantes monolingües era menor que el de aquellos hablantes de dos o más idiomas. Estos hallazgos sirvieron posteriormente de base a la educación intercultural en Canadá, ya que ante la inminente desaparición de algunos grupos indígenas en territorio canadiense, se consideró necesaria la resignificación de la educación como base fundamental para la supervivencia de los pueblos aborígenes y actualmente, como lo describe Ontoso (2015) “El multiculturalismo es una seña de identidad del Canadá moderno que busca la integración de sus ciudadanos evitando la asimilación...” (párr.2), y que ahora, como titula el autor en su artículo, “Canadá expía sus pecados, cometidos con los indígenas”, por lo que conjuntamente con el *Conseil International d'Études Canadiennes, Programme des Bourses de Recherche en Études Canadiennes*, financian investigaciones, como la de Villagómez y Nuño (2009) sobre “los contextos en los que se dan los programas de educación indígena” y la influencia que tienen distintas concepciones acerca del papel de la educación, la lengua y la cultura en el contexto de las sociedades nacionales en el impulso de proyectos de homogeneización de la población. Las investigadoras dan a conocer aspectos relevantes de su trabajo, en cual plantean la pregunta sobre “...la pertinencia de un modelo educativo que apunta hacia la desaparición de las culturas autóctonas como producto del sesgo etnocéntrico y de la imposición de una visión cultural dominante” (Villagómez y Nuño, 2009, p.182).

En este sentido, es notoria la preocupación por las políticas educativas estandarizadas que desconocen los rasgos culturales de las Primeras Naciones (llamados así a los grupos indígenas en Canadá), lo cual no permite la visibilización de las comunidades autóctonas, generando que éstos, como grupos

minoritarios, se mimeticen con el resto de la población y desaparezcan a la vista de todo un Estado, como lo afirma una investigación realizada por la Comisión Real Mexicana (1996), los pueblos indígenas se mimetizan con el resto de la población occidental a través de los programas de aparente inclusión que buscan incorporarlos a la sociedad mayoritaria a través de currículo con lo cual se pone en peligro la pervivencia de las culturas ancestrales. De esta manera, de acuerdo con las investigadoras mencionadas, las comunidades indígenas actualmente, sólo han dejado de ser colonia europea para convertirse en colonia de las legislaciones y planteamientos de desarrollo de políticas globalizadas y las de su propio país. Ellas también han podido constatar una creciente lucha y toma de conciencia de los pueblos indígenas de Canadá y México, y otros países de América, por conservarse como pueblo con derechos e identidad propia. Villagómez y Nuño (2009), consideran que gracias a la presión ejercida paulatinamente por las Primeras Naciones, tanto en México como en Canadá, se han reconocido constitucionalmente, los derechos educativos y territoriales de los indígenas, a quienes se les imparte una educación bilingüe e intercultural, pero que dicha educación, sigue siendo una herramienta de **“exclusión social y educativa”** ya que obedece a políticas y planes de desarrollo estatales que no incluye en ellos, la participación de las comunidades minoritarias.

A pesar de las falencias que puede tener la educación para los grupos nativos, Ontoso (2015) considera que Estados Unidos y Canadá demuestran hoy que existen formas diferentes de entender la multiculturalidad, y cabe aclarar que se ha llegado a este punto significativo: en Canadá, gracias a la lucha de los nativos y las organizaciones internacionales de derechos humanos por promover la preservación cultural desde la educación autóctona; en Estados Unidos, cuyo modelo educativo indígena era similar al

canadiense, el reconocimiento de los derechos fundamentales de estos grupos, se ha venido dando porque la sociedad civil (Campillos, 2017) se ha encargado de gestionar, contextualizar y liderar las políticas educativas en pro de la conservación de las tradiciones y la conservación de los pueblos originarios en territorio Estadounidense.

Por otro lado, Viveros y Moreno (2014) en su investigación sobre “El enfoque intercultural bilingüe y su impacto en la calidad de la educación indígena: estudio de caso”, realizada en México, hacen una revisión a la efectividad del enfoque intercultural y multilingüe, en las escuelas con población indígena, cuyo objetivo inicial era de “cerrar brechas e incrementar equidad”, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública de México, SEP (2007). Para los investigadores, a pesar de la implementación de un modelo intercultural, la brecha educativa entre la población indígena y aquella que no lo es sigue siendo muy grande. Esta afirmación es el resultado de su investigación donde se pudo constatar que este tipo de educación medida a través de pruebas aplicadas a nivel nacional en México, a los escolares, muestra que:

...la brecha educativa (en términos de aprovechamiento académico) entre alumnos indígenas y no indígenas sigue siendo enorme; también han permitido cuestionar los resultados académicos de dichas escuelas, acentuando más el debate al respecto. Cabe señalar también que los resultados académicos en pruebas masivas son sólo un indicador o síntoma de lo que ocurre con la educación indígena. (p.56)

Estos resultados no son los esperados a pesar de las diversas estrategias interculturales bilingües y la contratación y capacitación de docentes indígenas, por parte del gobierno mexicano. Actualmente, en los avances mostrados por la EIB en México, las escuelas indígenas en varias poblaciones de dicho país, se han convertido en un lugar de intercambio lingüístico y cultural. La EIB, entra de lleno en la comunidad, en las familias y en el papel que la lengua y la cultura tienen en ese amplio contexto (García, 2004).

No obstante, otras investigaciones entre grupos indígenas de México y Latinoamérica, muestran que, aunque hay una marcada diferencia entre el aprendizaje de los nativos y la población mayoritaria, el modelo de educación intercultural bilingüe, propicia mayor aprendizaje y desarrollo de habilidades en los y las niñas expuestas a este modelo que aquellos estudiantes indígenas que reciben educación en castellano López y Küper (1999).

Afirmación en la que concuerdan numerosas investigaciones sobre el tema educativo intercultural bilingüe, realizadas en Latinoamérica y con las cuales Viveros y Moreno (2014) aceptan la efectividad de ella en un contexto indígena, comparado con escuelas de las mismas características culturales a las cuales se les ha impartido educación monolingüe, sólo castellano, pero advierten que comparando con el nivel académico de la población mayoritaria, “en la actualidad la situación de la educación indígena en vez de mejorar se ha tornado más crítica, más frágil y vulnerable” (p.57). Esto es atribuido según los investigadores Viveros y Moreno, en México, por “...cuestiones que tienen que ver con la calidad educativa (o con la educación sin calidad), así como con la pertinencia, la relevancia y la equidad (o con la irrelevancia e inequidad educativa) ...” (p.57). La pertinencia, la relevancia y la contextualización de la educación, debe considerarse, como lo planteado por Viveros y Moreno, quienes consideraron la necesidad de “...ingresar también al plano de los contenidos curriculares, con vistas a recuperar saberes y conocimientos indígenas y oficializarlos a través del currículo” (2014, p.59).

En los inicios de las políticas educativas de inclusión de los grupos nativos, en Los Estados Unidos, en la Indian Self-Determination and Education Assistance Act de 1975, se estableció un programa de educación indígena, un programa que prometía autonomía a los pueblos indígenas pero en el que “...la educación que se ofrecía era un mecanismo de control y no se trataba de la autodeterminación prometida, pues los indígenas no podían

escoger el tipo de educación que querían” (Deloria y Lytle, 1984, 217–23 como se citó en Mager, 2009, p.82). Estados Unidos adoptó una educación bicultural, en la cual se tomaban conceptos y puntos de vista de la cultura mayoritaria y la cultura nativa y los estudiantes debían aprender a diferenciar una de otra y poner en práctica según lo necesitado en el contexto, modelo que también hizo oficial el gobierno mexicano, como educación de la biculturalidad, promoviendo el bilingüismo y la cultura, de tal manera que se enseñaba la lengua nativa para aprender castellano, y el castellano era la lengua con la cual se accedía a los conocimientos. Este mismo esquema se repitió en diferentes países de América Latina y se conoció como enfoque transicional de la educación bilingüe lo que para López y Küper (1999) en su momento prometía “una educación de mayor calidad y equidad” (p.47), lo cual no ocurría, según Viveros y Moreno (2014) quienes con su investigación concluyen que la EIB, en México en la mayoría de los casos, carece de materiales didácticos contextualizados, de un proyecto pedagógico estructurado y de la dirección adecuada; ni se toman en cuenta los factores culturales en las prácticas pedagógicas y sus docentes no poseen la formación suficiente para orientar la EIB; ni se han diferenciado las prácticas educativas, ya que se emplea el conductismo de las escuelas occidentales para implantar disciplina y se lleva uniforme en las escuelas indígenas.

En este sentido, Ernesto Barnach-Calbó (1997), exdirector de la OEI, en su informe enfatiza sobre la falta de continuidad y la distancia que existe entre la teoría y la práctica del modelo de Educación Intercultural Bilingüe, la falta de financiamiento al proyecto EIB por parte de los gobiernos, lo que conlleva a continuar en muchas regiones de América Latina, a la enseñanza tradicional y la enseñanza de la lengua estatal, la cual entra en el proceso de aprendizaje sustituyendo a la lengua nativa, aunque una buena parte de los países con mayor población indígena, han instaurado la normativa con respecto a la educación bilingüe, en sus Constituciones, y han declarado a sus países como

multiculturales. Barnach-Calbó (1997) destaca el gran avance en esta materia, en países como México, Perú y Bolivia.

En cuanto a Los Estados Unidos, el autor considera que la implementación de la educación monolingüe, *English Only*, o del modelo bilingüe intercultural, obedecen más a razones sociopolíticas, más que pedagógicas. Así mismo, Barnach-Calbó concluye que la educación intercultural debe abarcar tanto a la población indígena como al resto de la sociedad de cada país, para fomentar el conocimiento mutuo, en doble sentido, lo que también fue propuesto en Estados Unidos como “*two way bilingual-multicultural education*”, pero no ha tenido mucho eco y ha sido superada por los defensores de la propuesta educativa, *English Only*.

Actualmente, las comunidades indígenas de Estados Unidos, han empezado a hacer su propia investigación, como lo confirma Littlefield (2004):

Junto con la reafirmación del control y la influencia de los indígenas en la educación, se produjo la expansión de la investigación educativa realizada por académicos indígenas, gran parte de la cual se publicó en el *Journal of American Indian Education*. La investigación realizada por académicos no indios se ha vuelto cada vez más colaborativa, incluidos miembros de la comunidad y maestros indígenas como miembros de equipos de investigación. Las tribus también han ejercido un mayor control sobre las condiciones bajo las cuales se puede realizar la investigación en sus comunidades.

Aunque los académicos no indígenas no han sido excluidos de la Prueba Final de los Indios Americanos de la investigación, está claro que las comunidades indígenas quieren una investigación que sea respetuosa con su herencia, además de proporcionar resultados útiles en sus esfuerzos continuos para mejorar la educación de sus hijos. (pp.335-336) - (traducción de la investigadora).

2.2. La educación en comunidades indígenas de América Central y América del Sur

En términos generales en Latinoamérica, la EIB, quedó instaurada por la UNICEF (Educación y Poblaciones Indígenas en América Latina, UNICEF, Santafé de Bogotá, 1993), como un modelo educativo que **“concibe lo bilingüe y lo intercultural en una doble y complementaria dimensión de un mismo proceso educativo.** Concebida la EIB como el conocimiento y comprensión, en ambas direcciones, de las culturas involucradas en el contexto nacional, la EIB pasaría de ser de unas minorías étnicas, a formar parte de la educación del colectivo nacional. Como plantean Granda, Sichra y Vílchez (2013), en su análisis sobre la EIB en Bolivia:

Hoy más que nunca, el contexto de tensiones y dinámicas sociales exige del Estado la generación y aplicación de políticas educativas que promuevan la comprensión, aceptación y participación de diversos pueblos, razas, culturas, clases y la convivencia en un país que es de todos los que habitan en él. (p.13)

Para atender a esta necesidad de unidad e inclusión, Bolivia es el país de América Latina, además de Ecuador con un vicepresidente indígena, en el cual los ciudadanos indígenas han logrado hacer presencia en un alto cargo del Estado, como es la presidencia del país, con Evo Morales, quien ha propuesto el proyecto de la Nueva ley de la educación boliviana para “desarrollar la intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo para la realización plena e íntegra del ser humano y la conformación de una sociedad armónica” (como se citó en Granda, Sichra y Vílchez, 2013, p. 13). En este sentido, Bolivia legisló para “construir un sistema educativo intercultural y participativo que posibilite el acceso de todos los bolivianos a la educación, sin discriminación alguna”.

Barnach-Calbó reitera que la EIB requiere que se descentralice la legislación educativa y que “la descentralización debe suponer en este campo un protagonismo cada vez mayor

de los indígenas en el diseño de sus propios currículos y en el seguimiento, control y evaluación de los resultados” (1997, p.26).

En algunos países de América Latina, como Chile, La Constitución Nacional, no legisla para los grupos indígenas existentes en el país, por lo tanto, no hay ninguna Ley en ella que considere la interculturalidad o la multiculturalidad ni el bilingüismo. El reconocimiento a los grupos minoritarios en Chile se hace a partir de la Ley Indígena de 1993, la cual promulga que “el establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente” (Ley Indígena 19.253, Título IV. Párrafo 1º, artículo 28.b) y legisla a favor de la educación intercultural bilingüe en los grupos indígenas numerosos (Ley Indígena 19.253, Título IV. Párrafo 2º, artículo 32.) Por su parte, la Ley General de Educación de Chile 2009 enfatiza en el respeto de los proyectos educativos autóctonos y en la igualdad de la diversidad cultural y la interculturalidad, lo cual se complementa con la Ley de Inclusión Escolar de 2015 contra la discriminación que señala el derecho a la educación de cualquier individuo de cualquier condición social, raza, económica, religiosa o de género, definiendo la Escuela como un punto de encuentro de las diversidades y de interacción de las culturas.

En Ecuador, Conejo (2008) coincide con muchos investigadores y académicos, en la afirmación sobre, los modelos educativos impuestos en Latinoamérica como vías de asimilación de la cultura occidental por parte de los pueblos indígenas; la riqueza multicultural de los países Latinoamericanos, tiende a ser unificada en una sola cultura nacional, aunque todos los países suramericanos, con población indígena numerosa, han firmado diversos convenios y sus gobiernos se han comprometido elaborando leyes que favorecen el bilingüismo, como en Ecuador, que ha tenido un proceso desde 1979 con el

Sistema de Educación Radiofónico Bilingüe Bicultural Shuar, avalado por la iglesia y el Ministerio de Educación, donde se enseña los contenidos tradicionales aunque usan el castellano y la L1 para hacer traducciones desde y al castellano. Este tipo de educación es solo un intento de bilingüismo, que no desarrolla habilidades lingüísticas ni conocimientos adecuados en los niños y las niñas indígenas, su currículo sigue siendo nacional, una adaptación con las características de la población mayoritaria. Aunque cabe destacar el Modelo Educativo MACAC (1980) el cual incluyó material didáctico en la L1 (kichwa) y utilizó el castellano como lengua vehicular, de allí se generó la Licenciatura en lingüística kichwa, en la Universidad Católica de Ecuador. La mayoría de los avances en materia de EIB, en Ecuador se han dado gracias a que las comunidades indígenas exigieron la reivindicación de sus derechos e hicieron presencia a través de "...el Levantamiento Indígena ocurrido en el Ecuador en 1990 para reclamar relaciones más equitativas entre indígenas y no indígenas..." (Comboni y Juárez; 2001, p.127). De igual manera, por los convenios entre las organizaciones indígenas, el gobierno ecuatoriano y gobiernos extranjeros interesados en ayudar a la conservación de los pueblos indígenas a través de la educación, como el convenio entre la GTZ de Alemania y el gobierno ecuatoriano, y actualmente la EIB se rige por la Ley de Educación, de 1993 que adopta el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) como modelo educativo para las comunidades indígenas.

Conejo considera que en Ecuador:

El fortalecimiento de los valores culturales propios de las comunidades, por su parte, ha sufrido un notable deterioro a causa de la imposición de pseudo-valores introducidos a través del propio sistema educativo y del mal uso de los medios de comunicación. (2008, p.71)

Una apreciación que es generalizada en la mayoría de los países del cono sur, donde la Escuela cumple una función de "puente" por el cual atraviesan los saberes ancestrales

hasta el mundo occidental donde se diluyen poco a poco hasta desaparecer con ellos, el pueblo de origen. El autor también argumenta que lo dicho tiene factores que hacen más frágil el papel de la escuela en los grupos étnicos, como lo son:

“...la lengua de educación, las condiciones socio-económicas, la carencia de personal formado para la docencia y la administración del sistema escolar, la falta de material didáctico, la imposición de horarios y calendarios inadecuados, etc” (p.71). Todo ello promueve en las culturas nativas “...la integración indiscriminada de la población indígena a la sociedad mestiza...” (p.72).

Según lo planteado por este autor, hay legislación y buenas intenciones en el fomento de la EIB para la preservación de las culturas nativas, por lo menos en teoría, porque este fenómeno es muy similar a lo acontecido en el contexto indígena colombiano, donde la Constitución Política lo legisla, la Ley contempla la Etnoeducación como un modelo de educación pluricultural, pero a 2018, se puede decir que “La presencia de la institución escolar en las comunidades representa, por lo general, un elemento disociador por la ausencia de relación con las organizaciones locales” (Conejo, 2008, p.72).

Según el informe presentado por la UNICEF (2006) la poca participación de los indígenas en los procesos de planeación de la EIB, en Perú, es debido que no se ha gestado un movimiento indígena al igual que en Ecuador y Bolivia. En un informe publicado por el Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú, reconoce que el Modelo Educativo Intercultural Bilingüe, MEIB, en el Perú, se ajusta a los fines y principios acordados a nivel internacional para la implementación de éste en el sistema educativo peruano, y ha pasado de considerar el bilingüismo como una forma de estandarización de la lengua castellana entre los grupos nativos, a proponer la Educación Intercultural Bilingüe, a finales del siglo XX, instaurando la Política de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) (Velarde, 2014). De acuerdo con la autora, esto

no quiere decir que en la práctica, la educación haya tenido una directriz desde el gobierno mismo para su implementación, ya es en 2008 cuando el Ministerio de Educación de ese país, creó la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural DIGEIBIR, con el fin de regular y proponer alternativas y herramientas pedagógicas para la enseñanza de la EIB. Para Velarde (2014), “hace falta no solo reconocimiento, sino también visibilización y revitalización de las lenguas y las culturas, evitar el sesgo indigenista y ruralista, mirar hacia los pueblos originarios como agentes de su propio desarrollo y no como meros beneficiarios” (párr.7). Es decir, los pueblos indígenas no solo requieren que los gobiernos creen un fondo de financiación, se les dirija la educación y se les cubra las necesidades básicas de aprendizaje intercultural, es imprescindible que los indígenas también hagan parte de las soluciones y `propuestas de cambio y mejoramiento, promoviendo la participación de ellos en la vida estatal, que su voz sea escuchada y sus propuestas atendidas como relevantes, que puedan validar sus conocimientos aportando a la Nación de una manera u otra, no simplemente como espectadores y receptores de una obra benéfica porque se convertirán en agentes pasivos incapaces de pensar y actuar autónomamente para desarrollar ideas en beneficio propio y de la población en general, de manera que fuera de sus territorios, serían individuos incapaces de insertarse a los procesos, lo que los convertiría en personas poco productivas; debe plantearse una EIB, que les permita además de valorar su cultura, también valorar e interactuar con la cultura mayoritaria, ya que las comunidades indígenas poseen extraordinarios conocimientos que unidos a elementos de la cultura mayoritaria, pueden potenciar macroproyectos que mejoren sus condiciones de vida y las de la sociedad en general, creando caminos de inclusión en la sociedad nacional y a su vez conservando su identidad. Al respecto, Mujica (2007) considera que:

La formación y conciencia de las identidades de las personas y grupos son impulsadas por movimientos que tienden a: a) mantener lo singular y, al mismo tiempo, la diversidad; b) preservar una relativa libertad e independencia y, al mismo tiempo, respetar la normatividad que proviene de la pertenencia a una comunidad; c) fomentar la exclusividad y, al mismo tiempo, la inclusión en procesos globales... (p.17)

La EIB, debe formar también ciudadanos indígenas, en el sentido propuesto por Anson (2007), “Ser ciudadano es tener acceso efectivo y libre a las oportunidades que ofrece la sociedad. Pero ser ciudadano en un mundo multi e intercultural es también tener derecho a mantener diferencias culturales en la esfera pública...”(p.6) . A esta misma idea se refería Velarde (2014) en su informe, cuando hace el llamado a los entes gubernamentales del Perú, lo cual se puede extender a otros países de América Latina, para que la EIB, no sólo trabaje por la preservación de las lenguas y culturas de los pueblos originarios, sino que también por la erradicación de los escenarios de discriminación centralistas. De ser tomada en cuenta esta observación, la EIB, debe formar ciudadanos para que formen parte del sistema estatal, aún desde sus propias características culturales, propiciando la inclusión de los grupos minoritarios o étnicos en la vida nacional.

En Argentina, la educación intercultural de cara a los grupos étnicos, tuvo un gran punto de partida en los años noventa cuando se resignificó la educación indígena a partir de las representaciones de las comunidades y el reconocimiento del valor cultural de los grupos indígenas por lo que se construyó un proyecto educativo más inclusivo y se evidenció un cambio en el discurso y en las políticas estatales, que buscaban atender la diversidad y reconocer las diferencias (Soria, 2010), como lo consagra La Ley Federal de Educación de 1993 a través de la cual se definen los grupos étnicos como "población diversa".

Como consecuencia cobró relevancia la Educación Intercultural Bilingüe, orientada por “la equidad, noción que permitió una distribución diferencial y equivalente de bienes y servicios educativos a grupos heterogéneos con el objetivo de compensar desigualdades socioeconómicas que, sin embargo, no pudieron ser superadas” (Soria, 2010, p.171). Es evidente que el proceso de reivindicación de los indígenas que habitan el territorio argentino, se enmarca dentro de las políticas sobre diversidad y multiculturalidad de los diferentes países de América, en especial de América Latina, como se puede leer en las descripciones anteriores hechas en este capítulo, que al querer abordar el tema de interculturalidad en el continente, hay una especie de repetición de las características lo que nos hace pensar que las poblaciones indígenas de Latinoamérica están enmarcadas en las mismas políticas socioeconómicas que, aunque hay orientaciones constitucionales claras, no produce cambios significativos al interior de las mencionadas comunidades, como lo plantea Domenech (2004) con referencia a lo que acontece en Argentina con respecto a los grupos minoritarios o diversos, donde considera que el espíritu de las normas creadas desde la cultura hegemónica y del Estado, solamente ha dado relevancia a los aspectos culturales propios de las comunidades, desde un punto de vista estético, folclórico o diferente de lo aceptado en el ámbito nacional.

Esto es por lo que, en Argentina, la reivindicación de los pueblos indígenas, desde *la* “propuesta neoliberal permitió la generalización de esta noción de diferencia cultural, a su vez apoyada en el concepto clásico de cultura como inventario de costumbres, “rasgos” y creencias” (Soria, 2010, p.172). La autora enfatiza sobre como el Estado en sus inicios (años noventa) ha incorporado los términos que hacen alusión a la diversidad de los pueblos indígenas, dentro del contexto educativo y social los cuales fueron más parte de un discurso que de “una política de reconocimiento de alcance real en términos no sólo culturales, sino también políticos, económicos e ideológicos” (Soria, 2010, p.172).

La Ley de Educación Nacional de Argentina (LEN número 26.206, 2006), promueve el cambio en la educación y la recuperación de los legados ancestrales basada en el principio de respeto de la diversidad cultural y el reconocimiento de los pueblos étnicos, así como en el principio de igualdad e inclusión con educación de calidad y la reconciliación con las comunidades indígenas del país. Lo anterior tiene su base en la Ley 2006 (LEN, artículo 11), la cual contempla "asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos". Para este fin:

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad (LEN, artículo 54).

La nueva legislación educativa intercultural de Argentina, incentiva a la visibilización de las culturas autóctonas a través del proyecto educativo que promueve el reconocimiento de las culturas entre sí, o la Educación Intercultural Bilingüe, que para Soria (2010,) no es más que “un discurso que exhibe la diversidad como práctica de resarcimiento” (p.178).

La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina, contemplada en la Ley de Educación Nacional, de 2006, como lo afirma Fernández (2019), a pesar de regular la educación para los grupos indígenas, no es garantía para este grupo poblacional porque no tiene las mismas oportunidades de ingreso a la educación estatal que la población mayoritaria argentina, lo cual lo corrobora el promedio de analfabetismo con mayor índice, según censo de 2010, en la población indígena con aprendizajes mínimos o incipientes en las áreas de conocimiento fundamentales, en relación al promedio nacional.

La Constitución Nacional Argentina concede el derecho a los pueblos indígenas, a una educación multicultural y bilingüe. En este sentido, diversos investigadores han hecho su aporte desde los estudios y orientaciones técnicas llevadas a cabo en estas comunidades, con el fin de estructurar la Educación Intercultural Bilingüe, que respete las tradiciones y cosmovisión de los pueblos étnicos asentados en varias regiones de Argentina. Los aportes científicos van en diferentes vías, entre ellos, el fortalecimiento de los saberes ancestrales desde el currículo y el uso de la lengua nativa al interior de las comunidades. Es así como encontramos investigaciones en colaboración en El Chaco, Argentina, a través de un proyecto que “se dirige al relevamiento, la documentación y la didactización de saberes tradicionales wichi para ser incorporados a la currícula de nivel inicial y primario de la educación formal en la provincia de Chaco, Argentina” (Ballena y Unamuno, 2017, p.128).

Según los investigadores, es un proyecto que nace desde y para la comunidad de El Sauzalito, coordinado por mujeres tejedoras ancestrales. Es una intervención muy pertinente en un territorio, donde de acuerdo con las estadísticas del censo mencionado anteriormente, hay un alto índice de analfabetismo, especialmente registrado en las mujeres. El proyecto de Unamuno y Ballena busca dinamizar la enseñanza de la lengua Wichi desde las prácticas ancestrales, y como lo afirman los autores, es una práctica de muchos antropólogos que busca:

...sistematizar saberes y prácticas indígenas para poder diseñar propuestas educativas más situadas y más relevantes. En parte, esto emerge en relación con una crítica a los modos de entender la educación intercultural bilingüe aún presente en las políticas de los estados. (p.129)

Frente a este planteamiento, Fernández (2019) coincide en que, a pesar de que en los establecimientos educativos se ha venido evidenciando presencia de estudiantes indígenas, incluso hasta escuelas con la mitad de su población escolar procedente de

grupos étnicos, el componente intercultural no está presente, ya que no hay un intercambio sino más bien una generalización en las estrategias de enseñanza, ya que no hay un docente asignado para enseñar lenguas o la cultura indígena, pues se considera, según Cecilia Sleiman (2019), que es “un tema complejo ya que son pocos los docentes que tienen esta formación específica y, de hecho, son escasas también las ofertas formativas para estos perfiles. Solo existen algunos profesorados o postítulos en Formosa, Salta, Chaco y Santiago del Estero” (párr. 6). Además, esta investigadora considera que la escuela no cumple con el papel transformador ni orienta a mejorar los diversos aspectos de las minorías étnicas en Argentina y Latinoamérica, y por el contrario acentúa la ya precaria situación de los indígenas: “la situación de los pueblos indígenas en la región muestra históricas y permanentes desigualdades sociales que la educación hoy aporta a su perpetuación en lugar de promover la igualdad en la sociedad en su conjunto y una mayor cohesión social” (Sleiman, 2019, párr. 7). Ante esta perspectiva, los académicos e investigadores claman por una educación con recursos financieros y pedagógicos que forme a docentes y personas relacionadas con la formación indígena, en aquellos centros que atiende población étnica. Una observación que no sólo aplicaría para Argentina, sino, para todos los países con grupos indígenas.

3. Una mirada a la legislación sobre educación intercultural bilingüe o etnoeducación en Colombia

Este capítulo aborda lo relacionado con las leyes que el Estado colombiano ha ido promulgando para proteger y conceder los derechos a las comunidades étnicas a tener una educación basada en su cosmovisión y necesidades propias que contribuyan a la preservación cultural y la implementación de éstas en la realidad del contexto emberá-chamí.

Colombia, como el resto de los países de América, ha desarrollado un proceso educativo en comunidades indígenas desde diversas perspectivas que más bien podrían considerarse ensayos por establecer la educación territorial, porque en su mayoría, presentan proyectos que llevan a incorporar a las comunidades minoritarias a la cultura nacional, ya que su elaboración unilateral - Ministerio de Educación Nacional- desconoce la cosmovisión y el derecho territorial de las minorías étnicas. Después de la intervención de diversos organismos internacionales, Colombia ha incluido los derechos étnicos en la Constitución Política y el Ministerio de Educación Nacional ha propuesto directivas ministeriales y leyes que regulan la enseñanza en los territorios indígenas. Ha pasado de dejar la educación indígena a cargo de la iglesia católica para que ésta “convirtiera a los salvajes”, a crear un Programa Etnoeducativo, que generalmente, no se lleva a la práctica y es reemplazado por el modelo Escuela Nueva, un modelo diseñado para atender a la población rural, donde se lleva el proceso en aulas multigrados. Frente a la legislación vigente, las comunidades indígenas se han unido para crear organizaciones indígenas, a nivel regional y nacional, agrupadas en la Organización Nacional Indígena de Colombia

-ONIC-, de la cuál sobresale por sus logros a nivel educativo y social, el Consejo Regional Indígena del Cauca -CRIC-, la única organización que ha logrado crear para su contexto, la Universidad Autónoma Intercultural Indígena; todas estas organizaciones indígenas tienen como fin reclamar y defender los derechos otorgados por la Constitución Nacional de Colombia. A continuación, abordaremos las leyes existentes y su respectivo análisis de acuerdo con la implementación observada a través de diferentes estudios e informes y la función del CRIC en la implementación del derecho etnoeducativo en su contexto.

3.1. Análisis de las leyes etnoeducativas y su implementación en el ámbito educativo indígena

La Constitución Política de Colombia reconoce la diversidad cultural y lingüística del país y a través de diversas Leyes, Decretos y Artículos, legisla sobre los diferentes aspectos de las comunidades nativas, incluida la educación. Es así, como la Ley 21 de 1991 integra en el derecho interno, el convenio 169 de la OIT, el cual obliga al estado colombiano a promover, proteger y garantizar los derechos de los pueblos indígenas y a ceder a los pueblos el control de sus propias instituciones, formas de vida, su cosmovisión, organización social, educación, de su desarrollo económico y a mantener y fortalecer sus identidades, lenguas y religiones dentro del marco de los estados en que se viven. La Ley 21 describe muy bien el papel del Estado en la preservación cultural y étnica de los pueblos indígenas del país, además, concede autonomía en lo referente a la educación y su uso de L1. La Ley sería favorece para los grupos minoritarios pero la práctica no, ya que no hay un plan ni recursos destinados para la investigación y la asesoría a las comunidades para la formulación de su currículo y aún sus planes de estudio dependen de los lineamientos y estándares del Ministerio de Educación Nacional. La Constitución

Nacional otorga los llamados “derechos etnoeducativos”, los cuales reconocen el derecho a: (1) las lenguas e idiomas oficiales en sus territorios (art. 10), (2) participar en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales (art. 67), (3) una formación que respete y desarrolle su identidad cultural (art. 68). A pesar de lo reglamentado en la Constitución Nacional, la educación estandarizada prevalece y es llevada a las escuelas indígenas a través de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) elaborados por y para la población rural mayoritaria con un modelo educativo llamado Escuela Nueva (véase capítulo 4). Este modelo se originó sobre la base de la pedagogía activa y surgió como una solución para la enseñanza en las escuelas rurales, no indígenas, donde la población en edad escolar es poca, así que hay un docente en un aula de clase para enseñar a estudiantes que están cursando diversos grados, de manera que dentro de cada salón suelen haber estudiantes desde grado primero hasta quinto -multigrados-.

El Modelo Escuela Nueva es actualmente la carta de navegación de las escuelas rurales occidentales del país, y es ahora el implementado en los centros educativos indígenas. El mencionado modelo, pretende dar autonomía a las instituciones para que tengan su propio currículo elaborado con la participación de toda la comunidad y desde su cosmovisión. Contrario a lo mencionado, los educandos se han convertido en una antena repetidora de esquemas occidentales, a través de las actividades que contienen las cartillas o textos que envían a las escuelas desde el MEN, cuyo contenido gira alrededor de matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y lenguaje. Las actividades que los estudiantes desarrollan durante las sesiones escolares, cuentan con una corta y superficial explicación de sus profesores indígenas, que en muchos casos no entienden los temas, ni los contextos que proponen las lecturas o los ejercicios de matemáticas que plantean situaciones en lugares o círculos propios de la población urbana y occidental. Esto lo pone en evidencia

Quenamá (2003) quien en su investigación constata la falta de formación de los docentes a cargo y la falta de implementación de estrategias contextualizadas.

Los docentes no tienen la formación requerida ni el Estado les brinda la formación pedagógica ni disciplinar requerida ya que son nombrados por el gobernador del resguardo, teniendo como base legal el Decreto 85 de 1980, que “faculta el nombramiento en las comunidades indígenas del personal bilingüe que no reúna los requisitos académicos exigidos en los demás docentes.” Es decir, a los docentes de los territorios étnicos no se les exigen los requisitos para nombramiento de docentes de población mayoritaria sustentados en los Decretos 2277 y 1278, que incluyen mínimo, personas con el título de normalistas, licenciadas en educación o en cualquiera de las disciplinas del conocimiento. El Decreto 85 habilita a las autoridades indígenas para que nombren como docentes de sus territorios, contando como único requisito, que hablen emberá y castellano y hayan terminado el bachillerato rural, aunque no tengan un mínimo de formación pedagógica y el bachillerato rural no los haya capacitado disciplinarmente de manera amplia para ejercer como docentes.

El Decreto 1490 de 1987 exceptúa a las poblaciones étnicas minoritarias que cuentan con programas en etnoeducación de la implementación del modelo de Escuela Nueva; sin embargo, la única comunidad indígena del país que ha logrado implementar y consolidar la etnoeducación en su territorio de manera amplia, a través de la Universidad Autónoma Intercultural Indígena -UAIIN-, aunque evaluada con pruebas estandarizadas nacionales, es el pueblo Nasa, representado por el Consejo Regional de Cauca -CRIC-, y gran parte del resto de las minorías étnicas del país no han podido estructurar un Proyecto Educativo Comunitario (PEC) - lo han hecho de manera incipiente y sin muchos recursos- que dirija su proceso educativo. Esta es una consecuencia de la falta de inversión en etnoeducación por parte del MEN, que no ha proporcionado a los grupos minoritarios

herramientas pedagógicas ni financiación, para que éstas los elaboren acorde a sus necesidades y que cumplan con la función educativa que deben tener. Por lo tanto, casi la totalidad de las comunidades nativas, deben acogerse al modelo Escuela Nueva, con toda la estructura occidental con que fue diseñado, porque están pensados por y para la población rural mayoritaria, no para los indígenas, y la mayoría de las escuelas de los resguardos, hacen parte administrativamente, de una sede central que reúne varias escuelas del sector, en su mayoría, occidentales.

La etnoeducación sin un modelo educativo propio se rige por el Modelo Escuela Nueva de población rural mayoritaria, con la reproducción de las prácticas pedagógicas ajustadas a la población occidental, que fragmenta los temas presentándolos como unidades aisladas, desarrollados en espacios cerrados y preestablecidos por el pensamiento occidental, y en muchos de los casos, la educación es memorística, atiende a objetivos individuales con procesos educativos distantes del bien colectivo de los mismos contextos donde se ubica la escuela, contrario a la visión de las comunidades indígenas. A partir de allí, ya la educación territorial de los pueblos indígenas pasa por la concepción y el diseño del pensamiento occidental, dirigido a población occidental, vulnerando los principios constitucionales que conceden el derecho a las minorías étnicas a plantear su educación desde la cosmovisión, las necesidades, la lengua y el contexto, como se dicta en la Resolución 3454 de 1984, la cual crea el grupo de etnoeducación dentro del Ministerio de Educación Nacional con el fin de impulsar programas etnoeducativos en comunidades indígenas. Estos programas incluyen los lineamientos generales de la educación indígena teniendo como marco general el concepto de etnodesarrollo y su componente educativo. La etnoeducación es entendida como un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia que consiste en adquisición de conocimientos y valores y en el desarrollo de habilidades y destrezas de acuerdo con las

necesidades, los intereses y las aspiraciones de la comunidad que la capacita para participar activamente en el control cultural del grupo. El concepto de etnoeducación establecido en el artículo 55 del título III, capítulo III de la Ley General de Educación, está definido así:

Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a un grupo 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. (Congreso de la República de Colombia, 1994, p. 14)

A pesar de estar bien definido el concepto y marcar pautas muy claras, las aulas de clase de los resguardos indígenas, y concretamente, del resguardo indígena de Altomira, se convierten en un espacio de reproducción del sistema educativo nacional sin distinción de lengua nativa como L1 y con un PEI propuesto sin la participación de la comunidad indígena y completamente descontextualizado, desconociendo el mandato constitucional consignado en el Decreto 1142 de 1968 en el cual se contempla que la educación indígena debe estar de acuerdo con sus características culturales y necesidades.

Como consecuencia, la Escuela como aparato representativo del Estado en las comunidades rurales y minoritarias, ha venido dando paso a la occidentalización de las etnias, convirtiéndose en una herramienta que socava las tradiciones, los saberes y la cosmovisión de la población. Esto las convierte en comunidades en riesgo de extinción ya que van desapareciendo culturalmente para integrarse a la cultura nacional que no los acoge como indígenas colombianos y que tampoco les permite sobrevivir como pueblo ancestral con su riqueza cultural, de manera que cada vez los invisibiliza ante el resto de los ciudadanos.

El Decreto 1142 de 1978 que reglamenta el artículo 11, del Decreto 88 de 1976, se refiere a la necesidad de que la educación de las comunidades indígenas tenga en cuenta la realidad antropológica y fomente la conservación y divulgación de sus culturas autóctonas. Si bien es cierto que hay reconocimiento estatal de sus derechos, es fácil pensar que están consignados como una forma de atender a la presión de las organizaciones de derechos humanos, de la UNICEF, la OIT o de las organizaciones indígenas de Latinoamérica y Colombia, pero esto no quiere decir que se lleven a la práctica porque se requiere de un financiamiento que, aún con las regalías de la principal compañía petrolera del país, ECOPETROL, destinadas a los grupos indígenas, falta voluntad política y compromiso real del Estado para invertir en la educación territorial indígena, ya que para ello se debe reorganizar toda la parte operativa del sistema etnoeducativo e invertir en material didáctico, investigación, infraestructura y formación docente, como está contemplado en la Ley General de la Educación (Ley 115 de 1994) en el capítulo III sobre Educación para los grupos étnicos con tradiciones culturales, ligadas al proceso propio, social y cultural, respetando sus creencias y tradiciones. Lo anterior está consignado en el siguiente mandato:

El Gobierno Nacional a través del Ministerio de Educación Nacional y en concertación con los grupos étnicos prestará asesoría especializada en el desarrollo curricular, en la elaboración de textos y materiales educativos y en la ejecución de programas de investigación y capacitación etnolingüística.

(Congreso de la República de Colombia, 1994, p. 14)

Las comunidades indígenas, por ser minorías, no son consideradas un capital político muy importante para quienes deben conquistar votantes, o simplemente son comunidades que se han convertido en presa fácil de la manipulación de los aspirantes a las alcaldías, el congreso o la presidencia. Esto genera apatía de quienes lideran el país, hacia la situación de los indígenas, por lo que los pueblos étnicos se ven abocados a hacer huelgas

y manifestarse por vías de hecho, exigiendo al Estado, el cumplimiento de sus obligaciones para con estas comunidades, que ven como sus futuras generaciones no tienen la oportunidad de ingresar a la educación superior ni a participar en el desarrollo de la nación y, ni siquiera, del de sus propias comunidades, ya que no cuentan con la formación ni las competencias mínimas para hacerlo. Razón por la cual, en sus territorios se evidencia un detrimento de sus condiciones de vida y la deserción de los jóvenes hacia la comunidad occidental, donde se desempeñan en labores de la tierra, con una paga irrisoria y haciendo arduas labores, por lo que se puede decir que sufren de la explotación de sus conciudadanos colombianos. De igual manera sucede con la pérdida progresiva de los saberes ancestrales y la poca valoración de sus artesanías, sus productos y medicinas, las cuales, si estuvieran incluidas en el currículo y se enseñaran en las escuelas como lo dicta la legislación vigente, podrían ser, además de fortalecer la cultura, una fuente de emprendimientos con ingresos que favorecerían la economía del territorio.

La Carta Magna de 1991 legisla para una educación propia que responda a la idiosincrasia de los grupos étnicos, una educación territorial que debe estar vinculada “al proceso productivo, al proceso social y cultural con el debido respeto de sus creencias y costumbres” (Congreso de la República de Colombia, 1994, p. 14). La educación indígena tiene su marco legal en la Ley General de Educación como Etnoeducación, la cual debe ejecutarse en horarios y tiempos acordes a las necesidades del territorio según sus usos y costumbres. Dentro de esta política etnoeducativa se debe plantear un currículo que reconozca la importancia de la identidad cultural y el proceso de siembra, recolección y producción y valore, fortalezca e incentive la conservación de la lengua nativa, de los pueblos indígenas, de manera que:

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. (Congreso de la República de Colombia, 1994, p. 14)

La legislación en materia de etnoeducación, contempla dar autonomía en los territorios indígenas, aunque en la práctica dista mucho de llevarse a cabo ya que desde la misma legislación se entra en contradicción porque uno de los párrafos de la misma Ley General de Educación, que en unos apartes defiende la autonomía de los grupos minoritarios, en su Capítulo III, ordena que los programas y proyectos educativos que vienen adelantando las organizaciones de los grupos étnicos continuarán ajustadas a los planes educativos regionales y locales con lo que se limita la “autonomía” dada en la Constitución y se da vía libre a la intromisión de la visión occidental de la educación, ya que las comunidades minoritarias deben ceñirse a las reglamentaciones y políticas educativas que proponen los territorios dentro de los cuales se encuentran sus resguardos. Esto se puede constatar en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), en los estándares, los lineamientos, el material didáctico (textos diseñados desde el MEN) sin tener en cuenta el contexto indígena y el sistema evaluativo nacional aplicado en forma general a toda la población estudiantil del país, sin distinción de etnia ni lengua.

En materia de etnoeducación, sólo algunas comunidades indígenas en Colombia, han empezado a participar de la estructuración de su educación propia, aunque de manera incipiente, atendiendo al contexto de sus territorios, y muy pocas, como los Nasa, asentados en resguardos del departamento del Cauca, al sur del país, han logrado grandes avances como comunidad étnica, en diferentes aspectos sociales y culturales, gracias a que los diversos pueblos nativos de esta región se han organizado como Consejo Regional Indígena del Cauca -CRIC-, el cual a través de las movilizaciones y la lucha continua, ha elevado sus peticiones y sus propuestas ante el Congreso de la República, cuya fuerza ha llevado a un indígena nasa, como parlamentario en el Congreso Colombiano. La consolidación de sus esfuerzos se evidencia en la fundación de la única universidad

indígena de Colombia, la Universidad Autónoma Intercultural Indígena, UAIIN, estructurada desde y para la comunidad.

Dada la importancia y el gran paso dado por el CRIC, con la fundación de este centro educativo, se da a conocer en primer lugar el aporte que hace dicha universidad a la reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas que hace dicha universidad. La UAIIN, institución de educación superior, cuyos programas etnoeducativos, están dirigidos a más de diez familias lingüísticas distribuidas en la región sur del país. El currículo es orientado por docentes indígenas, con contenidos autóctonos relacionados con los saberes de las comunidades y transversalizados con los estándares nacionales, con objetivos que apuntan a la cualificación de los estudiantes indígenas en temas de sus resguardos, para que éstos lideren los procesos que conlleven a la solución, el mejoramiento o desarrollo de proyectos socioculturales de sus resguardos. A pesar de que su currículo atiende a la preservación de su cultura y sus lenguas, con una gran malla curricular propuesta por docentes y líderes indígenas, aún debe evaluar y preparar para las pruebas de Estado, ya que, sin ellas, los egresados no podrían acceder a sus tarjetas profesionales o a la validación de sus títulos a nivel nacional, para poder desempeñarse en los puestos de trabajo o aspectos del país, lo cual es un objetivo de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural, UAIIN.

Para llegar al reconocimiento social y a ocupar un lugar en la oferta educativa superior en Colombia, han tenido que trasegar un camino lleno de dificultades, contradictores del gobierno y la sociedad; dificultades de orden formativo, organizativo, económico y político, que se ha venido dando desde hace más de cuarenta años, hasta lograr condensar la idea de fomentar la profesionalización de los indígenas colombianos a través de una propuesta curricular que lleva el aprendizaje de conocimientos de disciplinas generales y atendiendo la idiosincrasia de todos los pueblos nativos de la región del Cauca que

conforman el CRIC, ya que su población es solamente indígena, perteneciente a diversos grupos lingüísticos, aproximadamente diez lenguas convergen en esta universidad, para lo cual utilizan el castellano como lengua vehicular, y sus tareas, trabajos o proyectos, se hacen en la lengua de cada uno, ya que la evaluación que se realiza es mixta, de manera que es cualitativa en cuanto a que un porcentaje de la nota es dada por la comunidad del resguardo al cual pertenecen, donde se valora la pertinencia, viabilidad y alcance que tienen los aprendizajes de acuerdo con las perspectivas de mejoramiento o liderazgo en su propio entorno. La valoración cuantitativa está a cargo de los profesores de la universidad.

La UAIIN, se constituye así, en la institución educativa indígena, más relevante del país, y es una de las pocas que hay en este sentido, en Suramérica, que ha logrado implementar el derecho etnoeducativo y estructurarse desde el pensamiento indígena dirigida a la población étnica de su región, cuyo objetivo es conservar su independencia ideológica de la política estatal y atender a las necesidades educativas de cada uno de los grupos indígenas que hacen parte del CRIC, lo cual la convierte en autoridad y un referente en materia de etnoeducación en Colombia y Sur América, porque además, plantean y practican en sus programas educativos, no sólo el bilingüismo (lengua nativa de los grupos minoritarios y español) que ordena la legislación colombiana, si no que tienen en cuenta el plurilingüismo que se registra en la región sur del país, llevada a la universidad por los estudiantes de diversas familias lingüísticas que asisten a sus programas académicos. Por lo tanto, de un lado, nuestra investigación se ha nutrido de esta experiencia para motivar al grupo de investigación a llevar a hacer uso de los derechos que la Constitución Colombiana les confiere y a proponer su educación territorial de acuerdo con sus representaciones mentales sobre este aspecto y sobre las necesidades que la comunidad identifica en su territorio. De otro lado, la revisión de la

legislación colombiana sobre educación territorial y la implementación de ésta en las poblaciones étnicas, nos da claridad para entrar a valorar los derechos etnoeducativos que pueden sustentar la mejora educativa en el territorio del Resguardo Altomira, donde realizamos nuestro estudio, y de los cuales los emberá-chamí de esta región, no han hecho uso.

3.2. Educación bilingüe intercultural en comunidades indígenas

Al respecto de la educación intercultural, Viveros y Moreno manifiestan “En las propuestas interculturales bilingües, opuestas a los modelos de asimilación, integración, fusión y a la castellanización, se ubican aquellas que trascienden el respeto y la valoración de la diversidad y la coexistencia pasiva de las culturas (multiculturalismo)” (2014, p. 59). Este enfoque promueve la convivencia desde el conocimiento y la aceptación entre las culturas, en intercambio de acuerdo con el sentido literal de la palabra, entre la comunidad mayoritaria y las minoritarias, para lo que los autores contemplan “En este sentido la educación intercultural considera la diversidad cultural como riqueza y promueve nuevas formas de relación y comprensión entre las culturas” (2014, p. 59). Así mismo, para los autores es claro que debe existir un currículo contextualizado y elaborado con la participación de la comunidad involucrada en los procesos educativos, ya que es desde su cosmovisión, desde donde debe formularse el qué y para qué se enseña en un territorio determinado, por lo tanto:

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) parte de la cultura local del alumno, es decir, de su forma de pensar y de vivir, de su forma de relacionarse con el entorno, de sus costumbres y tradiciones, y del conjunto de símbolos y significados culturales propios. (2014, p. 60)

La educación intercultural, debe conservar el enfoque de intercambio de saberes y cosmovisiones de las culturas interactuantes, para que éste no se convierta en un factor de exclusión de los pueblos indígenas o minoritarios, razón por la cual, es imperativo aprender de la otra cultura, conjugando los saberes propios con los externos y así comprender otros contextos para respetar la identidad de los demás pueblos y poder actuar en ellos, desde el aporte a la Nación como ciudadanos indígenas colombianos o como colombianos occidentales que pueden aportar a la conservación de las comunidades indígenas con la plena conciencia de su importancia en la conservación de las raíces y de los saberes ancestrales del pueblo colombiano, lo que se constituye en un patrimonio de gran relevancia.

Desde esta perspectiva, el modelo de EIB:

...es el más pertinente a las expectativas y a las reivindicaciones de los pueblos indígenas. Concilia dos cosas fundamentales: una educación que no excluye lo propio manteniendo la lengua materna y enseña lo otro, la otra cultura y la otra lengua. Abram, (como se citó en Viveros y Moreno, 2014, p. 60)

La Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de México, agregan que la

EIB es la forma de intervención educativa que reconoce y atiende a la diversidad cultural y lingüística, promueve el respeto a las diferencias; procura la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de prácticas y actitudes que tiendan a la búsqueda de la libertad y justicia para todos. (SEP-DGEI, 1999; citado en Viveros y Moreno, 2014, p. 60)

Es una de las definiciones que mejor resume el enfoque Intercultural en la educación, y cuya correcta implementación puede ayudar a acercar a la población indígena a la

inclusión dentro del sistema educativo nacional, ya que incrementaría las posibilidades de acceso a la educación superior y a la participación y el aporte en el desarrollo de las comunidades indígenas y del país. Los estamentos gubernamentales mexicanos, también advierten que: “La EIB es, por lo general, una educación enraizada en la cultura de referencia de los educandos, pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la cultura universal” (Zúñiga, Pozzi-Escot y López, 1991; op cit. López, 1999; Viveros y Moreno, 2014, p. 60)

Ello indica que las comunidades indígenas no son excluyentes de los conocimientos occidentales y aunque el modelo de EIB, no promueve la asimilación de una cultura a la otra, si permite de manera amplia la inclusión y el respeto por las diferencias culturales. Kottak (2011) define el multiculturalismo, como sinónimo de lo intercultural, teniendo como base el respeto por las diferencias y la valoración de los aportes que una cultura hace a otra, propiciando intercambio e interacción entre ellas; fortaleciendo la conservación de las minorías y la construcción colectiva de la sociedad, lo que genera inclusión de los grupos minoritarios en la sociedad mayoritaria, por lo que el autor considera que,

el multiculturalismo busca formas de comprensión e interacción de la gente que no dependan de la semejanza, sino del respeto por las diferencias. El multiculturalismo subraya la interacción de los grupos étnicos y sus aportaciones al país. Supone que cada grupo tiene algo que ofrecer y aprender de los demás.(p.160). Una sociedad multicultural socializa a los individuos no solo en la cultura dominante (nacional), sino también en una cultura étnica. (p.167)

En el plano intercultural, la relación entre grupos debe ser “simétrica y equitativa, esto es, que no haya superposición o imposición de una cultura sobre otra” (Sierra, Sinigú y Henao: 2010, p. 243), el intercambio de saberes debe estar presente en

el currículo, tanto territorial como nacional, facilitando la comprensión y aceptación de las diferencias de los grupos humanos con diversidad lingüística y cultural, teniendo como objetivo “la reducción de todo prejuicio y discriminación ” (Sierra, Sinigú y Henao, 2010, p.243) La educación propia o intercultural, se centra en:

El reconocimiento y promoción de una educación que considere la cultura y la lengua indígena se da en el marco del pluralismo cultural y de una concepción antropológica dinámica y cambiante de la cultura; las culturas se conciben como creación o construcción humana que permiten dar sentido y significado a la realidad concreta de tal o cual grupo. (Viveros y Moreno, 2014, p. 60)

El Programa de Educación Bilingüe Intercultural -PEBI-, definido por el Consejo Regional Indígena del Cauca -CRIC-, Colombia (2004), “comprende las relaciones generadas y vivenciadas desde la valoración y respeto por el otro, en la búsqueda de las condiciones de igualdad desde las diferencias. La interculturalidad se manifiesta en el seno de las reivindicaciones del movimiento indígena” (pp. 87-88). Para el CRIC (2004), en el desarrollo del PEIB, la escuela cumple un papel “organizativo y generador de políticas dentro del contexto de la comunidad” (p. 88). El CRIC ha sido uno de los grandes críticos de la educación en Colombia por considerar que las políticas educativas interculturales bilingües del Estado y las prácticas educativas en los territorios indígenas del país, llevan caminos opuestos, por considerar que no hay valoración de lo indígena, la ausencia del respeto por las autoridades comunitarias (es decir, los cabildos, el silencio de la lengua indígena dentro de las aulas escolares, el autoritarismo de los maestros, la enseñanza que desconoce y menosprecia el entorno, conclusiones a las cuales se llegó en el 5º Congreso del CRIC (1978) y que llevó a replantear el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe direccionado por el Ministerio de Educación Nacional -MEN-, y

como lo resume Green citado en Bustamante (2005), “la educación indígena se ha desarrollado de forma diversa e incluso accidentada” (p.69).

En este Congreso, se vio la necesidad de crear el Programa de Educación Bilingüe basado en la investigación de los intereses de las comunidades, ya que el contenido y las orientaciones de la educación en sus territorios había venido siendo orientada por el Estado y la Iglesia, distanciada del contexto indígena, por lo que se exigió al gobierno nacional, la revisión lingüística y la investigación dentro de las comunidades, para vincular su historia y su cultura al currículo. Las investigaciones dentro de las comunidades indígenas, tuvieron el aval oficial del Estado colombiano, con el Decreto 2230 de 1.986, mediante el cual se creó el Comité Nacional de Lingüística Aborígen, que propició investigaciones sobre las lenguas indígenas, que generaron programas de formación y especialización sobre este tema, en varias universidades del país.

En el marco de la investigación con comunidades indígenas en Latinoamérica, diferentes organizaciones estatales e internacionales han estudiado las problemáticas generalizadas de la población indígena, y han encontrado, según lo manifiesta la exdirectora general de la UNESCO, Irina Bokova (2016) que,

...resulta esencial alentar el pleno respeto hacia el uso de la lengua materna en la enseñanza y el aprendizaje y promover la diversidad lingüística. La aplicación de unas políticas lingüísticas inclusivas en los sistemas educativos no solo ayudará a mejorar los resultados del aprendizaje, sino que contribuirá también a la tolerancia, la cohesión social y, en definitiva, la paz”. (‘párr. 2)

Por lo tanto, en Colombia se concibe la etnoeducación como modelo educativo para los grupos minoritarios, para que se promueva desde el sistema escolar, el reconocimiento, la preservación y el respeto por las diferencias, de los diversos grupos étnicos existentes en el país. La anterior afirmación, da continuidad a las políticas de la UNESCO (2015), las cuales promueven una educación inclusiva que sea pertinente para

la sociedad y respetuosa de su cultura, en un proceso digno de doble sentido. Las investigaciones de la UNICEF, han centrado su atención en salud y educación de los niños y las niñas y ha solicitado a los estados, la formulación de políticas nacionales que velen por el bienestar de las comunidades menos favorecidas. De acuerdo con el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países Andinos, Sichra (2006) afirma que:

...la noción de interculturalidad en la discusión académica y política en Latinoamérica ha estado fuertemente marcada por la problemática educativa, debido a que la escuela, como ente “civilizador”, asimilacionista, ha sido en gran medida la única instancia estatal que ha hecho presencia en las regiones rurales. (p.10)

Lo advertido por Sichra , incluye a Colombia, ya que hay diferentes lugares en los cuales la única presencia del Estado es a través de la escuela, especialmente en las poblaciones indígenas, donde el centro educativo es lo único que los vincula como ciudadanos colombianos ya que lo relacionado con el resto del país es lo que llega a la escuela que ejerce como dinamizador de información occidental, en cuanto a políticas de Estado y currículo educativo estatal; la escuela es el centro de recepción de lo que llega de otros sectores, tales como la religión cristiana, las campañas políticas, publicidad sobre televisión satelital y los proyectos de investigación extractiva de algunas universidades y contratistas del Estado. En la investigación sobre la enseñanza de la lengua indígena e interculturalidad, dicha investigadora sugiere la construcción del proceso de enseñanza de la lengua estudiada, con la participación activa de la comunidad educativa, que permita la creación del contexto intercultural, que a su vez sirva de medio para generar la educación inclusiva dentro de una sociedad. Esta apreciación hace parte también del Plan de Desarrollo sobre Diversidad Cultural Indígena de Colombia desde el año 1.994, en el cual se ha incluido, la protección de los derechos y atención a los grupos indígenas en

todos los campos, de manera que el Estado propicie su participación en el desarrollo del acontecer nacional.

En interculturalidad, las investigaciones en diferentes comunidades indígenas del país, destacan la importancia de la enseñanza contextualizada y el intercambio cultural por lo que sugieren que se debe enseñar el castellano -lengua vehicular- como un segundo idioma a los indígenas, como herramienta de inclusión social (Galeano y García, 2014), aunque en este intercambio cultural, no se hace mención a la importancia de que la cultura nacional conozca y aprenda lenguas autóctonas para que haya una verdadera interculturalidad, se piensa siempre en que para que haya inclusión de los grupos minoritarios, es preciso que éstos se acerquen a la cultura mayoritaria, no que ésta aprenda sobre la minoritaria. En dichas investigaciones advierten el bajo nivel en el aprendizaje del español de los estudiantes indígenas debido a la falta de recursos y de un currículo propio que se desarrolle con materiales didácticos contextualizados pero no se plantea el estado del aprendizaje de la lengua nativa como un factor relevante y de los recursos con los que se lleva a cabo la enseñanza de la L1, para que se dé una completa interculturalidad. Además, Galeano y García también plantean la necesidad de “...realizar procesos investigativos que permitan identificar las estrategias para la enseñanza del castellano que sirvan como pauta para favorecer el aprendizaje de una segunda lengua...” (2014, p.4), lo que también ratifican Camacho y Santos (2011) quienes plantean la falta de una metodología y estrategias didácticas efectivas en la enseñanza de la lectoescritura del castellano, a los estudiantes indígenas, y a lo que se debe añadir que no solamente sobre procesos de enseñanza de la segunda lengua -L2- sino sobre los mismos aspectos relacionados con la L1 y demás áreas del conocimiento.

La interculturalidad debe llevar a proponer un currículo en los contextos sujetos a intercambio, donde se puedan aprovechar los rasgos culturales tanto de la población

mayoritaria como minoritaria y llevarlos al aula de clase; extraer conocimiento desde los saberes cotidianos propios del contexto, ya sean los recursos literarios, artísticos o saberes ancestrales con lo que se da relevancia a la vinculación y conocimiento de la cultura, tanto en la enseñanza de la L1 como de la L2 y las diversas disciplinas, ya que facilita a los estudiantes la comprensión y el respeto por la idiosincrasia del otro (Cruz, 2010). Así mismo, Janeth Lagos (2013:311) destaca la importancia que tiene “llevar al aula de clase elementos familiares que enlacen su cultura y lenguaje con lo que se requiere” lo que visto desde la interculturalidad, se deben llevar estos elementos de ambas culturas para reconocer su aporte a los aprendizajes, lo que según la autora genera motivación lo cual considera un factor predominante en el aprendizaje. Las apreciaciones de Balcázar (2010) corroboran la importancia de la contextualización y vinculación de la cultura al material y a las estrategias didácticas que se usan para enseñar a la población indígena de Colombia en un contexto intercultural.

En el enfoque intercultural debe tener especial relevancia, atender educativamente a la población indígena, con un currículo basado en los lineamientos estatales, pero especialmente centrado en los saberes propios, ya que los Emberá-chamí, según el informe de la investigación realizada en el Resguardo Altomira, presentado por el Ministerio del Interior de Colombia (2015) han ido dejando sus prácticas culturales y creencias, afectando la percepción de los jóvenes y los intereses de la supervivencia de la cultura colocando en peligro su cosmovisión y la continuidad de rasgos culturales como lo son la lengua, el conocimiento sobre plantas medicinales, la percepción del mundo espiritual y sus prácticas cotidianas ligadas a su cosmovisión. Al respecto, Mendoza (2010) en su investigación con algunas tribus del Norte de Colombia, sobre la “Educación Indígena e Interculturalidad” destaca el denominado Proyecto Educativo Comunitario (PEC) en estas comunidades, el cual busca crear conciencia dentro de la comunidad, sobre

la realidad social y los procesos de occidentalización que actualmente viven las nuevas generaciones mokanás y es la columna vertebral del Plan de Vida del pueblo Mokaná que busca revalorar la herencia ancestral y la transmisión de conocimientos que han permitido la supervivencia del pueblo, generación tras generación. Según la investigación realizada por Mendoza (2010) toma como referencia su investigación en la que explica cómo la interculturalidad se ha concebido desde la adaptación de los planteamientos occidentales a la cultura étnica dentro de un currículo que busca visibilizar la cultura a través de llevar una propuesta nacional reinterpretada desde los mismos aspectos de la comunidad indígena que permita así, vincular las dos culturas interrelacionando los saberes ancestrales con los nacionales donde se haga uso de la lengua nativa y de la segunda lengua, el castellano para conformar un Proyecto Intercultural Bilingüe.

Nuestro trabajo de investigación en el Resguardo Altomira de Marsella, Escuela La Bordadita, pretende llenar el vacío existente en materia de educación y hacer nuestro aporte a la etnoeducación que, de acuerdo con el MEN, es un proceso social permanente mediante el cual los pueblos indígenas y grupos étnicos fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, conocimiento y desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto de vida.

Por lo anterior, es imprescindible realizar investigaciones que aborden los distintos temas en dicho campo y con cada una de las comunidades existentes, ya que cada grupo tiene sus propias características y necesidades y priorizará el intercambio de saberes, de acuerdo con su idiosincrasia. A pesar de las diversas investigaciones sobre interculturalidad, Educación Intercultural Bilingüe y la enseñanza del español como segunda lengua, aún falta mucho en materia investigativa sobre cómo pueden usarse recursos propios de las dos culturas -minoritaria y mayoritaria- y que didáctica se debería

emplear para enseñar a niños y niñas en edad escolar en las comunidades indígenas en Colombia atendiendo el concepto etnoeducativo e intercultural. Esto lo puntualiza Masats (2014) en un informe dirigido al Ministerio de Educación de Colombia, en el cual recomienda incluir en las prácticas de enseñanza, una didáctica que conlleve a una educación inclusiva, teniendo en cuenta las particularidades de los diferentes grupos culturales de manera que la educación cumpla así con una relevante función social.

Aunque existen algunas investigaciones sobre Educación Intercultural Bilingüe en algunos grupos de indígenas emberá-chamí, hay resguardos en diversos lugares de Colombia pertenecientes a la misma familia lingüística, dentro de los cuales no se han realizado investigaciones al respecto o donde no se han abordado todos los temas relacionados con la educación, y por el hecho de estar ubicados en otros puntos geográficos, les genera otras necesidades e intereses a nivel educativo, de salud o productividad, los cuales requieren ser atendidos y para esto se debe indagar al interior de estas comunidades, y proponer su currículo y política educativa, con el fin de procurarles conocimientos que les ayuden a optimizar los procesos para mejorar sus condiciones de vida.

El informe del Ministerio del Interior sobre la investigación realizada en la comunidad indígena, sugiere que el plan educativo fuera de contexto en el Resguardo Altomira, no está concebido desde la interculturalidad sino de manera unilateral desde lo occidental y tiene como consecuencias, la asimilación de la cultura occidental lo cual ocasiona pérdida de comunicación con los mayores y los sabedores como jaibanas, las parteras o los botánicos (MIN: 2015) Por esta razón, la investigación realizada en el Resguardo Altomira, tiene relevancia para la comunidad que reclama su PEC como vehículo para rescatar y preservar sus saberes ancestrales a través de la escuela y les dé el valor que tienen como fuente de conocimiento mismo de manera transversal con los estándares

estatales. Para ello se pretende utilizar sus propios recursos para contextualizar la enseñanza, usando material didáctico elaborado con la propia comunidad educativa y con el aprovechamiento de los saberes al interior de la comunidad transversalizados con los conocimientos interdisciplinarios occidentales, sin que éstos saberes sean “...deslegitimados y satanizados de la institución escolar, sus lenguas prohibidas, sus prácticas culturales no incluidas en el currículo, para imponer aquellos saberes y lenguajes que mejor sirvan a la sociedad dominante” (Smith, 1999; Castro-Gómez, 2000 citado por Sierra, Sinigú y Henao, 2010, p.221).

El Plan Educativo fuera de contexto y sin interculturalidad, como lo evidencia el informe del Ministerio del Interior, produce un distanciamiento entre la escuela y la comunidad y el resto de la sociedad colombiana, lo cual Sierra, Sinigú y Henao, refuerzan con su investigación sobre Construcción de Currículo Indígena, en la comunidad emberá-chamí de Jardín, Antioquia, donde la falta de un currículo intercultural y contextualizado y sin la participación de los indígenas en la elaboración de su propio currículo,

“ha provocado una desarticulación de las instituciones escolares con los contextos de vida de estudiantes y docentes (...) el desmembramiento cultural que trae consigo la institución escolar(...) en un contexto comunitario como es un resguardo indígena, la institución escolar no debe permanecer ajena a la vida comunitaria” (2010: p.244) (y nacional).

Además, Sierra, Sinigú y Henao (2010) en su investigación con la comunidad emberá-chamí, de Antioquia, confirman que,

hablar de un currículo intercultural significa entonces recuperar, fortalecer y recrear los saberes, la lengua y demás aspectos de la cultura propia Emberá Chamí, (...) para que niñas, niños, jóvenes y adultos puedan proponer alternativas y establecer relaciones con la sociedad mayoritaria en un plano de respeto y equidad, no de subordinación. (p.244)

Las investigadoras han identificado dentro de esta comunidad, una problemática que es similar con la comunidad Emberá Chamí de Marsella, en la cual se está investigando la pertinencia de contextualizar la educación desde sus propios recursos literarios, conocimientos ancestrales y sus necesidades, utilizando estos como herramienta didáctica para la enseñanza de conocimientos científicos y generales, que le ayude a los niños y las niñas indígenas de Marsella, a desarrollar un pensamiento socio-crítico y científico, que les permita acceder a la educación superior y participar en el ámbito nacional, así como aportar a la optimización del sector productivo y el mejoramiento de su comunidad, sin perder su identidad. Esto está contemplado en las dimensiones de la educación intercultural propuestas por Banks (citado en HILLIS, 1996, p. 288):

1) Integración de contenido; 2) Proceso de construcción del conocimiento: reconocimiento del conocimiento como fenómeno socialmente construido; 3) Reducción del prejuicio: promoción de actitudes positivas hacia grupos de origen étnico diverso; 4) Pedagogía de la equidad: procesos de enseñanza que se adapten a las necesidades y los talentos únicos de una población estudiantil diversa; 5) Cultura escolar y estructura social de empoderamiento: escuelas que reflejen la naturaleza pluralista de la sociedad a través de reformas a la cultura escolar que promuevan la equidad y una mayor participación de estudiantes de grupos hasta ahora excluidos en las decisiones políticas y educativas.

De acuerdo con la investigación hecha en la comunidad emberá-chamí de Antioquia, Sierra, Sinigúí, Henao (2010), detectan que:

El currículo oficial desafortunadamente no se articula a los contextos de vida, así lo exprese en el discurso; en la práctica se imponen modelos autoritarios de enseñanza, contenidos segmentados y la presión por responder a unas pruebas nacionales estandarizadas que en nada responden a las realidades de un país tan diverso como Colombia. Un currículo intercultural exige en

cambio una articulación con los distintos aspectos de la vida de alumnos y alumnas, para generar procesos de aprendizaje que contribuyan con el mejoramiento de sus condiciones de vida; para ello debe integrar saberes, no abordarlos de manera segmentada. (p.244)

Todo ello está sustentado en el Decreto 1142 de 1.978 del Ministerio de Educación Nacional, que da vía libre a la Etnoeducación, teniendo como referencia el contexto y las necesidades de los pueblos indígenas. En ese sentido, podemos ver como la carencia de un verdadero plan educativo intercultural, es un eje común en las comunidades indígenas de diversos países, como lo muestra el artículo sobre Evaluación de Aprendizaje de estudiantes indígenas de América Latina, publicado por Treviño (2006), el cual da a conocer sobre un estudio realizado al respecto de la estandarización de algunos procesos como la evaluación en México:

En este documento se propone que las inferencias que se pueden hacer a partir de los resultados de las poblaciones indígenas en exámenes estandarizados son distintas a las relativas a las poblaciones no indígenas. Las diferencias culturales entre ambos grupos influyen en los resultados de los exámenes; de esta manera, para los integrantes de las culturas indígenas las pruebas no solamente miden los constructos que se proponen, sino que sus resultados reflejan una mezcla de las características específicas de cada cultura y el constructo que se pretendía medir. (p.228)

Esta observación es común en la mayoría de los países latinoamericanos, y por su puesto en Colombia, donde a pesar de tener una legislación en relación con la EIB que propende por el respeto y la conservación de las culturas ancestrales, se continúa impartiendo un modelo de educación masiva que no hace distinción entre los contextos y la diversidad cultural. Una prueba de ello es la evaluación nacional que se realiza para medir la calidad de los aprendizajes en algunas áreas del conocimiento, y con el análisis

de sus resultados, se categorizan las instituciones educativas, se premian o castigan, y por supuesto, el MEN asigna gran responsabilidad de los bajos resultados en las escuelas indígenas, a los docentes y directivos, que muy poco pueden hacer al respecto, mientras no se eduque con un verdadero proyecto intercultural que resulta en la mayoría de los casos, muy distante de alcanzar.

Al respecto, Sierra, Sinigú y Henao (2010), observan que “El trabajo conjunto entre la escuela y aquellas comunidades más vulnerables de la sociedad es deseable y necesario; sin embargo, ha contado con más obstáculos que posibilidades”(p.219), ya que a pesar de contar con la necesidad de una educación territorial, la voluntad política y la visión de quienes lideran la educación colombiana, no contemplan la importancia del contexto y la conservación de los grupos minoritarios, y por consiguiente, no promueven la elaboración de los proyectos educativos propios e interculturales, como afirman las mencionadas autoras, “En Colombia, con inversiones reducidas, baja calidad y condiciones deplorables en una gran mayoría de establecimientos educativos públicos, la escuela juega todavía un importante papel en profundizar la brecha entre ricos y pobres” (p.221). Este planteamiento describe el estado de la educación en general en el país, lo cual empeora en los centros educativos indígenas, donde llega a veces a ser impensable el desarrollo de una educación territorial, formulada desde las mismas comunidades, como la define Wuaira (2007) quien considera sobre la educación propia que debe darse al interior de las comunidades indígenas debe ser intercultural bilingüe enfocada al mejoramiento del contexto y la preservación de la idiosincrasia de los pueblos.

A pesar de las dificultades y la falta de compromiso del Estado, en Colombia, la comunidad indígena que ha avanzado en materia etnoeducativa e interculturalidad, es la Nasa del sur del país, ya que el Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC, al cual pertenecen, creó la Universidad Autónoma Indígena Intercultural del Cauca, como

producto de numerosas investigaciones al interior de las comunidades indígenas que habitan el Sur del país, especialmente el departamento del Cauca. Esta universidad pretende formar profesionales que atiendan las necesidades y características específicas de dichas comunidades, a través de un currículo propio creado desde los saberes ancestrales para generar arraigo por su etnia y conocimientos que los lleve a la participación en la esfera social de Colombia. Esta universidad sigue la línea de otras universidades indígenas creadas en Latinoamérica y que atienden la Etnoeducación o Educación Intercultural.

3.3. Enfoque por proyectos de aula

La Constitución Política de 1991, reconoció a Colombia como una nación multicultural gracias a la existencia de los grupos indígenas que aún habitan vastas regiones del país y conservan su idiosincrasia. Para los miembros de las comunidades indígenas que habitan esas zonas, tanto la necesidad de conservar sus tradiciones como la necesidad de acceder a conocimientos de disciplinas diversas a través de estrategias didácticas contextualizadas y transversalizadas con las competencias nacionales, resulta imprescindible para garantizar que puedan preservar su cultura y participar en los diferentes renglones de la política, la economía, y la sociedad colombiana. La doble necesidad planteada, crea lo que denomina González (2012), un dilema sociocultural ya que enfrenta a los indígenas con la educación nacional y el derecho que tienen a la educación propia, la cual da relevancia a los saberes tradicionales y a la cosmovisión de su etnia. En este sentido, el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC, 2004), en Colombia, ha venido desarrollando propuestas y lineamientos para elaborar un Proyecto Educativo, en su región, de manera que se involucren los recursos y saberes de cada grupo étnico mediante una educación basada en proyectos de aula para la adquisición de

conocimientos y habilidades que les permitan la inclusión en el sistema nacional, lo cual corrobora Masats (2014) en su informe sobre educación inclusiva en Colombia.

La necesidad de crear un currículum propio que acoja los saberes ancestrales es una necesidad común a todos los pueblos indígenas. Ballena, Masats y Unamuno (2020) argumentan que los programas de educación bilingüe deben surgir de la investigación en colabor y estructurarse a partir de la metodología del enfoque por proyectos. En este trabajo sustituimos el término “enfoque por proyectos” por “proyectos de aula interdisciplinarios”. El nombre de “*proyecto de aula*” lo hemos incorporado nosotros ya que la comunidad no se refiere explícitamente a éste, pero sí proponen llevar a cabo la enseñanza y aprendizaje con estrategias y actividades que describen las características del proyecto de aula descritas por Carrillo (2001) y los principios de un proyecto de aula de Diez (1995). Dentro de sus planteamientos, proponen descentralizar los espacios y tiempos de enseñanza-aprendizaje, donde se aproveche el territorio con su fauna, flora, ríos, cultivos o sitios sagrados, para que los estudiantes exploren, indaguen y aprendan de manera autónoma, lo que encaja en el principio de aprendizaje significativo, investigativo y flexible. Así mismo se propone el trabajo conjunto -trabajo cooperativo- entre los docentes, los estudiantes, los líderes y sabios mayores, por lo que busca colectivizar los aprendizajes, innovar en la práctica educativa y abordar una temática de interés para la comunidad -factible- y viable ya que los participantes han propuesto objetivos que giran en torno a una necesidad específica como es propiciar un cambio en el enfoque educativo del territorio el cual se verá evidenciado en el macro proyecto denominado PEC, que recoge todos los aspectos concernientes al sistema educativo y que se tejen a partir de la información recogida. Para los emberá, los aprendizajes deben darse fuera del aula de clase y de manera global, no como conceptos aislados, por lo que consideran que las actividades desarrolladas en el resguardo incluyen diferentes conocimientos que

convergen en un concepto global, diverso que genera identidad, y que se debe llevar al currículo. Por ejemplo, la pesca, una actividad que involucra la elaboración de un objeto para la pesca, el conocimiento sobre las fuentes hídrica, el tipo de peces y las épocas propicias para la pesca, las técnicas de la pesca y las propiedades nutricionales involucradas en la preparación que hacen las familias. Por lo tanto, cuando los emberá proponen el tratamiento de la enseñanza y aprendizaje de todos estos aspectos que giran alrededor de una actividad ancestral, hablan de subproductos y productos, componentes de un proyecto de aula, que fue la propuesta aprobada finalmente por el equipo de trabajo, para lo cual la investigadora, aportó sus conocimientos técnicos de elaboración de proyectos de aula con saberes ancestrales y lineamientos estatales, que hicieron parte del PEC.

Los proyectos de aula transversales son un factor relevante en la mejora educativa ya que convierte a los docentes, líderes y las familias en los protagonistas del cambio porque suponen la construcción colectiva del conocimiento:

responder a la realidad social, cultural y económica de la población que integra la comunidad (...). Estos son en sí mismos, instrumentos de la planificación de la enseñanza y del aprendizaje con un enfoque global, sustentados en la transversalidad, que toma en cuenta los componentes del Currículo y en las necesidades e intereses de la escuela y de los educandos... (Carrillo, como se citó en Cruz, 2021, p.114).

La anterior afirmación concuerda con la de Markham, Larmer y Ravitz (2003) quienes consideran que los proyectos de aula priorizan la experiencia, la práctica y el aprendizaje centrado en el estudiante a través de actividades transversales que tienen en cuenta las diversas áreas del conocimiento dándole solidez y versatilidad a los planes de estudio, ya que los aprendizajes se generan sincrónicamente en la escuela y se continúan de manera asincrónica en su comunidad.

Es de especial relevancia para nuestro trabajo lo que propone Díez (1995) quien establece cinco principios pedagógicos de todo proyecto de aula haciendo referencia a estos conceptos clave: aprendizaje significativo, identidad y diversidad, aprendizaje interpersonal activo, investigación basada en la práctica, y evaluación procesal. En este trabajo los hemos desarrollado del siguiente modo:

✓ **Aprendizaje significativo:** El aprendizaje se genera tomando en cuenta el conocimiento previo del aprendiz y las experiencias reales derivadas del quehacer diario como individuos pertenecientes a una comunidad, y despierta el interés de los involucrados. Habermas plantea que “el interés es el placer que asociamos con la existencia de un objeto o acción” (1986, p.198), por lo que en la medida en la que los participantes se identifican con su entorno, hay más nivel de motivación y gusto por la adquisición de conocimientos. Por otro lado, Dooly (2016) establece que todo proyecto de aula para ser significativo debe cumplir las siguientes diez premisas: a) perseguir un objetivo alcanzable a partir de la realización de tareas secuenciadas encaminadas a elaborar un producto final, b) velar por la autenticidad, c) proporcionar contenidos significativos, d) estar integrado, e) estar orientados al alumno, f) tener una planificación flexible, g) prever un período mínimo de duración, h) estar basados en tareas de investigación, i) incluir una propuesta de evaluación continua y j) promover la colaboración.

✓ **Identidad y diversidad:** Se parte de las necesidades, cosmovisión creencias o aspiraciones y hay una colectivización de los saberes ya que participan los sabios mayores y personas con diversos conocimientos ancestrales y existe una flexibilización del currículo.

✓ Aprendizaje interpersonal activo: Hay un aprendizaje tanto para docentes y líderes como para educandos, a través de la participación, el aporte y la reflexión individual permanente.

✓ Investigación basada en la práctica: El quehacer cotidiano genera nuevos aprendizajes, permite la experimentación en contexto y tiempos reales y plantea nuevos retos para la exploración ya que ésta es “una actividad humana orientada a descubrir algo desconocido” (Sierra, 1994, p.28), y propicia información que permitirá hallar soluciones a sus necesidades.

✓ Evaluación procesal: Se evalúa el aprendizaje durante el proceso más que el producto final ya que de acuerdo con Elliot (1993), permite a los docentes e investigadores, la reflexión y el mejoramiento constante por lo que es lo que describe Gairín (1993), un proceso de mejora continua, que informa la manera en que se llevan los procedimientos y la detección de problemas y disfunciones que permiten introducir los cambios pertinentes.

✓ Globalidad: Genera la cultura del trabajo y aprendizaje colectivo en función de un objetivo común.

Paralelamente, Carrillo (2001) señala que todo proyecto pedagógico de aula debe ser innovador, pedagógico, colectivo, factible y pertinente. Nuestro diseño y posterior análisis con respecto a los proyectos, tendrá en cuenta estos cinco factores. De acuerdo con estos factores y los principios mencionados anteriormente, la adopción del enfoque por proyectos es primordial en las escuelas indígenas porque significa llevar a cabo un trabajo comunitario asociado a su cosmovisión y tener en cuenta los presaberes del educando, lo que implica reconocer que *“el niño también trae consigo los intereses y actividades del hogar y el vecindario en el que vive, y le corresponde al maestro explotar esta ‘materia prima’* (Mayhew & Edwards, 1966, p.41) - (traducción de la

investigadora). Esta visión coincide con la de Dewey (1899) cuando manifiesta que el niño no es un papel en blanco esperando que alguien escriba en él un cúmulo de informaciones, por el contrario, él "ya está intensamente activo, y corresponde a la educación hacerse cargo de esta actividad, darle dirección" (Dewey, 1899, p.25). Toda esta información previa, se constituye en la "materia prima" que el profesor debe orientar hacia "resultados positivos" (Mayhew & Edwards, 1966, p.41) - (traducción de la investigadora).

Así mismo, el estudiante viene con "*impulsos innatos*": *los de "comunicarse, construir, buscar conocer y refinar su expresión", que son "los recursos naturales, el capital no invertido, cuyo desarrollo condiciona el crecimiento activo del niño"* (Dewey, 1899, p.30) – (traducción de la investigadora).

Teniendo en cuenta que la interacción de los involucrados en el proceso y su contexto social y cultural se lleva a cabo en la familia, en la escuela y otros medios, donde se desarrollan diversos aprendizajes (Vigotsky, 1978), la adopción del enfoque por proyectos es esencial puesto que:

...toma en cuenta los componentes del currículo, se sustenta en las necesidades e intereses de la escuela y de los educandos. Luego, como instrumento de enseñanza y aprendizaje se convierten en una herramienta importante para la reflexión y el análisis de la práctica educativa. (Pasek y Matos, 2007, p.350)

En este sentido, podría afirmarse que el enfoque por proyectos permite establecer un vínculo entre la escuela, los educandos, el contexto y los aprendizajes, ya que la participación de todos los sectores nutre la relación recíprocamente. El Ministerio de Educación de Colombia concuerda con la anterior afirmación, pues considera el aprendizaje a través de proyectos de aula como una práctica metodológica pensada y diseñada comunitariamente, de y para la escuela y sus aprendices. Por ello los proyectos

de aula que proponemos, los cuales parten de los saberes ancestrales transversalizados con lineamientos nacionales, establecen un puente entre la educación estatal y la educación propia indígena (Galeano y García, 2014). Por otro lado, en nuestro trabajo, la adopción del enfoque por proyectos de aula a partir de los saberes ancestrales se plantea desde la investigación-acción (Lewin, 1946) porque nos propusimos cambiar y mejorar las prácticas educativas de forma participativa, es decir, a partir de unir a la investigadora y a la comunidad en un único equipo cuyos miembros trabajan y colaboran desde posiciones simétricas para mejorar “las prácticas sociales o vivenciales” (Kemmis & McTaggart, 1988, p.30) de la comunidad. Así pues, los proyectos se elaboran partiendo de la investigación conjunta sobre las necesidades y los conocimientos existentes en la comunidad que sirven de insumo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, o como lo establecen Tejedor (1986); Cohen y Manion (1990), se busca resolver problemáticas de y para ese propio contexto; y, por ello, las personas implicadas proponen y trabajan sobre un mismo interés; así mismo los participantes evalúan continuamente sus acciones durante el proceso de innovación para mejorar la práctica y tomar conciencia acerca de los recursos disponibles a utilizar en la propuesta didáctica.

II. Metodología

4. El punto de partida

La escuela La Bordadita, del resguardo indígena Altomira, donde llevamos a cabo nuestro estudio, está adscrita a una sede principal que coordina otras seis (6) instituciones donde la única escuela indígena es La Bordadita. Por esta razón, las directivas del conjunto de escuelas han diseñado un solo PEI (Proyecto Educativo Institucional), con el cual se rigen todas sus subsedes, y donde el castellano se impone como la L1, los textos están en castellano y contextualizados en su totalidad en la sociedad colombiana en general, desde lo social hasta lo geográfico. Como hemos apuntado en el capítulo anterior, la mayoría de las escuelas indígenas deben acogerse al modelo de Escuela Nueva, lo cual no es ni viable ni pertinente para esta comunidad.

Al hacer un recorrido por la bibliografía existente sobre dicho modelo, es evidente que el objetivo de éste es atender a la población rural, pero sólo mayoritaria; no se ha creado para atender a la población rural indígena de ninguna región de Colombia.

4.1. El Modelo Escuela Nueva

La Escuela Nueva es un modelo pedagógico que surgió en Colombia en la década de los años 70, como respuesta a las necesidades educativas de los niños de primaria de las zonas rurales del país (Universidad Tecnológica de Pereira [UTP], 2011, párr.1). La idea surgió ante la poca cantidad de alumnos que se presentaban a las escuelas, en cada grado, lo que no permitía al MEN, nombrar un profesor por grado, por lo que, para el Estado, era ideal tener “la figura del maestro multigrado, es decir, aquel que atiende varios grados al tiempo” (UTP, 2011, párr.3). El profesor multigrado, debe atender a los estudiantes de todos los grados que asisten a su aula, y hacer un uso efectivo del horario escolar, para poder impartir las asignaturas de todos los grados a pequeños grupos de estudiantes, en diferentes temas. Descrito de esta manera, ya se puede percibir el grado de dificultad que

supone este modelo, por lo que para hacerlo un poco más fácil, pedagogos de la Universidad de Pamplona diseñaron textos, con conocimientos de algunas áreas del saber, a través de los cuales, los estudiantes que tienen por lo menos, las competencias comunicativas mínimas, desarrollan actividades propuestas, teniendo como base los principios de La Escuela Activa, cuyas instrucciones guían al aprendiz para el trabajo independiente, donde su profesor actúa como un orientador-facilitador solamente, y pueda así usar la mayor parte del tiempo atendiendo la enseñanza de los niños que no saben leer ni escribir.

Los textos guía que se direccionan desde el MEN para los estudiantes rurales, pretenden que el educando pueda resolver las tareas y actividades propuestas, fuera del aula, desde su casa, cuando deben ausentarse para cumplir con las labores propias del campesino colombiano, tanto en la labranza, como en la recolección o la pesca. La autonomía dada por este modelo permite que los estudiantes realicen un autoaprendizaje y así la escuela no interfiere con la vida de niños y niñas de campo y aunque no asistan por períodos largos de tiempo, continúan escolarizados y regresan a las aulas cuando terminan sus épocas de labranza y no se desarticulan del proceso que venían realizando. En el modelo Escuela Nueva, los niños “aprenden haciendo” y trabajan en grupos, donde cada uno de los alumnos puede enseñar y aprender del otro.

Desde esta descripción de Escuela Nueva, se podría decir que es de utilidad en las escuelas indígenas del país, ya que la metodología y el espíritu del modelo podría ajustarse a algunas de las características de las minorías étnicas: viven en zonas rurales, los educandos se ausentan por largos períodos de tiempo y realizan tareas propias del campo. La dificultad radica en lo que se enseña; el contenido de los textos que vienen diseñados desde la perspectiva occidental, en una lengua que no son muy competentes, el castellano; se desconoce la lengua materna, la idiosincrasia y cosmovisión del indígena,

lo que difiere altamente de la cultura mayoritaria; las comunidades indígenas de Colombia tienen sus propios territorios y sus necesidades particulares, ya que son otra cultura, así habiten dentro del territorio nacional.

Es por ello, que en la escuela La Bordadita, los resultados de las pruebas externas o pruebas de Estado, arrojan resultados demasiado bajos, con lo que las autoridades educativas concluyen que la educación en la escuela no cumple con los objetivos mínimos. Y es que los temas propuestos, sólo en algunas áreas del conocimiento, se presentan distantes, tanto para los docentes indígenas quienes se desmotivan frente al material didáctico impuesto porque, en la mayoría de los casos, ni lo entienden ni lo encuentran pertinente para sus alumnos, pues lo consideran de nivel muy avanzado de acuerdo con las competencias de los estudiantes emberá. El aprendizaje que se busca no es a través de contenidos significativos para los educandos del resguardo, porque las referencias geográficas y de situaciones propias de la vida occidental, no les dice ni soluciona las necesidades de aprendizaje de los emberá-chamí de Altomira. Aquello que sí evidencian los líderes y docentes indígenas es que los textos están mostrando a las nuevas generaciones de indígenas emberá, un mundo occidental con muchas comodidades y ventajas que los habitantes de Altomira no tienen y que posiblemente no tendrán. Por ello, muchos de los estudiantes, empiezan a soñar con irse a estudiar a las escuelas occidentales del área urbana, y muchos de ellos, no desean estudiar si no, empezar su vida laboral en fincas de propiedad de los occidentales, para ahorrar algún dinero y entrar a la generación de consumidores que empiezan a admirar, como parte de la occidentalización, impartida desde la misma escuela que impone el pensamiento mayoritario desde el modelo educativo mismo.

Aunque el modelo Escuela Nueva propone actividades, intentando involucrar a los padres y a la comunidad del educando, se queda en la buena intención porque su

contenido sigue siendo en castellano, una lengua que la mayoría de padres de los aprendices y los sabios mayores no hablan, porque en ellos es frecuente el uso de la lengua emberá y sólo han aprendido unas pocas palabras del español que no los hace competentes en la L2 y si muy distantes del contexto occidental que ofrecen los textos de Escuela Nueva, por lo que las actividades no acercan verdaderamente la escuela a la comunidad como pretende el mencionado modelo.

Otro aspecto que se presenta como positivo del modelo implementado en escuelas rurales, incluidas las indígenas, es que “se busca que los padres sean más participativos en la escuela y se adhieran a los comités formados por sus hijos en el desarrollo del Gobierno Escolar” (Espinel, s.f, párr.41). La realidad en la escuela La Bordadita, es muy distinta porque se plantea la formación en el ejercicio de la democracia, constituyendo dentro de la escuela, una réplica de los órganos legislativos y ejecutivos de la Nación, en lo que se denomina “gobierno escolar”, para lo cual se instruye a los estudiantes sobre cómo elegir un personero, un contralor y cómo establecer un consejo escolar. Pues bien, en las comunidades indígenas hay una organización sociopolítica muy diferente a la occidental, y cada resguardo tiene sus propias leyes y órganos legislativos y administrativos. Cuando los docentes indígenas intentan adaptar esta propuesta para reproducir su comunidad dentro de la escuela, deben tener en cuenta sus leyes y cosmovisión, por lo tanto, lo primero que prometen los candidatos a los puestos para los que desean ser elegidos por sus compañeros, es, por ejemplo, hacer un “cepo” para resguardar la disciplina como lo hace en la vida real la comunidad emberá-chamí de Altomira.

El cepo es un elemento de castigo ancestral, a donde son llevadas las personas que infringen la ley emberá, donde permanecerán el tiempo que la comunidad considere que merece de acuerdo con el delito, privados de la comida, al sol y al agua. La escuela La

Bordadita pertenece administrativamente a una gran sede conformada por otras sedes occidentales, y las propuestas de los candidatos al gobierno escolar deben ser aprobadas por el Consejo Directivo de la institución, el cual está conformado en su mayoría, por personal de la sociedad mayoritaria, quienes ven como una violación a los derechos humanos, la propuesta de un cepo en el resguardo y con mayor razón en la escuela para castigar a los niños. En resumen, la propuesta es rechazada y las razones que hay para ello, son occidentales porque desconocen o no entienden la cosmovisión del indígena emberá. Es así, como se desarticula el contexto real de la comunidad emberá-chamí del resguardo Altomira, de la escuela, a través del mismo modelo pedagógico, porque se le dice al estudiante emberá que sus prácticas ancestrales no se aceptan desde la mirada occidental, y el concepto de sociedad y política que han conocido hasta entonces, se debe replantear para lograr la aceptación en la sociedad colombiana. Por lo tanto, el Modelo Escuela Nueva queda descontextualizado para la comunidad porque estaría generando la pérdida de las tradiciones propias del pueblo emberá-chamí.

Entre otros aspectos que destacan los defensores (MEN) del modelo Escuela Nueva cabría citar los siguientes:

(1) *Es un modelo educativo dirigido al fortalecimiento de la cobertura con calidad de la educación básica primaria.* Es posible que con respecto a la población rural mayoritaria a la cual está dirigido, tenga más éxito que con la indígena. En la escuela “La Bordadita”, es frecuente que, la mayoría de los estudiantes no haya desarrollado del todo sus competencias en lectura ni escritura en castellano, aún en los grados cuarto y quinto de primaria, puesto que su lectura es incipiente, no comprensiva y con errores de escritura muy acentuados, lo que no les permite escribir textos coherentemente y legibles en castellano, y mucho menos comprender muy bien las lecturas planteadas ni las instrucciones dadas. Otros estudiantes de los grados segundo y tercero no saben ni leer ni

escribir en castellano, apenas están conociendo el alfabeto castellano, y los textos con las actividades propuestas, no pueden ser desarrolladas ni individualmente ni en grupos como lo direcciona el modelo, para formar estudiantes “autónomos”, porque continúan en la etapa de aprendizaje por lectura de imágenes, coloreando y pegando figuras, pero sin producción textual ni comprensión lectora mínima acorde a su grado. Por ello, los docentes deben improvisar actividades y tratar de generar algún aprendizaje, de manera que los contenidos que deberían desarrollar los estudiantes de grado tercero, es aplicado en los grados cuarto y quinto, y con cierta dificultad, porque no entienden muy bien lo que leen ya que estos hablan de contextos occidentales que los docentes tampoco conocen y que no están interesados en conocer porque los perciben lejos de su realidad.

(2) *Integra los saberes previos de los alumnos a las experiencias nuevas de aprendizaje, mejorando su rendimiento.* Lo cual no ocurre en el contexto de la escuela La Bordadita ya que nada tiene que ver el conocimiento ni las prácticas ancestrales indígenas, con el contenido a desarrollar propuestos en los textos, y tampoco genera nuevos aprendizajes, según lo evidencian las mismas pruebas del Estado, donde los estudiantes de la escuela de Altomira, son los que obtienen los peores resultados de acuerdo con el informe que da su director. Los textos y las herramientas didácticas que llegan a la bordadita fueron elaborados por personas ajenas a la cultura emberá, no hubo participación de la comunidad para ello ni investigación al interior de la población del Resguardo Altomira, como se pudo constatar durante el proceso de investigación del presente proyecto.

(3) *Propicia un aprendizaje activo, participativo y cooperativo, desarrolla capacidades de pensamiento analítico, creativo e investigativo, valora al alumno como el centro del aprendizaje.* Desde la visión teórica del Ministerio y las autoridades encargadas de la educación de las etnias, defienden el modelo escuela nueva, ya que se

promociona como un currículo basado en las necesidades del contexto y desarrollan una metodología activa a través de diferentes etapas del aprendizaje las cuales le facilitan al alumno la construcción, la apropiación y el refuerzo del conocimiento. Durante la observación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la Bordadita, es evidente que dicho modelo no posee las características mencionadas, porque no es una construcción colectiva y participativa de los emberá la que ha generado dicho enfoque educativo ni las herramientas didácticas para su implementación en la escuela. Y como metodología activa, no puede describirse, ya que en la práctica, dentro del aula de clase, se entrega un texto de trabajo o módulo (llamado así por el modelo escuela nueva), el cual resuelven, siguiendo las instrucciones dadas en él, y con algunas aclaraciones de sus profesores, y lo hacen de forma pasiva, y casi mecánica, sin que esto genere aprendizaje consciente, como se puede apreciar en los resultados de las pruebas estatales, donde los emberá-chamí, de la Bordadita, obtienen los puntajes más bajos dentro del núcleo educativo al cual pertenecen.

El modelo escuela nueva, tiene las siguientes características, las cuales analizaremos para contextualizar la práctica de enseñanza y aprendizaje desde la observación inicial de las clases en la escuela La Bordadita:

- ✓ Las guías de enseñanza o textos guías, los cuales desde la perspectiva del modelo escuela nueva, contienen actividades para ser desarrolladas independiente y colectivamente por los estudiantes.

Si bien es cierto que las actividades tienen ese objetivo, en la escuela La Bordadita, la autonomía a la hora de resolver las actividades, no es aplicable porque la mayoría de los estudiantes no comprenden las instrucciones dadas en español, ya que carecen de competencias de lectura y escritura en lengua castellana. Y a pesar de que su disposición dentro del aula de clase es en pequeños grupos, los alumnos no suelen aportarse unos a

otros, y en la mayoría de las ocasiones, las actividades no resultan de su interés ni se identifican con ellas, de manera que el trabajo grupal suele desencadenar indisciplina y dispersión, ya que encuentran más entretenido, la charla con sus compañeros o hacerse bromas entre ellos.

Aunque estas guías están planteadas para orientar el trabajo del docente, en relación con los docentes indígenas del resguardo Altomira, en la mayoría de las veces, les ocasiona dificultad, ya que el contenido de los textos es, casi siempre, de difícil entendimiento para los maestros, por tratar temas relacionados con la comunidad mayoritaria, que nada tienen que ver con el contexto del resguardo y lo que ellos conocen.

Otro objetivo de la guía es que el docente las adapte para responder a las necesidades socioculturales de su región y a los ritmos de aprendizaje de cada niño, fortaleciendo así la enseñanza personalizada. Las guías textos, están diseñados para cada nivel o grado, los maestros, no sólo deben adaptar el contenido de los textos para el nivel real de los grupos de La Bordadita, sino que también debe cambiar muchas de las referencias que allí aparecen, para facilitar la comprensión de las lecturas o enunciados de cada cartilla, la cual trata únicamente, contenidos de Ciencias Naturales, Matemáticas y Lengua Castellana, porque ni siquiera es en lengua emberá, su lengua nativa.

Además, se supone que las actividades planteadas permiten aprender haciendo, lo que dista de ser cierto en la escuela La Bordadita, del resguardo Altomira, porque la mayoría de las veces, los estudiantes se muestran pasivos frente a las actividades, las cuales desarrollan repetitivamente, siguiendo un modelo o patrón que sirve de ejemplo para hacerlo. En otras ocasiones, los estudiantes ni siquiera realizan las actividades, ni en el salón de clase ni en casa, evidenciando un desinterés total y la desvinculación de las tareas que plantean los textos guía.

✓ Los rincones escolares, entendidos como el lugar dentro del aula de clase en el cual hay diversos materiales contruidos por los niños y donados por la comunidad como mapas, revistas, periódicos y material didáctico que potencia en los niños su capacidad de observación, experimentación y manipulación de objetos; no existen como tal en la escuela La Bordadita, ya que sólo se reduce a una cesta con algunas revistas y algún elemento elaborado por estudiantes, pero que no invitan a explorarlos ni a experimentar con ellos; no poseen el significado que debería, porque están programados y concebidos desde la cultura occidental, con contenido occidental, no relacionado con el contexto emberá-chamí.

✓ La biblioteca escolar de aula, la cual debería tener diccionarios, libros infantiles y literatura sobre el área rural para desarrollar el trabajo en equipo, la investigación, la consulta y el cambio de actividad de los estudiantes, según lo propuesto por el modelo Escuela Nueva, es un rincón vacío, en el cual no hay material bibliográfico ni didáctico que facilite la enseñanza-aprendizaje en La Bordadita, y menos aún, que incentive la investigación en los educandos. Apenas se puede observar un estante con algunos cuadernillos y textos guía del modelo escuela nueva o algunas revistas que llevan los profesores para recortar imágenes.

✓ El diario escolar de aula, otro componente importante del modelo Escuela Nueva, a través de los cuales los estudiantes reflexionan sobre su propio aprendizaje y consignan las preguntas más relevantes de cada una de las áreas, no existe en la escuela del resguardo; no se lleva en la práctica, porque los estudiantes, de acuerdo con su cosmovisión y cultura, dan prioridad a sus juegos, la caza, la pesca, el trabajo en sus parcelas y actividades propias del quehacer del indígena emberá, y aún las actividades relacionadas con las asignaturas reglamentarias, no las ejecutan, y en casa sus padres tienen otras prioridades, más allá de lo académico.

✓ El mapa escolar es inexistente en la escuela de Altomira; el resguardo no cuenta con un mapa que pueda ser exhibido en el salón de clase para que los niños plasmen la composición territorial, los calendarios agrícolas y ganaderos, así como los eventos socioculturales de su región, ya que solo cuentan con un prospecto de mapa elaborado por un funcionario contratista del Ministerio del Interior, y que está aún muy incipiente.

✓ La incorporación de la vida local en el aprendizaje es un componente de mucha relevancia dentro del modelo de Escuela Nueva, pues a través de las historias locales, los cuentos, las leyendas, el niño aprende de su entorno, mediante la participación activa de personajes de la vida local en el aula. Este componente puede trabajarse, sólo dentro comunidad del resguardo no a nivel del municipio, ya que el territorio se encuentra lejos del pueblo y no hay posibilidad de interactuar con la población mayoritaria que habita la zona aledaña o el municipio dentro del cual está Altomira, y dado que la escuela ha generado occidentalización en las nuevas generaciones de Emberá, los estudiantes tienen poco contacto con sus mayores y el conocimiento de éstos, es desaprovechado porque para los ancianos sabios, los saberes ancestrales se transmiten por tradición oral ya que hablan la lengua nativa pero no saben leer ni escribir.

✓ La promoción flexible hace posible el avance de los niños a su propio ritmo, quienes son apoyados especialmente por los maestros en caso de presentar dificultades en el aprendizaje evitando con ello la interrupción del ciclo básico de formación.

En la escuela La Bordadita, se presenta un alto índice de ausentismo, ya que las familias tienen otras prioridades de tipo económico, que tiene que ver con la productividad de sus parcelas o el emplearse en las fincas vecinas para ganar algún dinero y apoyar con el sustento de éstas; en otros casos, cuidar de sus hermanos menores y hacer los quehaceres de casa mientras la madre y el padre trabajan. A pesar de que los textos guía dan la opción de retomar cuando se desee sin interrumpir, la realidad es que los niños

y las niñas emberá que no acuden a la escuela regularmente, tampoco se muestran muy motivados por desarrollar las actividades de los textos de Escuela Nueva, que generen en ellos algún conocimiento, porque no se identifican con las propuestas de dicho modelo.

✓ Las mesas de trabajo en las cuales comparten espacio entre 4 y 5 estudiantes, suele ser diferente de lo propuesto en las guías o el texto, ya que los estudiantes de La Bordadita, no entablan discusiones alrededor de las actividades; se les ve continuamente gritando, haciendo bromas o burlándose de sus compañeros, les cuesta mucho concentrarse en el trabajo, se muestran dispersos y suelen tener una excusa para ausentarse del salón de clase e irse a sus casas o a recorrer el poco espacio que tiene la escuela.

✓ La formación permanente de maestros, los materiales y las visitas a las escuelas demostrativas son estrategias de entrenamiento en el programa a los maestros. Este es uno de los aspectos que el modelo Escuela Nueva tiene como destacado, aunque no es aplicable a los docentes de La Bordadita, porque a la escuela no llegan los materiales de apoyo necesarios para la enseñanza y el aprendizaje; este centro educativo es el único con las características de una comunidad indígena del conjunto de sedes al cual pertenece, y aunque hay otra escuela indígena en la región, ésta también implementa el modelo Escuela Nueva, no posee un modelo de educación propia o territorial que se requiere en los resguardos. Por lo tanto, no hay un punto de referencia para los profesores de La Bordadita, que pueda guiarlos en la enseñanza de la comunidad emberá.

✓ Otra característica del modelo Escuela Nueva, es su implementación en lo que se conoce como postprimaria o bachillerato. El modelo habla de un proceso de capacitación y asistencia técnica, la dotación de módulos para los alumnos, los centros de recursos del aprendizaje, biblioteca, laboratorio, materiales, herramientas, insumos y equipos menores para el Proyecto Pedagógico Productivo. Nada de lo mencionado aquí se visualiza en La Bordadita para atender a los estudiantes que cursan el bachillerato rural, desde grado sexto

a once, los viernes y sábados, ya que hasta atienden sus clases en los salones utilizados para la primaria, donde el profesor de transición y primero, debe ceder su aula a la profesora que orienta la postprimaria, por lo que los viernes, no hay clases para los niños de estos dos cursos de primaria. Además, no existen materiales ni recursos didácticos, menos aún un laboratorio ni ordenadores ni tecnología que apoye la labor docente para optimizar el aprendizaje.

Por el contrario, los docentes deben conseguir por sus propios medios, gran parte de los materiales que necesitan para sus clases, los salones no cuentan con bibliografía de consulta, ni mobiliario, ni ambiente adecuado para que los estudiantes estén en condiciones las horas de clase, los pizarrones están en malas condiciones y cuesta escribir sobre ellos. Las aulas están completamente descuidadas, y en ocasiones, cuando llueve, la lluvia moja el interior de los salones y los alumnos y profesores deben secar los suelos para poder estar en ellos. En tal estado del espacio físico, sin los mínimos materiales para la enseñanza y el aprendizaje, es fácil darse cuenta, que no hay herramientas como las mencionadas en la propuesta de Escuela Nueva.

El modelo se fundamenta en el fortalecimiento del aprendizaje significativo y productivo en los alumnos, da tal manera que les facilite la contextualización de los contenidos con el medio rural. Este fundamento puede ser cierto en parte, y como lo mencionan, en contextos rurales, lo que no indica que sea en contextos rurales indígenas, porque el objetivo sigue siendo la población rural mayoritaria, que difiere de la étnica, por lo que no es pertinente la contextualización en el ámbito del resguardo de Altomira. Así mismo, otra bondad que exhibe el modelo es la producción de conocimientos y el desarrollo de procesos de investigación a partir del desarrollo de las áreas curriculares básicas y fundamentales. Otra fortaleza que en La Bordadita no se puede apreciar porque no existen los mínimos requisitos que faciliten que los estudiantes hagan investigación y

adquieran nuevos aprendizajes a través de ella, ya que la herramienta de aprendizaje es básicamente un texto con actividades de algunas áreas, que el aprendiz se limita a realizar por repetición, sin mucha consciencia y sin haber aprendido significativamente.

Pensar en hacer investigación en el contexto de la escuela del resguardo, es casi una utopía tanto para maestros como para estudiantes, a partir de este modelo occidental que crea una barrera entre los estudiantes del resguardo y los conocimientos planteados en los textos de Escuela Nueva, cuyas actividades deben ser ajustadas en parte por los maestros, para que los alumnos puedan, mínimamente entender las instrucciones y desarrollen algunas partes de las actividades, ya que dependiendo del tema, a veces, los profesores consideran que están muy por encima del nivel de conocimientos de los estudiantes de La Bordadita, y pasan de ellos, sin realizarlos.

De otra parte, el modelo propone, elaborar un diagnóstico y definir, principalmente, las características socioeconómicas de la población; identificar las necesidades educativas. Esto es lo que se debe hacer antes de la elaboración de un plan de estudios y de definir un modelo a seguir, para que haya coherencia entre los contenidos y el contexto, pero infortunadamente, no es lo que ocurre con la educación del resguardo porque la escuela, tanto a nivel de primaria como de bachillerato, no cuentan con un plan de estudios propio, elaborado para la comunidad educativa emberá-chamí, porque su plan de estudios, o PEI, es el mismo con el cual se direcciona la educación en la población mayoritaria rural, y hasta la población educativa del área urbana del municipio de Marsella.

La OEA, desde 1988, ha venido identificando en Latinoamérica, la existencia de una limitada atención educativa a poblaciones vulnerables rurales y urbano – marginales para acceder a la educación básica secundaria, la desarticulación de la educación formal con el mundo laboral, la ausencia de investigación, los currículos descontextualizados de la realidad local, la escasa formación docente y la existencia limitada de atención a la

organización de la institución escolar. Situación que en Colombia se mantiene actualmente, y por supuesto con mayor acento en las comunidades minoritarias o étnicas, como es el caso de la población indígena de La Bordadita.

En el portal de Colombia aprende, se exponen todos los beneficios del Modelo Escuela Nueva, implementado en la escuela rural, lo que a simple vista puede ser acertado, si se lleva a cabo con la rigurosidad que se plantea y se diseña acorde a las necesidades precisas de cada comunidad, partiendo de una investigación seria en los contextos reales que arrojen como resultado incluir unos contenidos desde y para la comunidad misma, contando con la participación de los beneficiados, en el proceso de formulación de su currículo. De lo contrario, el currículo es tan solo un documento distanciado de la escuela y de la realidad étnica, donde los estamentos oficiales y religiosos dictan los contenidos que desde su visión occidental, llevan los textos guías de la escuela indígena, lo que para Yagari (2013) es considerado una "...imposición de currículos imperativos hegemónicos distinto a un proceso educativo indígenas deja el debilitamiento y la pérdida de nuestros valores ancestrales, culturales sociales y comunitarios y por ende el debilitamiento de la lengua materna" (p.13). Para este indígena emberá-chamí, "...se impone una educación estándar que no es la propia, es decir una educación hegemónica colonial impuesta desde las políticas de estado del Ministerio de Educación Nacional" (p.20). En otras palabras, la implementación del modelo estandarizado de Escuela Nueva busca una inmersión de las culturas minoritarias dentro de la cultura nacional, con lo que se convierte en una amenaza cultural para la etnia emberá-chamí, porque paulatinamente van perdiendo su identidad y desaparecen como pueblo indígena.

Al respecto Bustamante (2005) considera que "Las escuelas formales, en su mayoría, son espacios de aculturación y debilitamiento cultural, pues en sus prácticas cotidianas

desarrollan una concepción de vida más desde referentes externos y supeditando sus raíces culturales a vivencias poco valoradas” (p.63).

Es así como Sierra, Sinigú y Henao (2010) considera que la educación indígena en Colombia está completamente descontextualizada ya que las “maestras y maestros escasamente incluyen en su planeación curricular los problemas cotidianos que sus estudiantes enfrentan a diario y que influyen de una u otra manera en su proceso de aprendizaje” (p.242). Una de las razones para ello, es la no existencia de un Proyecto Educativo Comunitario, con un modelo pedagógico que se ajuste a las necesidades educativas de los resguardos, de manera que los docentes se limitan a ejecutar las instrucciones que llegan desde el MEN, a través de las directrices sobre el uso de los textos guías diseñados para llevar a cabo la educación con el modelo Escuela Nueva, y como los contenidos y las formas de enseñarlos ya están trazadas desde la visión nacional, los profesores sólo procuran el desarrollo de las actividades de los textos guías. Las mencionadas autoras, consideran que “El currículo oficial desafortunadamente no se articula a los contextos de vida, así lo exprese en el discurso; en la práctica se imponen modelos autoritarios de enseñanza, contenidos segmentados...” (p.244), los cuales están siendo evaluados con pruebas nacionales que pretenden resultados homogéneos entre la población estudiantil colombiana y que los directivos de los centros educativos se ven obligados a presentar en el más alto nivel o de lo contrario se ven cuestionados o en muchos casos, amenazados con el recorte presupuestal por “bajo rendimiento institucional o el bajo índice sintético de la calidad” que ha pasado de ser exigencia nacional a exigencia internacional (OCDE) para los países como Colombia, que hace parte de esta organización.

El bajo rendimiento en las escuelas indígenas del país, incluyendo La Bordadita, ha llevado a los directores y docentes mayoritarios, a hacer señalamientos a los

establecimientos educativos de estas características y se hace notoria “La presión que ejerce un sistema educativo rígido, jerárquico y colonial como el de Colombia sobre las instituciones escolares en comunidades indígenas...” (Sierra, Sinigú y Henao, 2010, p.242), con lo que se evidencia según el informe de Bodnar (2005) la situación de desventaja de las comunidades indígenas, en materia educativa, frente al resto de la población nacional, donde la tasa de escolaridad étnica es menor a la de la población mayoritaria y el nivel de analfabetismo entre la población indígena, es muy alto en comparación con la media nacional, a pesar de las bondades y los grandes objetivos propuestos por el modelo Escuela Nueva, que es el que se impone a las escuelas indígenas, tanto en primaria como en secundaria. Por lo que se puede decir, que el mencionado modelo, no es funcional para las comunidades indígenas por estar diseñado con conceptos occidentales y lejos de la cosmovisión de los emberá-chamí; sin su participación, con lo cual pierde relevancia y no cumple la función para la cual fue diseñado.

5. Diseño de la Investigación

En este apartado presentaremos los objetivos y preguntas que direccionaron el diseño de la investigación. Así mismo, se contextualiza sobre la comunidad, se presenta el corpus con los participantes y las herramientas de recogida de datos y captura de los mismos, su tratamiento - transcripción y codificación- y la preparación de éstos para su análisis. También damos a conocer sobre lo que implica investigar en una comunidad

Nuestra investigación ha tenido un carácter social y la investigadora tomado distancia de otros tipos de estudios que tienen una naturaleza extractiva para la comunidad. Es frecuente que estudiantes de pregrado y postgrado de algunas universidades de la región acudan al resguardo para realizar alguna encuesta, contacten con el gobernador y le formulen preguntas sobre temas determinados de la comunidad, la cual nunca recibe información de los resultados. Esta extracción de información ha empezado a permear en los emberá de esta zona. Hasta el año 2018 solamente un funcionario del Ministerio del Interior había realizado, tres años antes, había realizado un estudio donde se priorizaban las necesidades de la comunidad. Más que una labor de investigación se trataba de administrar encuestas cuyos resultados se presentarían ante los entes gubernamentales más adelante con el fin de dar soluciones las necesidades que hubieran aparecido en las encuestas. Como suele ocurrir, las soluciones -hasta la fecha de estancia de la investigadora en la comunidad- no se han presentado desde el Estado, por lo que se podría decir que se extrajo la información con la cual un contratista ha presentado un informe que lo benefició y que no sirvió para llevar a cabo ninguna mejora al pueblo emberá de Altomira. Lo anterior nos deja, como la primera investigación realizada en el resguardo, con fines de generar conocimiento en beneficio de la misma población participante. Ello

es debido a que la planteamos como una investigación acción en colabor (véase apartado 5.3.).

5.1. Objetivos y preguntas de investigación

Indagar en educación en Colombia, no puede ser un ejercicio generalizado con respecto a la población, ya que su diversidad étnica requiere procesos investigativos particulares acordes a la lengua y cosmovisión de cada grupo nativo. Al observar, como docente del sector oficial de Colombia, los resultados de las pruebas nacionales sobre nivel de aprendizaje de la población estudiantil indígena, el aumento de los niños y niñas indígenas desescolarizados, la inasistencia a las clases, la desmotivación de los profesores con el material didáctico utilizado y la poca motivación de los adultos por enviar a sus hijos a la escuela, consideré pertinente indagar al interior de las comunidades indígenas, para conocer qué hace que estos sectores de los pueblos indígenas, no participen del sistema escolar o sus promedios de desempeño, estén por debajo de la media nacional.

Nuestra investigación ha tomado la propuesta de Nussbaum (2017), de conjugar investigación acción basada en los principios de la investigación en colabor con la investigación etnográfica, ya que como la afirma la autora, no son enfoques distantes, por el contrario se complementan cuando se trata de investigar en una población con tanta riqueza cultural y ancestral, por lo que indagar con esta población es algo muy parecido a una aventura, especialmente si se trata de una investigación cualitativa y que además implica observar, describir y analizar el comportamiento de grupos humanos (Calsamiglia y Tusón, 2002). A partir del primer contacto y observación en el territorio emberá surgió la necesidad de la comunidad de realizar mejoras en el aspecto educativo por lo que se creó un equipo de investigación formado por la autora de este trabajo, los líderes

indígenas de la comunidad emberá-chamí y los docentes (véase apartado 5.2), el cual se planteó el siguiente objetivo de investigación:

✓ Conocer las necesidades educativas del contexto en territorio emberá-chamí, de acuerdo con las representaciones mentales de los docentes y líderes emberá.

El equipo de investigación, formado por la investigadora de este trabajo, los líderes del resguardo y los docentes, consideró que este objetivo es clave porque el profesorado se convierte en guía que orienta el aprendizaje, una ayuda para el alumnado en su tarea de establecer relaciones significativas entre su conocimiento previo y los nuevos contenidos (Aubert, 2002). Nos propusimos conocer cuál es la imagen de la realidad que los profesores y líderes indígenas tienen del territorio Emberá, y consideramos esencial conocer cómo conciben los emberá-chamí su educación, qué aspectos y cómo debería ser la educación en su territorio, ya que como afirman Crookes (2003), Hamel (2003), Harmer (1998), Moll (1993), Tillema, (1998) y Williams & Burden (1999), el imaginario docente participa en un alto grado en la forma cómo direcciona el maestro el proceso de enseñanza en el salón de clase, más que los conocimientos disciplinarios que ellos poseen. Puesto que el objetivo principal de la investigación debía traducirse en la tarea de plantear mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de la comunidad, “es preciso indagar tanto en lo que sucede en las clases, como en las fuerzas que operan en profundidad bajo las actuaciones visibles de los docentes” (Rossi, 2016, p.160). Dichas representaciones mentales son, en palabras de Gilly “un universo de opiniones o creencias organizadas alrededor de una significación central que incluye estos tres ámbitos: información, actitud y campo representacional” (1980, p.30) en otras palabras, hace

referencia al qué enseñar, a los intereses, y a los elementos significativos de los participantes.

De acuerdo con Bloch, “una representación mental es una entidad de naturaleza cognitiva que refleja, en el sistema mental de un individuo, una fracción del universo exterior a ese sistema” (1996, p.709). Por lo tanto esa interpretación que el docente hace de la realidad que lo circunda -ya sea del contexto o de la relación con sus colegas- y lo nutre de experiencias -éstas pueden ser desde las prácticas o de lo aprendido en la academia- que el docente encausa, apropia y conllevan a la generación del conocimiento desde su perspectiva, requiere que sea considerada en los procedimientos que se realizan en el entorno educativo, ya que la concepción que el maestro tiene le lleva a sentar su posición frente al proceso de enseñanza, este “entramado intelectual del profesor se denomina: teorías, concepciones, pensamientos, creencias, representaciones, conocimientos o saberes” (Rossi, 2016, p.159).

El docente como un actor principal en el ámbito social, como pilar fundamental de los cambios sociales, debe ser una columna importante para sostener los cambios o mejoramientos educativos, ya que es esencial que se hagan desde la concepción del docente quien es el encargado de llevar la práctica al salón de clases, como lo sugiere Charria, Castaño, Lavao, Álvarez y Castro (2016), es indispensable llegar a generar procesos innovadores en el campo educativo desde la mirada del maestro, a través de su accionar social, por lo cual el maestro siempre debe ser uno de los grandes involucrados en la planeación, diseño e implementación de las propuestas de cambio o mejoramiento en su contexto ya que:

Si las creencias de los docentes no se toman en cuenta, lo más probable es que se obstruyan dichos cambios (...) las creencias que sostienen los docentes tienen impacto considerable, tanto en sus percepciones como

en sus juicios, los que, a su vez, afectan su actuación en el aula. (Rossi, 2016, p.159)

Esto porque el profesor está en primera línea recibiendo la información de su contexto y la interpreta y apropia de acuerdo con su imaginario y ello conforma las representaciones mentales descritas por Moscovici (1976) como el conjunto de creencias y de actitudes de una persona, producto de sus experiencias. Esta definición se complementa con la de Gilly (1980) para quien las representaciones mentales “son un universo de opiniones o creencias organizadas alrededor de una significación central que incluye estos tres ámbitos: información (contenidos), actitud (valores) y campo representacional (ideación simbólica)” (p.30). En esta definición se puede observar que las representaciones mentales son consecuencia de las experiencias, percepciones y todo aquello que toma del contexto, por lo tanto “tienen un carácter subjetivo, popular y temporal; son personales, particulares y específicos” (Rossi, 2016, p.159), lo que puede ampliarse con la visión de Sola (1999) quien propone estudiar el pensamiento del profesor en el campo de las creencias objetivas y subjetivas.

Para nuestro estudio es esencial conocer cómo conciben los emberá-chamí su educación, ya que se propuso realizar cambios y mejoras en el territorio emberá, desde la investigación acción, por lo que las “representaciones mentales que los profesores tienen de sus alumnos (características, potencialidades, etc.), de las familias (estereotipos culturales), de las condiciones didácticas y organizativas de la escuela, de su función profesional y de su autoestima, determinan la calidad educativa” (Molina, 2003, p.151). Esta es una perspectiva para tener en cuenta en la planeación y diseño de una intervención para el mejoramiento, complementada con los planteamientos de Ángulo (1999), para quien es relevante la mirada etnográfica del pensamiento del profesor, en consideración

de que las creencias de los docentes determinan los estilos de enseñanza y además es lo que Tournier (1993) considera que estructura el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las representaciones mentales de los docentes, se van construyendo con los fragmentos que reciben de su contexto y de sus propias experiencias y que cada uno utiliza para construir un nuevo conocimiento, con lo que convierte al profesor en un agente activo que aporta de manera significativa y diversa a su quehacer pedagógico, por lo que la realidad que lo circunda, es resignificada continuamente y hace las veces de filtro , condensando en su práctica el conocimiento procesado (Perner, 1994), aunque Jodelet (1986) considera que no necesariamente el que cada persona procese la información subjetivamente, implica que hay infinidad de representaciones, por lo que considera que hay un “anclaje social” alrededor del cual giran las representaciones, eso es, hay un tema o núcleo que sobre el cual convergen las representaciones, por lo que se puede decir que el fondo de las representaciones no cambia, solamente cambian las formas. El anclaje es para Gagliardi (1988) en el cual la representación es una guía de comportamiento y un instrumento de categorización de la información que permite el ordenamiento de las categorías emergentes en el proceso que hace cada docente de sus propias representaciones mentales, y que son el insumo para elaborar su estilo de enseñanza y aprendizaje.

Este objetivo general se concretó en tres subobjetivos que tenían la función clara de realizar algún tipo de aportación a la comunidad:

- ✓ Propiciar el empoderamiento de la comunidad, a través de la participación en el diseño, planeación e implementación de la investigación haciendo uso del liderazgo de los participantes facilitar la toma de decisiones para poder elaborar su propio currículo o PEC.

✓ Construir e implementar en colabor proyectos didácticos desde saberes ancestrales y la malla curricular transversal para propiciar un enfoque educativo y material didáctico contextualizado.

A partir de estos objetivos se formularon las siguientes preguntas de investigación:

✓ ¿Cuál es la concepción que las comunidades indígenas y las personas relacionadas con su formación, tienen sobre cómo debe ser la educación para la población escolar?

✓ ¿Pueden los saberes ancestrales ser el hilo conductor para transversalizar conocimientos de las distintas áreas del currículo nacional para estructurar la malla curricular de la Bordadita?

5.2. Participantes

Dado que los datos recogidos en nuestra la investigación provienen una comunidad asentada en un territorio con características únicas y la propuesta de innovación se diseñó atendiendo aspectos relevantes de la cosmovisión, conocimientos e idiosincrasia emberá-chamí, antes de presentar a los participantes se hace una breve descripción de los aspectos de la comunidad involucrada en el presente estudio para mayor comprensión de la clase de datos obtenidos.

5.2.1. La comunidad

La comunidad emberá-chamí habita el territorio denominado Resguardo Altomira, ubicado en la cordillera Central de los Andes, en Marsella, Colombia; con una población de 380 personas y total autonomía territorial, social, política y económica, concedida por la Constitución colombiana. El medio geográfico del territorio determina el concepto de

territorialidad e influye en el modo de pensar y actuar del pueblo emberá-chamí porque la comunidad concibe el territorio como espacio vital; sin el territorio no se puede pensar en la existencia; él ofrece vestido, alimento, vivienda, salud, felicidad, seguridad (MININTERIOR, 2015). El amplio conocimiento de su territorio ha permitido a los emberá-chamí interactuar con la compleja diversidad biológica de sus recursos, sus alcances y limitaciones, con los cuales se han relacionado armónicamente hasta hoy. Para este pueblo, el territorio donde la cultura tiene origen se recrea y se mantiene, así como su historia, su lengua y su cosmovisión es lo que los lleva a perdurar como etnia y donde cualquier propuesta investigativa o de innovación debe partir del conocimiento de las representaciones mentales de sus líderes para llegar a establecer los planes de mejoramiento dentro del territorio emberá-chamí.

La comunidad indígena emberá-chamí del resguardo Altomira, está conformada por habitantes procedentes de diferentes regiones del país a quienes el Instituto Colombiano de la Reforma Agraria les otorgó oficialmente el territorio que hoy ocupan, reconocido como Resguardo Altomira, en 1998, con plena autonomía. Esa autonomía supone plantear al gobierno nacional, además de los aspectos económicos, sociales, culturales y políticos, una educación territorial o propia que recoja la cosmovisión y tradiciones emberá-chamí y les permita la supervivencia cultural como pueblo étnico. Este pueblo conserva su lengua nativa, el emberá-chamí como L1 y el castellano como L2 y las prácticas ancestrales de la caza y la pesca, el jaibanismo, las artesanías y algo de su gastronomía.

El Resguardo Altomira tiene su propia organización sociopolítica, con un cabildo conformado acorde a la ley indígena encabezado por el gobernador quien es el representante legal; un secretario, un tesorero y un fiscal. Un aspecto de gran relevancia a considerar es la participación comunitaria en todos los aspectos concernientes a la población indígena del Resguardo Altomira, lo cual es fundamental porque todas las

decisiones deben ser tomadas conjuntamente según la cosmovisión emberá orientada por un jaibaná que es el líder espiritual, médico y con amplios conocimientos de las plantas medicinales y sus usos dentro del territorio, tanto para sanar el cuerpo como el espíritu.

5.2.2. El equipo de investigación y los participantes

La población participante se constituye en objeto-sujeto ya que además de aportar información también conformaron el equipo investigador, incluyendo a los sabios y líderes ya que como afirma Unamuno (2019, p.133) “los sabios mayores y líderes son también “co-participantes y co-educadores”. Nuestros participantes fueron: a) los profesores indígenas; b) el director del centro educativo; c) líderes emberá -gobernador, tesorero, fiscal, indígena emberá, jaibaná, parteras- y d) la investigadora.

Para contextualizar a los participantes y al equipo investigador, hacemos una breve descripción sobre la comunidad de la cual proviene cada uno de los intervinientes como sujetos-objeto dentro de la investigación y como parte del equipo investigador.

5.2.2.1. Los docentes

Los participantes docentes, eran tres profesores indígenas de la escuela La Bordadita y un profesor indígena de la Universidad Autónoma Intercultural Indígena, UAIIN. Los docentes de la escuela son bilingües -lengua emberá y castellano- y atienden a la población escolar desde preescolar hasta grado quinto (5°), y además ejercen otras funciones en la organización sociopolítica y administrativa del resguardo. El nivel formativo de los docentes es de bachilleres rurales y no han tenido ningún tipo de formación universitaria en pedagogía y sus intervenciones están más basadas en la cosmovisión emberá y el aprendizaje realizado de los líderes indígenas tanto del Consejo Regional como el del Consejo Nacional Indígena y los adquiridos de manera empírica.

Los tres docentes de la escuela son expertos en cultivo, modo de vida emberá y el uso de tintas para maquillaje autóctono, fibras naturales y tejidos. El profesor de la UAIIN se encarga de la coordinación de los proyectos de aula en la cátedra de lenguas nativas y castellano, de la mencionada universidad. Posee un amplio conocimiento sobre los grupos indígenas del sur del país y en proyectos de aula y currículo elaborado con saberes ancestrales y transversalizados con conocimientos occidentales, así como de las necesidades de las diferentes comunidades de la región y el marco legal dentro del cual debe estar inmersa la etnoeducación.

5.2.2.2. Director del centro educativo.

El director de la escuela La Bordadita, el señor Jorge Ricardo Revelo - era el director de la escuela hasta que la investigadora abandonó el territorio emberá y falleció en el año 2021 a causa de Covid-19- Master en Educación y Tecnología, con estudios en otras áreas del conocimiento. Activista social que lideraba en su comunidad, actividades que favorecían el uso de la lengua emberá y sus tradiciones. Tenía a su cargo la dirección de 7 centros educativos, entre rurales y urbanos, 6 de ellos de población mayoritaria y La Bordadita de población indígena.

5.2.2.3. Los líderes emberá-chamí

Los participantes identificados como líderes del Resguardo Altomira son:

✓ El gobernador del resguardo:

Una persona bilingüe de la comunidad, elegida para ser el mediador entre la población emberá y el Estado. Es una persona experta en tejidos ancestrales y simbología emberá - colores, formas-, hace parte de los dirigentes del Consejo Regional Indígena de Risaralda -CRIR, conocedor de las necesidades y de los recursos del resguardo. Además, conoce

todo lo relacionado con el cultivo de la tierra, los recursos y tradiciones emberá, así como el modo de vida de la comunidad.

✓ El tesorero:

Es el designado para la administración de los recursos que llegan al resguardo por concepto de regalías de Ecopetrol y algunos dineros provenientes de la nación. También es docente de pre-escolar y tiene conocimiento sobre los movimientos indígenas latinoamericanos por sus participaciones en las asambleas realizadas en países como Bolivia, donde se hacen formaciones en temáticas indígenas. Participa activamente en actividades sociales y de reclamación de derechos étnicos en Colombia y tiene conocimiento amplio sobre el “derecho propio” y los derechos concedidos a los indígenas, por la Constitución Nacional.

✓ El fiscal:

Vive en el territorio de Altomira y fue designado por la comunidad para que ejerciera como fiscal, y fue enviado a un instituto occidental a hacer un curso de enfermería con el fin de conocer las prácticas mayoritarias en materia de salud, y complementar el trabajo de los jaibanás o médicos tradicionales del resguardo.

✓ El jaibaná:

Es una persona de amplio reconocimiento y respeto en su comunidad ya que es quien ejerce de médico y posee un conocimiento incalculable sobre botánica, química y el funcionamiento de los sistemas del cuerpo humano. Es una persona mayor quien habla en lengua emberá -muy poco en castellano- y ha adquirido sus saberes por tradición oral, la observación y la experimentación con los recursos de su entorno. El jaibaná conoce cada planta del territorio y sus propiedades medicinales sin que de ello tenga un escrito o manual que hable sobre ello, ya que sus competencias de lectoescritura no las tiene muy desarrolladas, en ninguna de las lenguas. Dentro de sus funciones, el jaibaná debe velar

por la salud tanto física como espiritual de la comunidad -para los emberá lo espiritual está asociado a lo que en occidente podríamos llamar psicológico- por lo que está facultado para realizar los rituales de sanación y posee el conocimiento suficiente para la asignación y uso de los lugares sagrados del territorio.

✓ La partera:

Es una mujer cabeza de familia quien da a luz por sus propios medios gracias a sus conocimientos sobre alumbramiento. Además de saber sobre atención a la gestación y a los partos, labra su tierra, la cultiva y se encarga de labores agrícolas, por lo que también conoce todas las técnicas emberá para el cultivo y las plantas existentes en el territorio, que pueden ser usadas para la atención de la madre y del bebé, en caso de ser necesario. No habla castellano -solamente algunas palabras- y ha adquirido sus conocimientos de su madre quien también era partera, de manera oral y por la observación. Para interactuar con la partera fue necesario un traductor, que en este caso fue el gobernador del resguardo.

5.2.2.4. La investigadora

Con estudios en educación, pedagogía y didáctica, la autora de esta tesis es estudiante del Programa de Doctorado de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona; de nacionalidad colombiana y docente en la región cercana a donde habita el grupo étnico emberá-chamí. Tiene conocimiento y experiencia acerca de los grupos indígenas de Colombia, de la etnoeducación y de la estructuración de proyectos de aula, así como de la legislación colombiana en términos educativos.

Nuestro estudio consideró realizar investigación- acción en colabor para empoderar a la comunidad y “equilibrar los desajustes entre quien investiga y quien es investigado y acercar a los equipos y a los sujetos de investigación y acortar las distancias entre teoría y práctica” (Nussbaum, 2017, p.33), conformando un equipo de investigación conjunta cuyo eje común consistió en la construcción comunitaria del Proyecto Educativo o

proyecto común ya que como lo plantea Nussbaum “la compensación más efectiva para ambas partes es llevar a cabo un proyecto común, en el que personas investigadoras y docentes se sitúen en espacios complementarios –y no asimétricos– para construir en colaboración conocimientos didácticos” (2017, p.24)

5.3. La investigación acción en colabor

La investigación-acción (Lewin, 1946), en colabor (Leiva y Speed, 2008; Ballena y Unamuno, 2017) implementada con herramientas etnográficas, en la comunidad indígena Emberá-chamí de Colombia, sobre las representaciones de los docentes y líderes indígenas sobre todo lo relacionado con la educación en su territorio. “La investigación colaborativa se sitúa en el ámbito de lo que se denomina la investigación-acción” (Nussbaum, 2017, p.24) de acuerdo con los principios de la investigación en colabor que establecen la necesidad de trabajar con comunidades indígenas desde posiciones de poder simétricas, por lo que nuestro trabajo se llevó a cabo junto con los miembros de la comunidad.

La investigación en la escuela supone, pues, un largo camino de reconocimiento, de confianza mutua entre personas investigadoras y equipos docentes, y de negociación de equilibrios. Según nuestra experiencia, la compensación más efectiva para ambas partes es llevar a cabo un proyecto común, en el que personas investigadoras y docentes se sitúen en espacios complementarios. (Nussbaum, 2017, p.27).

Por ello, tanto la investigadora como los miembros de la comunidad son simultáneamente agentes y objetos de la investigación. La investigación conjunta entre investigadora y participantes sujetos-objeto de investigación- buscó el empoderamiento

de los docentes y líderes indígenas del resguardo sobre etnoeducación o currículo intercultural. Por lo tanto, investigar en colabor, en esta comunidad minoritaria, desde posiciones simétricas de poder, pretendía generar cambios en sus representaciones e innovar a partir de productos significativos como del Proyecto Educativo Comunitario o educación territorial, y proyectos de aula transversales desde saberes ancestrales y lineamientos educativos nacionales.

Para Ballena (2016), la investigación en colabor debe basarse en el reconocimiento recíproco de los participantes donde se valora, conoce y respeta la cultura de cada uno de los involucrados que indaga para buscar conocimientos que generen mejoras en los procesos de la comunidad investigada. Esta observación sobre investigación en colabor, es similar a la de Leiva y Speed (2008) para quienes tiene que ver con la conformación de un equipo de trabajo con representación de diversos colectivos, que investiga para un bien común y se relacionan en una estructura horizontal. Además, es necesario tener en cuenta las consideraciones de Ballena y Unamuno (2017, p.128) ya que la investigación en colabor, implica considerar las tensiones implicadas en el diseño metodológico y tomar posiciones respecto a aspectos fundamentales en el devenir científico: la discusión de los objetivos, de los modos de abordaje, de la autoría y de la distribución de beneficios (directos e indirectos). Todos estos aspectos, se tuvieron en cuenta al conformar nuestro equipo de trabajo, diseñar y planear la investigación, ya que después de la fase de toma de contacto y observación, se determinó que la información obtenido durante el proceso de indagación, sería el insumo para elaborar la propuesta de mejora en el aspecto educativo, en el Resguardo Altomira, por lo que los beneficios fueron direccionados a la misma comunidad, dejando de lado la práctica extractiva de conocimiento y llevando éste a la construcción del Proyecto Educativo Comunitario Emberá-chamí, con un enfoque por proyectos elaborados con saberes ancestrales y transversalizados con los lineamientos

nacionales. La descolonización del saber o investigación en colabor permitió a la investigadora “...pensar e imaginar más allá de las categorías imperiales de la modernidad/colonialidad...” (Leyva y Speed, 2008, p.39), a partir del encuentro de conocimientos e intercambio (Escobar, 2011) “desde posiciones simétricas de poder” como proponen Ballena y Unamuno (2017; 2018); Ballena, Masats y Unamuno (2020). Este tipo de investigación va más allá de la Colonialidad del Saber definido por Quijano (2007, p.94) como “modo de producir conocimiento” que responde a las necesidades cognitivas del capitalismo, ante lo cual surge la investigación decolonial o investigación acción en colabor y apunta a lo que define Mignolo (2007, p.27) como “...el pensamiento decolonial comienza a trazar su propia genealogía...” La decolonialidad de la investigación reestructura o replantea la forma de acceder y generar el conocimiento, como un proceso que va más allá de un asunto político y no termina con un producto, si no que continua en función de procurar más conocimientos sobre el asunto investigado (Grosfogel, 2007), lo que concuerda con la novena fase de investigación propuesta por Nussbaum (2017).

El investigar en comunidades étnicas o minoritarias, debe suponer lo que afirma Santos (2005, pp.163-164) “la idea de que los saberes no científicos son alternativos al saber científico... presupone la idea de normalidad, y ésta la idea de norma; por lo que sin más especificaciones, la designación de algo como alternativo tiene una connotación latente de subalternidad.” El autor propone que no se distinga entre “saberes indígenas” y “conocimiento científico”, si se pretende investigar en condiciones de igualdad o simetría. Investigar en colabor, ha permitido plantear el problema de investigación y formular las preguntas, con un producto final de elaboración comunitaria, como el Proyecto Educativo Comunitario -PEC- y proyectos de aula transversales con conocimientos ancestrales, que va más allá de la participación y del diseño de éstos, con los resultados de los datos

obtenidos conjuntamente, entre la investigadora y los participantes (Arach y Cerda, 2014). La investigación en colabor, debe establecer una “relación de confianza que lleva el hacer conjuntamente en los distintos momentos de la investigación propiciando nuevas formas de comprensión como resultado del diálogo” (Leyva y Speed, 2008). La confianza durante la investigación se va generando desde la discusión y la no concordancia de los puntos de vista de los participantes del estudio, ya que esto da validez a las diversas posturas epistemológicas y ubica a los investigadores, en una posición lineal o una especie de mesa redonda, desde donde se puede llegar a crear, según las investigadoras, “las agendas compartidas”. Por ello, es necesario generar la participación desde la discusión misma, o plantear una reflexión problematizadora de las prácticas (Arach y Cerda, 2014). Es frecuente cuando se inicia el contacto con la comunidad investigada, la tendencia a sentir desconfianza debido a antecedentes al respecto, que como dice Andrés Aubry (2007, p.2), con respecto de algunas prácticas antropológicas, donde el investigador “se interna, a veces penetra, se va con datos e información (no siempre relevante) para escribir su tesis, y si le va bien su libro, regresa un rato para entregar puro papel si tiene un tanto de formalidad y desaparece para siempre sin dejar otra devolución a la comunidad que su literatura ilegible para campesinos”. Para nuestro estudio, se asumió una postura historizada frente al saber como construcción social (Arach y Cerda, 2014), procurando no caer en la “folklorización” -término usado por los mencionados autores- de los conocimientos propios de la comunidad emberá-chamí que propicia la epistemología occidental. Es así como la investigación valora y respeta la lengua y la cultura como parte de su cosmovisión que en palabras de Lenkersdorf (2011, p.2) es “el eslabón entre lengua y cultura o filosofía original de un pueblo; ponen su atención en los otros para entenderlos bien... y los entienden al respetar sus palabras, respetar su manera de ser y de expresarse” Lenkersdorf (2011, p. 61) El éxito de la investigación en colabor en comunidades

indígenas radica en “nuestra capacidad de “emparejarnos” con los otros, de habitar una estructura horizontal” (Lenkersdorf , 2011, p.299). Es desde la mirada conjunta que se decide qué investigar, cuáles los objetivos y a proceder desde la valoración “ética mutua y permanente” que lleven a los investigadores participantes a desprenderse del conocimiento situado (Haraway, 1988), para dar paso a la construcción de nuevos conocimientos y a numerosos puntos de vista y al descentramiento del investigador (Franklin, 2006) que lo posiciona como intercambiador de experiencias en un “encuentro ético” con los otros sujetos investigados.

Investigar en colabor es, por tanto, un proceso continuo de acción y reflexión, donde se recogen datos, se procesan y se utilizan para bien de la misma comunidad, como lo descrito por Greenwood y Levin (1998), una investigación con y para los sujetos locales, integrando los conocimientos académicos y populares (Borda, 1987) propiciando una ciencia para el cambio (Kuhn, 1962) con lo que se busca el empoderamiento social, económico y cultural de los grupos minoritarios, desarrollando “la capacidad de los grupos populares, explotados social y económicamente... de tal manera que pudieran volverse protagonistas en el avance de sus propias sociedades y en defensa de sus intereses” (Borda, 1987, p.330).

Según nuestra experiencia durante el proceso de investigación en colabor, en la comunidad indígena emberá-chamí, concordamos con Hale (2006, p.98) cuando afirma que “la investigación descolonizada puede producir mejores resultados académicos”, y cuando se realiza investigación acción en colabor, donde los resultados llevan a un producto que beneficia a la comunidad, como fue el caso de nuestro estudio, donde se pudo observar que los participantes de nuestra investigación, “tienden a proveer más y mejor información cuando tienen algo en juego en los resultados” y no sólo son reducidos a simples “informantes”, a “materia prima” digna de ser analizada sólo por el “experto.”

Pero el asunto es recíproco, puesto que el académico que forma parte en ese tipo de investigación asume una responsabilidad diferente frente a quien colabora pues no es lo mismo hablar sólo entre colegas y recibir sus críticas, que saber que la contraparte, es decir, los miembros del grupo organizado en lucha, discutirá con él los resultados” (Hale, 2006, p.15).

La investigación en colabor debe tener sentido para los pueblos, debe ponerse al servicio de las comunidades y su gente... más si se trata de conocimientos útiles para defender y proteger la integridad comunitaria (Aguilar y Velásquez, 2005), por lo que nuestro estudio plantea no solamente la investigación si no también la innovación a través del diseño conjunto de proyectos de aula transversales con conocimientos indígenas y la elaboración de un Proyecto Educativo Comunitario. Estos productos finales, son un producto basado en el principio de reciprocidad que rige las sociedades indígenas (Aguilar y Velásquez, 2005), ya que la investigación acción en colabor, en el resguardo indígena Altomira, devuelve a la comunidad participante de la investigación, la información recogida con ellos. Este estudio se ha convertido en un referente para otros asentamiento indígenas emberá-chamí de la región, ya que se realizó en términos equitativos de poder, atendiendo a los principios orientados por la Organización de las Naciones Unidas y sobre los que Aylwin (2005) llama la atención para el reconocimiento y protección de los derechos étnicos, basado en el principio de autonomía, la libre decisión sobre el permiso y vigilancia de las investigaciones llevadas a cabo en sus territorios y el derecho de las comunidades minoritarias a participar en las investigaciones y a proteger sus recursos, su patrimonio y conocimientos ancestrales otorgándoles la debido propiedad intelectual (ONU, 1995-2007).

Este tipo de investigación en colabor debe ir más allá de la práctica de los investigadores ya que como afirman Leyva y Speed (2008), existen innumerables barreras

de carácter estatal o institucional, que es difícil derribar desde las “buenas voluntades” y nuestro deseo profundo de propiciar cambios por lo que es necesario asociar el impacto de los resultados, al “impacto político” (Hale, 2004, p.10) que se da desde la difusión de los productos, lo que en Colombia he experimentado como una gran barrera a la hora de propiciar los cambios, ya que a pesar de la autonomía de la comunidad, hace falta voluntad política estatal para la aprobación y asignación de presupuestos para la ejecución de proyectos o propuestas. Nuestra investigación acción en colabor nos permitió lo que señala Elliot (1993), mejorar la práctica de enseñanza y aprendizaje, más que la generación de conocimientos. De manera que para la producción y uso del conocimiento con tal fin, hizo necesario recoger las representaciones emberá-chamí sobre etnoeducación y educación occidental, en su territorio. Nuestro estudio ha traído lo que describe Tusón (2017) como desafíos inesperados e interesantes por tratarse de una población con una idiosincrasia, cosmovisión y riqueza de conocimientos, lo cual propició grandes aprendizajes al equipo investigador. A lo descrito por la autora, podríamos agregar que investigar estableciendo una relación simétrica y con herramientas etnográficas, en nuestro caso generó empatía entre la investigadora y el resto del equipo, por lo que los encuentros y charlas informales se presentaban dentro de un ambiente de confianza y colegaje que nos llevaban a compartir, en muchas ocasiones, una comida o momentos de tertulia que hicieron que la investigadora se sintiera como parte de la comunidad. Dada esta relación tan cercana, se hizo necesario al momento de analizar los datos, tomar cierta distancia de las representaciones subjetivas de quien analiza y poder generar así, las teorías y conocimiento de manera objetiva. Este elemento “empático” considero que es una característica que se puede abonar a la investigación en colabor, y que cuando miro en retrospectiva, dada mi formación de carácter humanista, me hace querer seguir investigando con el equipo emberá para continuar en la búsqueda de

propuestas que mejoren las condiciones de vida de las familias; propicien más oportunidades a los jóvenes; protección a la niñez y cuidado a los ancianos emberá-chamí para que continúen conservándose como etnia con toda su riqueza cultural.

5.4. Investigar con los miembros de una comunidad

Como ya hemos apuntado anteriormente, nuestra investigación se planeó y diseñó para obtener la información que volvería a la comunidad ya que con esta se construiría el PEC, de manera colectiva. Este PEC es la propuesta de los emberá al ente gubernamental regional y al Ministerio de Educación el cual debe ser avalado y aceptado oficialmente como el proyecto educativo y modelo pedagógico de su centro educativo ya que reemplazaría el proyecto educativo existente y al modelo pedagógico Escuela Nueva. Por lo tanto, hay unos requerimientos técnicos de presentación del PEC y la información detallada de la propuesta que se incluyen en la justificación, los objetivos, la misión, visión, el marco legal, el contexto, la población beneficiada, el modelo y enfoque pedagógico, así como la malla curricular ajustada a los lineamientos educativos estatales y la descripción de todos los procesos y estrategias para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de La Bordadita. Es por ello, que nuestro estudio es relevante para tal fin, ya que sirvió para recoger la información sobre la cual está cimentado el PEC, porque es una construcción colectiva del conocimiento, en cuanto a modelo y enfoque pedagógico; cronograma escolar, espacios de aprendizaje, estrategias didácticas y elaboración de la malla curricular con saberes ancestrales y transversalizados con los estándares del Ministerio de Educación Nacional.

Para elaborar la malla curricular, se atendió al consenso del equipo investigador - investigadora, docentes y líderes del resguardo- sobre cómo diseñar e implementar proyectos de aula elaborados con saberes ancestrales y transversalizados con los

contenidos propuestos por el Estado, con el objetivo de visibilizar su cultura y buscar ser incluidos en diferentes espacios nacionales y propiciar aprendizajes que capaciten a los estudiantes emberá para el ingreso a la universidad. Para tal fin fue necesario conocer sobre su folclore, sus tradiciones, prácticas ancestrales y escuchar las voces de los sabios mayores poseedores de conocimientos milenarios. Como veremos, la malla curricular se estructuró teniendo como base cinco proyectos de aula a partir de la información recogida con nuestro estudio, por lo que como investigadora considero que se cumplió el objetivo de la investigación en colabor ya que la propuesta de investigación partió del trabajo colectivo y la información: a) se recogió con los participantes de manera simétrica y b) sirvió de insumo para que el equipo investigador, formado por la autora de este trabajo y los docentes y los líderes indígenas, elaborara tanto el PEC como los proyectos de aula de la malla curricular, de manera conjunta, en aras del mejoramiento educativo de la comunidad del Resguardo Altomira.

La participación activa de todos los miembros del equipo investigador fue fundamental porque direccionó la planeación del trabajo y la implementación del proyecto piloto (véase capítulo 8), coordinado por el gobernador del resguardo, profesor experto en tejidos emberá, que propició el aprendizaje tanto de los estudiantes como del mismo equipo investigador. Así mismo, la investigadora aportó sus conocimientos técnicos en cuanto a la elaboración de un proyecto y la malla curricular y los docentes y líderes, los conocimientos sobre la cultura emberá y los aspectos de las prácticas ancestrales que constituyeron el contenido para la propuesta de los proyectos de aula. Cada uno de los integrantes sometió a la discusión sus planteamientos sobre los aspectos correspondientes y la decisión sobre ellos se tomó colectivamente y esto les permitió empoderarse de la educación de su resguardo, así como ejercer y fortalecer los liderazgos ya existentes desde su cosmovisión, en la comunidad emberá-chamí. La dinámica de compartir

conocimientos entre los participantes propició colaboración efectiva, mayor productividad y avance en la planeación del trabajo, ya que los emberá no consideran que “el académico... trae la verdad” (Hernández 2005: 2-6), para ellos el conocimiento se construye colectivamente. “El papel de la identidad y comportamiento comunitario” (Bastos, 2005:228) implícitos en la cosmovisión emberá, direccionan hacia la construcción conjunta de todos los procesos, desde una relación horizontal entre los miembros, lo que evidencia rasgos del trabajo en colabor practicados ancestralmente por la comunidad. El estudio permitió utilizar y ordenar los conocimientos indígenas como aportaciones teóricas (Leyva y Speed, 2008), para estructurar el Proyecto Educativo Comunitario -PEC- y formular cinco proyectos de aula transversalizados con los lineamientos del Ministerio de Educación de Colombia. Por tratarse de una comunidad étnica, con autonomía en su territorio, todas las propuestas dentro del resguardo se construyeron y aprobaron comunitariamente, en el resguardo y posteriormente con el Consejo Regional Indígena de Risaralda -CRIR.

5.5. Recogida de datos

Nuestro estudio “se nutre de los principios de la investigación-acción, puesto que se pretende mejorar la práctica docente, pero necesita de los instrumentos que proporciona la etnografía” (Nussbaum, 2017, p.25) como: observación participante, diario de campo, charlas informales, entrevistas con preguntas abiertas y semiestructuradas y documentos oficiales. Éstos proporcionaron los elementos de análisis explorados en las siguientes páginas sobre la intervención y participación de la comunidad en el proceso de indagación, planeación, diseño e implementación de la propuesta de innovación.

La información procede de notas de campo, de observación participante, entrevistas con preguntas abiertas, charlas informales y documentos oficiales. Paralelamente al

período de observación, la investigadora se reunió con miembros de la comunidad de Marsella para conocer el contexto social y educativo del municipio en el cual está ubicado el Resguardo. Otra estrategia para el acercamiento con los emberá-chamí y recogida de datos, fue la realización de actividades lúdicas como la elaboración de un mural, muestra de danza emberá y lectura de historias emberá recopiladas por los niños y traducidas por ellos al español. Estas actividades involucraron a estudiantes, docentes y a otros miembros de la comunidad. Las herramientas etnográficas propuestas por Nussbaum (2017) -diario de campo, observación participante, charlas informales, documentos oficiales, entrevistas- enriquecieron la investigación ya que la obtención de información fue espontánea, detallada y planteada desde diferentes puntos de vista. La investigación se fue planeando y construyendo a medida que se obtenía la información y esto determinó la necesidad investigativa en el territorio y la consolidación de un equipo de investigación entre la investigadora, los docentes y líderes del territorio Emberá. Se contó con la participación activa en de los miembros del equipo investigador lo que facilitó la visita a las familias, el contacto con los miembros de la comunidad y la apertura de discusiones entre los involucrados y la retroalimentación del trabajo realizado por el equipo. De igual manera, hubo charlas informales con los emberá para aprender sobre su folclor, su medicina, sus saberes ancestrales y otros rasgos que los caracterizan, y así enmarcar la investigación en el contexto y cosmovisión emberá-chamí del resguardo Altomira. Las conversaciones informales y las actividades se registraron en audio y en video para su posterior análisis.

La información fue capturada así: (1) las observaciones se grabaron en video; (2) las entrevistas y charlas informales se registraron en audio y video; (3) el diario de campo recogió la información que fue registrada como manuscrito; y (4) el documento oficial se consiguió a través del correo electrónico enviado por un funcionario de educación del

municipio de Marsella, Risaralda. La información obtenida de todos estos registros fue transcrita y ordenada en un documento de Word, con las respectivas convenciones.

5.5.1. La observación participante

La observación participante se llevó a cabo durante la fase de primer contacto en el año 2017 y durante 40 días. La fase de la elaboración, implementación y evaluación de la propuesta de innovación duró tres semanas y se llevó a cabo en el año 2018. En la primera fase, la investigadora se fue involucrando con la comunidad emberá de manera paulatina, ya que, para poder llegar hasta ella, se requiere que los líderes observen unas características en la persona, que son cualidades que tienen en cuenta desde su cosmovisión. Para ello, ponen en práctica la observación del individuo a través de sus movimientos y su mirada, ya que consideran que los ojos reflejan el corazón de las personas. Durante los primeros días, mientras contaba con la aceptación definitiva para observar, registró en el diario de campo toda la información relevante y posteriormente se le permitió registrar en audio y video las charlas informales, las discusiones y algunas de las clases. Posteriormente, en la segunda fase de observación, el conocimiento que la comunidad tenía de la investigadora, hizo posible, registrar en video y audio lo observado en el proceso de investigación, diseño, planeación e implementación del proyecto piloto (véase capítulo 8), de una forma más espontánea y sin que ello causara mayor reparo dentro de la comunidad del resguardo, que, en la primera etapa, parecían incomodarse frente a la cámara o a la grabadora. La investigadora terminó siendo muy bien recibida por la comunidad, quienes la invitaban a sus casas a compartir un alimento o bebida como si fuera parte del resguardo.

5.5.2. Las entrevistas

Las entrevistas se realizaron a dos personas con relación directa con la educación y las culturas minoritarias: al director de la escuela la Bordadita y a un profesor de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural -UAIIN-. El director de la escuela está a cargo de 7 escuelas rurales, dentro de las que está la escuela Indígena La bordadita. Él, con la experiencia como administrador de la educación tanto mayoritaria, rural y urbana como de la indígena, tiene una visión amplia sobre lo que considera, necesitan en materia educativa, los habitantes del resguardo Altomira, quienes habían venido desarrollando su proyecto educativo, con el mismo plan de estudios de las escuelas occidentales. Esta visión, es muy importante porque el director posee referentes educativos desde distintos ángulos, lo cual le permite contrastar para aportar sobre lo que él, como responsable directo de la educación del resguardo, considera que debe contener el Proyecto Educativo Comunitario -PEC- de la escuela indígena y complementar con los aportes de los emberá del resguardo Altomira. La entrevista al director contenía preguntas abiertas semiestructuradas, con lo cual se pudo obtener amplitud y riqueza en la información. Las preguntas estaban orientadas a conseguir información sobre la financiación de la etnoeducación, la legislación, el trámite para el reconocimiento del PEC, el contenido, la lengua de enseñanza-aprendizaje, que debería ser incluida en PEC- y la pertinencia del enfoque por proyectos como enfoque para desarrollar la malla curricular. Igualmente, el profesor indígena de la UAIIN da a conocer su punto de vista como persona experta en el tema intercultural y con amplio conocimiento de las necesidades educativas de los pueblos indígenas y educación territorial en Colombia, y nos da a conocer la visión que tiene sobre qué, quiénes, cómo y dónde enseñar en comunidades indígenas. Las preguntas fueron abiertas y semiestructuradas, con las cuales se quiso conocer sobre su experiencia como experto en la educación de los pueblos indígenas; los temas apropiados para un

PEC, el enfoque, la lengua para el plan de estudios étnico, los temas, la manera de transversalizar con la educación estatal, la implementación y recursos para la educación indígena.

5.5.3. Las charlas informales

Esta técnica fue de mucha utilidad para la recogida de datos -los emberá prefieren hablar y moverse en libertad de manera espontánea- dentro de la comunidad emberá-chamí, ya que participaron los líderes del resguardo, profesores, personas de la comunidad -padres de familia y estudiantes- y el director de la escuela. Los datos se consiguieron de manera más espontánea, porque iban surgiendo como una sucesión de ideas que llegaban a la conversación, introducidas por los diferentes participantes de la charla o simplemente porque una idea en mención llevaba a otra, y terminaba en profundizar los conocimientos o traer a colación ideas sobre orígenes o experiencias anteriores, con lo que la información iba ampliándose cada vez más. Hay que aclarar, que las charlas informales, aunque redirigidas en muchas ocasiones por la investigadora, generaron múltiples temas y subtemas alrededor de una pregunta o idea que la investigadora lanzara como punto de partida para la charla. Con esto, los datos se ampliaron de tal manera que se hizo necesario hacer un proceso de selección general con lo cual se descartaron los audios y videos que se alejaban de nuestro tema de interés, para decantar la información hasta llegar a aquella que respondiera a las preguntas de investigación.

5.5.4. El diario de campo

Una característica de la investigación-acción es lo que Hopkins y Antes (1990) denominan la práctica reflexiva, por lo que se requirió de instrumentos que permitieran a la investigadora, observar y reflexionar sobre la realidad observada, así como a plantear intervenciones que tuvieron como objetivo mejorar las prácticas docentes mediante la

elaboración de proyectos de aula transversales y la estructuración del Proyecto Educativo Comunitario. Por esto, el diario de campo se constituyó en “un instrumento de formación, que facilita la implicación y desarrolla la introspección, y de investigación, que desarrolla la observación y la auto observación recogiendo observaciones de diferente índole” (Latorre, 1996 en Gonzalo, 2003, p. 5). En el diario de campo se recopiló información sobre el día a día de los docentes en el aula de clase de la escuela La Bordadita, durante la primera etapa de recogida de datos en 2017: las dificultades de los profesores para impartir las clases, la reacción de los profesores y de los estudiantes frente al material didáctico, los comentarios de los docentes con respecto a determinadas actividades, los resultados de sus estudiantes, algunos casos especiales y experiencias particulares como docentes de la Bordadita. Mediante este registro de información, la investigadora adquirió una apropiación del conocimiento de la comunidad investigada y el sentido crítico (Azalte, Puerta y Morales, 2008). El diario de campo menciona lo ocurrido durante el desarrollo de la jornada escolar, los aspectos más sobresalientes relacionados con la investigación y el descubrimiento de nueva información. Este conocimiento le permitió a la investigadora planear e implementar junto a los profesores y líderes del resguardo, la investigación e intervención que generara la información para plantear la mejora educativa en el territorio emberá.

5.5.5. El documento oficial

Con el fin de conocer la postura del Estado, frente a la educación en el resguardo, se analizó un informe elaborado por el Ministerio del Interior (2015), en el cual se hace una lista de necesidades del resguardo Altomira. Estas fueron determinadas mediante un ejercicio con la comunidad, en el cual los emberá manifestaban sus requerimientos y los jerarquizaban de acuerdo con la prioridad que ellos consideraban. De este modo, la educación se muestra en el mencionado documento, como uno de los aspectos a mejorar

y tanto los funcionarios como los indígenas, dan algunas pautas para construir la educación propia en su territorio.

5.6. El tratamiento de los datos

Los datos recogidos para la investigación se registraron en 82 audios y 61 videos, de los cuales, durante el proceso de revisión y selección de material, se descartaron algunos por no tener relevancia para la investigación o por deficiencia técnica en sonido o imagen. Por ello, para el corpus final de este trabajo se transcribieron y analizaron los segmentos con información relevante de 35 audios; se visionaron, transcribieron y analizaron 41 videos; se analizaron los datos relevantes del diario de campo y se procesaron los datos de un documento oficial, relacionado con la visión que tiene el Estado sobre el proceso educativo en la escuela indígena La Bordadita y acerca de EIB y currículo propio.

El tratamiento y codificación de los datos se realizó siguiendo las actividades planteadas por Ryan y Bernard (2003), de tal manera que se: (1) identificó el corpus de textos y las unidades temáticas; (2) identificaron los temas que surgieron de los textos mismos, como un primer análisis de la información (Ryan y Bernard;2003) ; (3) se organizó la lista de temas, jerárquicamente, y se acompañó de un trozo de texto donde los datos presentan el tema; de los temas se extrajeron sub-temas (Álvarez-Gayou, 2005; Ryan y Bernard, 2003) (4) marcaron los textos con *códigos como etiquetas* (Teoría Fundamentada); (5) relacionaron los códigos.

5.6.1. La transcripción

La transcripción involucró dos momentos: (1) transcripción general de los discursos de los participantes, donde algunos enunciados o palabras no se ubicaron dentro del discurso porque se requería escuchar los audios en repetidas ocasiones, de manera que en esta primera fase, el texto de las transcripciones se hizo con la información captada al

comienzo de las audiciones, por lo que quedaron vacíos o se escribieron palabras dudosas; (2) en esta segunda etapa, se escucharon nuevamente los audios y se complementaron los espacios vacíos y se corrigieron algunas palabras o frases, se asignó puntuación, marcas de entonación y se resaltó el énfasis en las palabras correspondientes, entre otras.

Para la transcripción se tomaron en cuenta los videos y audios con la información relevante para la investigación, descartando el material con dificultades de sonido e imagen. Para este proceso se enumeraron los registros, en audio y video. Luego, se escucharon y visionaron para determinar en una primera instancia, la relevancia o pertinencia de la información, de manera global, extrayendo los temas tratados en los fragmentos de los discursos. Los textos grandes fueron designados como fragmentos y se les asignó una numeración por lo que se referenciaron como: Frag. (1) y la abreviación correspondiente a su procedencia y participante acorde al registro (video-audio, Diario de Campo, charla o entrevista). Los fragmentos de los textos del mismo participante, del mismo audio o video, se dividieron en segmentos y fue abreviada como: Segm. (1) y se le asignó tiempo o el lapso en el cual transcurre el fragmento o segmento. Esto permitió identificar de manera general los temas en los cuales se fueron enmarcando los resultados. Conocidos ya los temas y los participantes de cada segmento de texto, audio o video se ordenaron y nombraron de acuerdo con el tipo de registro y participante, con el fin de tener una lista organizada de la cual extraer los fragmentos y/o segmentos de texto relevantes. Después de esto, se realizó la transcripción en una tabla en Word diseñada por la investigadora.

5.6.2. La codificación de la información

Después de procesar el Diario de Campo y del documento oficial y la transcripción de audios y videos, se pudo determinar siete macro categorías, las cuales contienen los principales temas (Rubin y Rubin, 1995). Se asignó un código o palabra que identificó

los fragmentos o segmentos de los textos, que permitieron la organización de la información y agrupación de textos por similitudes y de acuerdo con la pregunta de la investigación a la cual dieron respuesta. Para esto, la selección del tema en cada texto, se utilizaron rotuladores de colores -ver figura 3-, lo que facilitó la asociación posterior de los textos de acuerdo con la afinidad temática. La codificación se hizo manualmente, siguiendo los principios para el análisis de los datos, que son los mismos, tanto si se hace manualmente como con la ayuda de un programa de ordenador (Patton, 2002).

✓ Audios sobre charlas informales (AUC):

Este lleva el número de orden dentro de la lista de audios, y las iniciales del participante, por ejemplo: AUC43.JAIB, corresponde al audio número 43 de la charla donde participa el jaibaná del resguardo.

✓ Audios sobre entrevistas (AUE):

Con el número correspondiente y las iniciales del participante: AUE73.JOA, se refiere al audio de la entrevista al profesor Joaquín.

✓ Videos sobre charlas informales (VDC):

Contiene el número de orden en el listado y las iniciales del participante: VDC26.GOB, corresponde al video número 26 donde el informante es el gobernador indígena.

✓ Videos sobre entrevistas (VDE):

Este código lleva el número de orden en el listado y las iniciales del participante de la entrevista: VDE78.JOA, se refiere a la entrevista consignada en el video 78, hecha al profesor Joaquín.

✓ Videos sobre observación (VDO):

Describe el número de orden dentro del listado y las iniciales de las actividades: VDO45.RE, se refiere a la observación de la reunión formativa de los profesores con los estudiantes, registrada en el video número 45.

✓ Diario de Campo (DC):

Se registra con el número de página donde se encuentra el texto o fragmento y las iniciales del tema: DC12.CP, página 12 del diario de campo que contiene sobre currículo propio.

✓ Documento Oficial (DO):

Se codificó con el número de página y el tema correspondiente: DO5.IC, página 5 del documento oficial sobre interculturalidad.

5.7. El análisis de los datos

Las acciones propuestas por la teoría fundamentada (*Grounded Theory*, Glasser y Strauss, 1967) han hecho posible la construcción de teorías descriptivas sobre el tipo de educación que busca la comunidad Emberá-chamí, en su territorio. En este sentido, esta sección mostrará el proceso metodológico que se siguió para el análisis de los datos obtenidos en esta investigación-acción en colabor. Siguiendo los pasos de la Teoría Fundamentada se han procesado los datos recogidos a través de las diferentes herramientas etnográficas y cualitativas. La información obtenida fue analizada en dos partes: la primera parte tiene que ver con los datos recogidos que responden a la primera pregunta de investigación, acerca de las representaciones mentales de los docentes y líderes emberá, sobre educación territorial, tratados en este capítulo. En la labor de análisis de los datos se efectúan diversas actividades, aunque no necesariamente todas

ellas estén presentes en el trabajo expuesto, ya que algunas han sido extendidas y otras descartadas de acuerdo con nuestros objetivos del estudio y el enfoque de la investigación. Se tuvo en cuenta que “el análisis desde la tradición sociológica incluye dos tipos de textos escritos: (a) las palabras o frases generadas en las charlas informales y (b) textos libres, como las narrativas, los discursos y las respuestas a entrevistas no estructuradas o semi-estructuradas (preguntas abiertas)” (Ryan y Bernard, 2003, p. 260). El análisis de los textos libres se llevó a cabo con el método de palabras claves en contexto (KWIC por sus siglas en inglés), el conteo de palabras, el análisis de redes semánticas y los mapas cognitivos como lo propone Fernández (2006), así mismo se hizo la codificación de los textos, que para el mismo autor, requiere de la *Grounded Theory* o teoría fundamentada.

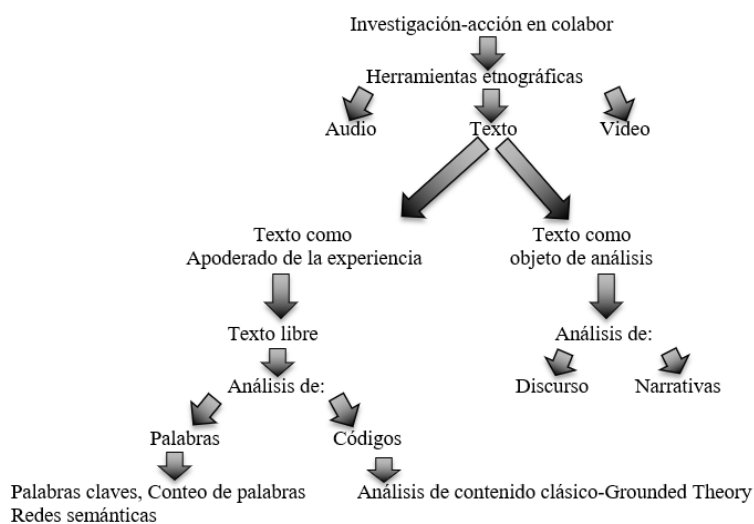


Figura 1. Tipología de las técnicas de análisis cualitativo.

Fuente: Adaptación hecha por la investigadora de Ryan & Bernard (2003, p.260).

El esquema de análisis se muestra en la figura 2, la cual se ha tomado de la propuesta de la tipología de técnicas de análisis cualitativo de Ryan y Bernard (2003, p. 260), y la hemos referenciado con algunas variaciones para ajustarla a nuestro trabajo particular de análisis de datos.

Nuestro proyecto involucró el proceso de enseñanza y aprendizaje, la investigación educativa y el desarrollo curricular (Elliot 1993; citado en Pasek de Pinto y Matos, 2007).

En consecuencia, nuestra investigación-acción (Lewin, 1946) asumió dos retos de orden distinto. Por un lado, buscó conocer las necesidades educativas de la comunidad que se estudia y su visión sobre cómo debe ser la educación en sus pueblos, qué contenido y cómo debe ser un currículo comunitario que responda a sus intereses, desde el aporte de los saberes ancestrales transversalizados con los conocimientos generales y por otro lado vinculó los saberes ancestrales al currículo a través de proyectos de aula transversales, propuestos conjuntamente en colaboración entre la comunidad indígena y la investigadora, para incorporarlos al Proyecto Educativo Comunitario -PEC- con lo cual se contribuyó a la estructuración de éste.

Las entrevistas, charlas informales y la observación participante giraron en torno a qué tipo de educación necesita el territorio emberá, el modelo pedagógico, los saberes ancestrales y los conocimientos occidentales impartidos en la Bordadita. La información generada de estos encuentros dio respuestas a nuestras preguntas de investigación: ¿Cómo consideran los emberá-chamí que debe ser la educación en su resguardo? ¿Pueden los saberes ancestrales ser el hilo conductor del currículo?, lo que se derivó en teorías acerca del tema estudiado.

El análisis de nuestros datos desde la *Grounded Theory* o Teoría Fundamentada (TF) es consistente con las diferentes herramientas de investigación ya que para la TF "los métodos son un medio para conseguir un fin, no el fin en sí mismo" (Andréu Abela et. al. 2007:54). De igual manera la TF se ajusta al objetivo de nuestra investigación acción, la cual busca "mejorar la calidad de vida del ser humano" (Delgado 2012:1), en nuestro caso, de la comunidad indígena Emberá-chamí, mediante el conocimiento de las representaciones mentales de los docentes, líderes y personas relacionadas con la educación del resguardo que nos permitiera formular teorías para la construcción del proyecto educativo Emberá-chamí. Los datos analizados desde la TF permiten un enfoque

cualitativo e interpretativo que valoriza los conceptos que tienen los participantes acerca de la etnoeducación e investiga "en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan" (Vasilachis, 2006:24). El nuevo conocimiento es el producto de "un proceso en el cual se relacionan un sujeto cognoscente (quien conoce), con un objeto de conocimiento (aquello que se conoce)" (Martínez Rodríguez 2011:2). En otras palabras, es el resultado de la interacción entre el equipo investigador y el imaginario emberá sobre educación propia o la relación entre "las acciones y significaciones de los participantes de la investigación" (Charmaz 2013:272). Por lo tanto, el equipo investigador "recoge, codifica y analiza datos en forma simultánea" (Soneira 2006:155) lo que nos permitió realizar un proceso metódico, sistemático e interpretativo, acorde con nuestra investigación acción de enfoque cualitativo, lo que constituye para Soneira (2006), el método de comparación constante. El soporte que brindan las herramientas etnográficas, ayudaron en su propósito a la investigación-acción, ya que con parte de los datos obtenidos, se planeó la investigación y con otra parte la intervención en la escuela, desde la implementación de un proyecto piloto de aula (véase capítulo 8), transversalizado, porque como lo confirma Torres: "las etnografías no deben quedarse exclusivamente en su dimensión descriptiva, sino que, como modalidad de investigación educativa que son, deben coadyuvar también a sugerir alternativas, teóricas y prácticas, que conlleven una intervención pedagógica mejor" (1988: 17).

De acuerdo con lo anterior, se puede decir que este trabajo ha utilizado estrategias de investigación cualitativas de la etnografía holística basadas en las características de Malinowski (1922), la que resumida por Cajide (1992), consiste en:

(...) reunir la evidencia empírica directamente a través de un trabajo de campo, mediante la observación participante y entrevista informal en la cultura que se está estudiando; documentar los puntos de vista de los

participantes con informaciones verbales, reunir gran cantidad de datos con diversos tipos de métodos” (Malinowski 1922, et al., p.365).

Así mismo, se emplearon estrategias de la etnografía de la comunicación, ya que se recogieron datos a través de la observación participante, audio y vídeo de interacciones que ocurren naturalmente y se seleccionaron segmentos para el análisis detallado (Hymnes,1972, 1974 et al.).

Del análisis de los datos, surgió la información que llevó a conocer qué contenido educativo y qué enfoque debe tener la educación en la escuela la Bordadita, las lenguas a enseñar y las áreas que pueden transversalizarse a través de los proyectos de aula elaborados desde los saberes ancestrales.

5.7.1. La reducción de los datos

Dadas las implicaciones que tienen las unidades temáticas en cada una de las etapas del estudio, nos dimos a la tarea de separar las subcategorías categorías de acuerdo con el momento en el cual se generaron las diversas categorías conceptuales y de descartar las concernientes a las generadas por los estudiantes de los datos relacionados directamente con las clases impartidas por los docentes en sus jornadas regulares de clases, no relacionadas con la propuesta de innovación, porque aunque fueron observadas algunas de las clases, no era nuestro objetivo conocer las prácticas de enseñanza en la escuela La Bordadita, sino contextualizar el discurso docente sobre el modelo educativo actual de La Bordadita y conocer sobre el imaginario docente sobre educación territorial y sobre la transversalización de los saberes con lineamientos nacionales, por lo que para esta última se tomaron los datos referenciados por los docentes durante la implementación y evaluación del proyecto piloto (véase capítulo 8). Por lo tanto, nos hemos centrado en las categorías que tienen que ver con la educación en el resguardo: cuál era el problema

educativo sobre qué debíamos investigar; la propuesta sobre educación en su territorio y el uso de los recursos -conocimientos ancestrales emberá-chamí.

Empezamos con la organización, localización e inventario del contenido del corpus; relación del texto y el participante; el medio de captura al cual se le asignó una numeración y la ubicación temporal dentro del medio, o en el caso de los documentos o el diario de campo, el número de página, en un cuadro como se muestra en la tabla 1, elaborada por la investigadora.

Tabla 1. *Ejemplo de la primera etapa de preparación para la transcripción.*

Medio de captura	Tiempo/página	Tema	Participante
Audio 1	51:25-55:30	Estado actual del proceso educativo del resguardo	David
Audio 4	00:01-02:35	El currículo propio -Proyecto Educativo-	David
Audio 4	18:46-19:42	Identidad emberá-chamí	David
Video 6	0:01-0:15	Bilingüismo: Uso de L1 y L2	Niña emberá
Video 13	0:12-0:25	Uso de L2	Prof. Erika
Video 19	6:54-8:10	Interculturalidad	John Jairo
Video 19	8:48-9:15	Educación y salud propia emberá	Arnold Vélez
Diario Campo	20	Modelo educativo: Contextualizar la enseñanza	Arnold Vélez
Diario Campo	50	Educación propia	David

Fuente: elaboración propia.

Posteriormente, nuestro análisis comenzó con la detección y selección de los datos relacionados con las representaciones de la comunidad sobre educación territorial, interculturalidad, modelo educativo, enfoque metodológico, proyectos de aula y conocimientos ancestrales y occidentales, aprendizajes detectados por los docentes y líderes, herramientas didácticas, participación y rol de la comunidad en los procesos educativos. Este listado de temas asociados con nuestras preguntas de investigación constituyó lo que Van Maanen (1983) llama conceptos de primer orden y que para nosotros corresponde a categorías iniciales desde la teoría fundamentada. Estos núcleos

temáticos surgen de la mirada general a los datos que permiten en una primera instancia encontrar información para empezar la categorización y codificación. A través de la primera categorización, los participantes describen e interpretan su realidad y conciben las nuevas propuestas. Para determinar esos conceptos o primeras categorías, el proceso de codificación nos ha revelado 332 fragmentos del corpus de datos que contienen unidades de significado. De acuerdo con la carga semántica de las unidades de significado, hemos extraído 19 núcleos temáticos a los cuales agrupamos por su afinidad en subcategorías así en la tabla 2:

Tabla 2. *Subcategorías y núcleos semánticos*

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Currículo occidental Modelo educativo actual Rol actual del profesor Legislación y derecho propio Educación contextualizada Construcción comunitaria del currículo Cosmovisión emberá	Reconocimiento de las culturas Cultura emberá y occidental en el currículo L1 y L2	Descentralización de espacios y tiempos Rol del profesor Colectivización de los saberes Construcción comunitaria Competencias Conocimientos disciplinares Solución de problemas Pensamiento crítico Creatividad

Fuente: Elaboración propia

La clasificación de estas subcategorías nos ha ayudado a acercarnos a la descripción sobre la educación en la escuela La Bordadita desde una perspectiva émica, es decir, desde el punto de vista de los participantes. El análisis de los datos obtenidos antes, durante y después de los procesos de diseñar, planificar y evaluar la propuesta de innovación o el PEC ponen de manifiesto diversas categorías que emergen a partir de la reducción de los datos.

5.7.2. La identificación y clasificación de las unidades principales

El criterio para dividir las unidades, durante el proceso de reducción de los datos, tuvo que ver con la identificación de los temas que abordan los participantes, lo que nos llevó a descartar aquellos que no eran de nuestro interés investigativo. Esta parte de nuestro análisis se relaciona con lo que llama Van Maanen (1983) los conceptos de segundo orden que en nuestro análisis se constituyen en las categorías principales, compuestas por las subcategorías, que conforman los ejes transversales. Estos son el resultado del análisis transversalizado entre las categorías o conceptos iniciales y los núcleos temáticos donde la investigadora interpreta y explica las perspectivas de los participantes sobre la educación en el resguardo indígena Altomira, y formula sus conclusiones desde su propia perspectiva o interpretación de los conceptos iniciales y las subcategorías que se agruparon en 6 categorías condensadas en tres ejes transversales, en la tabla 3:

Tabla 3. *Ejes y categorías*

Eje transversal 1: Educación Territorial	Eje transversal 2: Educación Intercultural	Eje transversal 3: Enfoque Pedagógico
Categoría: Educación Occidentalizada ✓ Currículo occidental ✓ Modelo educativo actual ✓ Rol actual del profesor	Categoría: Contenido Curricular ✓ Reconocimiento de las culturas ✓ Cultura emberá y occidental en el currículo ✓ L1 y L2 en el currículo	Categoría: Contenido Curricular ✓ Descentralización de espacios y tiempos ✓ Rol del profesor ✓ Colectivización de los saberes ✓ Construcción comunitaria
Categoría: Etnoeducación y ✓ Legislación derecho propio ✓ Educación contextualizada ✓ Construcción comunitaria del currículo ✓ Cosmovisión emberá		Categoría: Transversalización de saberes y conocimientos estatales ✓ Competencias ✓ Conocimientos disciplinares
		Categoría: Pensamiento Creativo ✓ Solución de problemas ✓ Pensamiento crítico ✓ Creatividad

Fuente: Elaboración propia

Estas categorías con las subcategorías que las conforman describen el plan de estudios o PEC del resguardo Altomira y la malla curricular, de acuerdo con los significados que han atribuido los participantes a los diversos aspectos relacionados con la educación propia en el territorio Emberá-chamí. Este proceso identificativo e interpretativo que hizo la investigadora miembro del equipo de estudio sobre las perspectivas de los participantes permitió identificar las unidades semánticas, y nos llevó a un segundo nivel de análisis donde se agruparon y fusionaron los conceptos o unidades primarias que derivaron en tres ejes transversales. A partir de estos núcleos temáticos emergentes, hemos intentado construir y comprender la percepción de los emberá-chamí sobre la realidad de la educación en el territorio y del modelo educativo actual; así como de la propuesta de la construcción de un proyecto educativo propio y un nuevo enfoque educativo en el plan de estudios de La Bordadita, de acuerdo con el significado que éstos le atribuyen a los aspectos emergentes.

Es así como las categorías emergentes aportaron de manera distinta de acuerdo con el momento de la recolección así: antes del diseño, planificación e implementación de la innovación, nos llevaron a identificar el problema y replantear, planear e implementar la investigación de manera conjunta con los participantes e iniciar una nueva etapa de recolección de datos. Las categorías surgidas durante el nuevo proceso de recolección de datos nos proporcionaron los insumos para determinar el enfoque metodológico del plan de estudios y la estructuración del PEC. Y finalmente, las categorías surgidas después de la implementación de la propuesta de innovación permitieron corroborar la viabilidad y pertinencia de la enseñanza basada en proyectos de aula elaborados con conocimientos ancestrales y transversalizados con las competencias estatales. La suma del análisis de los datos recogidos durante los diferentes momentos de la investigación nos llevó a formular las teorías que aportaron al proceso educativo de la comunidad.

5.7.3. La categorización y la codificación abierta

La codificación abierta según Strauss y Corbin (2002), es “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (p.110), para lo que fue necesario el análisis detallado de los datos o sea de cada frase. El análisis en su primer momento partió de la división de los textos obtenidos en las entrevistas, charlas o del diario de campo, en frases donde los participantes nos informan sobre temas relacionados con nuestro estudio. Estos segmentos fueron codificados y agrupados en un concepto determinado identificados con diferentes colores y anotaciones para posteriormente asociar a las categorías emergentes. Se inició con la comparación de los datos obtenidos en la etapa inicial de la investigación o toma de contacto, a partir de la interpretación de la investigadora de los documentos oficiales de la escuela La Bordadita y del contexto de los participantes. Para ello, se agruparon los textos o fragmentos de acuerdo con la afinidad semántica y se realizó una codificación y categorización de los hallazgos encontrados a partir de la primera información lo que nos llevó a identificar la problemática en el sistema educativo del resguardo que se constituyó en el punto de partida para el diseño y planeación de la investigación. Durante las charlas informales o las reuniones para planear la investigación, encontramos palabras o códigos que se agruparon en categorías o familias que generaron los datos sobre representaciones mentales de los docentes sobre su imaginario acerca de la educación territorial, lo que orientó el objetivo de investigación: conocer cómo concebían los Emberá-chamí, su educación, qué elementos debía contener su currículo, su enfoque y de qué manera se podría estructura la educación del resguardo.

Las categorías encontradas durante la implementación del proyecto piloto de tejidos (véase capítulo 8) y elaboración del producto final PEC, dieron a conocer qué tipo de competencias y áreas de conocimiento involucra el proyecto de aula que permiten

elaborar la malla curricular de La Bordadita, de acuerdo con la percepción de los docentes que propusieron diversos proyectos con saberes ancestrales y a su vez implementaron el proyecto de tejidos. En esta primera parte se realizó la división de los fragmentos y caracterización de unidades temáticas y agrupación en categorías. En la división del corpus de datos tomamos los fragmentos que contenían una misma idea y que se constituían en núcleos temáticos, se fue realizando al mismo tiempo la codificación, agrupándolas en una sola categoría y a su vez, las categorías reunidas en un macro núcleo temático. Esto nos permitió descartar las unidades de significado que no eran pertinentes para responder a nuestra pregunta y objetivo de innovación. Esta descripción (lectura de los datos de las entrevistas, diario de campo, charlas informales, observación participante) de los significados que los docentes y líderes emberá-chamí utilizan para dar a conocer su metodología de enseñanza actual, sus necesidades didácticas e intereses educativos, nos proporcionaron los insumos para la teorización sobre la construcción de la innovación en lo referente a la estructuración de proyectos de aula y mejoramiento en el aspecto pedagógico.

El análisis de estas últimas categorías se lleva a cabo en el capítulo 8, ya que dada la extensión de los datos, hemos hecho su análisis en capítulos separados, por lo que en el capítulo 7 abordamos los datos recogidos sobre lo concerniente a las representaciones mentales de los docentes, sobre el problema a investigar y la propuesta sobre educación emberá-chamí en el resguardo Altomira.

Para comenzar la categorización se asignó un código a cada categoría, conformada por diferentes segmentos del texto extraído de las charlas, las entrevistas, diario de campo, reuniones informales con los docentes y líderes emberá, relacionados con la misma unidad temática, de acuerdo con los conceptos que involucran dichos datos. Se examinó cada párrafo y en ocasiones, cada línea de éste para determinar cuál es el tema sobre el

que se refiere cada fragmento y lo que describe. La codificación abierta se combinó con la pre-codificación donde se determinaron los códigos de acuerdo con la inducción hecha por la investigadora desde los datos y también la codificación *in vivo* ya que los participantes utilizan expresiones y palabras en castellano a menudo mal pronunciadas en sus frases y que hacen parte de su singularidad de grupo étnico lo cual al pasar por la interpretación o inducción de la investigadora, perderían su riqueza y la esencia tan única de los participantes, porque ello nos ayuda a dar una idea de sus características. Hay situaciones donde no se puede otorgar un código que homologue el sentir determinado por ser expresiones únicas de la comunidad relacionadas con su cosmovisión y su lengua, por lo que se han codificado desde la misma oración. Las categorías se originaron con la agrupación de los códigos o subcategorías de acuerdo con las características comunes para determinar el tema a tratar de acuerdo con el imaginario docente emberá-chamí y se han codificado con el nombre del tema o concepto que plantean.

Pondremos como ejemplo, el análisis de una charla informal con el equipo investigador, sujeto/objeto del estudio, acerca de la educación en el resguardo, de la cual se extrajeron los fragmentos de texto más relevantes relacionados con la primera pregunta de investigación; se establecieron categorías y se codificaron como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 4. *Categorización: ejemplo de categorización y codificación abierta.*

Frag	Regis/Partic	Segm	Tiempo	Discurso/texto	Categoría/ subcategoría	Código
1	AD30.DAVI D	1	04:33- 04:54	<i>El currículo consiste en que nosotros mismos (..) con nuestros papas, nuestros hermanas, nuestros hermanos, nuestros abuelos, nuestros jaibananas, con nuestro espíritu (..) vamos a hacer nuestras áreas propias, si? emberábetiate?</i>	Currículo, Construcción comunitaria, cosmovisión)	CCC

		2	2:58-3:29	<i>(...) y es bueno de que eso sea al 100% del conocimiento (..) occidental y al 100% el conocimiento emberá, para no encerrarnos, para no enfrascarnos en un solo tema, en una sola (:) área o en un solo conocimiento y en el otro va a haber un vacío profundo y no somos, no vamos a ser capaz de defendernos como pueblo indígena y la pervivencia.</i>	Educación Intercultural (Conocimiento occidental, conocimiento emberá, inclusión, L1 y L2 : estado y enseñanza, ciudadanos emberás-colombianos, orden de enseñanza de lenguas)	EI
2	AD82.GOB	1	0:09-1:00	<i>(.) si claro porque de hecho nosotros vemos la necesidad de (.) de hacer escuela con la educación propia porque es muy muy de nosotros. Si bien es cierto nosotros estamos hablando es en fortalecer nuestra comunidad, nuestros jóvenes, los niños entonces eh nosotros siempre hemos buscado tener nuestra educación propia eh (:)</i>	Educación Propia (Necesidades educativas, Fortalecimiento cultural)	EP
3	AD73.JOA	1	08:35-08:54	<i>en nuestros territorios también existe lo mismo imposición de educación, imposición de idioma, imposición de todo lo que querían {(?) ultrajar} hacen y deshacen con nuestras comunidades, entonces en ese sentido las autoridades de nuestros territorios han ido planteando, han ido sugiriendo que la educación debe ser diferente</i>	Educación Propia (Occidentalización del territorio, uso del castellano, necesidades educativas)	EP
		2	05:01-05:38	<i>la intención de nosotros no es encerrarnos solamente con lo nuestro no, trabajar bastante fuerte lo nuestro pero también lo que sirve de afuera también estudiamos.</i>	Educación Intercultural (Cultura indígena, conocimientos occidentales)	EI

Fuente: elaboración propia.

5.7.3.1. La codificación axial o relacional

Corbin y Strauss (2002) definen la codificación axial como el “*proceso de relacionar las categorías a las subcategorías*” (p.136), lo que requirió de la integración y el tamizaje de los temas claves evidenciados en la codificación abierta. Este se llevó a cabo atendiendo las propiedades y dimensiones, y el paradigma de codificación de Strauss y Corbin (2002), mediante la interpretación de manera transversal, de las categorías y los núcleos temáticos lo cual dio origen a nuestras conclusiones donde se integran las representaciones de los participantes de nuestro estudio y la interpretación de las categorías de la investigadora. La agrupación e interpretación de los primeros datos en temas generales o dimensiones cualitativas como lo menciona Ferrer (1993), nos ha permitido construir teorías y dar respuesta a los objetivos y preguntas de investigación, así como diseñar la propuesta de innovación y mejoramiento educativo en el resguardo Altomira. Se ha asignado un código a cada categoría, con las iniciales de las palabras relevantes, como por ejemplo la categoría “SCE” que nosotros hemos construido para relacionar con las unidades de significado, tienen que ver con los saberes ancestrales transversalizados con las competencias estatales. Bajo los códigos creados, a medida que se volvía a hacer lectura de los datos, se fueron agrupando otras categorías que consideramos parte de ellos o se crearon nuevos códigos si éstas no encajaban en los códigos ya existentes. Es así desde la comparación constante y del tamizaje de las unidades que iban surgiendo con las nuevas lecturas, como se resumieron los 130 fragmentos del corpus concernientes a la pregunta de investigación: ¿pueden los saberes ancestrales ser el hilo conductor de la malla curricular de la escuela La Bordadita? Este proceso nos llevó a obtener 9 subcategorías emergentes -mencionadas en el anterior apartado- que interrelacionadas generaron un resultado que se condensó en las categorías de análisis de nuestra investigación, las cuales fueron interpretadas por la investigadora y

que constituyen las 3 categorías como son: (1) proyectos de aula transversales; (2) transversalización de saberes y competencias estatales; y (3) pensamiento creativo. Estos constituyeron el eje transversal *enfoque pedagógico* que sirvió de base para el currículo ya que nos permitió elaborar parte de la propuesta de innovación y elaborar el subproducto *malla curricular*. Los resultados giran alrededor del eje transversal y sus respectivas categorías. El siguiente es nuestro análisis desde las propiedades y dimensiones del paradigma de codificación propuestos por Strauss & Corbin, 2002), teniendo en cuenta que “una categoría representa un fenómeno, o sea, un problema, un asunto, un acontecimiento o un suceso que se define como significativo para los entrevistados” (Strauss y Corbin, 2002, p. 137), hemos relacionado las categorías y subcategorías de acuerdo con las propiedades y dimensiones, y el paradigma de codificación de Strauss y Corbin (2002), para lo cual hemos identificado y descrito:

- ✓ El fenómeno o tema dentro de cada fragmento analizado

Tiene que ver con la frecuencia con la cual se presentan los conceptos o ideas entre los docentes y líderes emberá sobre los temas relacionados con las preguntas de investigación.

- ✓ Condiciones causales:

Se refiere a los hechos o eventos que se generan alrededor de la necesidad manifiesta sobre educación en el territorio emberá y que nos ayudan a comprender su exigencia en el aspecto educativo.

- ✓ El contexto:

La variedad de condiciones y situaciones particulares dadas en la educación del resguardo Altomira y que influyen en ella.

✓ Condiciones intervinientes:

Hemos tomado aquellos requerimientos que los participantes consideran fundamentales para estructurar o desarrollar el plan educativo del resguardo.

✓ Estrategias de acción:

Por un lado, observamos lo que tiene que ver con la forma en la cual los docentes afrontan la desarticulación de la educación étnica y adoptan algunas estrategias para contrarrestar el efecto de la educación descontextualizada en el territorio, de acuerdo con los primeros datos. Por otro lado, se ha asociado como estrategias de acción, a la propuesta de investigación e innovación de acuerdo con los datos recogidos durante el diseño y planeación de la investigación e innovación sobre educación propia.

✓ Consecuencias:

Se establecieron a partir del producto de la investigación e innovación que se ha planteado de acuerdo con el contexto de un conjunto de condiciones particulares (Strauss & Corbin, 2002) que giran alrededor del Proyecto Educativo Comunitario. En la tabla 5 proponemos un ejemplo basado en la categoría *Etnoeducación -EE-*, durante el primer paso de la categorización, en el cual hemos establecido la relación entre la categoría y las subcategorías teniendo en cuenta la codificación axial:

Tabla 5 *Ejemplo de categorización axial o correlacional.*

Texto:	
<i>El currículo consiste en que nosotros mismos (...) con nuestros papás nuestras hermanas, nuestros hermanos, nuestros abuelos, nuestros jaibananas, con nuestro espíritus (..) vamos a hacer nuestras áreas propias, si? emberábetiate?</i>	
Categoría: Etnoeducación -EE-	
Participante: AD30.DAVID (Profesor David)	
Elemento	Descripción
Fenómeno	Etnoeducación
Condiciones causales	Cosmovisión
Contexto	Educación Contextualizada
Condiciones intervinientes	Construcción comunitaria
Estrategias de acción	Investigación y elaboración del currículo propio
Consecuencias	Proyecto Educativo Comunitario/ educación significativa/empoderamiento docente

Fuente: elaboración propia.

Lo anterior, nos permite empezar a tejer nuestra explicación sobre las relaciones descubiertas entre los datos, siguiendo los planteamientos de Schatzman (1991):

Para narrar una historia compleja, uno debe designar los acontecimientos, plantear o implicar sus dimensiones y propiedades, proporcionarles un contexto, indicar una o dos condiciones de cualquier acción/interacción que sea esencial para la historia, y señalar o deducir una o más consecuencias. (p. 308)

En el ejemplo anterior, podemos decir que, de acuerdo con la observación hecha a los datos presentados en el fragmento, la comunidad emberá considera una necesidad la estructuración de la educación propia o territorial ya que su cosmovisión les torga una manera diferente de concebir el mundo dentro de su territorio o resguardo. Por ello, consideran fundamental la construcción colectiva o comunitaria de la educación emberá a través de la investigación que recoja la información para elaborar el currículo propio, que genere el Proyecto Educativo Comunitario que propicie el mejoramiento en la calidad educativa y le permita a los emberá del resguardo Altomira, ser incluidos en el sistema de participación nacional.

5.7.3.2. La codificación selectiva

Esta codificación nos direcciona hacia la obtención de la *categoría central* que expresa el pensamiento de los participantes, por lo que evidencia el tema principal de investigación, a través de la relación entre categorías y subcategorías, o lo que en palabras de Strauss y Corbin (2002) “consiste en todos los productos del análisis, condensados en unas cuantas palabras que parecen explicarnos de qué trata la investigación” (p. 160) La interpretación de las categorías y subcategorías y su interrelación, hecha por la investigadora a través de la codificación selectiva, permitió deducir la macro-categoría con cuya relación de los componentes nos da la estructuración de la idea central de la

propuesta de innovación: *Malla Curricular*. Esto es lo que Strauss y Corbin (2002) llaman el producto generado por el análisis o lo que resume la idea principal de los datos para responder a la pregunta de innovación, a partir del cruce de categorías y subcategorías.

A partir de relacionar varias categorías y subcategorías de diversos fragmentos, determinamos la categoría central emergente de nuestro análisis, la cual nombramos: *Empoderamiento Docente*.

5.7.4. La disposición y transformación de los datos

En este paso hemos clasificado los núcleos semánticos desde la técnica lógico-semántica, es decir, hemos resumido, definido categorías y verificado la validez de los argumentos y de las conclusiones, tomando como punto de referencia la pregunta, el objetivo, el enfoque investigativo y el tipo de herramientas de recogida de los datos. A continuación, tenemos un ejemplo de lo expuesto en este párrafo:

Tabla 6. *Ejemplo de disposición y transformación de datos.*

<p>Pregunta 1: ¿Cuál es la concepción que las comunidades indígenas y las personas relacionadas con su formación, tienen sobre cómo debe ser la educación para la población escolar?</p> <p>Objetivo: Escuchar las voces de la comunidad del resguardo Altomira, para comprender cómo tiene que ser la educación indígena en el territorio.</p> <p>Enfoque: investigación acción en colabor.</p> <p>Herramientas etnográficas: diario de campo, charlas informales, entrevistas.</p>				
Participante	Texto	Tema	Categoría	Unidad temática
David	<i>(...) buscar personas de la comunidad para ayudar en proyectos</i>	Valoración de los saberes de la comunidad	Construcción comunitaria	Rol de los sabios mayores
David	<i>Enseñar danzas, tejidos, cultivar la tierra</i>	Saberes ancestrales	Contenido curricular	Transversalización
David	<i>Generar sus ingresos y preservar la espiritualidad (autoabastecerse y amar la tierra)</i>	Recursos del territorio	Equilibrio economía y medio ambiente	Emprendimiento

David	<i>Enseñar las normas y derecho propios(defensa de derechos) recuperación socio-cultural emberá</i>	Rasgos culturales emberá	Preservación cultural	Contenido del currículo (proyectos)
Ramón (jaibaná)	<i>Jaibanismo por tradición de generación en generación</i>	Rasgos culturales	Preservación cultural	Contenido de los proyectos
Dir. De la escuela	<i>Conservación de la LI</i>	Rasgos culturales	Identidad emberá	Contenido Lengua emberá
Dir. escuela	<i>Enseñar desde los saberes ancestrales emberá y complementar con la enseñanza occidental</i>	Transversalización de saberes ancestrales con occidentales	Interculturalidad	Contenido del currículo
Arnold	<i>Cultura propia, tejidos, cosmovisión (tejer pensamiento)</i>	Saberes ancestrales	Contenidos del currículo	Enfoque metodológico Proyectos de aula
Arnold	<i>Fortalecer cultura interna (indígena) y el conocimiento externo (occidental)</i>	Conocimiento tradicional y occidental:	Contenido del currículo	Educación intercultural 1
Arnold	<i>Medicina tradicional (teniendo en cuenta las raíces, de donde venimos) complementada con la medicina occidental</i>	Conocimiento tradicional y occidental:	Contenido del currículo	Educación intercultural 1
Arnold	<i>Relevancia de los mayores en el proceso educativo</i>	Saberes ancestrales	Educación comunitaria	Identidad-enfoque metodológico
Arnold	<i>Rescatar la alimentación tradicional, ancestral en la escuela (harina de maíz, plátano) vs la alimentación occidental Fiestas tradicionales y rescate de éstas.</i>	Saberes ancestrales	Contenido del currículo	Enfoque Proyectos de aula Interculturalidad
John Jairo	<i>Trabajar desde los conocimientos tradicionales emberá y occidentales (trabajar las dos partes)</i>	Saberes ancestrales y occidentales	Contenido del currículo	Proyectos interculturales
Arnold	<i>Medicina occidental y ancestral</i>	Saberes ancestrales y occidentales	Contenido del currículo	Proyectos transversales
Erika	<i>((Para explicar letra de la canción emberá)) Las hojas representan al jaibaná, y el aguacero representado por el</i>	Simbología emberá	Tradiciones-simbología	Identidad-enfoque por proyectos

	<i>palo o bastón que llevan los niños</i>			
John Jairo	<i>Medicina tradicional (hace parte del sistema de salud emberá) complementada con medicina occidental raíces y tradiciones</i>	Conocimiento ancestral y conocimiento occidental:	Transversalización	Enfoque intercultural Identidad emberá
Fabiola	<i>(...) proyectos de aula con saberes ancestrales (XXX) jaibanismo y medicina occidental. (xx) comidas tradicionales en la enseñanza</i>	Saberes ancestrales	Transversalización	Enfoque metodológico - proyectos de aula-
Fabiola	<i>((incluir)) La enseñanza de la lengua nativa y el español</i>	L1 y L1	Contenido curricular	Bilingüismo
Fabiola	<i>Hay que enseñar simbología emberá en el plan educativo</i>	Cultura	Contenido curricular	Malla curricular
Joaquín	<i>((El plan de estudios))(...) tejido de sabidurías y espiritualidad (...)currículo integral, como un todo, sin fraccionar en asignaturas (XX) Estándares y lineamientos del Ministerio</i>	Saberes ancestrales y occidentales	Contenido curricular	Malla curricular -Proyectos transversales-
David	<i>(...) y bueno de que eso sea al 100% del conocimiento occidental y al 100% del conocimiento Emberá para no cerrarnos, para no enfrascarnos en un solo tema, en una sola área o en un solo conocimiento.</i>	Educación occidental y emberá	Educación transversal	Interculturalidad-
Partera	<i>(...) mi mamá es partera ella me dejó aprender (xx) yo tuve una niña grande (xxx) a ello ((se refiere a una niña menor de edad, su hija)) le da miedo, (xx) desde niña hay que saber tener partera (xxxx)</i>	Saberes ancestrales	Educación propia	Contenido curricular

Fuente: elaboración propia.

5.7.5. Los datos escritos

Los datos fueron teóricos y empíricos. Los datos teóricos se recolectaron de un documento oficial del Ministerio del Interior de Colombia. Este es un informe sobre una

visita de funcionarios de este despacho a la comunidad emberá-chamí de Marsella, Risaralda, en el cual se dan a conocer las necesidades detectadas en el resguardo Altomira. Entre estas necesidades está la educativa, que surge de la categorización y priorización de los aspectos que la comunidad consideró de alta importancia. Este documento expone diversos puntos de vista sobre el aspecto educativo dados por los habitantes del resguardo y la reflexión de los mismos funcionarios del Estado. El propósito de utilizar la información de este documento fue el de complementar y contrastar con los datos recogidos en esta investigación, durante el trabajo de campo.

III. Análisis de los datos

6. La concepción de la comunidad sobre la educación

El análisis hecho en este capítulo tiene que ver con los datos que conducen a responder la primera pregunta de investigación: ¿Cuál es la concepción que las comunidades indígenas y las personas relacionadas con su formación, tienen sobre cómo debe ser la educación para la población escolar? Como hemos señalado en el capítulo anterior, dada la riqueza y la gran extensión de la información obtenida de los datos recogidos a través de herramientas etnográficas, el análisis se llevó a cabo aplicando los principios de la Teoría Fundamentada (TF) con un enfoque etnográfico teniendo en cuenta el contexto, las características y cosmovisión particulares de éste. Por lo tanto, se partió de tres actividades básicas y sencillas de análisis de datos cualitativos de acuerdo con la TF, estas actividades fueron: a) reducción de datos; b) disposición y transformación de datos, referenciadas en el capítulo 5; y c) lo relacionado con la obtención de resultados, formulación de teoría y verificación de conclusiones que se abordará a continuación en este apartado.

La obtención de los resultados, teorías y conclusiones se dio después de determinar la relación entre las subcategorías y categorías, respectivamente entre sí y después de la comparación entre los códigos lo que permitió establecer una categoría central o macro-categoría llamada “Empoderamiento docente” que se constituyó en la base para la formulación del Proyecto Educativo Comunitario -PEC- como producto del trabajo en colabor y de la propuesta de innovación. A partir de esta macro-categoría, la investigadora expone los resultados, formula las teorías y evidencia el sentido o significado de los datos analizados, en forma conceptual, a partir de tres ejes transversales que la conforman y que condensan la etnoeducación emberá-chamí. Los resultados generan las propuestas de

mejoramiento o cambios dentro de la comunidad, a través de una propuesta de innovación de la cual se van recogiendo datos que son analizados y observados constantemente y se van introduciendo los cambios que se requieran, lo que se constituye según Chamarz (1990) en el producto de la Teoría Fundamentada (TF) que no es más que el razonamiento ordenado del imaginario de los involucrados y de los conocimientos para elaborar una propuesta que colectivice esos imaginarios en un plan de mejoramiento educativo, que llamamos PEC, para lo cual se realizó un proceso constante de reinterpretación, redefinición y replanteamiento de los resultados.

A continuación, presentamos las familias de categoría y las subcategorías asociadas a la primera pregunta de investigación y al objetivo general, recopiladas en tres ejes transversales o temáticos, como se muestra en la tabla número 7. En posteriores apartados definiremos los tres ejes transversales con sus categorías y subcategorías, las cuales se han nutrido de los datos recogidos en diferente cronología, de acuerdo con las etapas de la investigación. La mayoría de las categorías establecidas, han sido coincidentes y repetitivas en las tres etapas de nuestro estudio, y se hace la diferenciación de aquellas que aportaron a cada estado específico de la investigación e innovación.

Tabla 7. *Ejes transversales, categorías y subcategorías asociadas a la primera pregunta de investigación.*

Eje transversal 1: Educación Territorial	Eje transversal 2: Educación Intercultural
Categoría: Educación Occidentalizada <ul style="list-style-type: none"> ✓ Currículo occidental ✓ Modelo educativo actual ✓ Rol actual del profesor 	Categoría: Contenido Curricular <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconocimiento de las culturas ✓ Cultura emberá y occidental en el currículo ✓ L1 y L2 en el currículo
Categoría: Etnoeducación <ul style="list-style-type: none"> ✓ Legislación y derecho propio ✓ Educación contextualizada ✓ Construcción comunitaria del currículo ✓ Cosmovisión emberá 	

Fuente: elaboración propia.

6.1. Análisis y definición de las categorías

En esta sección se analizarán las categorías y subcategorías que componen la macro categoría identificada por la investigadora **Empoderamiento Emberá de la Educación**. Además se conceptualizará sobre tres ejes transversales encontrados en el análisis de datos, que reúnen todas las categorías, a partir de las representaciones de los docentes y líderes, relacionadas con el objetivo y la primera pregunta del estudio. Los ejes definidos con sus respectivos subtemas son: Educación Territorial, Educación intercultural y Enfoque pedagógico. Y finalmente se muestran los resultados que nos llevaron a la elaboración del Proyecto Educativo Comunitario, a través del cual se plantea la teoría y conclusiones sobre lo que proponen los participantes sobre la educación en el resguardo que se constituye en el producto de la innovación, y que incluye la elaboración de cinco (5) proyectos de aula transversales, abordados en el análisis de los datos relacionados con la segunda pregunta, en el capítulo 7. A continuación, presentamos los datos con sus respectivos ejes temáticos en orden cronológico de acuerdo con las etapas en las cuales fueron recogidas los datos que arrojaron las categorías emergentes: (1) antes del diseño, planeación y elaboración de la investigación y la propuesta de innovación; (2) durante el diseño, planeación y elaboración de la investigación y la propuesta de innovación; y (3) después del diseño, planeación y elaboración de la investigación y la propuesta de innovación.

6.1.1. Categorías y subcategorías surgidas desde los datos recogidos antes del diseño, planeación y elaboración de la investigación y la propuesta de innovación

Las categorías y hallazgos surgidos durante el primer contacto, antes del proceso de diseño, planificación y evaluación de la propuesta de innovación, puso de relieve el problema educativo en La Bordadita y nos direccionó el diseño y planeación de la

investigación y la propuesta de innovación. Esa información creó la necesidad de indagar sobre cómo debe ser la educación en el territorio indígena de acuerdo con la concepción de los involucrados en el proceso educativo y planear la investigación acción en colabor.

✓ Primer eje temático: Educación territorial, un eje compuesto por categorías y subcategorías surgidas durante los tres niveles cronológicos de la investigación por lo que abordaremos nuevamente este con las respectivas categorías surgida en un segundo momento del estudio. Este eje agrupa las categorías surgidas durante las charlas informales, las discusiones y los documentos oficiales sobre la educación en la escuela La Bordadita, sobre el estado de la educación que se lleva a cabo en el resguardo, donde se van evidenciando los tópicos.

Categoría 1: Educación occidentalizada -modelo Escuela Nueva-:

▪ *Subcategoría 1: Currículo occidental*

En nuestro análisis pudimos identificar que los docentes y líderes del resguardo están conscientes de que su educación se está llevando a cabo a través de un modelo que la direcciona en un solo sentido y consideran que la escuela debe educar no en “un solo conocimiento”, en referencia al conocimiento occidental que es el que ha venido impartándose en La Bordadita, dejando de lado la cultura emberá. Desde el pensamiento crítico se visibiliza la voz y el sentir de los participantes, visto desde una perspectiva social, para quienes buscan ser incluidos en el sistema nacional como comunidad indígena y a su vez agentes abiertos al cambio por lo que el discurso tiene “*implicaciones políticas*” y sus observaciones buscan “*que genere cambio social*” (Yuni, y Urbano, 2005, p. 133-136), como lo plantea el siguiente participante:

(...) no cerrarnos; (...) no enfrascarnos en un solo tema, en una sola área o en un solo conocimiento y en el otro va a haber un vacío profundo y no somos,

no vamos a ser capaz de defendernos como pueblo indígena y la pervivencia.

(AUD. DAVID)

El participante deja ver la necesidad de proponer una educación intercultural cuando afirma “no cerrarnos” y lo explica “no enfrascarnos en un solo tema, en una sola área o en un solo conocimiento y en el otro va a haber un vacío profundo”. Con ello se plantea por un lado, una propuesta que interactúe con las dos culturas, emberá y occidental y por otra lado, está reconociendo esto como una herramienta para la inclusión porque los conocimientos occidentales son requeridos para poder hacer parte de la vida nacional. Esta propuesta denota la falta de la interculturalidad en la educación territorial.

- *Subcategoría 2: Modelo educativo actual*

Según la visión de los participantes, la única ventaja de este modelo es la vinculación con la tecnología -el modelo propone el uso de la tecnología en lo que se refiere a fotografía y uso de redes aunque no tienen internet en las casas, pocos tienen teléfonos y la escuela tiene tabletas sin conectividad-. El Modelo Escuela Nueva es evaluado por los participantes evidenciando poca relevancia dentro de su contexto, ya que solamente ven en el uso de la tecnología propuesta por el modelo, como su única fortaleza lo que se constituye en muy poco aporte:

(...) el Modelo Escuela Nueva tiene (::) (.) sus ventajas y desventajas: la ventaja es que se puede hacer en el tema de la tecnología. (AUD. DAVID)

Las desventajas que ponen de relieve tienen que ver con los contenidos desarticulados con el entorno de la escuela La Bordadita que el profesor considera inútiles ya que no son significativos como se aprecia en su afirmación “ideologías que en la vida cotidiana no se usan”, o a las cuales no se les identifica cuál es su aplicación dentro de las necesidades del territorio:

las desventajas que las cartillas traen (..) conceptos, ideologías que en la vida cotidiana no se usan, no se utiliza (...) (AUD. DAVID)

Otra desventaja es el hecho de que se enseña y aprende de manera mecánica; no hay aprendizaje consciente ni activo, ya que lo que se hace en la escuela La Bordadita, es transcribir sin reflexionar ni generar pensamiento crítico ni creativo, como se puede ver en la expresión del participante “estamos es dándole la información de manera (.) de copiar y pegar”, esto en términos de uso del ordenador significa que no hay un proceso de aprendizaje consciente, sino una apropiación de ideas de otros que no permiten al estudiante generar nuevos conocimientos ni producir nuevas ideas:

(...) y lo (:) otro es que no, estamos es dándole la información de manera (.) de copiar y pegar, pero no, no estamos fortaleciendo el tema de los conceptos (...) transcribimos y estamos en la información, en la información pero no, no estamos dando la claridad, los conceptos que tiene esa información. (AUD. DAVID)

Para el profesor participante en el equipo investigador, el modelo educativo debe afianzar los conceptos contextualizados en el resguardo para que, a través del currículo, se dé la importancia que tiene su cultura:

(...) sii, entonces es bueno que fortalezcamos el tema de los conceptos para que se mire, se viabilice para que(:) (XXX) en el tema de la educación, seamos objetivos y seamos respetados (...). ADE.DAV

Evidencian que la educación en el resguardo se lleva a cabo a través de un modelo pedagógico para población mayoritaria a la cual se refieren cuando hablan de “grandes ciudades”: “modelo de enseñanza aprendizaje diseñado en las ciudades grandes” lo que implica que es un material didáctico diseñado por occidente, en Colombia, sin la participación de las comunidades indígenas, como lo manifiesta el director de la escuela en entrevista con preguntas abiertas:

(XXXX) vulnerando (XX) saber ancestral, cosmogonía, (X) manera de ver el mundo qué es diferente, llevando unas cartillas (XXX) llevando un modelo de enseñanza aprendizaje diseñado en las ciudades grandes, diseñado en Bogotá (VDE93.DIR)

En este sentido, el director de la escuela hace la reflexión sobre el material descontextualizado propuesto para La Bordadita, que ha llegado a tal punto de pretender llevar libros que no solamente son hechos sin la participación de los indígenas y es diseñado por personas ajenas al contexto, sino que es hecho en un país de una cultura que no tiene ninguna relación con la cultura colombiana y mucho menos con la cultura indígena. La educación de las minorías no es el producto de un proceso concertado con las comunidades como lo afirma el director de la escuela, es solamente un producto basado en las políticas educativas nacionales que trazan un objetivo de mejoramiento sin partir de la realidad de sus comunidades y copian experiencias de otros países:

(...) que ahora con la (::) política de estado de que Colombia sea la más educada en el siglo, en el 2025, con unas cartillas de un modelo de Singapur lo cual se lo quería adaptar (XX) comunidad. (VDE93.DIR)

En los datos obtenidos durante una charla informal del equipo investigador, los participantes dan ejemplos concretos sobre la descontextualización del material que trae consigo el Modelo Escuela Nueva que se ha ido implementando en la escuela. La descontextualización además de relacionarse con el aspecto cultural de la comunidad, tiene que ver con plantear unos contenidos que requieren de conocimientos previos que los estudiantes no tienen -competencias en lecto-escritura en castellano, competencias en pensamiento matemático-, lo que se puede leer en la apreciación de una de las profesoras: “(...) y a veces lo de Escuela Nueva viene muy avanzado” por lo que los maestros deben seleccionar y priorizar contenidos y buscar otras estrategias para la enseñanza, como

queda evidenciado en la afirmación de la profesora “yo miro que le saco de acá; qué me sirve y qué no” : (VDC32.EIN)

1. Erika: (...) y a veces lo de Escuela Nueva viene muy avanzado
2. Luz.: ¿no es para el nivel de ellos?
3. Erika: por ejemplo, la cartilla de Matemáticas Tres viene muy avanzado. Yo le digo a Fabiola: Fabi,¿ usted cómo trabajó? (XXXX) intercambiamos ideas; yo miro que le saco de acá; qué me sirve y qué no, porque si solamente me dedico a esa cartilla (X) hay cosas que no me gustan (.) por ejemplo, en lenguaje ((lengua castellana)) en lo de tercero es mucha lectura, ¡demasiado! es lectura pregunta; lectura-pregunta.
4. Luz.: ¿pero son lecturas en español?
5. Erika: sí, pero de igual manera es muy difícil
6. Luz.:¿ pero son lecturas sobre el resguardo?
7. Erika: ¡no (:::)! son cuentos básicos de la Escuela Nueva
8. David: ¡occidentales!
9. Luz: ¿occidentales?
10. Erika: eso es lectura-pregunta; lectura- pregunta, sabiendo que los de tercero apenas están aprendiendo a {(?) escribir }
11. Fabiola: los de tercero dizque esas guías; dizque diciendo que hay calles en Bogotá: que la Calle 13 de Bogotá, de Bogotá; no saben Pereira ni mucho menos Marsella, ah?
12. David: ¡que el Bronx, que Suba, que {(?) Soacha}! ((Bronx, Suba, Soacha son lugares geográficamente lejos del resguardo y cercanos a Bogotá))
13. Fabiola: ¡que la Avenida Sur!, ah?

Cuando se les pregunta a los profesores *¿pero son lecturas en español?*, la pregunta busca conocer la lengua predominante en la enseñanza en la Bordadita y la respuesta de la profesora “sí, pero de igual manera es muy difícil”. Con la respuesta podemos ver que para los mismos docentes, el uso del castellano se ha estandarizado como si fuera la primera lengua y los procesos se han ido llevando a cabo a través de la lengua castellana, no del emberá, y ella asume que si los textos están en castellano se podría pensar que esto no supondría ninguna dificultad.

Los participantes son conscientes de que sus estudiantes tiene bajos niveles de aprendizaje y que el modelo educativo en su escuela no facilita el avance en los procesos, de acuerdo con lo que afirma la participante, docente de grado tercero en el que sus estudiantes ya deberían saber leer y escribir, de acuerdo con el plan educativo nacional: “eso es lectura-pregunta; lectura- pregunta, sabiendo que los de tercero apenas están

aprendiendo a {(?) escribir}” y atribuyen la presencia de elementos de la cultura occidental, tales como los socio-pragmáticos que la comunidad, incluidos los docentes, desconocen a la hora de leer y comprender un texto, como se puede apreciar en lo descrito por la participante: “*los de tercero dizque esas guías; dizque diciendo que hay calles en Bogotá: que la Calle 13 de Bogotá, de Bogotá; no saben Pereira ni mucho menos Marsella, ah?*” . La profesora no entiende cómo se les está proponiendo textos sobre temas no relacionados con su entorno inmediato, el resguardo, de dónde la mayoría de la población no sale a visitar otros sitios ni a interactuar con otros sectores sociales ni geográficos del país.

▪ *Subcategoría 3: Rol actual del profesor -antes de la propuesta de innovación-:*

En la entrevista con preguntas abiertas, el director de la escuela nos da su percepción sobre el rol actual de los docentes indígenas, que concuerda con los datos analizados anteriormente, con respecto a la educación descontextualizada. El director de la escuela La Bordadita expresa su preocupación durante la entrevista, acerca de la apreciación que hacen los demás compañeros docentes de las otras sedes mayoritarias, sobre el rol de los profesores del resguardo, ya que los juzgan de acuerdo con los bajos resultados obtenidos por los estudiantes emberá en las pruebas estandarizadas del Estado. El término utilizado para juzgar el desempeño a los docentes como lo expresa el director de La Bordadita es *perezosos*, por lo que podría entenderse que son docentes con un rol pasivo dentro del modelo actual de la escuela:

(XXX) evaluación a estudiantes indígenas es descontextualizada, los evalúan como al resto de la población mayoritaria; con los mismos instrumentos, obtienen resultados bajos y por esto (XX) discriminación y estigmatización, dicen que son perezosos los docentes indígenas, en el círculo de personal docente mayoritario en Marsella. VDE93.DIR

Asignar un rol pasivo a los profesores emberá desde un concepto occidental, de acuerdo con lo que afirma el director, no es acertado porque en el bajo nivel de aprendizaje evidenciado en las pruebas, influye el instrumento con el cual se realizan dichas pruebas, ya que son estandarizadas por lo que no hacen distinción de los grupos poblacionales diversos: “(XXX) evaluación a estudiantes indígenas es descontextualizada; los evalúan como al resto de la población mayoritaria; con los mismos instrumentos (...)”. Esto supone que el rol de los maestros puede ser diferente, como se refleja en lo descrito por una de las docentes en el diálogo mencionado anteriormente:

(...) por ejemplo, la cartilla de Matemáticas Tres (3) viene muy avanzado . Yo le digo a Fabiola: -Fabi,¿ usted cómo trabajó? (XXXX) intercambiamos ideas; yo miro que le saco de acá; qué me sirve y qué no, porque si solamente me dedico a esa cartilla (X) hay cosas que no me gustan (.) por ejemplo, en lenguaje ((lengua castellana)) en lo de tercero es mucha lectura, ¡demasiado! es lectura pregunta; lectura-pregunta. (VDC32.EIN)

Se refleja un profesor más analítico; un docente que puede juzgar y tomar la iniciativa de realizar cambios sobre lo planteado por el Estado lo que se refleja cuando afirman: “porque si solamente me dedico a esa cartilla (X) hay cosas que no me gustan (.) por ejemplo, en lenguaje ((lengua castellana)) en lo de tercero es mucha lectura, ¡demasiado!”. Se puede ver profesores asumiendo un rol más activo y recursivo ya que parte de sus estrategias las reflejan cuando afirman: “intercambiamos ideas”, una de las estrategias que utilizan los profesores emberá frente a un modelo educativo que no les orienta su trabajo de acuerdo con la realidad de la escuela y que ellos deben sortear como equipo y decidir conjuntamente qué y cómo enseñar en su escuela.

6.1.2. Categorías extraídas durante el diseño, planeación y elaboración de la investigación y la propuesta de innovación

Nuevamente abordaremos el eje temático *Educación Territorial* con las categorías y subcategorías surgidas en esta etapa y que hacen parte del mencionado eje temático el cual reúne las categorías que nos brindan la información sobre representaciones mentales de los docentes acerca de la educación en el territorio del Resguardo Altomira. A partir de este eje temático formulamos el objetivo de investigación sobre cómo concebían los Emberá-chamí, su educación; qué elementos debía contener su currículo, su enfoque y de qué manera se podría estructurar la educación del resguardo.

- Primer eje temático: Educación Territorial:

Categoría 2: etnoeducación

- *Subcategoría 1: legislación y derecho propio*

La comunidad es consciente de que la educación territorial es un derecho constitucional que se visualiza a través de las diferentes leyes como se puede notar en el fragmento del discurso del director de la escuela, por lo que le que permite a los pueblos, elaborar el currículo propio de manera conjunta, docentes y líderes:

(...) el proyecto de currículo propio que (::) está sustentado en la Ley General de Educación. (VID93.DIR)

Los emberá saben que la ley etnoeducativa reconoce los procesos comunitarios como un aspecto importante de la cosmovisión indígena. Por lo tanto, el miembros del equipo investigador sujeto-objeto son conscientes de que la educación territorial debe contener una visión conjunta de los líderes del resguardo; escuchar la voz de los sabios mayores y personas expertas en diferentes temas que atañen a la población y que van cargados de conocimientos ancestrales, de manera inclusiva “vemos” o “podemos” expresiones que implican lo colectivo como se refleja en lo expresado por uno de los participantes:

(...) con los líderes y con los profesores ps vemos ah(:) eh(:) cómo podemos hacer el proyecto educativo comunitario (...)" VID93.DIR

Por lo tanto, la escuela y la comunidad deben desarrollar procesos de enseñanza como una sola fuente de formación, proponiendo la educación desde la escuela y la casa - involucrando a los líderes-. La anterior afirmación lleva implícita una vía al mejoramiento, desde el empoderamiento de la comunidad sobre su educación.

La educación territorial o el Plan de Vida como lo llaman los emberá, debe de acuerdo con el pensamiento de la comunidad, debe incluir en el currículo la enseñanza de las normas y derecho propio de las comunidades o leyes emberá para que la comunidad fortalezca el aspecto socio-político y la convivencia en el territorio de acuerdo con su cultura:

(XX) enseñar las normas y derecho propios (XX) recuperación socio-cultural emberá. AD4.DAV

Además, un currículo que ayude a promover el liderazgo de los profesores y líderes, para que lideren la participación ciudadana en la política del resguardo, para elegir al gobierno territorial y formar ciudadanos indígenas que los representen ante los organismos legislativos:

(XXX) liderazgo docente y democracia para elegir funcionarios del resguardo. AD36.DAV

- *Subcategoría 2: educación contextualizada*

Los emberá-chamí consideran necesaria la educación propia con sentido comunitario y con estrategias pedagógicas y enfoque propio, como se puede ver en esta frase " *Cree su propia forma de enseñanza-aprendizaje*":

Es una necesidad muy sentida de que esta comunidad cree su propia forma de enseñanza-aprendizaje; su propia forma de adquirir las competencias.

VID93.DIR

El gobernador evidencia el rasgo emberá de construcción colectiva e identifica la necesidad de vincular el contexto a la escuela en la expresión “*hacer escuela con la educación propia*”:

(..)si claro porque de hecho nosotros vemos la necesidad de (...) de hacer escuela con la educación propia, porque es muy (:::) de nosotros(...)

Los objetivos que plantean la educación desde la territorialidad; con los aspectos propios de población emberá, son propuestos por los participantes como punto de partida de su propuesta para el mejoramiento su contexto:

...si bien es cierto nosotros estamos hablando es en fortalecer nuestra comunidad, nuestros jóvenes, los niños(...) entonces eh, nosotros siempre hemos buscado tener nuestra educación propia.

Los objetivos deben ir acompañados de un currículo con contenidos relacionados con la idiosincrasia emberá, la lengua emberá, los conocimientos ancestrales y la construcción ciudadana, como se aprecia en su frase “*con todo lo que tenga que ver como buenos indígenas*”:

ehh (...) nuestra cultura, nuestra lengua materna, nuestra educación con los sabios mayores, ps con todo lo que tenga que ver como buenos indígenas para que a futuro no se acabe esa costumbre que tenemos... ADC82.GOB

En este fragmento, el gobernador pone de manifiesto que la educación propia o territorial contextualizada como podemos leer en la afirmación del participante: “*nuestra cultura, nuestra lengua materna, nuestra educación*”, lo que se constituye en el plan de Vida y hace parte del Plan de Desarrollo del resguardo a través del cual se rescata el pensamiento y las ideas emberá que le permiten al pueblo perdurar en el tiempo.

- *Subcategoría 3: Construcción comunitaria del currículo*

Los participantes tienen interiorizado en su cosmovisión, que todos los procesos dentro de su comunidad deben ser el producto de la construcción comunitaria ya que la comunidad considera que la educación es del resguardo, por lo tanto es necesario el aporte de todos sus habitantes de manera que los participantes hablan en primera persona del plural “nosotros mismos”, cuando se refieren al proyecto educativo:

El currículo consiste en que nosotros mismos con nuestros, nuestros papás, nuestros hermanas, nuestros hermanos, nuestros abuelos, nuestros jaibananas (...). AD30.DAV

La construcción colectiva genera un currículo contextualizado ya que respeta la cosmovisión del pueblo emberá como se aprecia en la siguiente frase, donde los participantes proponen construir el currículo:

Con nuestros espíritus vamos a hacer nuestras áreas propias. AD30.DAV

Los emberá proponen una educación que sea parte esencial de su vida; que involucre los “espíritus” del pueblo; que colectivice el sentir y necesidades de la comunidad.

- *Subcategoría 4: Cosmovisión emberá:*

De acuerdo con los participantes identifican la importancia concedida por la etnoeducación, sobre el uso de su lengua nativa en el currículo, como parte esencial de la cosmovisión del pueblo indígena “*la forma de ver el mundo*” como se aprecia en la siguiente afirmación:

(...) manera de ver, de ver a través de (X) idioma (XXX) dialecto (XXX) es la forma de ver el mundo. VID93.DIR

Otro aspecto considerado en la cosmovisión indígena para incluir en su currículo o en la educación territorial es el estudio de la Ley de Origen de la comunidad o las “*raíces*”, como se conoce en el Plan de Vida de esta población -Plan de Desarrollo que incluye todos los aspectos del resguardo-:

(...) enseñar la historia del pueblo indígena, raíces y tradiciones. VID19.JJA

La espiritualidad emberá es un factor muy importante asociado a su cosmovisión y en este sentido, se aprecia una especie de dualidad, donde se combinan las creencias emberá con las occidentales. Los participantes hablan de las prácticas católicas en el siguiente fragmento:

Nosotros traemos los hijos a bautizar, traemos los compañeros a bautizar(...)

Nosotros como indígenas no somos como tan creativos en las misas si? Porque es que a veces pensamos, llegamos acá y eh rezamos y salimos de acá, de acá y hacemos cosas que no debemos hacer, entonces mejor lo dejamos así, no, cómo lo dijera?, pecar pero no venir aquí a arrodillarnos (XXX) una media hora pidiéndole perdón a Dios de lo que uno hace. (ADC13.JUL)

Por otro lado, los emberá rinden culto a sus dioses y hacen los rituales ancestrales para mejorar sus cosechas, lo que muestra que conservan parte de sus creencias y celebraciones propias del territorio.

(XX) un dios karabari, (XXX) siempre hemos convocado a él, y siempre existirá, siempre desde que haiga pueblos indígenas. Nosotros cada año tenemos de pronto (XXX) la oportunidad de celebrar el benecua¹. (ADC13.JUL)

Esto indica una especie de confusión en la comunidad ya que no realizan con pleno convencimiento los rituales cristianos, pero de igual manera sienten que deben guiarse espiritualmente por ello y también necesitan de las creencias del pueblo emberá, por lo que la inclusión de la religión católica y prácticas religiosas emberá, deben ser tenidas en cuenta al momento de diseñar el proyecto educativo.

Parte importante desde la espiritualidad es la práctica de la “medicina propia” o saberes médicos ancestrales que ejerce el jaibaná o médico emberá quien trata las enfermedades del cuerpo y del espíritu con los conocimientos sobre medicina tradicional.

¹ Celebración religiosa emberá para mejorar las cosechas.

“Jaibanismo para sanar espiritual y físicamente; se hace toda la ceremonia jaibaná y se festeja para alegrar los espíritus y se hace comidas y bebidas propias de la comunidad. (AUD13.JUL)

Ser jaibaná emberá es motivo de orgullo porque es un líder importante en el cuidado la salud de la comunidad.

La mente que tengo es pa’ curar la gente(...) yo soy jaibaná (...)(XXX)
jaibanismo por tradición de generación en generación”. AUD16.JAI

Por lo tanto, los participantes buscan “*trabajar lo práctico y lo académico*”, lo que significa incluir las prácticas ancestrales en el proyecto educativo y la valoración del saber ancestral como herencia cultural y el respeto por los conocimientos de los mayores ponen de manifiesto la relevancia de los mayores como pilares de este grupo étnico, como lo afirma el siguiente participante:

...fortalecer la parte de la medicina propia que hacemos allí, lo que se busca es trabajar lo práctico y lo académico, entonces es algo que nosotros estamos empezando a trabajar para un mejor vivir (.) (VDC19.GOB)

Para los líderes emberá, el jaibanismo tiene valor ancestral y espiritual y debe seguir siendo enseñado a través de las generaciones.

✓ *Segundo eje temático: Educación intercultural*

Categoría 1: contenido curricular

▪ *Subcategoría 1: reconocimiento de las culturas*

La propuesta del nuevo currículo emberá debe incluir según los participantes, un plan de estudios que genere conocimientos ancestrales y conocimientos estipulados en el currículo estatal, de manera complementaria, no excluyente de ninguna de las culturas, como lo plantean los participantes:

...la intención de nosotros no es encerrarnos solamente con lo nuestro no; trabajar bastante fuerte lo nuestro, pero también lo que sirve de afuera también estudiamos. VDE74.JOA)

Para los participantes la interculturalidad permite mejorar procesos educativos y culturales emberá apoyándose en la cultura occidental:

(...) se está buscando complementar estas dos partes ((occidental y emberá)) sin dejar las raíces de dónde venimos, quiénes somos. (VDC19.GOB)

Proponen la educación intercultural contextualizada en las necesidades del territorio “conocer más del contexto” y “buscar una visión de cómo trabajar, no sólo en lo interna sino en la parte externa” o sea buscar las oportunidades de los conocimientos de la cultura mayoritaria para complementar con la ancestral:

(...) conocer más del contexto, de cómo esta nuestra comunidad, mirar las necesidades, buscar una visión de cómo trabajar, no sólo en lo interna sino en la parte externa, no solo aquí (XX); creo que es algo que va mas allá donde estamos, una visión más amplia (...) VDC19.GOB

- *Subcategoría 2: Cultura emberá y conocimiento occidental en el currículo*

La interculturalidad en el currículo supone para los emberá el fortalecimiento de su cultura y una herramienta de inclusión en la sociedad colombiana, desde el aprendizaje de los conocimientos occidentales complementando los ancestrales emberá de manera que se revalorice su cultura y tenga el reconocimiento la cultura mayoritaria:

Es una de las partes que hay que trabajar, tanto como eh en el mundo emberá como nosotros llamamos, pero también hay que completar la parte del mundo occidental mucho más cuando a diario nosotros ehh el mismo sistema ya nos lo exige porque ya nos volvemos competente. Tonces a raíz de eso qué más se busca? el mejoramiento de la calidad de vida, la calidad de educación (...). VDC19.GOB

Los participantes tienen claro que la interculturalidad no debe ser el aprendizaje del mundo occidental solamente porque para ellos la occidentalización está asociada con la discriminación y la invisibilización del pueblo emberá, ya que el dejar sus tradiciones y su territorio para asumir comportamientos occidentales, es dejar de lado su dignidad:

(...) entonces yo les decía: bueno, levante la mano los que quieren ser, kajuma²...usted, usted, usted, usted muchacho.. sí ud quiere ser kajuma, entonces vaya afuera a vivir ...la discriminación tan horrible que le van a hacer a usted le van a violar sus derechos no va a encontrar más usted su libertad de expresarse su forma de vivir dignamente...(ADC36.DAV)

La visión intercultural emberá es consciente de la necesidad de hacer parte de la cultura mayoritaria; es abierta a una cultura cambiante que trae consigo el conocimiento occidental y propone un currículo que incluya y dé protagonismo a lo ancestral y muestra la disposición de no desvincularse de la cultura mayoritaria ya que lo consideran un factor esencial en la preservación de la etnia, porque esto les da visibilidad ante los demás ciudadanos colombianos:

Vamos a rescatar lo que ancestralmente se ha perdido... lo otro es que fuera del rescate es concienciar a la juventud a los niños que día tras día va cambiando Y nos toca que prepararnos para eso porque todo cambia... y es bueno de que eso sea al 100% del conocimiento occidental y el 100% el conocimiento emberá para no encerrarnos para no enfrascarnos en un solo tema en una sola área o en un solo conocimiento y en el otro va a haber un vacío profundo y no somos, no vamos a ser capaz de defendernos como pueblo indígena y la pervivencia. ADC62.DAV

La educación intercultural significa para los emberá, apertura a los conocimientos occidentales y a la posibilidad de perdurar como grupo indígena ya que los hace

² Kajuma es el término emberá para referirse a las personas pertenecientes a la comunidad mayoritaria.

competentes para desempeñarse en las dos culturas, defender sus derechos y participar en diversos aspectos tanto dentro de su territorio como fuera de él.

▪ *Subcategoría 3: L1 y la L2*

La enseñanza de la lengua emberá no está contemplada como L1 ni en el Plan de Estudios Institucional ni en la reglamentación de las áreas obligatorias del Ministerio de educación. Se enseña castellano como L1 y dentro de las áreas obligatorias está el Inglés como lengua extranjera; Es evidente que los profesores son conscientes de la necesidad de conservar la lengua nativa y la valoran, por lo que han decidido hacer caso omiso al plan de estudios oficial, y en lugar de enseñar inglés, han empezado a enseñar su propia lengua bajo el nombre de “cultura”, de manera extraoficial:

1.	Luz:	<i>Fabiola el año pasado trabajaba la lengua emberá, trabajaba cultura ¿no?</i>
2.	Fabiola:	<i>siii, trabajaba emberá</i>
3.	Luz:	<i>¿y Erika también?</i>
4.	Erika:	<i>sii</i>
5.	Luz:	<i>¿y David también?</i>
6.	David:	<i>si</i>
7.	Luz:	<i>pero ¿no porque este contemplado en el plan de estudio, legalmente por el Ministerio?</i>
8.	David:	<i>¡no está! (ADC32.EIN)</i>

Para calificar y dar a conocer las notas, los profesores de la Bordadita optaron por enseñar lengua emberá y la llaman “cultura”; dan nota al aprendizaje de ésta y suben a la plataforma oficial, la valoración en la casilla correspondiente al idioma inglés. De esta forma, las autoridades educativas quedan satisfechas porque “en teoría” se cumple con la normativa, aunque en la práctica, los estudiantes de la Bordadita no estén adquiriendo conocimientos de la lengua inglesa, como se aprecia en la siguiente charla entre el equipo investigador (ADC32.EIN):

1.	Erika:	<i>(XXX).....solamente es inglés y ya, en la plataforma; uno (XX) el emberá y nosotros lo calificamos como inglés.</i>
2.	Luz:	<i>o sea que ustedes trabajan emberá ((la lengua emberá)) y le ponen la nota en inglés.</i>
3.	David:	<i>¡exacto!</i>

La pérdida paulatina de la lengua emberá en el territorio de Altomira, es una preocupación constante de los profesores de la Bordadita, los líderes del resguardo y las personas relacionadas con la educación del resguardo. Esta preocupación es manifestada en las intervenciones de los participantes, porque va asociada a la cosmovisión del pueblo, a la identidad del pueblo indígena y es a través de ella que se fortalecen y preservan los valores culturales emberá, “*si pierde la lengua, pierde todo*”. Su pérdida afecta directamente la supervivencia étnica por lo que es un rasgo clave a incorporar en el currículo “*No se puede perder eso, la lengua:*

No se puede perder eso, la lengua, si? porque si pierde la lengua, pierde todo; pierde la parte espiritual y la parte cultural si? ahora porque digo que si pierde la lengua pierde la parte espiritual: usted cómo va a cantar; cómo va a curar un jaibaná si usted no sabe hablar...? (ADC4.DAV)

El director de la escuela La Bordadita, en la reunión con toda la comunidad del resguardo enfatiza en la enseñanza de la lengua emberá como una prioridad en el currículo:

Lo principal que queremos nosotros ... lo más importante es conservar el emberá, conservar la lengua (...). (ADC37.DIR).

Como líder mediador entre el resguardo y el Ministerio de Educación, el director de la escuela procura de manera paulatina, darle a conocer a la sociedad mayoritaria -del entorno inmediato donde está ubicada la comunidad emberá-, sobre la lengua étnica y emplea la estrategia de la traducción de una rima occidental, al emberá -fue escrita en una revista educativa occidental en emberá y cantada en la misma lengua por los estudiantes de la escuela La Bordadita-, como lo cuenta en la entrevista con los demás miembros del equipo investigador:

La revista que sacamos, la *Revista Kakareando* en dónde, como somos las 7 ((sedes)), esta sede ((La Bordadita)) va a escribir en emberá; ha sido una de

las pocas ediciones impresas en donde usted recuerda que pusimos “ Los pollitos dicen” ((esta es una canción infantil conocida en occidente)) en emberá. VIDE93.DIR

Con ello podemos observar que la comunidad emberá tiene la intención de dar a conocer su lengua en el mismo ámbito escolar del cual hace parte la escuela La Bordadita.

Para la comunidad emberá-chamí del resguardo Altomira, además, es fundamental el bilingüismo, tanto la enseñanza de la lengua emberá como del español, donde una lengua es complemento de la otra para adquirir conocimientos de los dos mundos:

(...) unir las dos cosas porque tampoco podemos separarlos, (XXXX) coincidimos en que no podemos dejarlos solo emberá o solo español, es una unión de las dos lenguas. VIDE93.DIR

Los participantes ponen de manifiesto la necesidad de incluir en el currículo la lengua castellana como L2 y enfatizan en hacer el currículo en lengua emberá como L1:

(X) la fortuna de tener dos idiomas; de manejar dos idiomas, (XXXX) hace la comunidad especial (...) vamos a hacer nuestro propio, nuestra propia enseñanza en nuestro propio idioma. (...) un idioma diferente, el cual tiene que ser (XX) el primer idioma; el segundo idioma debía ser el castellano o español. (ADC37.DI)

En el siguiente fragmento se puede ver que la comunidad indígena siente que se les ha impuesto una lengua a las comunidades indígenas, por ser el castellano la lengua oficial en Colombia se deduce que se refiere al español como la L1 actual, y al plantear que la educación debe cambiar en sus territorios, se puede sugiere que este idioma sería cambiado en su currículo y dejaría de ser la L1.

En nuestros territorios también existe lo mismo imposición de educación, imposición de idioma (XXX) hacen y deshacen con nuestras comunidades, entonces en ese sentido (...) la educación debe ser diferente. (VDE74.JOA)

A pesar de tener claro el hecho de que necesitan una educación propia, con su propio idioma, no dejan ver la necesidad de rechazar el español en la educación territorial.

6.1.3. Las categorías encontradas después del diseño, planeación y elaboración de la investigación y la propuesta de innovación

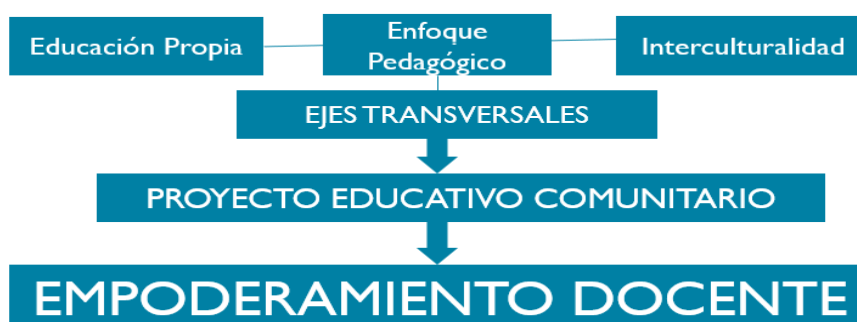
Los datos que nos llevan a plantear las categorías surgidas en esta etapa hacen parte de nuestro tercer eje transversal *enfoque pedagógico* que direccionará la metodología a implementar en la enseñanza en La Bordadita. Así mismo, la planeación y diseño de proyectos de aula y la implementación de uno de ellos como prueba piloto, nos arrojó los datos que nos permitieron conocer la clase de competencias que se pueden transversalizar entre los conocimientos emberá y los conocimientos disciplinares occidentales, que serán analizados en el capítulo 8.

6.2. Descripción, interpretación y teorización sobre la educación en el territorio emberá del resguardo basada en los ejes transversales que conforman la macro categoría Empoderamiento docente y el producto final: Proyecto Educativo Comunitario, PEC

Después de analizadas las categorías y subcategorías con relación a los ejes temáticos mencionados, hacemos la descripción, interpretación y teorización sobre la educación en el territorio emberá del resguardo Altomira. Hemos resumido las categorías bajo una macro categoría llamada **Empoderamiento Docente** de la cual se derivan el producto final llamado **Proyecto Educativo Comunitario -PEC-** y el subproducto **Malla Curricular** que se estructuran a partir de las construcciones teóricas basadas en el pensamiento sobre educación emberá de los participantes. La macro categoría agrupa los tres ejes transversales resultantes de nuestro análisis final. Estos ejes transversales son: (1) educación territorial; (2) educación intercultural; y (3) enfoque pedagógico, los cuales

se conforman 6 categorías y 19 subcategorías que son parte de los insumos que nos ayudaron a determinar los componentes del PEC. El proceso de investigación que nos llevó hasta el producto final, es el camino recorrido que ha hecho el equipo investigador -sujeto/objeto- para propiciar el empoderamiento de la comunidad emberá-chamí de su educación, lo cual hemos resumido en la figura N°3.

Figura 2. Esquema de componentes del resultado final.



Fuente: elaboración propia.

El *Empoderamiento Docente* se refleja en la estructuración del Proyecto Educativo Comunitario PEC. En este apartado describiremos los ejes temáticos que componen la macro categoría y los componentes que estructuran el PEC, el cual se constituye en el producto final de nuestra innovación. En el mencionado documento quedan reflejadas las concepciones y creencias que tienen los líderes, los profesores y profesoras acerca de cómo debe ser la educación propia, qué y cómo se debe enseñar y de cuál es su rol en la misma. De igual forma, sus supuestos acerca de las nociones de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la educación étnica; su conocimiento sobre las necesidades del contenido educativo y las estrategias de enseñanza; sus teorías y supuestos respecto del diseño y desarrollo del currículo emberá; sus expectativas relacionadas con el proceso de enseñanza aprendizaje vinculado a la cosmovisión y a la necesidad de preservación cultural, son el soporte para la elaboración del PEC donde se hace visible el empoderamiento docente emberá.

Nuestra interpretación del discurso de los líderes y docentes del resguardo nos ha permitido la elaboración y propuesta de un nuevo plan de estudios en el resguardo Altomira, en una construcción en colabor que empodera a los participantes del proceso de mejoras en el territorio y que refleja los liderazgos existentes en la comunidad que han servido de vías al mejoramiento. A continuación, describimos dos de los tres ejes temáticos principales: (a) educación territorial; (b) interculturalidad; y (c) enfoque pedagógico. El eje temático: enfoque pedagógico, será abordado en el capítulo 8. Estos ejes temáticos que conforman la macro categoría se constituyen en los insumos del PEC.

✓ El eje temático *Educación Territorial*

La *educación territorial* es un eje temático que incluye todos aquellos factores relacionados con el pensamiento idiosincrático de los participantes del estudio condesado en el PEC que recoge la concepción pedagógico-didáctica y las necesidades educativas de los emberá-chamí y la valoración de sus propios saberes, utilizados como recursos, que producen conocimientos dentro del currículo, como propuesta de educación contextualizada. La *construcción comunitaria del currículo* hace alusión al trabajo en colabor para colectivizar los saberes de los diversos líderes o sabios; la *legislación o derecho propio* es un factor que hace parte de la organización socio-política de la comunidad y que debe hacer parte de los aprendizajes de las nuevas generaciones de emberás; la *cosmovisión* es el contexto dentro del cual debe enmarcarse el currículo de la escuela La Bordadita.

Este ámbito recoge aquellos aspectos que se relacionan con los valores, creencias, idiosincrasia, necesidades del territorio, normas y políticas indígenas que enmarcan el pensamiento de los participantes sobre cómo debe ser la educación, qué debe contener el plan de estudios y cuál es el papel de la escuela como ente estatal dentro del territorio emberá. Esta categoría entrelaza todos procesos en el territorio, en la subcategoría

cosmovisión emberá-chamí, construcción comunitaria del currículo, legislación - derecho propio- y rol de sabios mayores, a través del trabajo comunitario como factor representativo de la etnia, por lo que consideraron que la escuela debe fortalecer el trabajo grupal o colectivo. Según los participantes, la educación propia debe evidenciar a través de su malla curricular desarrollada con proyectos de aula elaborados con recursos propios del contexto por lo que la subcategoría *rol de los sabios mayores* trae consigo la principal fuente de recursos para el trabajo por proyectos y realzan las características propias del pueblo emberá: colorido, animales comunes del resguardo, simbología emberá-chamí, pensamiento colectivo, importancia del color para jaibanás, sitios sagrados y sus mitos. Las representaciones mentales sobre educación en el territorio emberá, evidencian la cotidianidad y realidad que la comunidad emberá considera que debe hacer parte del PEC, y la propuesta de tomar el conocimiento que hay en las tradiciones, en los juegos, las actividades y prácticas ancestrales y extraer el conocimiento que ellas conllevan. La subcategoría *cosmovisión* contempla la formulación de un calendario académico diferente al nacional, ajustado a la productividad, condiciones climáticas, tradiciones y modo de vida indígena, con el fin de evitar el ausentismo de los escolares en época de cosecha y recolección del café, así como durante el tiempo que deben contribuir a las tareas del hogar mientras los adultos buscan el sustento en sus parcelas o en las fincas vecinas. Otra subcategoría importante que hace parte de la estructuración de la educación territorial, es la referente a *legislación y derecho propio*, ya que el resguardo se constituye en una nación autónoma con leyes que obedecen a la convivencia en comunidad y además se evidenció como una necesidad, que los emberá conozcan lo referente a la Constitución colombiana y a la democracia.

✓ El eje temático Educación *Intercultural*

En el eje temático sobre *interculturalidad* se reflejan las concepciones de los líderes, las profesoras y profesores acerca de la forma, estructura y modos de producción del conocimiento desde la cultura emberá-chamí transversalizado con los conocimientos occidentales; la enseñanza del emberá como L1 y el castellano como L2. Los participantes justifican el bilingüismo a través de la descripción que hacen del estado de la lengua nativa y del castellano dentro del resguardo, que demuestra necesidades y carencias en cuanto a la enseñanza y al aprendizaje de las dos lenguas. Esta propuesta refleja la concepción sobre las lenguas en el currículo, de los maestros de la escuela, los líderes del resguardo y el director del centro docente, quienes describen la pérdida paulatina de su identidad por desconocimiento de la lengua que los identifica como pueblo emberá. El PEC atiende la percepción de la comunidad sobre la necesidad de transformar la occidentalización de la educación en la escuela, en un instrumento de interculturalidad que los emberá-chamí consideran necesaria para su subsistencia, con lo cual la escuela se convierte en un escenario de interacción de las dos culturas.

La interculturalidad cimienta también el PEC, ya que la comunidad concibe El Resguardo indígena Emberá Chamí de Altomira y su escuela La Bordadita, como escenarios de preservación de la cultura emberá-chamí, en el ejercicio de la autonomía para el fortalecimiento y supervivencia de la cultura propia y su carácter intercultural, bilingüe (Lengua emberá como L1 y lengua española como L2). Con ello pretende garantizar a sus habitantes, la preservación de los saberes ancestrales, sus tradiciones y generar el conocimiento necesario para que participen en su propio desarrollo social y en el de la nación con su formación como individuos orgullosos de su etnia, íntegros y competitivos, con actitud de liderazgo empoderados y comprometidos con su progreso permanente y la búsqueda de la verdad y el bien común.

- *Estructuración del PEC*

El PEC contiene apartados que responden y proponen acciones a satisfacer la necesidad social de los emberá de ser incluidos como ciudadanos colombianos emberá, a través del núcleo sobre interculturalidad que recoge el proceso mediante el cual los líderes y docentes reflexionan, analizan y aceptan los valores culturales emberá y occidentales dentro del plan de estudios. Además, estructura un enfoque metodológico basado en proyectos de aula transversales, como estrategia didáctica y la construcción y estructuración de éstos con saberes propios que diferencian la educación emberá del resguardo Altomira, del resto del territorio colombiano. De igual manera se propone una malla curricular, un perfil de estudiante, una misión y una visión acorde a las vivencias, creencias y necesidades de formación descritas por la comunidad emberá. Cada uno de los aspectos abordados en el PEC tiene en cuenta la concepción de los emberá sobre la educación autónoma y con calendario escolar y espacios de enseñanza acordes a la identidad del pueblo emberá que busca reivindicar la educación propia respecto de la nacional. Lo anterior, dada la percepción de los participantes sobre el distanciamiento de la legislación colombiana sobre educación territorial y la práctica educativa en La Bordadita.

En consideración a los resultados de nuestro estudio y atendiendo a los tres ejes temáticos, el equipo investigador estructuró el PEC, incluyendo los siguientes elementos y características:

1. Objetivo:

Desarrollar las habilidades holísticas en los estudiantes de la Bordadita, para que las nuevas generaciones de indígenas emberá, sean propositivos y busquen alternativas a las dificultades que plantea el territorio como lo proponen Moursund, Bielefeld, & Underwood (1997).

2. Competencias en emprendimiento:

El aprendizaje que adquieren los indígenas durante el desarrollo de actividades ancestrales ayuda a rescatar, preservar y a darle uso a sus conocimientos. Por lo tanto, el desarrollo de habilidades, como, por ejemplo, para los tejidos, artesanías o cultivos, debe generar un producto o utilidad, incentivando en los jóvenes el emprendimiento para que los prepare para enfrentar la realidad y puedan comercializar sus productos (Sánchez, 2013).

3. Liderazgo y empoderamiento:

El PEC se ha estructurado para propiciar aprendizajes autónomos y formar líderes, a partir de la colectivización de los saberes y la construcción comunitaria que facilita el desarrollo del liderazgo (Blank, 1997; Dickinson et al, 1998).

Lo anterior propicia el compromiso de las nuevas generaciones en la lucha de los pueblos indígenas; en el liderazgo de los procesos organizativos, formativos y educativos a nivel comunitario y colectivos en general; y genera una educación de calidad en relación con la educación formal en Colombia y desarrolla habilidades argumentativas y propositivas para la solución de los problemas que viven los indígenas y la propuesta de alternativas de mejoramiento de sus condiciones de vida.

4. Aprendizaje significativo:

El plan de estudios y la malla curricular de la escuela La Bordadita utilizan recursos del contexto para extraer de éstos los conocimientos en las diversas disciplinas del saber. Con ello busca que los estudiantes emberá se identifiquen con la realidad del resguardo y aprendan lo que les sirva para la vida dentro de él y adquieran las competencias estatales útiles para participar en el contexto nacional en las diversas esferas, tanto a nivel universitario como laboral, y con ello se motiven al aprendizaje y la escuela adquiera un

significado importante en su desarrollo (Bottoms & Webb, 1998; Moursund, Bielefeldt, & Underwood, 1997; Vergara, 2016).

5. Aprendizaje intercultural:

El resguardo Altomira necesita indígenas capaces de analizar, criticar y transformar la realidad, por lo que el PEC propone el desarrollo de las competencias en este sentido y lleva a la escuela a enseñarles a pensar, a buscar los conocimientos y a ser conscientes de su propio aprendizaje dentro del entorno del resguardo, la región y la nación, a través de una malla curricular coherente y mediante la transversalización de los saberes ancestrales y los occidentales. (Blank, 1997; Bottoms & Webb, 1998; Vergara, 2016).

6. Perfil del estudiante emberá:

Para plantear la nueva propuesta educativa de La Bordadita, se ha buscado direccionar un perfil del estudiante emberá colaborativo, de acuerdo con la necesidad formativa del resguardo, que lleve a los aprendices conservar el espíritu comunitario y a construir conjuntamente con los profesores, líderes del resguardo y los sabios mayores, estrategias de aprendizaje, que los capacite para participar activamente dentro del territorio, emprendiendo acciones para beneficio del colectivo, según las apreciaciones sobre el aprendizaje colaborativo de Bryson (1994), Sánchez (2013). A partir del PEC se pretende formar al estudiante para que construya y fortalezca su identidad cultural y haga un aporte significativo a su comunidad y al país.

7. Descentralización de los espacios de aprendizaje y tiempos escolares:

El enfoque metodológico propuesto en el PEC, aprendizaje por proyectos de aula transversales busca generar diferentes espacios para el aprendizaje con un calendario escolar y teoría acompañada de la práctica, teniendo en cuenta que el proceso de enseñanza y aprendizaje se lleva a cabo de manera descentralizada y que siempre es el tiempo propicio para aprender desde su entorno, sus mayores y sus actividades asociadas

a su cotidianidad. El currículo propio de la Bordadita, propone una enseñanza que permite a los educandos la libertad en el manejo de los tiempos y los espacios, ya que el indígena aprende dentro de la libertad de movimiento y tiene sus propios ritmos de aprendizaje, ligados a su cosmovisión y a la productividad del territorio, lo que constituye *el entorno de aprendizaje*.

8. Misión del PEC:

La Escuela La Bordadita, a través de su Proyecto Educativo Comunitario indígena emberá-chamí, del Resguardo Altomira, formará indígenas auténticos, autónomos, promotores de su etnia emberá-chamí, los cuales buscarán producir nuevos conocimientos y valorar aquellos ancestrales en busca del cultivo y el respeto por la madre tierra; capaces de fortalecer los valores éticos, filosóficos, políticos y culturales desde el pensamiento indígena, con un enfoque etnoeducativo, acorde con las necesidades e intereses étnicos y estatales; capaces de aportar a diversos aspectos de la nación, como indígenas colombianos.

6.3.Resultado basado en el objetivo

Nuestro estudio planteó en su objetivo el conocer las representaciones mentales de los docentes con relación a la educación en su territorio para procurar el empoderamiento emberá. Los resultados y teorías surgidas después de cruzar los datos o categorías, son las que se enuncian a continuación, en relación con las representaciones mentales sobre los contenidos y cómo debe ser la educación territorial que tienen los docentes y líderes del resguardo, y que los empodera de los cambios y mejoras en este aspecto, teniendo en cuenta que todos "somos amalgamas resultado de nuestras relaciones en y con el mundo; el mundo siempre está con nosotros" (Merleau-Ponty en San Martin Cantero 2014:107). La TF permitió al grupo de investigación -objeto/sujeto de estudio- empoderarse y proponer acciones de mejora, así como estudiar con profundidad los intereses y

necesidades de los participantes y la interpretación que tienen éstos acerca de la educación en su territorio, por lo que podemos mostrar resultados y teorías que cumplen con los criterios propuestos por Glaser y Strauss (1967) como son: a) ajuste; b) funcionamiento; c) relevancia; d) posibilidad de modificación y e) la replicabilidad.

- Criterios de Glaser y Strauss (1967) aplicados a nuestros resultados:

- ✓ Criterio de ajuste ya que los participantes pueden identificar la teoría con su propia experiencia porque fueron el resultado de la construcción colectiva.

- ✓ Criterio de funcionamiento ya que tiene una amplia aplicabilidad porque puede aplicarse en estudios sociológicos, antropológicos, pedagógicos, didácticos, por lo que se consideran funcionales.

- ✓ Criterio de relevancia ya que son de impacto social y beneficia a la comunidad emberá-chamí porque implica un cambio total en el aspecto educativo del territorio que les permite reforzar su propia identidad y formarse para ser incluidos como colombianos en la vida nacional.

- ✓ Criterio de posibilidad de modificación es amplia, ya que también tienen una alta aplicabilidad, por lo tanto, se pueden adaptar fácilmente a otros hallazgos relacionados con la educación territorial o étnica en Colombia o en regiones con población minoritaria que requiere un Proyecto Educativo Comunitario, que puede agrupar más hallazgos basados en los mencionados por nosotros.

- ✓ Criterio de replicabilidad porque se puede implementar el estudio en otros resguardos emberá-chamí de la región -en la actualidad ya se está planteando hacerlo con dos comunidades más agrupadas en el Consejo Regional Indígena de Risaralda, CRIR- que comparten características similares por lo que se espera producir resultados o teorías similares a las del presente estudio.

- *En busca de nuestro objetivo*

El análisis de los datos nos permitió identificar los aspectos que muestran cómo a través de la investigación conjunta, se empoderó la comunidad y ejerció el liderazgo durante las diferentes etapas de nuestro estudio. Mostramos los resultados relacionados al objetivo de investigación así -Cruz, Congreso Internacional de Educación e innovación, 2020:

- *Empoderamiento y liderazgo docente y de los líderes:*

Los resultados obtenidos desde el análisis desde la TF se exponen de acuerdo con las dimensiones del liderazgo docente propuestas por Muijs y Harris (2003), a partir de la información obtenida a través de herramientas etnográficas, como son: (1) articulación de la práctica de mejoramiento con el proceso de enseñanza y aprendizaje; (2) participación conjunta y confianza entre los participantes; y (3) mediación entre los conocimientos, informaciones, experiencias y otros miembros de la comunidad.

- *Articulación de la práctica de mejoramiento con el proceso de enseñanza y aprendizaje.*

Los líderes emberá llevan el proceso de mejora escolar a la práctica educativa; proponen y tienen claro su objetivo para su camino al cambio, aspectos relevantes en el liderazgo, descritos por Delgado (2004); se apropiaron de su educación y poseen un liderazgo que genera la transformación conjunta entre los líderes, el proceso y el contexto, características esenciales propuestas por Avolio y Bass (1995).

(...) lo que se busca es trabajar lo práctico y lo académico, entonces es algo que nosotros estamos empezando a trabajar para un mejor vivir (.) y se está buscando complementar estas dos partes sin dejar las raíces. (...) si bien es cierto y se está hablando sobre la educación propia, yo creo que nosotros le estamos apuntando a esa parte, (.) si claro porque de hecho nosotros vemos la

necesidad de (.) de hacer escuela con la educación propia (Gobernador - profesor de tejidos)

El pensamiento sistémico mencionado por Uribe (2005) se evidencia en los discursos del gobernador y del director de la escuela, ya que observan la necesidad como un todo, con un interés global.

Es una necesidad muy sentida, una necesidad de que esta comunidad cree su propia forma de enseñanza-aprendizaje, su propia forma de adquirir las competencias (Dir. escuela)

Además, se observa lo que proponen Steel y Craig (2006) en cuanto al liderazgo que genera cambios: trabajo inclusivo, en equipo, claves en la vía al mejoramiento o la transformación del contexto educativo, como se observa en los anteriores segmentos. La información obtenida por el equipo investigador les ayudó a definir las necesidades del territorio y llevó a los líderes a empoderarse de su educación y a asumir diferentes roles según los retos planteados en su camino al mejoramiento, como lo proponen Ash y Persall (2000).

El aprendizaje e innovación propuestos con sus propios recursos, comunitaria y participativamente, son características del empoderamiento de los líderes emberá:

Las ideas que se salen de la comunidad indígena es que nosotros tengamos nuestra educación propia, a nuestro modelo, a nuestras ideas. (Profesor emberá)

La comunidad emberá, desde su cosmovisión, cree en la colectivización de los procesos y de los saberes, por lo que conciben un diseño educativo, conjuntamente donde todos pueden ejercer su liderazgo a través del aporte de sus ideas.

- *Participación conjunta y confianza entre los participantes:*

Los líderes se sienten parte activa del proceso de mejora y se apropian de él y establecen relaciones estrechas entre los participantes para generar el aprendizaje mutuo. Con ello se asegura el liderazgo participativo, en el que todos los miembros del equipo de investigación son fundamentales dentro de la construcción colectiva del Proyecto Educativo Comunitario. Nappi (2014) propone que los líderes sean motivadores, involucren a los participantes y compartan el liderazgo con los demás actores del proceso, lo que se pudo observar en el director de la escuela y el gobernador indígena:

Vamos a hacer nuestra propia (::) nuestro propio (::) nuestra propia enseñanza en nuestro propio idioma y con lo que queremos nosotros. (...) nosotros con los docentes con los (:) líderes y con los profesores ps vemos ah (:) eh (:) cómo podemos hacer el proyecto educativo comunitario o el proyecto de currículum propio. (Gobernador indígena)

Se evidencia un liderazgo distribuido, de acuerdo con lo planteado por Helterbran (2010), con decisiones colectivas, la confianza y respeto por el pensamiento individual, en busca del bienestar comunitario y del sentido de pertenencia que se origina a partir de la valoración de sus aportes y sus habilidades en los diferentes aspectos:

(...) desde la escuela, lo que queremos es eso, que los niños, y (:) entre todos veamos qué clase de niño queremos del resguardo la Bordadita (Director de la escuela)

Igualmente, se presenta lo que Senge (1992) llama un enfoque de “comunidad de liderazgo” ya que se invita a la participación comunitaria, a la reflexión y definición del perfil del estudiante, lo que para Bolívar (2011) es el inicio del cambio en el proceso educativo.

trabajar y conocer más del contexto, de cómo está nuestra comunidad, mirar las necesidades, buscar una visión de cómo trabajar no solo en lo interno, sino en la parte externa (Gobernador)

El empoderamiento y liderazgo del gobernador -profesor de tejidos- emberá, se evidencia en la apropiación del proceso, el conocimiento del contexto y en la forma como involucra e invita a la población del resguardo a planear el trabajo de mejoramiento en la comunidad, conjuntamente.

Vamos a rescatar lo que (..), lo que ancestralmente se ha perdido (.) lo otro es que fuera del rescate es concienciar a la juventud, a los niños (.) que día tras día va cambiando y nos toca que prepararnos para eso porque todo cambia (Gobernador)

Los líderes proponen lo que plantean McLaren, et al. (2010:1096), “el cambio educativo debe darse dentro de un orden social, que promueva reformas educativas donde el liderazgo docente logre mediante la participación consciente y crítica, cambios en su realidad social”. Una realidad social de la cual se han empoderado los docentes y líderes y han visualizado el cambio como elemento esencial para la supervivencia étnica o cultural.

- *Mediación entre los conocimientos, informaciones, experiencias y otros miembros de la comunidad:*

Los líderes cumplen un rol mediador -y dinamizador-, mediante el cual transfieren los conocimientos, informaciones y experiencias con las que cuentan ellos y otros miembros de la comunidad, y las llevan al aula de clase.

(Proyecto de tejidos) es una enseñanza donde cada niño teje su visión y su pensamiento en los colores, en el momento que está trabajando, eh(:) en el dialogo con los compañeros en clase; el diálogo con los mayores sabios.

(Profesor de tejidos)

Muijs y Harris (2003) conciben el rol dinamizador que implica la valoración y difusión de los conocimientos de otros miembros de la comunidad, y el aprovechamiento de los recursos propios, con lo que contextualizan su educación y empoderan a otros de su proceso. Esto se puede evidenciar en el siguiente fragmento tomado del discurso del gobernador docente de tejidos:

Es importante la implementación de los tejidos, es porque desde allí tejemos, crecemos, (..) y (::) que quede eso de generación en generación para no perder el llamado (..) emberá, entonces desde allí es que (.) tenemos la certeza, la buena implementación y eso para nosotros es muy importante, porque trabaja el simbólico, el espiritual, el significado (..)(Gobernador-docente de tejidos)

Los participantes emberá consideran lograr sus fines mediante el intercambio de saberes propuesto por Crawford (2005), aunque eso implique interrelacionar conocimientos emberá con los occidentales o llevar a cabo la “transversalización” o “transverzar” sus conocimientos, ya que la comunidad necesita construir un proyecto educativo intercultural para visibilizarse frente a la cultura mayoritaria; poder sobrevivir étnicamente, y mejorar sus condiciones y calidad de vida.

Fragmento 1. Los emberás siempre va a estar en el marco de la transversalización, porque si vamos a tocar el tema de los tejidos tiene que ver mucho con el tema ciencias, si, ciencias sociales, ciencias naturales, ética, cultura (...). (Profesor indígena)

Fragmento 2. “(XX) a través de proyecto de tejidos, pues considero que aprendieron a (:) dibujar, a contabilizar (.) a (:::) hacer figuras (.) eh (::) y se puede trasverzar con artística, con matemáticas...” (Profesora líder dinamizadora)

Se evidencia un elemento clave del liderazgo transformacional como lo es la visión y la consideración individual propuesta por Murillo (2006); Bolívar (2010), ya que el

profesor participa con su aporte, su visión sobre cómo debe ser la educación territorial y conocimiento del entorno, como se puede leer:

(...) y es bueno de que eso sea al 100% del conocimiento (..) occidental y al 100% el conocimiento emberá, para no encerrarnos, para no enfrascarnos en un solo tema, en una sola (:) área o en un solo conocimiento y en el otro va a haber un vacío profundo y no somos, no vamos a ser capaz de defendernos como pueblo indígena y la pervivencia” (Profesor indígena) c

Los participantes se adjudicaron el compromiso de identificar las necesidades e intereses de su contexto como un aspecto fundamental para propiciar cambios efectivos como los que proponen Helterbran, (2010); Bolívar, (2010); Maureira (2004).

Podemos entonces analizar el empoderamiento y liderazgo docente como un gran hallazgo de nuestra investigación. Ávila (2003 , citado en Chiavola, et al. , 2008 p.132), define el empoderamiento como *la asignación de autoridad y responsabilidad sobre las actividades*. Por ello, el equipo investigador direccionó el trabajo con los aportes de los docentes, quienes establecieron las necesidades, intereses y recursos de la comunidad para el diseño de una propuesta didáctica. Los profesores del centro educativo fueron los conductores del proceso y cada uno asumió el rol respectivo de acuerdo con sus habilidades. Es así como “El empoderamiento moviliza a los individuos y a los equipos no sólo para ejecutar órdenes sino también para innovar y mejorar los productos, los servicios y los programas a menudo con resultados que atraen nuevos caminos” (Lín et al., citado por Urrutia, 2000:84). Los nuevos caminos se fueron haciendo a medida que se investigaba, se reflexionaba y se tomaban decisiones lo que llevó a los emberá a emprender el camino que condujo a la elaboración del PEC ajustado a su contexto y la propuesta de diseñar e implementar proyectos de aula con saberes ancestrales, transversalizados con los estándares de la educación nacional.

Durante la ejecución y desarrollo de las propuestas, los docentes se apropiaron de su educación y asumieron la responsabilidad que les corresponde como líderes y agentes formadores de las nuevas generaciones de emberás.

El empoderamiento de los docentes emberá del proceso pedagógico de La Bordadita, les permite ejercer liderazgo para orientar el mejoramiento educativo en el centro docente, a través del conocimiento adquirido durante la investigación y la elaboración del PEC y los proyectos de aula transversales, propuestos por los profesores indígenas desde sus saberes. En este contexto, la participación genera el liderazgo e involucra a la comunidad educativa en cada una de las actividades, ya que los docentes se convierten en dinamizadores de los conocimientos ancestrales, por lo que contactan las fuentes mismas de los saberes, como lo son los sabios mayores, expertos o expertas en tejidos, medicina ancestral, lengua emberá, cultivos, entre otros, quienes compartirán sus conocimientos con los estudiantes, considerados herederos de los legados tradicionales. Esto permite tejer una malla curricular donde cada miembro de la comunidad tiene un rol, y se apropia de ello, por lo que se puede decir que se enseña a las nuevas generaciones de emberás, sobre problemáticas y necesidades reales de formación, lo que lleva a los maestros a empoderarse de la educación de su resguardo. El empoderamiento da vía libre al docente emberá, como lo afirma Urrutia (2000, citado en Chiavola, Cendrés Parra y Sánchez, 2008:137), para “resolver eficientemente y con mejor aprovechamiento de los recursos para enfrentar los problemas que permanentemente se presentan en los institutos educativos”.

Los profesores emberá se han empoderado de la educación de su contexto, lo cual se evidencia en las propuestas que hicieron sobre el diseño de cinco proyectos de aula. En estas propuestas, plasmaron sus ideas y dieron forma a la concepción que tienen como indígenas, de cómo debe ser la educación de su resguardo. A través

de esto, asumieron su rol como agentes de transformación y miembros activos de su comunidad, al revalorar sus propios conocimientos ancestrales, y que los emberá, tienen la oportunidad como comunidad minoritaria de Colombia, ante su condición de “ actores desventajados deben trabajar juntos para lograr sus intereses” (Narayan y Petesch, 2007: Citado en Rojas Carvajal, 2014, p. 7). Esto es lo que Silva y Loreto (2004), basadas en la reflexión crítica del Cornell Empowerment Group (1989) definen como:

“un proceso intencional, continuo, centrado en la comunidad local, que implica respeto mutuo, reflexión crítica, cuidado y participación grupal, a través del cual personas carentes de un compartir equitativo de recursos valorados ganan mayor acceso a, y control sobre esos recursos”. (párr. 6)

El empoderamiento de los dinamizadores emberá, desde su PEC, les permite “realizar acciones para ejercer control participando en organizaciones comunitarias o actividades” (Zimmerman, 2000, p. 47) e “inicia esfuerzos para mejorar la comunidad y las personas y grupos trabajan juntos para definir las necesidades de la comunidad, desarrollar estrategias y acciones para satisfacerlas” (Zimmerman, 2000, p. 54) citados en Silva y Loreto Martínez (2004). Bolívar (2014) retoma el liderazgo pedagógico , basado en lo expuesto por Hallinger y Huber, 2012; y Robinson et al., (2009), quien lo visualiza como indispensable para optimizar el desempeño en el ámbito educativo y convertirlo en el camino para mejorar los entornos escolares. Para el autor, los docentes logran empoderarse y proponer las mejoras del contexto a través del que propicia los cambios positivos en los aprendizajes y el entorno del aprendiz, y los lleva a estructurar los planes de estudio y mallas curriculares de acuerdo con la visión y necesidades de su población. Los docentes participantes de la investigación -acción, se convirtieron en innovadores de la práctica pedagógica en su centro educativo, y adquirieron un aprendizaje con respecto

a lo que significa un proyecto de aula transversal, la elaboración e implementación de éste.

Así pues, el análisis nos muestra que, durante el proceso de recogida de datos, la comunidad revalorizó la lengua nativa como parte esencial que les da la identidad de pueblo emberá y la comunidad recuperó el liderazgo en el aspecto educativo y lo apropió para proteger la herencia cultural y étnica, de manera transversal e intercultural (Mendoza, 2010). A lo largo de este proceso de empoderamiento se evidenciaron las cuatro dimensiones del papel del liderazgo docente de Muijs y Harris (2003), donde los docentes y líderes realizan: a) la articulación de la práctica de mejoramiento con el proceso de enseñanza -aprendizaje, b) la participación conjunta c) la mediación entre los conocimientos, informaciones, experiencias y otros miembros de la comunidad, y d) la generación de confianza entre los participantes. La investigación y el trabajo en colabor visto como la construcción comunitaria de procesos dentro de la comunidad ha propiciado el empoderamiento docente emberá desde el intercambio de ideas o discusión conjunta es lo que se constituye según Miller (1987) en el proceso de construcción colectiva basada en la ayuda mutua o colaborativa donde el pensamiento de cada individuo llega a constituirse en parte del pensamiento de todos los miembros y se convierte en el pensamiento colectivo que “representa una realidad “sui generis”, una realidad social (Citado en Rogoff, 1993, p. 249) o como lo plantea Gergen en “un proceso de intercambios sociales donde se engendra la racionalidad. La verdad es el producto de la colectividad de los hacedores de verdades” (1982, p. 207).

Además, podemos concluir que, de acuerdo con los hallazgos sobre el diseño de nuestra propuesta de innovación, nuestro producto tiene las siguientes características:

- ✓ Original porque está elaborado con información única concerniente a la comunidad emberá-chamí del Resguardo Altomira

✓ Con aprovechamiento y uso óptimo de los recursos que ofrece el contexto tales como la literatura emberá-chamí, el folclore, las prácticas ancestrales y el conocimiento de la fauna y la flora de la comunidad.

✓ Flexible ya que atiende o se basa en diferentes ideas que generan un cambio de enfoque educativo e implica una transformación, además propone la evaluación o retroalimentación constante, de acuerdo con la evolución de los diferentes momentos que va vivenciando la comunidad y permite el replanteamiento o reinterpretación de los procesos a través de diferentes estrategias para la adaptación del PEC a través del tiempo.

✓ Contextualizado porque direcciona la educación propia mediante el acercamiento al diario vivir del indígena emberá-chamí, en atención tanto a los detalles cotidianos como al desarrollo o complejidad de las ideas de los docentes y líderes del resguardo y a la cosmovisión de la población.

La cosmovisión y las habilidades en diferentes saberes ancestrales y el conocimiento cultural, tanto de manera objetiva como interpretativa de los docentes indígenas sobre su resguardo, los habilita para empoderarse del aspecto educativo contextualizado y para acentuar en sus estudiantes conocimientos específicos.

7. Los saberes como hilo conductor de la malla curricular del PEC de la escuela La Bordadita

En el capítulo 6 relacionamos tres ejes transversales que giran alrededor de la educación propia: Educación Territorial, Interculturalidad y Enfoque Pedagógico, de los cuales los dos primeros están relacionados con la primera pregunta de investigación. En este capítulo se hará análisis del tercer eje transversal: Enfoque Pedagógico que contiene los datos que responden a la pregunta de investigación: ¿Pueden los saberes ancestrales ser el hilo conductor para transversalizar conocimientos de las distintas áreas del currículo nacional para estructurar la malla curricular de la Bordadita? Ésta tiene que ver con la segunda parte del análisis de los datos y toda la información obtenida durante las sesiones de diseño, planeación e implementación del proyecto de aula piloto sobre tejidos ancestrales, y transversalizado con las áreas del conocimiento occidental con el fin de conocer la pertinencia y viabilidad de este enfoque dentro del currículo o Proyecto Educativo Comunitario, PEC.

Para responder a la pregunta: ¿Pueden los saberes ancestrales ser el hilo conductor para transversalizar conocimientos de las distintas áreas del currículo nacional para estructurar la malla curricular de la Bordadita? nuevamente se siguieron los principios propuestos por la Grounded Theory o Teoría Fundamentada, en castellano (TF). Dado que “*el contexto exige observar el marco en el que se elaboran y se manifiestan las piezas discursivas*” (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999: 17), hemos utilizado herramientas y procedimientos etnográficos para recoger y analizar los datos obtenidos

de los discursos de los participantes -aunque no hacemos Análisis del Discurso- a través de la observación participante, las charlas informales, los diarios de campo, los documentos oficiales, las entrevistas. Para este análisis se establecieron categorías o enunciados y cuya interpretación depende según Calsamiglia y Tusón (1999) del enunciado anterior y del escenario donde se lleva a cabo el intercambio discursivo, por lo que cobra relevancia el contexto sociocultural, interaccional, espacio -temporal y sociocognitivo en interdependencia con el contexto. De esta manera, *“las formas lingüísticas se ponen en funcionamiento para construir formas de comunicación y de representación del mundo —real o imaginario—”*(Ibid: 16). Ahora bien, es al conocimiento de esas representaciones que hacen los docentes y líderes del territorio Emberá-chamí, sobre cómo es, cuál debe ser el enfoque educativo y cuáles deben ser los recursos para su propuesta didáctica, a donde quisimos llegar con la respuesta a esta pregunta de investigación. Para ello, se tuvo en cuenta la cosmovisión emberá, sus tradiciones, su idiosincrasia, la productividad del territorio y las condiciones geográficas especiales, ya que el habitar en la zona montañosa en la Cordillera de los Andes, les plantea otros retos y condiciones que influyen en todos los aspectos de la comunidad y objetivos muy particulares. Nuestro análisis se organizó globalmente en cuanto a contenido temático y al aspecto pragmático, acogiéndonos al principio de cooperación de Grice (1975) que vincula al contenido semántico del texto, aquello que no es explícito en el texto pero que se puede inferir y explicar el contenido temático o macroestructura de acuerdo con los textos (Van Dijk, 1977, 1978, 1980). Se hizo un primer análisis durante el proceso de recogida de datos el cual fue terminado después de dejar el territorio emberá, ya que como afirma Wax (1971), Wolcott (1975) para realizar un análisis profundo se debe emplear el doble de tiempo que el empleado para recoger los datos. En nuestro caso la gran cantidad y variedad de datos obtenidos nos ha llevado a emplear mucho una

cantidad de tiempo significativa que sobrepasa el tiempo de recogida de datos. A esto le agregamos que fue necesario conocer, interiorizar e interpretar los esquemas mentales y significados que atribuyen los participantes en la investigación a sus prácticas actuales de enseñanza y aprendizaje, para dar sentido a las percepciones que tienen al respecto de su modelo educativo y enfoque pedagógico.

Por lo tanto, el objetivo general de este capítulo es establecer la conexión entre la teoría y los datos analizados, con el fin de validar la viabilidad, pertinencia y la incidencia de ésta en el enfoque del currículo educativo indígena, basado en proyectos de aula elaborados con saberes ancestrales que conforman la malla curricular, desde el imaginario docente y de los líderes de la comunidad.

7.1. Obtención de resultados, formulación de teoría y verificación de conclusiones

Analizar los datos obtenidos con herramientas etnográficas nos permitió conocer globalmente el contexto del resguardo indígena emberá-chamí o lo que define Guerrero (2002) conocer la sociocultura y la dinámica de ésta y evidenciar así la participación, el liderazgo y el rol activo en la construcción del conocimiento que se condensa en la malla curricular transversal, desde el imaginario docente emberá y los lineamientos estatales, por lo que nuestro estudio buscó la comprensión del conjunto de significado nutriendo la investigación-acción en colaboración con los conocimientos propios desde la percepción de los participantes como entes sociales, y atendiendo lo planteado por Yuni (2005) quien sugiere que los significados son productos sociales que surgen durante la interacción de los diversos actores por lo que nuestro análisis ha realizado una interpretación de la relación entre los significados y la acción atribuida por el imaginario de los líderes Emberá-chamí cuya percepción propia de la realidad y cuyos valores y principios se constituyeron en los insumos para diseñar los proyectos de aula que integran la malla

curricular y que hacen parte de la innovación, y que por lo tanto adquieren sentido en este contexto socio cultural de acuerdo con su cosmovisión.

Analizados los datos generados durante la planeación y diseño de cinco proyectos de aula transversales y de la implementación de la prueba piloto, presentamos nuestros resultados alrededor del eje transversal *Enfoque Pedagógico* y del subproducto *Malla Curricular* y sus respectivas categorías y subcategorías, como se relacionan en la tabla 8.

Tabla 8. *Eje transversal Enfoque Pedagógico: Tres categorías componentes de la Malla Curricular*

Eje transversal 3: Enfoque Pedagógico
Categoría: Contenido Curricular <ul style="list-style-type: none"> ✓ Descentralización de espacios y tiempos ✓ Rol del profesor ✓ Colectivización de los saberes ✓ Construcción comunitaria
Categoría: Transversalización de saberes y conocimientos estatales <ul style="list-style-type: none"> ✓ Competencias ✓ Conocimientos disciplinares
Categoría: Pensamiento Creativo <ul style="list-style-type: none"> ✓ Solución de problemas ✓ Pensamiento crítico ✓ Creatividad

Fuente: elaboración propia.

7.2.Descripción de las categorías que conforman el eje transversal

Desde la percepción y lectura de la investigadora se establecieron tres ejes categorías agrupadas en el eje transversal *Enfoque Pedagógico*: (a) *proyectos de aula transversales*; (b) *transversalización de los saberes y competencias estatales*; y (c) *pensamiento creativo*. Estas categorías conformadas por subcategorías relacionadas entre sí, convergen en un subproducto llamado *Malla Curricular*. Es así como se ha construido comunitariamente la malla curricular, como subproducto parte de la innovación llamada PEC, con los recursos y saberes del entorno.

- *Categoría: Proyectos de aula transversales*

Una categoría importante surgida desde los datos es *proyecto de aula transversal* que recoge las subcategorías que direccionan el currículo y su didáctica. Las subcategorías que conforman este eje transversal son características de lo que denominamos en occidente “Aprendizaje Basado en Proyectos de Aula”. La relación de estas subcategorías o características son las que definen la clase de enfoque que se debe tener en el currículo Emberá-chamí del resguardo Altomira.

Procederemos a retomar, para analizar en función del eje transversal *enfoque pedagógico*, algunos datos que en algunos casos contienen núcleos temáticos relacionados tanto con la primera como con la segunda pregunta de investigación, por lo que su análisis se hará desde los referentes a proyectos de aula y saberes transversales.

- *Subcategoría 1: Descentralización de Espacio y tiempo -para los aprendizajes-:*

Los espacios físicos y de manejo de tiempos para el aprendizaje, tienen un significado diferente para los emberá del que tiene la cultura occidental, como lo deja ver el profesor quien concibe el salón de clase como un lugar que reduce la libertad del indígena quien en su cosmovisión es un ser libre, lo que se refleja en esta afirmación:

(...) pues ya vamos (XXX) a las aulas, pero entonces (.) pues pa nosotros (..) la jaula como tal en cuatro paredes pues no nos lo entendemos así (...) AUD62.DAV.

Los emberá consideran que cualquier lugar del resguardo es un sitio apropiado para aprender, porque se sienten “*parte del medio ambiente*”. Esta característica -categoría- da flexibilidad al currículo en cuanto a tiempos y espacios de aprendizaje lo que lo hace aprendizaje activo centrado en el estudiante quien explora y aprende en diversos momentos y espacios de acuerdo con sus propios ritmos para la adquisición de conocimientos “*para sea más práctico y no se nos cansen*”, con lo que se podría deducir que el estudiante retoma su trabajo, en el tiempo y espacio que se siente más cómodo.

(...)somos parte del medio ambiente para que (::) los muchachos no se nos cansen y sea más práctico. AUD62.DAV.

El profesor de La Bordadita como líder del trabajo por proyectos es quien debe *hacer una evaluación formativa, reflexiva y crítica* con sus estudiantes la cual le permita realizar los cambios o replantear el trabajo propuesto y encargarse de establecer las normas y pautas de trabajo. Esto le permite al profesor servir de guía y darle autonomía al estudiante para trabajar y aprender con sus pares y hagan aportes entre ellos, como lo deja en evidencia el gobernador cuando les cuenta a los demás docentes como implementa el proyecto de tejidos, según lo observado y registrado en el diario de campo:

El profesor propone las reglas de trabajo (...) ((brindar)) estímulo del profesor para desarrollo del trabajo colaborativo y orienta; anima a los profesores para que los estudiantes se autoevalúen, sean críticos de sus artesanías y para que hagan evaluación entre pares; deben corregir y redireccionar el proceso; enseñarles a los estudiantes que siempre pueden aprender y hacer sus propios aprendizajes en distintos espacios y con los miembros de su familia y de la comunidad. DC.60

- *Subcategoría 2: rol del profesor -en la propuesta del nuevo enfoque educativo-:*

En la propuesta del enfoque por proyectos que hace la comunidad, proponen que el rol del profesor debe ser *dinámico* y debe valorar la lengua nativa; *ser el puente* entre la comunidad y la escuela para promover y reconocer la importancia de los sabios mayores como recurso humano valioso en el fortalecimiento del legado de saberes emberá, por lo que el profesor sería responsable de la educación de las nuevas generaciones de emberás y la valorización de los sabios de la comunidad:

(XXX) papel del docente (XX) activo hoy en la enseñanza de la L1 y ((mediador?)) frente al papel de los mayores en la enseñanza a los jóvenes de las generaciones anteriores. DAVID

Tiene un papel de líder “dinamizador comunitario” es decir, es el enlace entre el currículo, el aula de clase y los sabios mayores fuente de conocimientos, ya que busca a los líderes y sabios de la comunidad para que compartan sus saberes con los educandos dinamizando la cultura, la relación de los jóvenes y la enseñanza-aprendizaje y desarrollo de las competencias como miembro de la comunidad emberá.

(XX) transversalización de asignaturas desde los saberes ancestrales diversos

(XX) profesor es un dinamizador comunitario. VD74.EST

La subcategoría *Rol del Profesor* -denominado así de acuerdo con la información obtenida de los datos- tiene que ver con el papel que desempeña y su responsabilidad frente al proceso educativo, ya que debe conectar los saberes ancestrales de los sabios mayores y las competencias estatales llevadas al aula de clase.

▪ *Subcategoría 3: Colectivización de los saberes*

La característica -subcategoría- *colectivización de los saberes* propone un aprendizaje significativo -propio de la enseñanza y aprendizaje por proyectos- ya que toma los saberes de la comunidad o del contexto y extrae los conocimientos disciplinares de éstos y les da un uso dentro del currículo de la escuela La Bordadita.

(...) aprovechamiento de los conocimientos sobre saberes ancestrales, de personas de la misma comunidad o resguardo (X) valorar la diversidad de conocimiento que hay en el territorio (...). VD74.EST

La profesora participante retoma la importancia de hacer de todos los miembros de la comunidad, los conocimientos ancestrales los cuales considera son parte

de la riqueza cultural del colectivo y es la que les da identidad como pueblo emberá:

(...) seguir nuestro (..) la sabiduría de los ancestros para poder (.) seguir fortaleciendo nuestro resguardo como Emberás. ADC61. ERIKA.

El gobernador, profesor de tejidos, deja claro que el conocimiento se genera de manera colectiva al indicar que *tejemos*, donde la conjugación incluye a un grupo que une varios elementos para construir un todo con sus aportes.

(...) *nosotros a diario tejemos sabiduría, tejemos nuestros pensamientos.* (AUD80. GOB)

El aprendizaje y la generación de conocimientos se realiza con todos los miembros de la comunidad, en conjunto, todos pueden enseñar y todos pueden aprender, tanto desde los espacios formales de aprendizaje como en el ámbito familiar y en el quehacer diario del emberá -trabajos que realizan en su contexto-:

(...) *estamos hablando sobre (...) el sistema de educación desde la escuela, en la casa, en las práctica.* (AUD80. GOB)

▪ *Subcategoría 4: Construcción comunitaria*

Este participante supone la *construcción colectiva* de los proyectos cuando habla en primera persona del plural “*nosotros vamos*” y además define uno de los *objetivos* del enfoque por proyectos como es “*rescatar*”, eso es la *revalorización cultural* y determina la *pertinencia* del enfoque por proyectos ya que para él “*da mucha ventaja*”.

(...) la enseñanza por proyectos de los saberes ancestrales y las tradiciones Emberá (..)si da mucha ventaja, por lo que nosotros vamos es a(:) rescatar lo que; lo que ancestralmente hemos perdido. ADC61. DAV

Para la profesora Erika, participante y miembro del equipo investigador, la relevancia del enfoque por proyectos radica en la *inclusión de los elementos culturales* en la enseñanza para “*seguir nuestras costumbres*” ya que correspondería a las nuevas

generaciones *asumir la responsabilidad de la continuidad de la etnia* a través de los tiempos. Por otro lado, ella define un *objetivo* más, que a diferencia del anterior participante, no es de rescatar sino de *fortalecer la cultura*, de manera que sería tomar los elementos que aún se conservan y darles continuidad a través de la enseñanza por proyectos.

(...) la enseñanza por proyectos desde los saberes ancestrales (XXX) los niños
(:) (.) aprendan la importancia de seguir nuestras costumbres, nuestros,
nuestras, nuestras creencias (.) y (...) fortalece mucho estos proyectos de
seguir nuestras costumbres. ADC61. ERIKA.

Categoría 2: Transversalización de saberes y competencias estatales

Esta categoría direcciona los contenidos interdisciplinarios y los aprendizajes que deben generarse de acuerdo con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y la cosmovisión emberá, de manera transversal e intercultural. Las subcategorías pertenecientes a esta categoría dan a conocer las competencias disciplinares que se abordan a partir del saber ancestral que se incluye en la macro categoría y producto de innovación: *malla curricular*, de acuerdo con la interpretación que ha dado la investigadora a los núcleos temáticos.

A continuación, presentamos el análisis de los datos que nos cuentan, desde la perspectiva de los docentes y líderes, el resultado del trabajo transversal entre conocimientos emberá y lineamientos del Ministerio de Educación, en términos de competencias propuestas por el sistema educativo estatal, desde los datos recogidos durante la implementación y la evaluación de la prueba piloto de tejidos: *“Tejiendo la vida, tejiendo pensamiento”*

- *Subcategoría 1: Competencias*

- *Comunicativa*

Un profesor participante identifica en la implementación del proyecto elaborado desde saberes emberá, aprendizajes que desarrollan la competencia sociocultural, sociopragmática e icónica ya que visualiza los niveles de interpretación del contexto desde el símbolo y su significado y la representación de su cosmogonía:

(...) porque trabaja (el proyecto de tejidos ancestrales)) el simbólico, el espiritual, el significado (..) y que quede todo eso plasmado allí (..) (XX)
cuestión de niños y niñas (...) (AUD61.DAV)

El gobernador profesor de tejidos resume la cosmovisión emberá en el aprendizaje observado en sus estudiantes durante la implementación del proyecto de tejidos, y concibe el aprendizaje como un entramado de hilos y elementos que se juntan para constituir la malla de conocimientos asociado a los colores que para el emberá reflejan el sentir y su modo de vida, por lo que considera los aprendizajes asociados al color desde el sentido estético y al carácter simbólico:

Cada niño teje su visión y su pensamiento en los colores (...)

AUD50.Arnold.

Así mismo destaca otro aprendizaje importante desde la competencia comunicativa como el aprender a reconocer y a dialogar con los pares y con las personas mayores como fuentes de conocimiento:

(...) en el momento que está trabajando, ehh en el dialogo con los compañeros en clase; el dialogo con los mayores sabios. AUD50.Arnold.

- *Competencia sociocultural y ciudadana*

El discurso del participante se refiere a la competencia sociocultural que se refleja en cómo representan los educandos emberá su propio mundo en el aspecto sociocultural

asociado a la elaboración de las artesanías ancestrales como parte importante de su legado y su cosmovisión:

(...) a ellos les gustaba mucho el tema ((tejidos ancestrales)) porque allí se habla de la práctica de, de (:) realizar las manillas (...) (AUD83.GOB)

Las dimensiones que pueden inferirse también del discurso del profesor tienen que ver con la identidad y valoración de la cultura propia; participación e interacción con la comunidad:

(XX) pues en si(:), donde la acompañaban los mayores sabios, (XXX) para(::) complementar lo que es la (::) parte espiritual, la práctica (...) (AUD83.GOB)

Otro aporte importante que hace el profesor es sobre la responsabilidad que asumen los estudiantes en el rescate de su cultura al darle continuidad a una práctica propia de su cultura:

(...) lo que tiene que ver con la artesanía, pues eso, es (..) ha sido un arte ancestral. (AUD83.GOB)

Esta visión y conocimiento del entorno cultural emberá y los datos derivados de la observación del profesor de tejidos, generaron textos para cuya interpretación, necesitamos, como lo afirman Calsamiglia y Tusón (1999:19), *la contribución de los elementos aportados por el contexto* que fueron observados previamente por la investigadora

- *Competencia en emprendimiento*

El profesor de tejidos observa que los estudiantes adquieren competencias que propician habilidades cognitivas desde saber, saber hacer y saber emprender para lo cual identifican y valoran los recursos de su entorno, lo que generan aprendizajes significativos:

Los conocimientos que (::) vimos (XXX) aprendieron a valorar lo que tienen (...) (AUD51.GOB)

Los conocimientos se hacen explícitos en el proceso de elaboración de pulseras y tejidos que conducen a desarrollar las competencias en emprendimiento, a lo cual se refiere cuando el participante menciona el “*sistema económico*”, implica que los estudiantes están reconociendo el valor de los productos que podrán ser comercializados:

(...) lo que aprendieron; ellos ven que esto puede ser algo que (.) va en camino

(..) de cómo manejar el sistema económico (...) (AUD51.GOB)

De igual manera reflexiona sobre el valor cultural y comercial que pueden tener los productos y que aprenden los estudiantes a hacer y como son conscientes de su elaboración y su uso, lo que refleja el gran papel que juega la educación en un contexto de construcción de competencias emprendedoras en el entorno escolar del resguardo:

también, conocimiento en que ellos ven que entre la comunidad hay mucha potencialidad en (.) hacer las cosas; cómo hacerlas y para qué hacerlas.

(AUD51.GOB)

▪ *Subcategoría 2: Conocimientos disciplinares* -evidenciadas desde los saberes ancestrales (tejidos), de acuerdo con la percepción de los docentes y líderes emberá-.

Los docentes y líderes emberá pudieron observar que durante la implementación del proyecto de tejidos ancestrales, se pudieron transversalizar conceptos y temáticas de diversas disciplinas asociados a los estándares y competencias nacionales:

- Ciencias sociales, ciencias Naturales, Ética, Cultura:

Bueno (XX) en el marco de la transversalización (...) si vamos a tocar el tema de los tejidos tiene que ver mucho con el tema ciencias, si, ciencias sociales, ciencias naturales, ética, cultura (...) (AUD61.DAV)

- Educación Artística, Matemáticas:

(...) a través del proyecto de tejidos, pues considero que aprendieron a (:)
dibujar, a contabilizar (.) a (:::) hacer figuras (.) eh (::) y se puede trasverzar con
artística, con matemáticas. (AUD64.ERI)

- Matemáticas, Lengua Castellana, Ciencias Naturales, Geometría, Educación Artística, Ciencias Sociales:

(...) yo creo que aquí se trabaja todas la áreas si bien es cierto esto es una, un acto de donde se requiere matemática, español, ciencia(:), ehh geometría porque tiene que ver con todas esas cosas porque aquí en estos trabajos, también se habla con la ciencia, con la con la naturaleza, (XX) porqué? porque pues (XXX) eh(:) donde hay que sumar, hay que restar, hay que multiplicar, hay que(:) mirar lo que es la parte de ciencias naturales, (...) qué hay sobre los colores, em(:) para nosotros los colores tienen (:::) su significado, cada color; eh (:::) lo que es la(:) geometría (...) ahí miramos los longitudes, (...) se ve la parte de (:::) lo que es la parte de (:) la naturaleza, entonces yo creo que es algo donde se puede trabajar todas las áreas de acuerdo a nuestra pervivencia y en nuestra educación propia--- (AUD83.GOB)

Categoría 3: Pensamiento creativo

- Subcategoría 1: Solución de problemas

Lo observado en la evaluación de la implementación del proyecto piloto (véase capítulo 8) se pone de manifiesto que la flexibilidad que ofrece el trabajo por proyectos lleva a los estudiantes a hacer uso de su creatividad al momento de plantear soluciones y muestran lo que podría considerarse de acuerdo con Laskey y Gibson (1997); Halpern (1998), como una habilidad que es innata en esta comunidad, para resolver situaciones que se van presentando durante las clases o el proceso formativo. La investigadora observa como, durante la elaboración del telar, los estudiantes fueron creativos al momento de encontrar soluciones - una característica del pensamiento creativo- ante la falta de materiales y herramientas para elaborar su telar:

Tabla 9. Transcripción de fragmento de video

1. Invest: <i>¿qué tienes ahí?</i>
2. Estudiante: <i>una piedra</i>
3. Invest: <i>¿qué vas a hacer con ella?</i>
4. Estudiante: <i>voy a poner una puntilla ((clavo)) pa'l telar</i>
5. Invest: <i>¿y por qué una piedra?</i>
6. Estudiante: <i>porque no tengo martillo (VID40.INV)</i>

Fuente: elaboración propia

El nivel de flexibilidad, propio del pensamiento creativo, lleva a los aprendices de la Bordadita, a producir diferentes ideas que implican una transformación, un replanteamiento o reinterpretación para utilizar diferentes estrategias de resolución de problemas durante la clase de tejidos, por lo que se produce una *adaptación de los elementos con los que cuenta su entorno*, como es en este caso, reemplazar la herramienta -martillo- por una roca, que a juicio del estudiante, tiene características similares a las del martillo y cumple con la función que requiere en ese momento.

También la investigadora pudo observar durante las jornadas de tejidos de pulseras que, en la búsqueda de soluciones, los niños indígenas muestran la creatividad y recursividad complementada con un factor importante como lo es la espontaneidad y la buena actitud frente a la resolución de dificultades (Paul, Elder y Bartell, 2003), como se aprecia en el siguiente diálogo mientras algunos estudiantes preparaban la exposición de sus trabajos:

Tabla 10. Transcripción de fragmento de audio

1. Invest: <i>Hay que corregir el nombre del trabajo, te quedó mal escrito</i>
2. Estudiante: <i>¡ayyy! ¿Tengo que hacer otro ((cartel))?</i>
3. Invest: <i>Bueno, podríamos buscar una solución, ¿cómo podrías solucionar lo de la equivocación?</i>
4. Estudiante: <i>¡voy a borrar!</i>
5. Invest: <i>Muy bien, pero no está escrito con lápiz sino con una tinta más fuerte. ¿Cómo lo harás?</i>
6. Estudiante: <i>¡Así! (saca saliva y la pone en su dedo índice y empieza a borrar)</i> AUD75.INV

Fuente: elaboración propia

Es evidente la habilidad de los emberá para ser creativos, recursivos y espontáneos por lo que podemos observar otras características del pensamiento creativo como son el

nivel de *fluidez y flexibilidad*, ya que a cada objeto pueden darle varios usos, como en este caso, a su saliva y al dedo índice que empleó como borrador o a la roca que usó como martillo, que además muestra el nivel de *originalidad* de los aprendices que dan respuestas de usos fuera de lo común y diferentes estrategias para resolver situaciones presentadas.

La creatividad fue una característica sobresaliente durante la implementación del proyecto piloto de tejidos (véase capítulo 8), donde los estudiantes diseñaron sus pulseras con un propósito, y la elección de los colores fue innovadora, ya que cada alumno elegía tanto diseños como colores, de acuerdo con su propia visión y asumían con responsabilidad la decisión que tomaban al respecto y paulatinamente su discurso fue más argumentativo.

- *Subcategoría 2: Pensamiento crítico:*

La implementación del proyecto de tejidos (pulseras) ha generado lo que afirma Bailin (2002), un escenario donde se lleva a cabo el pensamiento crítico (Bailin, 2002), tanto para docentes y líderes como para los estudiantes quienes requirieron de habilidades cognitivas que los llevó a generar pensamiento lógico, percepción de ideas, análisis y evaluación según lo propuesto por Laskey y Gibson (1997). En los docentes y líderes se percibe confianza y seguridad al hacer el reconocimiento del impacto de su trabajo, de las falencias que tienen los estudiantes en cuanto a sus competencias comunicativas y cómo este tipo de trabajo, elaboración de pulseras, les permitió adquirir y mostrar diversas clases de aprendizajes, desde el aprender haciendo -principio de la pedagogía activa-:

También vimos en ellos eh (:::) el valor que tienen las actividades que se realicen entre la comunidad; vieron el valor que le podían complementar a sus trabajos, también ehhh en ellos se vió (...) el aprendizaje porque el niño es muy práctico, y el joven acá no sabe leer (:::) aprende muy fácil lo de la

manualidades y todo eso, (...) alcanzamos a percibir en ellos (x) que los niños

(X) son muy hábiles (:::) (AUD83.GOB)

En sus reflexiones sobre su trabajo y la observación que hacen de éste, evidencian además de pensamiento crítico, empoderamiento, ya que hablan con propiedad sobre el desempeño de sus estudiantes, y aunque no lo dicen con esas palabras, se percataron del aprendizaje kinestésico cuando afirman que *“el niño es muy práctico (...) aprende muy fácil lo de las manualidades”*. El discurso del gobernador, profesor de tejidos, sobre la implementación del trabajo por proyectos nos lleva a percibir a un líder con autonomía, con conciencia, con capacidad de comunicación y crítica (Freire 1970, 1990, 1997; Beck, 1998; Beck, Giddens & Lash, 1997; Giddens, 1995; Habermas, 1987; Vygotsky, 1995, 2006; Chomsky, 1977, 2001; Aubert, Flecha et al, 2004, 2008). El docente hace un reconocimiento y argumenta su punto de vista sobre lo que él considera un enfoque a utilizar en la enseñanza activa cuyo empoderamiento evidencia habilidad para expresar el pensamiento crítico (Laskey y Gibson, 1997; Halpern, 1998).

En el siguiente fragmento vemos como el profesor de tejidos, reflexiona, analiza y evalúa la práctica llevada a cabo en la implementación del proyecto de tejidos, de acuerdo con la información obtenida a partir de su observación y experiencia con los estudiantes de la Bordadita. Desde la perspectiva del pensamiento crítico, el participante racionaliza lo que llama Creamer (2011: 13) “las creencias y emociones” y los expresa en términos del sistema escolar, como lo son la asistencia, motivación por el aprendizaje a través del proyecto de aula y el aprendizaje contextualizado ya que tiene que ver con aspectos de su cultura:

En cuanto a la asistencia en los niños, no muy puntuales; muy interesados en el tema porque (:::) es parte de la vida cotidiana de (:::;) el aprendizaje, ellos están muy interesados, mucho más porque se habla de un proyecto pues para mejorar nuestra calidad de vida, nuestra enseñanza. (AUD80. GOB)

El siguiente participante evidencia el propósito del pensamiento crítico a través de su “juicio reflexivo” (Facione, 1990: 15) y habla de los beneficios de la buena implementación del proyecto desde tejidos ancestrales e infiere los beneficios a largo plazo ya que habla de generaciones que transmitirán el conocimiento y lo presenta como una vía al mejoramiento continuo en cuanto a preservación cultural:

(...) es importante la implementación de los tejidos, es porque desde allí tejemos, crecemos, (..) y (::) que quede eso de generación en generación para no perder el llamado (..) Emberá; entonces desde allí es que (..) tenemos la certeza (XX) la buena implementación (XX) es muy importante.

AUD61.DAV

- Subcategoría 3: Creatividad

La creatividad de los profesores es un elemento muy importante para trabajar por proyectos de aula con saberes ancestrales, como lo evidencia una de las participantes, ya que tiene que recurrir a ella para enlazar los conocimientos ancestrales con los occidentales:

El profesor de acuerdo a lo que va a enseñar hace (..) si va a hablar de medicina tradicional,(xxx) entonces busca un médico tradicional de la misma comunidad, un mayor y el mayor va y les (::) ayuda, da una charla a los estudiantes; les contesta las preguntas sobre lo que tiene que ver sobre eso (...); si la charla es por ejemplo sobre autoridad, sobre el cabildo, entonces va uno de los del cabildo... si (:) la charla es sobre tejidos entonces algunas de las mayores que están dedicadas al tejido (...) (VD74.EST)

La creatividad le permite al docente reconocer sus límites en cuanto a conocimientos; darle el uso adecuado a los saberes tradicionales; determinar la pertinencia y viabilidad de su uso dentro del currículo:

Ya depende, ya es el profesor el que tiene que ir creando; ir buscando las formas para que ese conocimiento (...) porque él no va a saber todo eso (xxx)
(VD74.EST)

Así mismo, el profesor transforma el conocimiento de los sabios mayores en una herramienta de inclusión y colectivización de los saberes; en un medio de preservación cultural y reconocimiento de la etnia, a través del currículo:

(...) entonces él ((docente)) va a (..), debe ir buscando (xxx)esas personas de la comunidad que puedan y que los estudiantes aprendan a valorar y a reconocer toda esa toda esa diversidad cultural que tienen en su territorio.
(VD74.EST)

7.3. Conclusiones basadas en los resultados relacionados con la pregunta de innovación y su subproducto Malla Curricular

La investigación cualitativa con datos etnográficos permitió, además de construir y reconstruir los postulados a partir de tres ejes transversal, generar una propuesta de mejoramiento desde los mismos, a través de los productos finales -macro categorías- PEC y Malla Curricular. El eje transversal *enfoque pedagógico* direccionó nuestro subproducto: *Malla Curricular* de la escuela La Bordadita, a partir de cinco (5) proyectos de aula transversales con conocimientos emberá y lineamientos occidentales, contextualizados en una idiosincrasia particular (véase capítulo 8).

La comunidad tiene claridad sobre la necesidad de considerar la educación indígena como una construcción comunitaria que se focalice en la cosmovisión de los grupos indígenas y colectivice los saberes de forma transversal a través de proyectos de aula, y además, brinde herramientas que permitan a los individuos de las comunidades minoritarias, participar en el acontecer nacional. Enseñar y preparar a los niños y niñas emberá para la vida y la sociedad, tanto dentro como fuera del territorio indígena, requiere un cambio

significativo en el plan de estudios, el modelo pedagógico y la didáctica, por lo tanto hay que estructurar una *malla curricular* transversal que trate el conocimiento como un todo y no como una cadena de hechos aislados. Esto lo resume uno de los participantes así:

(...) no hablamos de currículo; hablamos de te, tejido de sabidurías; tejido de sabidurías para no (::) segmentar para no(::) volverlos pedazos (xxx) los conocimientos así a nivel de pedacitos, sino más como manejar los conocimientos, más en un sentido integral. (VID73.JOA)

La anterior afirmación respalda la propuesta de la comunidad de realizar el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de proyectos de aula, elaborados con saberes ancestrales y con el aprovechamiento de la sabiduría de los mayores y personas capacitadas en las diferentes artes y campos de conocimiento emberá-chamí, para que todos los hilos que conforman la malla curricular conduzcan a los aprendizajes que se encuentran condensados en todas las prácticas comunitarias. La generación de aprendizajes como un todo, es una característica de los proyectos de aula que ven el conocimiento de manera global, no segmentada como lo aclara el participante.

Por lo anterior, se consideraron algunas aproximaciones teóricas sobre Educación Intercultural y Proyectos de Aula transversales de Markham, Larmer y Ravitz (2003) y la teoría social del aprendizaje de Wenger (1998^a, 1998^b), para quien el aprendizaje se da a través de la participación activa del estudiante y la construcción en comunidad. De igual manera, se han tenido en cuenta los postulados de Muijs y Harris (2003), sobre la importancia del liderazgo como vía al empoderamiento. Desde estas perspectivas y basada en los fundamentos teóricos, la investigadora hace una descripción de los eventos relacionados con los resultados y los objetivos, que permiten concluir lo siguiente:

Con respecto al proyecto de aula implementado como herramienta de investigación:

- **Diseño y estructura del proyecto:**

Los profesores y líderes indígenas, con la coordinación de la investigadora, determinaron la importancia de dar un enfoque por proyectos de aula transversales a la educación de la Bordadita. De acuerdo con el análisis de los datos, se destaca la necesidad de diseñar un proyecto e implementarlo como prueba piloto.

- **Transversalización del conocimiento**

Esto mediante una enseñanza contextualizada en su propio medio y rescate de saberes ancestrales para concienciar a los jóvenes y niños, como se hizo a través del proyecto piloto (véase capítulo 8) sobre artesanías diseñado por los docentes indígenas y la investigadora, cuya implementación generó conocimientos en : Dibujo (artes), estética, matemáticas (contar), diseño, artística y educación física y motricidad, de manera lúdica con el maestro (dinamizador) ejerciendo el rol de orientador, estimulando permanentemente a los estudiantes para el desarrollo del trabajo, con lo que se despertó el interés de los educandos en las artesanías de la cultura emberá.

- **Colectivización de los saberes**

Colectivizar los saberes e involucrar a la comunidad es el puente entre los habitantes del resguardo y la escuela, la cual se convierte en un estamento funcional e intermediario entre el estado colombiano y la población indígena.

- **Fortalecimiento de la cultura emberá**

Se evidenció el desarrollo de las actividades con alegría, ya que, para los emberá, la educación en la cultura e idiosincrasia de su pueblo y su interrelación con el mundo occidental debe hacer a sus niños felices. El trabajo por proyectos generó motivación, tanto en los docentes como en los estudiantes emberá de diferentes edades, ya que, mediante las actividades ancestrales, se transversaliza lo tradicional con la tecnología y

otros conocimientos occidentales, lo cual llama la atención de la población estudiantil del resguardo. A pesar de no haber conectividad a internet en la escuela, el gobernador indígena y los docentes, usan las tabletas y sus móviles para tomar fotos o mirar imágenes de otros trabajos hechos por indígenas emberá-chamí, del mismo resguardo y de otros. Las risas, comentarios entusiastas, la asistencia masiva de los estudiantes al desarrollo del proyecto y la proyección de venta de sus artesanías, dejó ver una alta motivación por el aprendizaje desde los saberes ancestrales.

La importancia de trabajar por proyectos de aula dentro del contexto Emberá-chamí, implica el fortalecer, ampliar, transmitir conocimiento ancestral (a generaciones futuras) y hacer la transversalización con las áreas generales del conocimiento y la cultura ancestral indígena.

El equipo investigador propuso cinco proyectos transversales articulados a partir de cinco (5) elementos propios de la cultura Emberá-chamí: (1) Tejiendo la vida, tejiendo pensamiento (tejidos ancestrales), (2) Del silencio a la palabra (contadores de historias), (3) Un proyecto nutritivo (comidas tradicionales), (4) Soplo de vida (medicina tradicional), (5) El Derecho Propio (Leyes Indígenas y Constitución Nacional). En trabajo conjunto se llevó a cabo la planificación, implementación y evaluación del proyecto “Tejiendo pensamiento”.

No es extraño, pues, que en este contexto, los docentes sean capaces de articular una malla curricular basada en proyectos centrados en temas relacionados con la recuperación de los saberes y las tradiciones ancestrales que impliquen la realización de algún tipo de objeto (pulseras, ungüentos, etc.) y que durante su proceso de elaboración también se pongan en juego conocimientos propios de las disciplinas del currículo nacional (matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, lengua y arte). (Cruz, 2021, p.125)

Esto se refleja en la información obtenida de los datos, donde el pueblo indígena considera de vital importancia incluir sus reflexiones en la propuesta e implementación del PEC, a través de los proyectos de aula con saberes ancestrales que desarrollen conceptos de la medicina tradicional, las comidas tradicionales, la danza, la caza, el dibujo, los tejidos y demás saberes que puedan aportar al desarrollo del conocimiento de los educandos.

Los líderes y profesores del resguardo han coincidido en que debe haber una metodología o enfoque³ que agrupe los conocimientos. Para este grupo étnico, los proyectos se conciben como una forma de trabajo comunitario, donde se involucran diferentes áreas del conocimiento; se motiva al estudiante a indagar sobre sus raíces, sus saberes y además, se genera conocimiento a través de ello, ya que se estructura como un proceso que se lleva a cabo en etapas. Cada etapa genera subproductos que evidencian aprendizajes cuyo conjunto da lugar a un producto final que para los educandos condensa el por qué y para qué se aprende, y se materializa en la nueva *Malla Curricular*. Para los emberá-chamí el aprendizaje se origina desde los colectivos o comunidad ya que sus saberes ancestrales no pertenecen a una sola persona, tienen los conocimientos interrelacionados entre sí, y hacen parte de un todo y de todos, por lo que la educación no debe ocurrir como procesos aislados de la vida diaria y de sus propios modos de producción. Por lo tanto, ven sus actividades cotidianas y a sus mayores, como una fuente de conocimientos que las nuevas generaciones de Emberá del resguardo Altomira deben conservar y aprovechar para formarse como indígenas, sin que ello esté ligado a la asistencia rigurosa a un aula donde, como ocurre actualmente, se transmite la información llegada desde el pensamiento occidental. Los proyectos de aula desde los saberes ancestrales conllevan libertad de espacios y tiempos de aprendizaje, por lo que los

³ Metodología o enfoque, son términos que la investigadora dedujo de la información, ideas y descripciones dadas por los participantes de la investigación.

indígenas consideran, que este tipo de enfoque les permite elaborar su propio calendario escolar y flexibilizar la educación en el resguardo para vivir acorde al pensamiento indígena.

La comunidad Emberá-chamí, ha propuesto actividades y estrategias de aprendizaje, desde sus propias necesidades y su conocimiento empírico, cuyas características llevan a enmarcar sus propuestas en el concepto occidental de enfoque por proyectos. La definición dada por los emberá propone el uso y preservación de los saberes ancestrales, transversalizados con los saberes occidentales, dentro del Proyecto Educativo Comunitario, PEC, como afirma Yagari (2013, p.42), este tipo de iniciativas invita a los pueblos indígenas “a ejercer su derecho a una educación propia para que desde el currículo fortalezca los conocimientos milenarios que les asegura su supervivencia étnica.” (Citado en Cruz, 2021, p.126)

Los participantes plantean el aprendizaje desde la pedagogía activa donde los educandos aprenden a hacer haciendo de manera que se imparta una educación Emberá y occidental, que permita el intercambio con la cultura mayoritaria, con un enfoque intercultural. Durante la implementación del proyecto piloto de tejidos (véase capítulo 8), los docentes titulares de la Bordadita impartieron las instrucciones en L1 y los alumnos se mostraron receptivos al uso de L1. Los líderes y docentes del resguardo consideran una necesidad la enseñanza de L1, oral y escrita y complementar la enseñanza con el castellano, bajo un ambiente intercultural, de manera que la cultura occidental también conozca parte de su cosmovisión y respeten su idiosincrasia. Actualmente la L1 es de uso cotidiano entre los mayores, pero no de las nuevas generaciones, y sus usuarios lo hacen desde lo fonético. A pesar de que la Ley favorece la enseñanza de la lengua Emberá como L1 dentro del currículo, en la práctica esto no ocurre, por el contrario, el plan de estudios masificado que plantea el Ministerio de Educación, en lengua castellana no incluye la

lengua emberá. Los pueblos requieren de su lengua nativa para conservar su etnicidad y cosmovisión mediante las prácticas ancestrales como el jaibanismo y la curación tanto física como espiritual. Los sabios mayores tienen la L1 como herramienta de ceremonias y de transmisión de los mitos, leyendas, rituales, conocimientos tradicionales, las leyes del derecho propio, la cosmogonía y Ley de origen. Por lo tanto, la desaparición de su lengua nativa pone en peligro el conocimiento de los mayores porque no se transmiten a las nuevas generaciones. De manera que debe ser considerada la L1 dentro del currículo para promover su preservación, como lo manifiesta el director de la escuela en una de sus charlas con el cabildo del resguardo, (reunión sostenida con toda la comunidad de Altomira y la investigadora, en este sentido la escuela juega un rol dinámico ya que la importancia, valoración y reconocimiento de la lengua materna, se oficializa a través de la malla curricular.

Nuestro análisis de los datos nos dio a conocer que la comunidad considera que la L2 es un medio para llegar al conocimiento occidental, por lo que el castellano es la lengua vehicular en la educación bilingüe indígena, y es de igual importancia desarrollar sus competencias ya que ella les permitirá a los estudiantes, acceder a otras esferas del diario vivir nacional, así que se convierte en herramienta de inclusión de la comunidad indígena en la sociedad colombiana.

El intercambio de conocimiento cultural entre los emberá-chamí y el resto de la población colombiana, es un objetivo ideal para los emberá del resguardo Altomira, porque el colectivo indígena considera necesario conocer y no desvincularse de la cultura occidental, de manera que buscan incluirla en su malla curricular, a través de los mismos conocimientos generados desde los saberes ancestrales canalizados desde los proyectos de aula.

8. Resumen del proceso de investigación acción en colabor y producto final

La investigación se realizó en dos etapas, durante tres años, atendiendo las fases de la investigación -acción propuestas por Nussbaum:



Figura 4. Fases de la investigación acción (Nussbaum, 2017:26)

En la primera etapa, hemos llevado a cabo las fases uno (observación y toma de contacto) y dos (detección del problema). Se partió de la discusión en un primer contacto, sobre un proyecto que llevó la investigadora, el cual pretendía enseñar contenidos en lengua inglesa y castellano, transversalizados con diferentes áreas del saber y que dejó en evidencia el problema real a investigar. A medida que se discutía con los participantes sobre la necesidad de una educación propia y la educación indígena vista desde occidente, se fue haciendo investigación para poder comprender la complejidad de lo que implica construir la educación territorial o Proyecto Educativo Comunitario, PEC. En esta etapa surgió la necesidad de llevar a cabo la investigación acción en colabor que presentamos en este trabajo.

Dadas las características culturales de los participantes, fue necesario tener una fase de acercamiento previo, primero con los líderes del resguardo, y solicitar los permisos requeridos, ya que, como comunidad indígena con gobierno y legislación propia, son autónomos en su decisión de permitir o no, a la investigadora dentro de su territorio. En el año 2016, se inició el contacto, online, con el director de la escuela indígena La Bordadita y posteriormente, en 2017 con el gobernador del resguardo indígena Altomira, de Marsella, Risaralda, Colombia, para tramitar el permiso para la investigación. Además, la investigadora les solicitó el permiso para observar las clases impartidas diariamente a los indígenas Emberá-chamí, con el fin de conocer las prácticas de enseñanza e interactuar con los estudiantes y otras personas del resguardo. Como estrategia para el primer contacto con los docentes y líderes del resguardo, la investigadora diseñó cuatro proyectos de aula transversales interdisciplinarios, de tres semanas de duración cada uno, dirigidos a los alumnos de los grados quinto, séptimo, noveno y onceavo. Cada proyecto trató de modo distinto un tema común para las clases de español transversalizando con otras áreas no lingüísticas basados en material literario emberá-chamí y en el plan de estudios enviado por el director de la escuela online. El objetivo era someter a consideración del equipo docente de la escuela La Bordadita, los proyectos que ella elaboró sin su aporte para abrir la discusión sobre el proceso educativo actual de la Bordadita e iniciar la investigación. Esta propuesta elaborada por la investigadora unilateralmente, al inicio del contacto con la comunidad, lo que en términos de Leyva y Speed (2008) , es considerado un error del neocolonialismo investigativo, ya que se aleja del espíritu de la investigación en colaborar pero que para efectos de buscar la problemática real del resguardo, sirvió como punto de partida para la investigación acción, ya que dio lugar a la interacción con los profesores, sobre el contenido, la pertinencia y la descontextualización del material, lo que identificaron como similar al modelo educativo actual de la Bordadita y dio paso a la

identificación del problema a investigar. Otra estrategia para recoger datos, con diversos miembros de la comunidad, propuesta por el equipo investigador fue la elaboración de un mural conjunto, cuyo trabajo reflejaría la visión emberá del trabajo comunitario que debe incorporarse al currículo, como se registró en el Diario de Campo (p.38). Para ello se buscó diseñar, planear y ejecutar conjuntamente la actividad, por lo que el grupo investigador pidió a estudiantes, docentes y líderes de la comunidad:

Dar ideas sobre los aspectos o conceptos de la comunidad, que se deseaban graficar o dibujar en un gran mural, para realizar trabajo comunitario; (...) concepto de trabajar en comunidad. (DC38)

Como parte de las estrategias para la observación e interacción con la comunidad del Resguardo Altomira, se realizó un mural en una de las paredes de la escuela, donde los participantes plasmaron un trozo de su identidad cultural, basada en mitos, leyendas y la geografía del territorio. El mural fue diseñado por los maestros, los líderes, niños y jóvenes, con la coordinación de un artista plástico y la investigadora. Para este primer contacto con la comunidad, la investigadora elaboró un cronograma de actividades y un plan de investigación, para realizar el trabajo de campo en tiempos muy estratégicos. Este cronograma y plan de trabajo cambió en su totalidad, porque es la comunidad la que decide en qué momentos, cómo y con quién se puede investigar y de qué manera, ya que el gobernador citaba a los docentes a reunión cada que lo consideraba, así que era frecuente llegar al resguardo y que la escuela estuviera cerrada. En resumen, esto es lo que Leyva y Speed (2008) llaman “encuentro de agendas” lo que inicialmente no ocurrió por lo que no pudimos desarrollar algunas de las actividades como se habían planeado con antelación y llevó a la investigadora a la reflexión sobre la necesidad de planear, diseñar y ejecutar una investigación en colabor con nuevas preguntas y objetivos de estudio, o en otras palabras a buscar un “encuentro de agendas” (Leyva y Speed, 2008) En consecuencia, durante este primer contacto y con el ánimo de recoger la mayor

cantidad de información para reencaminar la investigación y conformar el equipo de investigación, fue necesario dejar de lado la agenda y simplemente acompañar a los docentes y líderes en el día a día, como iba surgiendo, mientras la investigadora iba siendo aceptada por la comunidad y se le permitía la observación y la visita a las familias del resguardo, y así recoger datos de las actividades que los profesores o líderes del resguardo iban proponiendo, de manera espontánea, en los encuentros entre investigadora y docentes y en la asistencia a las reuniones de la comunidad indígena y las visitas a las familias del resguardo. Esto generó la recolección de información inesperada y evidenció las verdaderas necesidades e intereses de la comunidad, ya que permitió ampliar la cantidad de datos recogidos que nos permitieron, conjuntamente con la comunidad participante, elaborar un plan de investigación contextualizado en las necesidades e intereses del resguardo atendiendo la visión comunitaria del trabajo y la construcción colectiva del conocimiento del pueblo emberá-chamí.

Durante esta etapa de primer contacto e identificación del problema a estudiar, las características propias de la etnia, propiciaron que la observación participante fuera una técnica apropiada para la recolección de los datos y la interpretación de los resultados, ya que se pudo tener un acercamiento a su cultura, gracias a que la investigadora logró integrarse a la comunidad educativa del resguardo y con sus líderes, en una relación simétrica, donde la investigadora hizo parte de las actividades programadas e implementadas dentro del resguardo y la escuela La Bordadita. No obstante, a la participación completa de la investigadora dentro de la vida escolar y cultural del resguardo, se atendió a la ética y características de la técnica, y la investigadora se pudo situar en un punto objetivo que le permitió analizar los datos recogidos, sin tener en cuenta rasgos subjetivos.

La observación participante llevada a cabo durante la etapa de contacto donde se desarrollaron las primeras fases de la investigación (Nussbaum, 2017), solicitud de permisos, identificación del problema y conocimiento de la comunidad, durante tres semanas, en el año 2017 la mayor parte de la información se registró en el diario de campo. El diario de campo permitió el registro y reflexión de la realidad observada, lo cual sirvió para la formulación de las preguntas que orientaron esta investigación y el diseño de esta. Además, por ser el primer contacto con la comunidad emberá, y con la intención de no ser muy visible e invasiva mi incursión en territorio indígena y el contexto escolar, el diario de campo fue un instrumento muy acertado para recoger datos.

En esta primera fase, pues, se pudo conocer la realidad educativa de la comunidad y sus necesidades, hecho lo que nos llevó a plantear una segunda fase, estructurada como una investigación-acción en colaboración en la cual, como hemos señalado en el capítulo 5, participaron los docentes y líderes del resguardo. Es decir, se trabajó con roles simétricos y se recogió la información para llevar a cabo el proceso de innovación, el cual consistió en la estructuración del Proyecto Educativo Comunitario y la planeación, diseño e implementación de cinco proyectos de aula transversales, que veremos en la siguiente sección de este capítulo.

La segunda etapa atiende a las demás fases de una investigación acción que señala Nussbaum (2007) y que tienen que ver con la conformación del equipo de investigación, el diseño, planeación e intervención en la comunidad, las cuales detallaremos a continuación. Mediante la recogida de datos con las herramientas etnográficas, “estamos intentando construir un esquema teórico que, recoja y responda lo más fielmente posible a las percepciones, acciones y normas de juicio de esa unidad social” (Rodríguez-Gómez et al.; 1996:21). Con la información recogida, la discusión y el consenso, el grupo investigador conformado en la primera etapa hizo propuestas de mejoramiento en la

comunidad, con respecto a la educación en el resguardo Altomira (fase 3 -búsqueda de soluciones-; fase 4 -diseño de una intervención- de nuestra investigación-acción- y fase 5 -implementación y recogida de datos). Dadas las características de la comunidad participante en la investigación educativa, las herramientas etnográficas y la interacción de la investigadora con la comunidad indígena durante dos periodos de estancia de aproximadamente dos meses, han generado un gran volumen de datos y riqueza en la información que responden a los interrogantes planteados al inicio del trabajo. Los datos etnográficos, permitieron “recoger datos de índole diversa para contrastarlos e interpretarlos, tal como lo hacen los propios actores sociales implicados” (Nussbaum, 2017:27), con lo que “se aprende el modo de vida de la unidad social. A través de la etnografía se persigue la descripción, reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado” (Rodríguez-gómez et al.; 1996:21), que, para esta investigación, la unidad social educativa la constituye la escuela La Bordadita, del Resguardo indígena Altomira.

Dentro de las propuestas surgió la elaboración del Proyecto Educativo Comunitario, PEC y el uso de los saberes ancestrales en el aula de clase para generar nuevos conocimientos, a través de la malla curricular, por lo que, de acuerdo con las características descritas por los participantes y la experiencia de la investigadora, se consideró que es un enfoque pedagógico por proyectos de aula. Las propuestas debían incluirse en los temas investigados para dar respuesta a las preguntas de investigación, por lo que se decidió usar la información que se fuera generando, como insumo para redactar las diferentes partes del PEC y diseñar, planear e implementar proyectos de aula, para lo cual era necesario realizar un pilotaje que respondiera el interrogante planteado en la investigación sobre este tema: ¿pueden los saberes ancestrales ser el hilo conductor de la malla curricular en la escuela La Bordadita? Por lo tanto, damos a conocer los

planteamientos de los participantes, que nos llevaron a considerar que se hablaba de un enfoque por proyectos de aula, lo cual se consideró un aspecto importante porque como lo manifiestan Markham, Larmer y Ravitz (2003), priorizan la experiencia, la práctica y el aprendizaje centrado en el estudiante a través de actividades transversales que tienen en cuenta las diversas áreas del conocimiento dándole solidez y versatilidad a los planes de estudios. Teniendo en cuenta este punto de vista, y con el conocimiento adquirido sobre la comunidad durante las primeras fases de la investigación, la investigadora realizó una segunda visita al resguardo Altomira y a su Escuela La Bordadita, para trabajar colaborativamente con los docentes y líderes indígenas y ayudarles a desarrollar su PEC e implementar un proyecto piloto planeado (véase sección 8.3) y elaborado con los docentes.

8.1. Diseño de la propuesta de innovación derivada de esta investigación

Teniendo como referencia los resultados de nuestra investigación y los estudios y trabajos realizados por la Universidad Autónoma Intercultural Indígena -UAIIN- de Colombia y trabajos en otros países donde se utilizan los saberes ancestrales para propiciar los aprendizajes en comunidades indígenas, hemos diseñado, planeado e implementado nuestra propuesta de innovación. La UAIIN ha estructurado su malla curricular basada en los aspectos culturales y particularidades de los diferentes grupos indígenas que habitan la región sur del país, a los cuales pertenece su población escolar. La enseñanza gira en torno a las competencias esenciales que requieren para desempeñarse como profesionales a nivel nacional y a aquellas que lo forman para aportar activamente como un miembro del grupo étnico al cual pertenecen. Debido a que en los claustros de la UAIIN convergen estudiantes que hablan diferentes lenguas, se utiliza el castellano como lengua vehicular y las tareas o actividades individuales se hacen en la

lengua materna de cada uno y es evaluado tanto por la comunidad como por la universidad. La universidad se encarga de evaluar las competencias que se relacionan con la adquisición de conocimiento en las áreas generales y la comunidad evalúa las competencias relacionadas con el aspecto social, comunitario y el liderazgo. Desde esta perspectiva, la UAIIN está formando indígenas capaces de intervenir en la sociedad colombiana y de proponer mejoras en su contexto. La malla curricular de la universidad está estructurada en los saberes ancestrales y transversalizada con los conocimientos occidentales, y se acoge en una buena parte, a lo estipulado para las universidades occidentales, ya que muchas de las carreras que ofrecen necesitan de una tarjeta profesional que otorga el Estado y que, a pesar de ser población indígena, debe cumplir con los mismos requisitos del resto de los profesionales.

Otra propuesta de Educación Intercultural Bilingüe que ratifica la importancia de la educación basada en los saberes ancestrales es el proyecto para la enseñanza y fortalecimiento de la lengua Wichi a partir de tejido, descrito por Unamuno como: “un proyecto didáctico destinado a la inclusión escolar de la práctica tradicional de la elaboración, el teñido y el tejido de hilo que pudiera rescatar los aspectos de las tareas involucradas en la elaboración de yicas (bolsas)” (2019, p133). El proyecto mencionado por la autora tiene que ver con una práctica tradicional en la comunidad Wichi en la provincia del Chaco a través de la cual la investigadora consideró “revisar las prácticas de enseñanza-aprendizaje lingüística y, especialmente, nuestros modos de entender la etnografía en co-labor y la producción colectiva de la educación bilingüe intercultural” (2019, p133). Este estudio se constituye en un referente importante para nuestra investigación, ya que compartimos enfoque investigativo y el eje de saberes ancestrales para transversalizar con otras áreas del conocimiento y propiciar con ello aprendizajes en

una comunidad indígena, que, para nuestro caso, es la comunidad emberá-chamí de Colombia.

Nuestra propuesta de innovación como lo menciona Unamuno (2019) colectiviza los saberes, las estrategias didácticas y las vías de enseñanza y aprendizaje. Además, se plantea todo un esquema educativo para el Resguardo Altomira, que parte de los conocimientos que genera la investigación en colabor, con todos los componentes del currículo, enmarcado en la pedagogía activa -desde la visión occidental- con el fin de cambiar el Proyecto Educativo Institucional con Modelo Escuela Nueva. Por lo tanto, la estructuración de nuestra propuesta tiene como producto final el Proyecto Educativo PEC, dirigido a los estudiantes de Primaria y Bachillerato, de la escuela La Bordadita y gira en torno a la identidad cultural y aprovechamiento de los recursos del contexto -educación propia- y al desarrollo del pensamiento creativo e investigativo de los docentes y educandos emberá-chamí, que les permite empoderarse de la educación territorial y seguir generando los ajustes y cambios cada vez que éste lo requiera. Por lo tanto, hemos trazado unos pasos sencillos a partir de los cuales ha girado nuestro diseño de innovación:

✓ Paso 1

Investigación: que nos generó los insumos o información para determinar qué tipo de educación se requería, así como datos necesarios para escribir el documento -PEC-.

✓ Paso 2

Discusión, diseño y planeación conjunta de la educación propia: el trabajo en colabor planteó los aspectos relevantes que deben ser tenidos en cuenta cuando se planea el sistema educativo de un territorio con características propias, y que deben ser condensados en el documento que se convierte en la guía de la educación del territorio. Este trabajo conjunto permitió hacer un esquema de los contenidos y de las partes que debe contemplar el PEC, así como de los requerimientos mínimos que exigen las leyes

etnoeducativas y las leyes y cosmovisión emberá, ya que de esto depende la aprobación y oficialización de la propuesta, por parte de las autoridades competentes.

✓ Paso 3

Elaboración del documento con aportes del equipo investigador: después de determinar las partes que se incluirán en el PEC, cada uno de los miembros del equipo hizo su aporte de acuerdo con los temas en los cuales tenía pleno dominio. Así, por ejemplo, el gobernador aportó al apartado sobre visión, misión y perfil de los nuevos emberá-chamíes que se requiere para conservar la etnia y mejorar las condiciones de vida de acuerdo con los datos sobre aspectos geográficos, demográficos y sobre los recursos o regalías que el Estado otorga para la educación en el resguardo. Entre todos los participantes, se decidió qué y cuánta información y en qué apartados, se incluía en el documento y la investigadora contribuía con aspectos técnicos y la redacción. En cada encuentro se evaluaba y retroalimentaba el trabajo de la reunión anterior con el fin de ajustar o en ocasiones cambiar o precisar sobre algunos aspectos.

✓ Paso 4

Subproductos como partes fundamentales del PEC: los proyectos de aula elaborados con saberes ancestrales y la malla curricular son dos componentes centrales del Proyecto Educativo Comunitario. Por lo tanto, de manera colectiva se decidió diseñar cinco proyectos de aula de acuerdo con las principales actividades y prácticas ancestrales que se constituyen en ejes para el diseño de la malla curricular y que generan conocimientos en las diferentes áreas del saber. Los cinco proyectos se describen en este capítulo, en las siguientes páginas. Cada proyecto fue designado de acuerdo con los contenidos que se iban a trabajar en él, procurando un nombre que describiera la cosmovisión emberá-chamí, como, por ejemplo: “Tejiendo la vida, tejiendo pensamiento” o “Del silencio a la palabra” (véase sección 8.2). Los nombres fueron dados por los participantes y bajo cada

título, se fueron agrupando las áreas del conocimiento afines y relacionadas con los aprendizajes que se dan durante el desarrollo de las actividades propuestas en cada proyecto de aula. Después de establecidos cinco proyectos de aula transversales con sus respectivas áreas, se hizo el tejido de la malla curricular, en la cual se determinaron los contenidos y los aprendizajes del proyecto transversalizados con las competencias a desarrollar de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional. De estos proyectos, se implementó el de tejidos, como pilotaje, con el fin de determinar la viabilidad y pertinencia del enfoque por proyectos de aula desde saberes ancestrales en la propuesta educativa para la escuela La Bordadita. El equipo evaluaba de manera reflexiva y durante el proceso de elaboración de los subproductos, para hacer los ajustes pertinentes antes de finalizar el documento PEC.

✓ Paso 5

Proyecto Educativo Comunitario como producto final: en esta parte, ya el documento elaborado, socializado con los miembros del equipo y la comunidad del resguardo, para ajustes y aprobación antes de enviar a la Secretaría Departamental de Educación para su aprobación final.

✓ Paso 6

La evaluación final del proyecto la hacen las autoridades competentes y la comunidad educativa de La Bordadita ya que, por ley, los proyectos educativos deben ser evaluados y ajustados con planes de mejoramiento al finalizar el año escolar en todas las entidades territoriales.

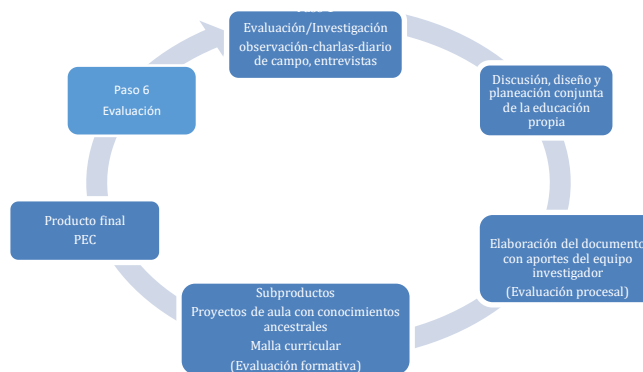


Figura 5. Diseño de la propuesta de innovación.

8.2.Los proyectos de aula transversales

De acuerdo con lo anterior y después de hacer un recorrido por el contexto de la comunidad participante en la investigación, damos una mirada al enfoque de proyectos de aula transversales, un componente relevante del PEC, que se constituye en una propuesta de la comunidad indígena que permite direccionar los conocimientos de manera comunitaria, gracias a la participación de los sabios mayores y a los conocimientos que han transmitido a las nuevas generaciones. En este sentido, se aprovecha la riqueza de los conocimientos ancestrales que han sido soporte de la comunidad para preservar su cultura y sobrevivir como etnia, empoderando al pueblo emberá-chamí de su educación para propiciar la participación en los renglones estatales y el desarrollo de proyectos que mejoren la calidad de vida dentro de su comunidad.

Esta participación lleva a la escuela los intereses y necesidades reales del resguardo, en materia educativa, y cambia el rol del maestro, convirtiéndolo en un facilitador que sirve de enlace entre los mayores del resguardo, el currículo comunitario y los lineamientos curriculares estatales. Desde esta perspectiva, la construcción del proyecto educativo comunitario del resguardo Altomira, con su enfoque basado en proyectos de aula, cuenta con el aporte de los mayores sabios, los líderes indígenas y docentes facilitadores de los conocimientos de los niños y niñas de la escuela La Bordadita, de

modo que se involucra la escuela en la búsqueda de alternativas para la preservación de la cultura y el aprendizaje de los conocimientos que se requiere para participar como indígenas emberá y agentes de cambio. Carvallo (2015) considera “conocimientos y saberes ancestrales y tradicionales a todos aquellos saberes que poseen los pueblos y comunidades indígenas, y que han sido transmitidos de generación en generación por siglos” (párr.4). El mencionado autor destaca que estos conocimientos se han podido conservar gracias a “las dinámicas de la convivencia comunitaria que caracterizan a nuestros pueblos indígenas”. Los emberá- chamí, del resguardo Altomira, identifican en sus mayores, una fuente de conocimiento que debe ser valorada y llevada a las aulas de clase a través del PEC, para que sea compartido con los aprendices y se aseguren los saberes como un legado de las futuras generaciones. El valor que posee dicho conocimiento radica en que es el pilar fundamental de conservación cultural de las minorías ya que les ha permitido sobrevivir cultural y socialmente, y es el medio para visibilizarlas frente a las comunidades mayoritarias. Al respecto, Menchú (2013), afirma que:

Nuestros abuelos y abuelas nos heredaron la concepción de que el conocimiento es propiedad de todos y todas, y por lo tanto, la ciencia tiene que estar al servicio de la humanidad para lograr su equilibrio y armonía espiritual y material. Esto demuestra que nuestros abuelos y abuelas tenían un conocimiento de largo alcance, no pensaban solo para ellos o para la “localidad”. (párr.. 1)

Los indígenas muestran gran respeto por sus ancestros quienes con su sabiduría conciben que “la formación para la vida es integral y está a cargo de los padres y abuelos, la niñez siempre es acompañada por adultos, lo que fortalece su desarrollo psíquico y emocional” (Menchú, 2013, párr. 2). El PEC, es una herramienta en la cual se aprovechan los conocimientos de los mayores y líderes de la comunidad indígena, para trazar sus

lineamientos y directrices en la fundamentación de su proyecto educativo, para formar indígenas tanto en lo académico como en el desarrollo humano, con las diversas competencias que les permitan estructurar su comunidad y dar continuidad a ésta a través de los tiempos. Es por lo que:

La enseñanza de valores y normas de conducta tienen un peso enorme y rigen todos los aspectos de la vida familiar y comunitaria, entre los más relevantes están: el respeto a los mayores, el valor comunitario, vocación por el trabajo, el respeto y carácter sagrado a la madre naturaleza y el universo, ser agradecido-a, y respetar todas las formas de vida planetaria. (Menchú, 2013, párr.2)

De esta manera, los sabios mayores dentro de la comunidad emberá, adquieren un estatus de fuente de conocimiento y pilar en la preservación de la etnia. La Etnoeducación en el Resguardo Indígena Altomira, se ajusta perfectamente mediante los proyectos de aula bien estructurados con conocimientos ancestrales y transversalizados con las competencias propuestas por el Ministerio de Educación, ya que estas características atienden a su cosmovisión y permite la visibilización de la comunidad étnica ante la población mayoritaria ya que se pretende formar emberás que participen en la sociedad colombiana, fomentando la interculturalidad. Cada uno de los proyectos se planteó y direccionó con personas de la comunidad de Altomira, con amplio conocimiento en cada propuesta, quienes enseñarán los saberes ancestrales específicos y será el profesor titular quien se haga cargo de hacer la transversalización entre conocimientos ancestrales y occidentales. Otra ventaja del modelo de aprendizaje por proyectos de aula es el desarrollo del emprendimiento y las habilidades artísticas y estéticas ya que potencializa en los aprendices, la capacidad de buscar fuentes de ingreso para sus familias, a través de la valoración económica de sus artesanías y la comercialización de los productos de sus parcelas, así como el análisis y la crítica desde el sentido estético. Los docentes indígenas,

los líderes del resguardo Altomira y la investigadora, han propuesto y diseñado cinco proyectos de aula transversales, los cuales hemos comparado con trabajos similares en otras regiones de Latinoamérica.

Hemos querido hacer un cuadro comparativo como referencia para una mejor comprensión sobre la importancia de nuestra investigación-acción la cual que nos permitió la elaboración de la malla curricular Emberá-chamí de la escuela La Bordadita del resguardo Altomira de Marsella. Hay diversas investigaciones y propuestas en Colombia y Latinoamérica sobre la inclusión de los saberes ancestrales indígenas, pero son pocos los centros educativos que han estructurado su malla curricular de manera transversal entre disciplinas occidentales y conocimientos ancestrales o que han desarrollado proyectos desde los saberes ancestrales para generar conocimientos generales o lingüísticos en los territorios indígenas. Algunas investigaciones proponen la “inclusión de saberes” más no la estructuración de la malla curricular a partir de ellos, ya que lo que pretenden es generar inclusión en los centros educativos de las ciudades con algunos estudiantes indígenas. En otras propuestas se hace énfasis en los conocimientos culturales indígenas como aspecto fundamental para la preservación, pero no son la base de su plan de estudios. En cuanto al uso de los saberes ancestrales en Argentina, hemos considerado que son un buen referente ya que es llevado a cabo de manera sistemática como producto de la investigación constante de hace ya algunas décadas por los mismos investigadores, especialmente por el trabajo de campo y coordinación de la Dra. Virginia Unamuno, quien ha profundizado en los saberes ancestrales para el rescate cultural o la generación de nuevos aprendizajes, especialmente en lo relacionado con el aspecto lingüístico Wichi, a partir de proyectos de tejidos y artesanales.

Comunidad embera-chamí de Marsella	Colombia y Latinoamérica
<p>Malla curricular compuesta por proyectos de aula transversales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Tejiendo la Vida, Tejiendo Pensamiento</i> : Proyecto de tejidos y artesanías <p>Conceptos: matemáticos, geométricos, de emprendimiento, lengua emberá, lengua castellana, artísticos, tecnológicos, de las ciencias sociales, ciencias naturales y la cosmovisión indígena.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Un Proyecto Nutritivo: propuesta gastronómica sobre comidas típicas emberá. <p>Conceptos: ciencias sociales, ciencias naturales, artística, matemáticas, educación física, emprendimiento y lengua emberá.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aliento de vida: El aprendizaje sobre todos los aspectos relacionados con la salud, la atención de partos por tradición, así como los controles y el alumbramiento, el uso de plantas medicinales tradicionales <p>Conceptos: ciencias naturales, ciencias sociales, lengua emberá, lengua castellana, religión, educación física, artística y tecnología</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Del silencio a la palabra: Basado en historia, relatos, mitos ancestrales rescata la tradición oral e incentiva a la escritura de la literatura emberá y el uso de la lengua nativa. <p>Conceptos: Lenguaje, ciencias sociales, ciencias naturales, religión, ética, estética</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Pensamiento participativo y comunitario en la construcción de ciudadanía emberá: Basado en la necesidad de fortalecer la construcción social y política del resguardo Altomira y los órganos que rigen el territorio. <p>Conceptos: Ciencias sociales, tecnología, ética, lengua emberá, castellana y religión</p>	<p>Colombia</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Malla Curricular de la tribu Sikvani: Propuesta Curricular Intercultural que incluye el uso de los Saberes Ancestrales -mito y medio ambiente- en la Institución Educativa Francisco de Paula Santander, Santa Rita, Vichada. Contribuir al fortalecimiento de las prácticas culturales propias, sobre el conuco a partir del mito Kaliawirinae y conservación del medio ambiente como base de la calidad de vida, para el desarrollo de habilidades y capacidades de pensamiento. (Berrío & Ponare, 2017) ✓ Comunidad Nasa, Cauca: Plan de Vida Territorial -malla curricular- de Educación Superior -Universidad Autónoma Indígena Intercultural- estructurado desde saberes ancestrales y transversalizados con conocimientos occidentales (CRIC, 2009), direccionado a varias familias lingüísticas que componen el CRIC - Consejo Regional del Cauca-. <p>Argentina</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Producción comunitaria de material didáctico para la enseñanza de la lengua Wichi desde la mirada intercultural (Unamuno, 2011) ✓ Creación de la editorial Wichi Lhomot para las publicaciones sobre la cultura Wichi y sus saberes tradicionales (Unamuno, 2012) ✓ Trabajo discográfico para difusión de la poesía, escritura y música Wichi y llevar al Wichi elementos culturales occidentales (Himno Nacional Argentino)(Unamuno, 2014) ✓ Secuencias laterales trabajadas a partir de un proyecto colaborativo sobre los saberes ancestrales de las mujeres Wichi para elaboración de tinajas usando el barro como material y la comparación con la plastilina utilizada en el Jardín de Infantes. El producto lingüístico fue en relación con la palabra “barro” en español y la palabra Wichi equivalente “ñot y un producto literario sobre cuentos y relatos. (Unamuno, 2020) ✓ La elaboración de hilo de chaguar para el tejido de Yicas (bolsas) y otros objetos cotidianos. La transmisión y uso de la lengua y la cosmovisión Wichi vista desde el proyecto de tejidos ancestrales asociados a sus relatos tradicionales. (Unamuno, 2019)

✓ *Tejiendo la Vida, Tejiendo Pensamiento*

Proyecto de tejidos y artesanías ancestrales que consiste en la enseñanza de conceptos matemáticos, geométricos, de emprendimiento, lengua emberá, lengua castellana,

artísticos, tecnológicos, de las ciencias sociales, ciencias naturales y la cosmovisión indígena, a través de la elaboración de pulseras, pendientes, collares, cestería, y todos los productos que se pueden elaborar artesanalmente con materias primas obtenidas del territorio de Altomira, y que representan la cosmovisión del indígena emberá-chamí. El recurso humano para la implementación del proyecto cuenta con expertos artesanos, líderes y ancianos de la comunidad y los maestros indígenas titulares de la escuela La Bordadita. Los subproductos del proyecto son a) la elaboración de un telar artesanal; b) dibujo o diseño del trabajo que se va a realizar; c) narraciones orales sobre el proceso de elaboración, recursos, materiales, simbología, adaptación de recursos para la solución de problemas; e) asignación de nombre a las artesanías, elaboración de carteles y rotulado de trabajos con información técnica y d) creación de un catálogo de fotos captadas con la Tablet. Y como producto final se presentarán los trabajos terminados en una exposición y venta de artesanías dentro del resguardo.

✓ *Un Proyecto Nutritivo*

Esta propuesta gastronómica busca rescatar las comidas típicas emberá, elaboradas con productos cosechados en el territorio indígena que a pesar de ser tradición ancestral, han venido siendo reemplazadas, paulatinamente en los hogares, por productos enlatados y procesados fuera del resguardo, dadas las nuevas necesidades creadas por occidente y que permean a la población a través de agentes externos que están empezando a llegar a la comunidad -el resguardo no cuenta con acueducto tratado adecuadamente, pero la empresa privada ha instalado una antena parabólica en el patio de la escuela-. La cosmovisión indígena se refleja también en la alimentación emberá sana; orgánica ya que los químicos son reemplazados por técnicas de cultivo milenarias, y procesada según sus conocimientos. Los recursos para implementar el proyecto se centran en el aprovechamiento de los cultivos emberá y los alimentos que les proporciona el territorio

-pesca, caza- y que tienen altos valores nutricionales que influyen el desarrollo y la salud de sus habitantes. Para ello los emberá tienen una gran fuente de estos recursos, como son el río Cauca, y otras fuentes hídricas que rodean el territorio indígena, así como toda la extensión geográfica que ocupa el resguardo que posee una gran variedad de fauna y flora de amplio conocimiento de los ancianos y jaibanás.

Este proyecto se transversaliza con diversas áreas como, ciencias sociales, ciencias naturales, artística, matemáticas, educación física, emprendimiento y lengua emberá. Los subproductos esperados son: a) la descripción escrita del territorio y las fuentes de alimentación; b) elaboración de un mural grupal, sobre la fauna, los cultivos y las fuentes hídricas del territorio; c) exposición sobre los animales de caza y el tipo de peces que se habitan las aguas del resguardo y sus valores nutricionales; d) narración sobre las técnicas para cazar, pescar y cultivar diferentes productos; e) el diseño y elaboración en madera o guadua -bambú-, de una pirámide alimenticia, en la cual ubiquen los productos de su resguardo; y f) preparación de un plato tradicional con productos del resguardo. El producto final será un *festival gastronómico* en el cual exhiben y dan a degustar los platos preparados, con la explicación oral sobre las propiedades nutricionales de sus ingredientes.

✓ *Aliento de vida* (jaibanismo)

Los docentes y líderes sugieren aprovechar como recurso para este proyecto, las prácticas y conocimientos de las parteras, los jaibanás o médicos tradicionales y espirituales quienes poseen destreza en la atención de partos, cuidados prenatales, la taxonomía, reconocimiento de enfermedades y métodos de sanación, tanto física como a los males provenientes de los malos espíritus, según sus creencias. El aprendizaje sobre todos los aspectos relacionados con la salud, la atención de partos por tradición, así como los controles y el alumbramiento, el uso de plantas medicinales tradicionales se

consideran indispensables en el currículo de la Bordadita. Los jaibanás conocen ampliamente cada una de las plantas del resguardo y sus propiedades, las clasifican de acuerdo con sus características y elaboran las medicinas necesarias para la población emberá-chamí y el tratamiento de enfermedades y partos. Tanto los jaibanás como los mayores sabios y las parteras aportan ampliamente a la conservación y fortalecimiento de la cultura emberá, la cual, a través del proyecto se lleva al aula de clase y son estas personas quienes sirven de apoyo a los docentes indígenas durante el desarrollo de sus clases, transversalizando con las ciencias naturales, las ciencias sociales, la lengua emberá, lengua castellana, religión, educación física, artística y tecnología.

Los subproductos serán a) un inventario o clasificación taxonómica de las plantas de su parcela o resguardo, más utilizadas por los jaibanás o parteras, de acuerdo con el objetivo que plantee el profesor dinamizador; b) dibujar y rotular algunas de las plantas que consideren relevantes, en un trozo de madera, guadua o bambú, con pintura o tintas tradicionales o el material que esté al alcance de los estudiantes; c) elaboración de un herbolario sobre madera con diversas plantas, clasificándolas según su función o forma; d) hacer el cuerpo humano -en grupos- con arcilla procedente del resguardo y rotular las diferentes partes de él; e) investigar sobre las principales enfermedades que padecen los habitantes del resguardo y hacer el listado con porcentaje de frecuencia. El producto final, será la elaboración de una jornada de “recetario temático” donde los estudiantes enseñen sobre la preparación de una receta que proporcione bienestar acorde con las indicaciones del jaibaná y una visita guiada por los estudiantes, a otras personas del resguardo o visitantes, a los lugares donde se producen algunas de las plantas utilizadas.

✓ *Del silencio a la palabra*

Este proyecto de historias ancestrales rescata la tradición oral e incentiva a la escritura de la literatura emberá y el fortalecimiento de la lengua nativa en las nuevas generaciones,

como valor fundamental para la conservación de la cultura y la transmisión del conocimiento ancestral y sus tradiciones ya que es la única lengua que la mayoría de los sabios mayores poseedores de conocimiento saben hablar y que los identifica como pueblo. Este grupo étnico tiene una gran riqueza literaria, centrada especialmente en mitos, relatos y leyendas que serán el principal insumo para el proyecto propuesto y que no han sido incluidos en el currículo occidental que ha venido ofreciendo a la escuela del resguardo. Los subproductos buscados son: a) presentación de un escrito con cuentos, relatos, leyendas o mitos en lengua emberá y español; b) ilustración de la producción escrita; c) narración oral de un mito, cuento o relato; d) dramatización de un mito, relato o cuento; y e) modelado de personajes representativos de la mitología emberá, en arcilla, madera o materiales propios del resguardo. El producto final será una tertulia literaria con la comunidad del resguardo e invitados relacionados con la educación del resguardo, con las narraciones de los sabios mayores y de los estudiantes, en L1 y castellano, según lo determine el docente dinamizador. Se transversaliza con lenguaje, ciencias sociales, ciencias naturales, religión, ética, estética

✓ *Pensamiento participativo y comunitario en la construcción de ciudadanía emberá*

La necesidad de fortalecer la construcción social y política del resguardo Altomira, se condensa en este proyecto que busca afianzar la mirada ancestral de la comunidad sobre el respeto a las leyes ancestrales, el respeto por los mayores, por la idiosincrasia de su etnia -Derecho Propio-, las leyes contempladas en la Constitución Nacional de Colombia, así como el conocimiento de sus derechos tanto a nivel del resguardo como a nivel nacional. La enseñanza en este sentido debe formar indígenas capaces de exigir sus derechos y respetar los de los demás, rescatando sus formas de organización social y jerarquías, así como el pensamiento participativo y comunitario, que evidencien la

capacidad de liderazgo y de transformación de la comunidad para mejorar sus condiciones de vida y asegurar la pervivencia del pueblo emberá-chamí del resguardo Altomira de Marsella. La transversalidad del derecho propio o territorial se da con las ciencias sociales, la tecnología, la ética, la lengua emberá, castellana y la religión. Los aprendizajes se generan en la valoración de la cultura, el desarrollo de la solidaridad, el fortalecimiento de la relación de los estudiantes con el entorno, el conocimiento de sus raíces y la comprensión de su propio modo de vida como una manera de contribuir al desarrollo social del resguardo. Este proyecto tendrá como subproductos: a) la lista de los candidatos y sus programas de gobierno, a los puestos del gobierno escolar de que ejerzan liderazgo en la escuela y que reproduzcan el sistema sociopolítico del resguardo, en la escuela, a menor escala (elección de gobernador y funcionarios como los del resguardo, conformación del cabildo y nombramiento de líderes con diversas funciones); b) propuestas de actividades para hacer la campaña, un salgan y logotipo que represente sus ideas; c) organización conjunta -estudiantes- de una fiesta democrática donde harán formación en derechos y deberes de los ciudadanos emberás y colombianos, para sus compañeros; e) selección del jurado y elaboración de elementos y mecanismos para la votación, de acuerdo con las normas emberá. El producto final será la conformación del gobierno escolar con todos los componentes establecidos bajo la normativa emberá.

8.3. El proyecto piloto

El proyecto realizado en colabor se planificó teniendo en cuenta una guía sencilla y práctica para su estructura, diseñada por la Dra. Dolors Masats (Anexo1 proyecto piloto). Dicho proyecto, titulado “Tejiendo la vida, tejiendo pensamiento”, se elaboró por sugerencia de los profesores y teniendo en cuenta los saberes ancestrales sobre tejidos de pulseras, pendientes y collares. El plan de trabajo para diseñar e implementar el proyecto piloto, se hizo juntamente con docentes y el gobernador indígena, experto en tejidos. Este

consistió en proponer a los estudiantes, de la Bordadita, elaborar collares y pendientes con las herramientas y técnicas tradicionales de los emberá. El proyecto tenía dos objetivos: (1) averiguar si era posible transversalizar los saberes ancestrales con las áreas del conocimiento y sí podían incluirse en el currículo como enfoque pedagógico; y (2) conocer la viabilidad del uso de elementos de su propia cultura dentro del PEC.

El proyecto piloto de tejidos “Tejiendo la vida, tejiendo pensamiento”, se diseñó así:

✓ Paso 1:

Elección del producto a elaborar: los profesores y el gobernador indígena propusieron hacer el pilotaje con el proyecto sobre elaboración de pulseras porque era más viable estructurarlo para la producción de uno o dos productos sencillos para implementarlo en 3 semanas, tiempo que estaría la investigadora en la segunda etapa de la investigación, dirigido a todos los niños y niñas en edad escolar del resguardo (entre 6 y 15 años)

✓ Paso 2:

Buscar la transversalización: los profesores y la investigadora hicieron una lista de las áreas del conocimiento que se podían transversalizar durante el proceso de elaboración de las pulseras, y los temas que se tratarían en los diferentes pasos de elaboración, afines con lo propuesto en el currículo nacional.

✓ Paso 3:

Competencias y lineamientos del Ministerio de Educación: se seleccionaron las competencias y estándares direccionados por el MEN, para transversalizarlos con los temas surgidos de la implementación del proyecto piloto de tejidos, de acuerdo con el plan de estudios de La Bordadita.

✓ Paso 4:

Tiempo y espacio: se estimó un tiempo de tres semanas para su implementación; los lunes y jueves, de 13h a 17h, en horario extra-escolar, aunque se realizaron unas sesiones

en la mañana conjuntamente con todos los profesores. El lugar para la implementación fue el patio de la escuela La Bordadita, para constatar la viabilidad de usar otros espacios diferentes al aula de clase, para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

✓ Paso 5:

Producto: el producto principal fue una pulsera -algunos también hicieron pendientes- hecha por cada participante, la cual se expuso y se comercializó con personas ajenas al resguardo. El producto fue generando subproductos durante el proceso, a través de los cuales se evidenciaban aprendizajes en diferentes áreas del conocimiento.

✓ Paso 6:

Docente líder o dinamizador: el gobernador indígena fue elegido líder del proceso, ya que es una persona con amplio conocimiento de tejidos y muy entusiasta de la enseñanza de los saberes ancestrales. El gobernador estuvo acompañado de la investigadora, y cuando se realizaron algunas actividades en la mañana, estaban los profesores, y otros líderes del resguardo.

✓ Paso 7:

Elección de los materiales: para dar inicio a la implementación del proyecto de tejidos, los docentes pidieron a los estudiantes, previamente, llevar: 3 tablas de madera una de 60 cm y dos de 12 cm (el pegamento para madera, clavos de una pulgada y media y de una pulgada, segueta para madera e hilo negro de calibre 15, fueron llevados por el líder dinamizador y la investigadora). Además, se les pidió que llevaran lápiz y cuaderno.

Planeación de las clases de tejido: con la coordinación del gobernador, se planearon las clases para la implementación del proyecto piloto, tal como se muestra en la tabla 11.

Tabla 11. *Secuencia didáctica.*

Sesión	Tiempo	Actividades	Responsable
Primera	2H	<ol style="list-style-type: none"> 1. Motivación, presentación del proyecto, del profesor y la investigadora 2. Pasos para la elaboración del telar (pegar las tablas de manera funcional: tecnología): explicación sobre unidades de longitud, plantas productoras de madera en el territorio, clases de materiales (acero, hierro, madera; regiones productoras de éstos materiales, usos y propiedades) 3. Elaboración del telar (poner los hilos): explicación sobre conceptos básicos de geometría: rectángulo (base y altura) 4. Revisión de los telares: conceptos básicos de matemáticas: par, impar 5. Lista de materiales para elaborar los tejidos (los estudiantes sólo debían llevar un recipiente para guardar las chaquiras, hilo y agujas que el profesor y la investigadora llevaban para cada uno) 6. Cambio de actividad: a todos se les pidió llevar un cuaderno y un lápiz, de manera que cuando se cansaban del tejido, los que ya saben escribir en cualquiera de las dos lenguas (embera o castellano) debían escribir sobre su trabajo o hacer un diseño para pulseras en su cuaderno; los estudiantes más pequeños escribían vocales o hacían dibujos para posibles diseños de pulseras. 	Gobernador y la investigadora
Segunda	8h	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recomendaciones sobre uso del material, del lugar y cuidado del sentido estético para producir trabajos de calidad. 2. Características generales de los materiales a utilizar: Propiedades de los materiales, usos y procedencia; círculo cromático, y medidas de longitud. 3. Diseño o dibujo deseado para las pulseras: cuadrícula 4. Elección de colores y material necesario para las pulseras: simbología embera de los colores (sociales); colores primarios y complementarios 	Gobernador y la investigadora

		<ol style="list-style-type: none"> 5. Explicación general sobre cómo empezar los tejidos y combinar hilos impares con número de chaquiras pares o viceversa: uso de lengua castellana 6. Inicio de los trabajos: reflexión constante sobre el por qué y para qué se realiza el tejido en la comunidad emberá: uso de lengua emberá 	
Tercera	8h	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conteo de hilos: medidas de longitud, peso y cantidad (longitud de hilos) y chaquiras (cantidad de chaquiras y peso de las chaquiras). Tipo de tejidos y sus usos. 2. Separación y elección de chaquiras por colores: estética (combinación y diseño) 3. Elaboración de trabajos artesanales, en pequeños grupos: uso de lengua emberá y castellano 4. Motivación al trabajo colaborativo: ética y cultura 5. Repaso de números en emberá: números cardinales y ordinales 6. Explicación de los estudiantes, en español, sobre el proceso que llevan a cabo: descripción 7. Solución de problemas durante el proceso de tejidos: artes (pensamiento creativo, nivel de flexibilidad para adaptación de recursos) 	Gobernador, profesores e investigadora
Cuarta	2h (mañana) 4h (tarde)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tejido de pulseras: diálogo con sus compañeros 2. Cambio de actividad para centrar la atención (El niño que se cansa puede escribir, observar a otros , trabajan libremente sin presión, de acuerdo con la cosmovisión emberá) 3. Terminación y revisión de trabajos para correcciones pertinentes (evaluación procesal y formativa) 4. Preparación de la exposición de los trabajos en la escuela: artes y lenguaje: cada niño saca su producto para exponerlo y escribe su nombre, la edad, nombre del trabajo y el proceso, cuanto tiempo tomó elaborarlo y su significado. Qué tipo de tejido es, y explican por qué y para qué se hace. Esto lo escriben en un trozo de papel 	Gobernador, profesores, investigadora

		en el cual pegarán su pulsera o collar para ser exhibido.	
Quinta	2h (mañana) 2h (tarde)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exposición de los tejidos en la escuela (lenguaje: narraciones orales). Cada estudiante que expone su trabajo, explica verbalmente, en español, sobre los materiales, recursos, estrategias, procedimiento, solución de problemas y lo que significa su diseño (evaluación formativa). 2. Toma de fotos desde la Tablet para hacer el álbum, de muestrario de los trabajos y hacer un comparativo posteriormente. 3. Calcular el precio de las artesanías de acuerdo con el costo de materiales, la complejidad del diseño y el tiempo empleado para la elaboración (matemáticas y emprendimiento). Clasificación de los mejores trabajos y venderlos (autoevaluación donde cada estudiante reflexiona sobre su desempeño) 4. Evaluación del proyecto para determinar la validez del uso de recursos propios para la enseñanza y la viabilidad de que los saberes transversales puedan ser el hilo conductor del currículo (evaluación formativa hecha en un primer momento por los estudiantes y en segundo por los miembros del equipo investigador) 	Gobernador, profesores, investigadora

Fuente: elaboración propia.

En cada sesión se hizo la transversalización de saberes ancestrales con las áreas de acuerdo con los conocimientos que involucraba cada fase de elaboración de las pulseras o artesanías hechas. El proceso fue generando subproductos en las diversas etapas hasta llegar al producto final que era el objeto ya elaborado en su totalidad, expuesto y listo para comercializar. A pesar de que se convocó a niños y niñas de 6 a 10 años, acudieron no solamente todos los que tenían estas edades, si no también adolescentes y jóvenes del resguardo, que tenían disponibilidad de tiempo en este horario. Varios de los estudiantes, no se limitaron a elaborar un solo producto, por el contrario, algunos hicieron hasta tres

pulseras, otras pulseras y pendientes o collares, utilizando la técnica que se les había enseñado.

La implementación del proyecto didáctico en la escuela La Bordadita, en horas extraescolares de manera que los estudiantes salían de su jornada escolar oficial, iban a casa a comer y regresaban a las clases de tejidos, dirigidas por un experto en el tema, el profesor y gobernador indígena. La propuesta de implementar el proyecto piloto de tejidos en tiempo extraescolar se debió a que los horarios de clase estaban destinados sólo a desarrollar las actividades de los textos que el Ministerio envía a la escuela, y que tienen un tiempo definido para ello. Por esto, no era posible en la mañana, así que se llevaba a cabo de 13h a 17h. Además, la aceptación y motivación hacia este tipo de proyectos, se puso a prueba, con la asistencia, por lo que se puede decir que tuvo amplia aceptación, ya que todos los niños y niñas del resguardo de diferentes edades, acudieron a la escuela para participar del proyecto de tejidos. Durante este tiempo también se aprovechó para recoger los datos para nuestro estudio (fase 5 de nuestro trabajo de investigación-acción). Dichos datos, junto con los recogidos en el primer año, constituyen el corpus completo de nuestro estudio.

9. Discusión y conclusiones

La documentación de la concepción de los docentes y líderes del resguardo sobre educación propia, es el aporte de nuestro estudio: a) a quienes hacen las leyes para que tengan una mirada más amplia y contextualizada sobre cómo legislar con respecto de la etnoeducación y destinar los recursos necesarios para llevar a cabo la educación propia en los territorios étnicos; b) a la comunidad del resguardo Altomira para que se empodere de su educación ya que les damos voz porque se recoge su pensamiento desde el trabajo investigativo en colabor y desde posiciones simétricas de poder; y c) a las universidades que tienen sus Programas de Etnoeducación porque proporciona elementos claves para establecer las necesidades formativas de los etnoeducadores y fortalecer los planes de estudio de los pregrados.

La capacidad que mostraron los profesores y los alumnos para resolver situaciones o para ser creativos y adaptar materiales o espacios, atiende más a una necesidad de compensar todo aquello que tiene deficiencias desde el sistema educativo estatal, en relación con la etnoeducación por lo que en esta comunidad adquiere lo que plantea Fernández, et al. (2012) relevancia social, que como él mismo lo afirma, en poblaciones en condiciones socioeconómicas desfavorables las cuales no reciben atención del Estado y no tienen los elementos básicos para llevar una vida digna, como lo es la comunidad indígena emberá-chamí participante de nuestra investigación.

Desde el análisis de los datos etnográficos, se presenta la preocupación de los líderes emberá-chamí, por la falta de reconocimiento de la población mayoritaria, del cúmulo de saberes que poseen los mayores sabios del resguardo indígena Altomira, que no han sido tomados en cuenta cuando se ha construido el PEI o Plan Educativo Institucional que direcciona la educación en la escuela La Bordadita. En lo que se coincide con Nicolás

Carvallo (2015: párr..1), cuando afirma que “Históricamente los saberes y conocimientos ancestrales no han formado parte de los currículums de la educación reglada; por el contrario, desde la academia se los ha considerado como superstición o, en el mejor de los casos, como mero folklore”. El desconocimiento o no aceptación de la sabiduría indígena generada desde su cosmovisión, es un obstáculo para llevar a cabo la Educación Intercultural, ya que no se produce el intercambio cultural entre población mayoritaria y minoritaria, y lo que ocurre es una aculturación de las comunidades indígenas, ya que se presenta como una educación unilateral, en la cual las etnias deben conocer y asimilar la cultura occidental y adoptarla como propia, dejando de lado su lengua y sus tradiciones. Sería válido afirmar que el mundo occidental se pierde de la riqueza de la “gran variedad de aspectos del conocimiento y la técnica que van desde el lenguaje hasta la gastronomía, desde las matemáticas hasta la artesanía, pasando por la medicina, la construcción, la silvicultura, las técnicas de conservación del ambiente y microclimas, la producción y alimentación, la agricultura y el riego, el transporte y la comunicación, etc.” (Carvallo, 2015. Párr. 5)

La investigación dentro de la comunidad indígena del resguardo Altomira, escuela La Bordadita, permitió corroborar el imaginario colectivo sobre la relación de los indígenas con la naturaleza y el buen uso que éstos hacen de los recursos naturales, gracias a sus conocimientos y a “su vínculo armónico con la Pacha Mama, con la madre tierra”, con lo que “podrían dar respuestas a algunas de las necesidades globales de la actualidad” o aportar para encontrar soluciones a “la crisis ecológica producto del modelo de desarrollo imperante a nivel mundial”, Nicolás Carvallo (2015: párr.. 9). Los mitos y leyendas Emberá, ponen de manifiesto el respeto que los indígenas sienten por la naturaleza y los métodos artesanales de pesca, caza y siembra, los que conllevan gran sabiduría y que tanto los docentes como los líderes indígenas, consideran que deben hacer parte del PEC,

porque esto les permitirá garantizar su pervivencia, desde el punto de vista cultural y económico, porque el buen uso de los recursos de su territorio les asegurará los productos necesarios para su alimentación. A pesar de lo anterior, muchas sociedades del mundo consideran “inadmisible que las conquistas del Occidente moderno puedan ser combinadas con la sabiduría ancestral ágrafa que posee un cierto diálogo misterioso con el mundo natural” (Davis, 2015: p. 140). El reconocimiento de la sabiduría ancestral y sus ventajas puede permitir a las sociedades contemporáneas, comprender que “las culturas milenarias no son el enemigo de la Modernidad, sino su correctivo” (Gaviria, 2015: párr. 6).

Reconocer la amplia gama de conocimiento Emberá, sobre diversos aspectos, y llevarlo a la escuela a través del PEC y el enfoque por proyectos de aula transversales, diseñados desde los saberes ancestrales, concuerda con la UNESCO 2001, cuando establece que “un patrimonio común de la humanidad, [tan] necesario para la raza humana como la biodiversidad para la naturaleza” (UNESCO 2001, Art. 1), por lo tanto, el conocimiento ancestral tiene la validez del conocimiento derivado de sus recursos ancestrales que permite a los pueblos indígenas desarrollar el pensamiento crítico ya que los aprendizajes que generan habilita a las comunidades minoritarias para ser parte del desarrollo de diversos proyectos dentro de la sociedad en general (Salcedo, 2017).

La innovación o intervención dentro del territorio emberá-chamí, acentuó el “sentido de conexión, un sentido de trabajar juntos” (Senge, 1997: 159) con una visión comunitaria como lo estipula la cosmovisión indígena, como lo plantea el mismo autor, es decir, simétricamente, a partir de la toma de la iniciativa desde lo individual, (Senge, 1992), lo que para Nappi (2014) consiste en aprovechar los recursos individuales para que enriquezcan y refuercen los colectivos, y como afirman Supovitz y Christman (2005), es una oportunidad para desarrollar las habilidades de cada uno de los miembros del equipo.

La intervención consistió en, a partir de la información obtenida de los datos y de manera conjunta, investigadora, docentes y líderes del resguardo, se planeó, diseñó e implementó el Proyecto Educativo Comunitario-PEC- y 5 proyectos de aula transversales, con conocimientos ancestrales de los emberá, con el fin de transformar el modelo educativo vigente en la escuela del resguardo, lo que se constituyó, de acuerdo con Seitz y Capaul, (2007), en un aporte que generó una transformación en la enseñanza y nuevos aprendizajes para los docentes y líderes por lo que atendiendo a York-Barr y Duke (2004); la intervención generó la creación de espacios de interacción con los recursos propios del territorio, como lo son, los sabios mayores, los conocimientos ancestrales, literarios y culturales de la comunidad. La visión comunitaria de los emberá y el respeto por los aportes individuales nos planteó la necesidad de realizar la investigación en colabor para el logro de objetivos en común y la oportunidad de crecimiento mediante el compartir saberes, ya que la relación entre los miembros de la población es de carácter lineal y todos los procesos cuentan con el aporte de los habitantes del resguardo. Esto revalorizó el saber colectivo y dio validez y legitimidad a los conocimientos ancestrales y prácticas culturales dentro del currículo (Smith, 1999) y permitió lo que afirma Longo (2008), el compartir y desarrollar el liderazgo como aspecto fundamental para el cambio y la innovación.

La observación inicial en el territorio emberá llevó a plantear la necesidad de empoderar a los docentes y líderes indígenas de su educación. La comunidad toma las decisiones conjuntamente, ejerce el poder simétricamente y practican liderazgos que se utilizan para gestionar y dinamizar algunos procesos dentro del territorio. Por lo anterior, la función que ejerció la investigación fue canalizar el espíritu solidario y cooperativo de los indígenas, y llevarlos a hacerse cargo de su educación territorial sin intermediarios occidentales que llevan los programas educativos desde la visión estatal. Por otro lado, la investigación acción fortaleció el liderazgo docente ya que los participantes propiciaron

cambios efectivos en el ámbito educativo dentro una comunidad minoritaria. En consecuencia, la interpretación de los resultados se ajusta a los objetivos propuestos y a la metodología planteada, y han dado respuesta a nuestras preguntas de investigación por lo que se puede afirmar que el método de investigación fue el conector entre los liderazgos existentes y las necesidades del contexto, y aunque se llevó al mejoramiento de algunos aspectos, aún queda mucho por resolver en materia educativa.

Las limitaciones del estudio se han presentado con respecto al idioma, el cronograma de trabajo y la burocracia estatal. Algunos líderes sabios mayores -jaibaná o médico y partera-, no tienen plena competencia del castellano, por lo que se hizo necesario un traductor. La cancelación o cambios en el cronograma acordado para la investigación fue frecuente ya que los líderes emberá, son agricultores y deben atender sus parcelas, por lo que los tiempos para investigar se redujeron. La ausencia del Estado colombiano y la burocracia han dificultado oficializar el Proyecto Educativo Comunitario para su implementación en la escuela La Bordadita, lo que, a mi juicio, podría desmotivar y revertir el empoderamiento que ha ganado la comunidad.

El reconocimiento de la comunidad sobre la necesidad de una educación intercultural que permita a los emberá la conservación de su lengua nativa como L1 y el uso del castellano como L2, contextualizada con la cultura indígena y su cosmovisión, no significa que la educación mayoritaria incluya y ponga su interés en el reconocimiento de la importancia de los saberes o tradiciones indígenas, por lo que no habría intercambio en ese sentido, ya que el plan de estudios estatal, sólo hace referencia histórica a las comunidades indígenas, pero no busca relacionar a los indígenas con la población mayoritaria entre sí, lo que no permite una visibilidad de las etnias ante la población colombiana en general. Dentro del plan de estudios nacional, las comunidades indígenas son parte de la estadística sobre diversidad cultural del país, y la enseñanza sobre ellas,

no se hace de manera reflexiva y crítica, para que genere en los colombianos, una conciencia y respeto por la riqueza cultural y los saberes ancestrales, que permitan una inclusión consciente de los indígenas dentro de la sociedad colombiana, sin que ello implique al nativo, asimilar la cultura occidental para mimetizarse dentro del resto de la población. Los emberá se sienten discriminados en los entornos occidentales que no les dan paso como indígenas colombianos, y que los invita a abandonar sus tradiciones y cosmovisión para vincularse a la sociedad mayoritaria, que, aun así, no les dará una equitativa participación en la educación superior o en la vida laboral. Esto es una consecuencia de no abordar la interculturalidad con todo lo que ello implica en la educación, en un país con una numerosa diversidad étnica y lingüística como Colombia.

Las investigaciones analizadas y la nuestra, coinciden en que la educación planteada por el Estado, para las etnias, no cumple la función de preservación e inclusión, establecidos por la legislación colombiana, ya que ni fomenta ni propicia los liderazgos al interior de las comunidades, como camino al mejoramiento de los contextos. También hay coincidencia en materia de necesidades educativas, ya que como se evidenció, las comunidades necesitan formación y gestión por parte de las autoridades, para ejercer sus liderazgos y empoderarse de la educación territorial. En Este sentido, los documentos oficiales no coinciden con los datos arrojados en esta investigación, ya que oficialmente conceden autonomía a las comunidades minoritarias, pero no les proporcionan las herramientas para hacerlo, ni financiera ni formativamente y los emberá, son simples espectadores de su proceso educativo. Por lo tanto, los hallazgos del proceso investigativo se constituyen en un referente para los indígenas emberá de diferentes resguardos de la región, avalados por el Consejo Regional Indígena de Risaralda -CRIR-.

Los hallazgos nos hacen reflexionar sobre la importancia de investigar en las comunidades minoritarias, no sólo en el ámbito educativo, direccionando los liderazgos

y empoderando a la comunidad de sus procesos para transformar los aspectos esenciales de una comunidad a través de los mismos recursos del entorno y la valoración de los saberes de los mismos participantes. Lo expuesto a lo largo de los diferentes capítulos nos lleva a presentar las conclusiones que sintetizan la investigación-acción en colabor, con la comunidad emberá-chamí de Marsella, Colombia, señalando los aspectos más relevantes de esta. Dichas conclusiones giran en torno a los principales aspectos como son:

a) El conocimiento de las representaciones mentales de los docentes y líderes emberá-chamí sobre educación territorial y conocimiento de las necesidades educativas del contexto en territorio emberá-chamí, de acuerdo con las representaciones mentales de los docentes y líderes emberá;

b) El empoderamiento de la comunidad, a través de la participación en el diseño, planeación e implementación de la investigación haciendo uso del liderazgo de los participantes facilitar la toma de decisiones para poder elaborar su propio currículo o PEC;

c) La construcción e implementación en colabor, de proyectos didácticos desde saberes ancestrales y la malla curricular transversal para propiciar el enfoque educativo y material didáctico contextualizado.

d) La viabilidad del uso de los saberes ancestrales como hilo conductor de la malla curricular;

e) La metodología de la investigación que fue clave en el proceso de empoderamiento de la comunidad sobre la educación territorial porque involucró a los participantes y les propició un espacio académico para plantear su educación territorial fundamentada en la información recogida a través de diferentes herramientas etnográficas y convirtió a la

investigadora en un miembro interactivo del equipo investigador gracias a los aprendizajes obtenidos; y

f) La formulación de nuevos interrogantes derivados de la práctica investigativa en el territorio emberá-chamí.

➤ *Conocimiento de las representaciones mentales de los docentes y líderes emberá-chamí sobre educación territorial al momento de iniciar la intervención*

Conocer las representaciones mentales de los docentes y líderes llevó a conocer también las necesidades educativas del contexto en territorio emberá-chamí. Nuestra investigación partió de nuestro propio imaginario construido a partir de la información inicial dada por el director de la escuela desde los documentos oficiales que sustentaban el plan de estudios en la escuela La Bordadita. Lo anterior, nos propició la discusión con los docentes y líderes y marcó la pauta para diseñar una investigación con herramientas etnográficas a través de las cuales recogimos y analizamos los primeros datos que nos indicaron el camino para reformular el postulado inicial y la propuesta investigativa unilateral. A través del análisis de los datos se pudo observar que los participantes tienen claro que hay una diferencia entre lo que se establece oficialmente y lo que se lleva a la práctica dentro de la cultura emberá-chamí de acuerdo con las necesidades educativas propias de la comunidad. En resumen, los docentes y líderes emberá-chamí sienten que está descontextualizada la enseñanza en la Institución Educativa La Bordadita. Este imaginario emberá se puede apoyar en lo advertido en otras investigaciones en comunidades indígenas como las de Galeano y García (2014) quienes advierten el bajo nivel en el aprendizaje de los estudiantes indígenas debido a la falta de estudios que encuentren estrategias, recursos y den las pautas para estructurar un currículo propio que se desarrolle con materiales didácticos contextualizados. Además, el sentir de la comunidad participante de nuestro proyecto coincidió con Quenamá (2007); y Camacho y Santos (2011), sobre la importancia de la interculturalidad en Colombia y la visibilización de la falta de una metodología y estrategias didácticas efectivas en la enseñanza. Las apreciaciones de la comunidad emberá dejan claro que existe una especie de vacío en el aprendizaje en general y el contexto; un descuido del Estado, cuya única intervención se realiza a través del plan de estudios, diseñado desde y para la población mayoritaria, que desconoce la lengua materna y los conocimientos ancestrales de la

población emberá-chamí y ha relegado el liderazgo emberá para la formulación del plan educativo de su comunidad.

En consecuencia, estos primeros datos nos llevaron a la construcción de nuevos postulados y la recolección de nuevos datos permitieron obtener información clave para dar respuesta a nuestra pregunta de investigación y conocer qué y cómo debía ser la educación territorial en el resguardo Altomira y llenar el vacío existente en su educación territorial. Es así como los docentes, los líderes y todas aquellas personas que participaron en la investigación concluyen que la educación indígena tiene intereses y necesidades que pueden ser cubiertos con la educación intercultural Bilingüe, en la cual el bilingüismo hace referencia a la lengua Emberá como L1 y al castellano como L2. Los emberá-chamí evidencian que, como comunidad étnica que ha estado en contacto con el mundo occidental, tanto por la cercanía geográfica de la población mayoritaria como por la incursión del modelo nacional educativo, llevado a través del modelo Escuela Nueva, crea una especie de dependencia de los conocimientos o de lo que trae consigo el mundo occidental. Por lo anterior, el pueblo emberá propone su educación atendiendo a la cosmovisión y a la valoración del conocimiento que generan sus propios saberes ancestrales transversalizados con los generales. Por lo tanto, no consideran su educación territorial como un aspecto aislado del resto de la sociedad colombiana, por el contrario, tienen la necesidad de complementar con los conocimientos de la educación estatal, porque consideran que como ciudadanos emberá colombianos, también pueden aportar al país en distintos reglones. Como resultado, es necesario transversalizar sus saberes con los lineamientos occidentales y enfatizar en algunas áreas, como la tecnología, la informática y el emprendimiento, como herramientas de inclusión en el ámbito estatal, gracias a la fascinación que les ha producido la tecnología y el mundo globalizado del cual quieren hacer parte, pero sin perder su identidad. Frente a este interés manifiesto, necesitan incorporar elementos de la cultura mayoritaria al Proyecto Educativo Comunitario, como una forma de supervivencia. Los participantes consideran que los mencionados elementos permitirán a las nuevas generaciones de Emberá tener la oportunidad de conocer el contexto tecnológico desde su territorio, sin salir de su territorio y exponerse a los riesgos que esto implica, tanto a nivel cultural como físico y psicosocial.

A través de los datos, también se pudo constatar que los emberá consideran que la educación en comunidades minoritarias requiere de la construcción colectiva; un

pensamiento que hace parte de la cosmovisión del indígena emberá-chamí para quien todo proceso debe contar con el aporte y aprobación del grupo humano al cual pertenecen porque se considera que no hay un bien individual sin un bienestar común.

- *Empoderamiento de la comunidad, a través de la participación en el diseño, planeación e implementación de la investigación, haciendo uso del liderazgo de los participantes para facilitar la toma de decisiones y elaborar su propio currículo o PEC.*

Se evidenció que los indígenas emberá necesitan y confían la construcción de los procesos, entre ellos el educativo o Plan de Vida, direccionados por líderes que condensan o capitalizan el sentir y necesidad de la comunidad. Es así como cada líder desempeñó un papel determinado que representaba los intereses o el pensamiento emberá; este liderazgo es el que considera la comunidad, se debe tener en cuenta en la organización y planteamiento de lineamientos en el sector educativo. Durante la investigación-acción en colabor, vimos empoderar a los participantes de la educación en su territorio, ya que los líderes se apropiaron y responsabilizaron de las diversas tareas que surgieron del ejercicio investigativo y de la propuesta de innovación. El liderazgo innato de los emberá se manifestó de diferentes formas y es por ello que el liderazgo transformacional, el participativo y el distribuido son modelos de liderazgo del cual se pueden observar rasgos en la cosmovisión emberá y fueron claves para nutrir el liderazgo de los docentes y líderes que contribuyeron a generar los cambios en la comunidad étnica. Los cambios y el mejoramiento permitieron evidenciar el empoderamiento de la comunidad, ya que se realizaron a partir de las representaciones mentales que los participantes tenían sobre su educación. Es así como este estudio condensó los liderazgos ya existentes y propició la transformación de aspectos importantes de la educación emberá, puesto que contó con el aporte de cada uno de sus miembros y el liderazgo se da desde posiciones simétricas de poder. Los miembros del equipo investigativo se fueron apropiando de la terminología

sobre pedagogía y proyectos; dieron nombres a cada propuesta y la relacionaron con su cosmovisión y los aprendizajes que ellos observaban en sus propios saberes durante el proceso de construcción de la educación territorial o Proyecto Educativo Comunitario – PEC- y la elaboración de la malla curricular a partir de proyectos de aula. El empoderamiento los llevó a extraer los diversos conocimientos de las áreas del saber que iban evidenciando en las actividades que tradicionalmente han llevado a cabo y a proponer los espacios y tiempos de aprendizaje propios; así como los perfiles y objetivos que quedarían plasmados en el PEC.

- *Construcción e implementación, en colabor, de proyectos didácticos desde saberes ancestrales y la malla curricular transversal para determinar el enfoque educativo y la viabilidad del enfoque con material contextualizado.*

El empoderamiento de la comunidad emberá-chamí quedó demostrado también durante la elaboración de los proyectos de aula con saberes ancestrales y transversalizados con las competencias recomendados por el Estado. Los datos recogidos fueron los insumos para estructurar la propuesta de innovación que nos permitió conocer la viabilidad y pertinencia de utilizar los saberes de la comunidad como recursos para diseñar una vía que permitiera llevar a cabo la formación de la población indígena. La propuesta sobre el diseño y elaboración del Proyecto Educativo Comunitario -PEC- que orienta la educación territorial, construye sus marcos de referencia, perfiles, misión, visión, objetivos y el enfoque metodológico con la información obtenido desde los datos. Además, con una malla curricular compuesta de cinco proyectos de aula que transversalizan los saberes ancestrales con los lineamientos estatales que sirven como guía para extraer y dar secuencia a los aprendizajes, para que estos a su vez coincidan con los aprendizajes de la educación estatal. Se han podido determinar conceptos de distinto orden en diferentes áreas del conocimiento, gracias a la interrelación entre lo

emberá y lo occidental. Es entonces cuando podemos afirmar que el PEC se constituye en el producto final y la propuesta de innovación elaborada con la información analizada en los datos recogidos que plasma las representaciones de los docentes y líderes emberá-chamí. Estos conciben su educación transversalizada e intercultural que prepare a los nuevos emberá-chamí para valorar sus productos, sus saberes, su lengua materna, con enfoque por proyectos y transversalizada con los conocimientos occidentales, dando el rol activo al estudiante y el rol de dinamizador de saberes al profesor. En este sentido, se puede concluir que los saberes ancestrales están cargados de los mismos conocimientos en todas las áreas contenidas en el plan nacional de estudios y con la valoración y el reconocimiento pertinente, se pudieron hilar para constituir el plan de estudios emberá, lo que convierte el enfoque en pertinente y viable. Los proyectos de aula elaborados con saberes ancestrales y transversalizados generan identidad emberá y facilitan el aprendizaje a los educandos porque pueden descentralizar los espacios de aprendizaje, ya que pueden desempeñarse en el campo en épocas de cosecha y realizar los proyectos de aula de manera autónoma y significativa en sus hogares durante el tiempo libre, puesto que el alumno será quien regule sus tiempos y espacios para aprender, con básicas instrucciones del profesor o líder dinamizador. Además, trabajar por proyectos de aula transversales que conllevó a generar productos y subproductos con constante evaluación formativa o reflexión, lo que contribuye a que la comunidad desarrolle su pensamiento crítico. En este sentido, hay un valor agregado en este enfoque porque “el desarrollo del pensamiento crítico se puede convertir en una estrategia para la emancipación individual y colectiva, en la que son imprescindibles los procesos educativos y la producción de información y de conocimiento” (Tamayo 2014; pág. 32). Además, el aprendizaje por proyectos de aula transversales desde saberes ancestrales ayuda a formar personas con buen nivel de pensamiento (Paul, Elder y Bartell, 2003) y percepción de la realidad desde

diversas perspectivas. Lo anterior genera empoderamiento del conocimiento que sirve como base para propiciar el mejoramiento, ya que el panorama global del contexto se puede visualizar de forma desglosada (García, 2003). Esto pudo observarse en los docentes, líderes y estudiantes de la Bordadita, quienes se mostraron más participativos y argumentativos al momento de evaluar sus trabajos o de resolver dificultades o enfrentar hechos que surgen sin previo aviso en el ejercicio o desarrollo de actividades, para lo cual no estaba preparado y que les generaba inquietud. Con estas afirmaciones queremos ratificar que utilizar los recursos culturales y los saberes ancestrales como hilo conductor de la malla curricular es posible. Así mismo, es una propuesta en la que además de constatar que genera los conocimientos necesarios para una completa formación que permita a los emberá acceder a la educación superior o a distintas esferas de la sociedad y el mercado laboral nacional, es una estrategia en la que la comunidad cree y valora. Vista desde este ángulo, la comunidad está dispuesta a cimentar su modelo educativo apoyado en ella. Lo anterior se demostró en la construcción de la malla curricular a partir de los proyectos de aula transversales con las competencias nacionales, lo cual generó aprendizajes en cada una de las partes vinculadas, en el que se planteó el bilingüismo relacionado con la lengua nativa como L1 y el castellano como L2. En la tabla 12 se puede observar un ejemplo de cómo se estructuró la malla curricular, para grado primero, en unas de las áreas.

Tabla 12. *Ejemplo de proyecto transversal con competencias estatales tomado de la malla curricular*

PROYECTO I	GRADO 1 ^o (6 -10 años)	TEMAS	IDIOMA	COMPETENCIAS
Título	Tejiendo la vida, tejiendo pensamiento	Transversalización con diversos contenidos de las asignaturas contempladas en los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación con los conocimientos extraídos de la cultura emberá.	Embera y español	Las competencias propuestas por el Ministerio de Educación Nacional -MEN-
Materias transversalizadas	Artística (Pensamiento o creativo)	-Los colores (Tabla de colores) -Diseño o dibujo en cuadrícula -Instrucciones para la elaboración de artesanías (mamillas) -Sentido estético	Embera-español	-Comprendo, interpreto y describo en una imagen, los diversos elementos de composición, armonías cromáticas, estilos y demás componentes de una imagen. -Desarrollo una actividad artística con destreza y habilidad. -Tengo la capacidad para expresar de múltiples formas los propios sentimientos y emociones. -Poseo sensibilidad para soñar, proyectar, idear, proponer o crear nuevas y significativas realidades artísticas.
	Matemáticas (Pensamiento o creativo, pensamiento matemático, analítico)	La formulación, tratamiento y resolución de problemas: Cómo y con qué solucionar si se comete un error al contar e introducir las chaquiras en el hilo. -Propiedades numéricas -Modelación: Cómo hacer un esquema o bosquejo del dibujo que se desea hacer. -Comunicación: Cómo comunicar a otros sobre el conteo y medición del material para hacer los trabajos. - El pensamiento métrico y los sistemas métricos o de medidas -Suma, resta, multiplicación. -Congruencia y semejanza	Embera y español	-Reconozco significados del número en diferentes contextos (medición, conteo) -Reconozco propiedades de los números (par, impar) • Reconozco y valoro simetrías en distintos aspectos del arte y el diseño. • Reconozco congruencia y semejanza entre figuras (ampliar, reducir).

Fuente: elaboración propia

El PEC emberá-chamí ha asumido el enfoque basado en proyectos con temáticas interculturales transversales, aprendizajes de acuerdo con las competencias, propuestas y las actividades que desarrollan estas, como se observa en el ejemplo de la malla articulada con algunas áreas del conocimiento para grado primero.

➤ *Pertinencia de la metodología de la investigación*

A partir de la discusión y análisis de la primera propuesta de investigación elaborada unilateralmente -por la investigadora-, surgió el diseño metodológico de investigación-acción en colabor del cual obtenemos uno de los grandes aprendizajes porque lleva a todos los involucrados a ser partícipes y a vivenciar el conocimiento y los cambios que se generan dentro del contexto investigado. En materia investigativa nos permite corroborar y ser testigos de la importancia del concepto de colaborar, ya que crea vínculos entre los participantes y genera la confianza suficiente para obtener aportes e información de manera amplia, profunda y veraz. Esto lleva a trabajar en equipo e integrar el conocimiento académico con el conocimiento de la comunidad intervenida y permite al

académico que participa en la investigación, empoderarse de las necesidades, de las características del territorio y lo compromete a hacer parte de la búsqueda de soluciones. El empoderamiento del investigador a partir del trabajo en colabor se origina porque al estar inmerso dentro del marco contextual donde se investiga, no da pie a la indiferencia frente a las vivencias o experiencias que se van suscitando y lo comprometen ética y socialmente. Es precisamente ese compromiso ético y social, lo que implica que el estudio no se convierta en solamente una extracción de material que va a engrosar el informe del investigador, por lo que habrá mayores oportunidades de mejora y cambio dentro del grupo partícipe de la investigación. De igual manera, la investigación-acción en colabor nos deja, como investigadores, la idea de que sí es posible que la academia pueda buscar el conocimiento y utilizarlo para direccionar y transformar ambientes que propicien mejores condiciones de vida; la investigación-acción en colabor da a la academia un papel activo al servicio de la sociedad; lleva al investigador a ser parte de un equipo en el cual hay un aprendizaje mutuo y a desarrollar empatía con las necesidades de la comunidad intervenida. Además, este diseño investigativo da el protagonismo que deben tener los otros participantes -docentes y líderes emberá- lo que observamos como un acierto porque acentúa el liderazgo, propicia el empoderamiento de la comunidad y permite, de manera conjunta, recoger insumos para el PEC. De igual manera, los datos recogidos a través de las diferentes herramientas nos llevaron a conocer la viabilidad de emplear los recursos culturales emberá para construir la malla curricular de la escuela La Bordadita y así dar respuesta a las preguntas de investigación, conjuntamente, para la conservación y fortalecimiento de la cultura a partir de la valoración propia y occidental.

- La formulación de nuevos interrogantes derivados de la práctica investigativa en el territorio emberá-chamí, son también parte de nuestras conclusiones, ya que

partimos de aquello que, en resumen, falta por respuestas que orienten y fortalezcan el proceso que hemos iniciado.

- ¿Es posible hablar de un intercambio (interculturalidad) de conocimientos entre la cultura mayoritaria y las comunidades indígenas de Colombia, a través del currículo educativo de los centros educativos de la nación?
- ¿Cómo se puede llevar a la práctica una real educación intercultural, que propicie el entendimiento bidireccional, entre la comunidad indígena y la mayoritaria?
- ¿Es necesario incluir una lengua extranjera (inglés) dentro del PEC emberá-chamí, como herramienta de inclusión de los emberá en la vida nacional o en el contexto globalizado?

10. Bibliografía

- Aguilar, H. y Velásquez, M. (2005). Metodología. Ensayo elaborado en el marco del Proyecto “Gobernar la diversidad: experiencias de construcción de ciudadanía multicultural en América Latina,” Oaxaca, Oaxaca. Inédito.
- Andréu Abela, J.; García-Nieto, A.; Pérez Corbacho, A. (2007). Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. Col-lección Cuadernos Metodo - lógicos; 40
- Aparicio, J. R. (2018). *La "ciudad letrada" y la insurrección de saberes subyugados en América*. Prácticas Otras De Conocimiento(s). Entre Crisis, Entre Guerras. Tomo 1.
- Arach, O. y Cerda, A. (19 de mayo 2014). Hacia una praxis investigativa hacia la descolonización y en colabor (Discurso principal). Metodologías de investigación hacia la descolonización y en colabor: aportes desde el pensamiento crítico latinoamericano. Universidad Autónoma de México.
- Ash R. y Persall J. (2000). The Principal as Chief Learning Officer: Developing Teacher Leaders. *NASSP Bulletin*, 84(616), 15-22. <https://doi.org/10.1177/019263650008461604>
- Aubry, A. (Enero, 2007). Los Intelectuales y el poder. Otra Ciencia Social. Ponencia presentada en CIDECI-UNITIERRA, San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México.
- Avolio, B., y Bass, B. (1995). Individual consideration viewed at multiple level of analysis Individual consideration viewed at multiple levels of analysis: A multilevel framework for examining the diffusion of transformational leadership. *The Leadership Quarterly*, 6, 199-218. [https://doi.org/10.1016/1048-9843\(95\)90035-7](https://doi.org/10.1016/1048-9843(95)90035-7)
- Aylwin, J. (2005). Reflexiones en torno a la investigación colaborativa. Ensayo elaborado en el marco del Proyecto “Gobernar la diversidad: experiencias de construcción de ciudadanía multicultural en América Latina,” Temuco, Chile. Inédito.
- Balcázar, D. (2010). *¡Hi! My name is Nawi Chicunque Chunday*. [Tesis de maestría. Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá]. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/5871>.
- Ballena, C. (2016). Retos y posibilidades de la investigación en co-labor (Conferencia dictada en el marco de las Jornadas sobre interculturalidad de la UNSAM). Buenos Aires: Argentina.
- Ballena, C., y Unamuno, V. (2017). Challenge from the margins: New uses and meanings of written practices in Wichi. *AILA Review* 30, 120-143.
- Ballena, C. y Unamuno, V. (2018). Formación e inserción laboral de los docentes bilingües interculturales en la provincia del Chaco: el proyecto EGRESADOS. Memoria de Ponencias del 5to Coloquio y Taller Internacional Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina Colaboración intercultural: Servicio, investigación, y aprendizajes. <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/wp-content/uploads/sites/6/2015/05/Memoria-de-ponencias-5to-Coloquio.pdf>.
- Ballena, C., Masats, D., y Unamuno, V. (2020). The transformation of language practices: Notes from the Wichi community of Los Lotes (Chaco, Argentina). En E. Moore, J.

- Bradley y J. Simpson (Eds.), *Translanguaging as transformation: The collaborative construction of new linguistic realities* (p.76-92). Multilingual Matters.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Development, dimensions, and challenges. *The Phi Delta Kappan*, 75(1), 22-28.
- Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: The Free Press.
- Bass, B. y Avolio, B. (1995). Individual consideration viewed at multiple level of analysis Individual consideration viewed at multiple levels of analysis: A multilevel framework for examining the diffusion of transformational leadership. *The Leadership Quarterly*, 6, 199-218. [https://doi.org/10.1016/1048-9843\(95\)90035-7](https://doi.org/10.1016/1048-9843(95)90035-7)
- Bastos, Santiago (1999). Migración y diferenciación étnica en Guatemala. Ser indígena en un contexto de globalización. *Papeles de Población*, 5(22),199-243. Enlace: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=112/11202208>.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2- fulltext-112>.
- Bolívar, A. (2014). Liderazgo educativo y desarrollo profesional docente: Una revisión internacional En J. Ulloa y S. Rodríguez (eds): *Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes: Aportes para la mejora de la escuela*. Universidad de Concepción (Chile). RIL editores, pp. 61-103
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educación*, 47(2), 253-275. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.50>.
- Cajide, J. (1992). La investigación cualitativa: tradiciones y perspectivas contemporáneas. *Bordón*, 44, 4: 357-373. Colección Contus. 1998 Primera edición (en español): Editorial Universidad de Antioquia.
- Calsamiglia, H y Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir. Manual de Análisis del Discurso*. Editorial Planeta.
- Camacho Garzón, L. F., & Santos Velandia, N. P. (2013). Configuraciones actuales en la enseñanza de la escritura del español como segunda lengua en niños de comunidades indígenas. *Tonos Digital*, 25(0).
Enlace: <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/viewarticle/977>
- Carrillo, T. (2001). El proyecto pedagógico de aula. *Educere*, 5(15), 335-344. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35651518.pdf>.
- Carvalho, N. 13 de septiembre de 2015. Saberes ancestrales: lo que se sabe y se siente desde siempre. Diario Digital EL TELÉGRAFO, Ecuador [www.eltelegrafo.com.ec]. <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/buen/1/saberes-ancestrales-lo-que-se-sabe-y-se-siente-desde-siempre>
- Cohen y Manion (1990). *Métodos de investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Consejo Regional Indígena del Cauca - CRIC. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de constitución de una educación propia*. Programa de Educación Bilingüe e intercultural PEBI. Editorial Fuego Azul. <https://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/1014/5615/3700/pebi.pdf>.

- Constitución Política de Colombia. (1991). Bogotá. 2da Ed. Editorial Legis.
<http://www.constitucioncolombia.com/indice.php>
- Crawford, L. (2005). Senior Management Perceptions of Project Management Competence. *International Journal of Project Management*, 23, 7-16.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijproman.2004.06.005>.
- Cruz Forero, L.D. (2021). Diseño e implementación de proyectos de aula transversales con lineamientos estatales, desde saberes ancestrales indígenas en Colombia. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 5, 112-129.
<http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v5i.22054>
- Davis, W. (2015). Los guardianes de la sabiduría ancestral. Su importancia en el mundo moderno. Medellín: Sílabo Editores.
- Decreto 1142 de 1978. (1978, 19 de junio). Ministerio de Educación Nacional. Diario oficial 35051.
- Decreto 2277 de 1979. (1979, 2 de octubre). Ministerio de Educación Nacional. Diario oficial No. 35374.
- Decreto 804 de 1995, Art. 55. Atención educativa étnica, mayo 18 de 1995, Bogotá, Colombia.
- Delgado, M. (2004). La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal. *Enseñanza and Teaching*, 22.
http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/70773/1/La_funcion_de_liderazgo_de_la_direccion_.pdf.
- Dewey, J. (1899). The school and society. En R. Westbrook.(Ed.), *Middle works of John Dewey* (pp. 1-109). Illinois University Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.
- Díez, C. (1995). *La oreja verde de la escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. (1ª edición). Ediciones de la Torre.
- Dooly, M. (2016). Proyectos didácticos para aprender lenguas. En D. Masats y L. Nussbaum (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en educación secundaria obligatoria* (p.169-193). Síntesis.
- Dooly, M., & Masats, D. (2020). ‘What do you zinc about the project?’: Examples of technology-enhanced project-based language learning. En G. Beckett & T. Slater (Eds.), *Global perspectives on project-based language learning, teaching, and assessment: Key approaches, technology Tools, and frameworks* (pp. 126–145). Routledge.
- Elliot, (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. (2ª edición). Morata.
- Escobar, A. (2011). *Ecología Política de la Globalidad y la Diferencia en H. Alimonda (Comp.) La Naturaleza Colonizada*. Buenos Aires. CLACSO
- Escobar, A. (1988). Hacia una tipología del bilingüismo en el Perú, documento de trabajo no. 28 IEP Instituto de Estudios Peruanos, Documento de trabajo No. 28 Serie Lingüística No. 2 (1988).
- Fend, H. (1988). El redescubrimiento de la escuela individual como unidad de diseño pedagógico. Nueva colección, 28(4), 537-547.
- Franklin, S. «Bio-economies: Bio wealth from the inside out», *Development*, núm. 49, diciembre 2006, pp. 141-143.

- Freire, P. (1970). *Pedagogía de los Oprimidos*. Siglo XXI Editoriales. México.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de Curriculum y Formación del profesorado*,6(1). <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>.
- Gairín, J. (1993). La innovación en organizaciones educativas. En *Primer Congreso Internacional de Administración Educacional*. Universidad de La Serena (Chile)
- Galeano, Y. y García, M. (2014). *La enseñanza del castellano como segunda lengua: Una forma de inclusión social para la comunidad indígena jebalá*. [Tesis de maestría, Universidad de Manizales. Manizales]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2229>
- Galeano, Y., y García, M. (2014). *La enseñanza del castellano como segunda lengua: una forma de inclusión social para la comunidad indígena jebalá*. [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2229>
- García, J. J. (2003). Didáctica de las ciencias: resolución de problemas y desarrollo de la creatividad. Editorial Magisterio.
- García, S. (2004). DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA A LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL. La comunidad purhepecha, Michoacán, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20),61-81. ISSN: 1405-6666. Enlace: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002005>
- Gaviría, M. I. 2 de diciembre de 2015. El valor de la palabra ancestral. *El Magazin Cultural*. Diario El Espectador de Colombia <https://www.elespectador.com/el-magazin-cultural/el-valor-de-la-palabra-ancestral-article-603035/>
- Gilly, M. (1980). *Maître-élève: rôles institutionnels et representations*. París: P.U.F. I.N.C.E.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory* (Chicago IL Aladine).
- González, M. (2012). La educación propia: entre legados católicos y reivindicaciones étnicas. *Pedagogía y Saberes*, (36), 33-43. <https://doi.org/10.17227/01212494.36pys33.43>
- Greenwood, D. y Levin M. (1998). *Introduction to Action Research. Social Research for Social Change*. Londres, Publicaciones SAGE. Hale, Charles. 2001. "What is activist research?" *Publicación del SSRC*, 2(1-2): 13-15. Disponible en: www.utexas.edu/cola/depts/anthropology/about/goto/programs/activist/
- Grosfogel, R. (2007). "Descolonizando los universalismos occidentales: el pluriuniversalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas" en Santiago Castro Gómez y Ramón Grossfogel. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémicas más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores. Bogotá
- Hale, C. (2006). *Activist Research vs. Cultural Critique: Indigenous Land Rights and the Contradictions of Politically Engaged Anthropology* en: *Cultural Anthropology* 21(1):96–120.
- Hallinger, P. y Huber, S. (2012). School leadership that makes a difference: international perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*, 23 (4), 359-367

- Hamel, R. (2000). Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena. En IEEPO (Ed.). *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*. pp130-167.
- Hamel, R. (2004). Indigenous literacy teaching in public primary schools: A case of bilingual maintenance education in Mexico. En T.L. McCarty y O. Zepeda, (Eds.), *One voice, many voices: Recreating indigenous language communities*. Tucson: American Indian Language Development Institute, University of Arizona Press.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist studies*, (14)3, 575- 599.
- Harris, A. (2003). Distributed Leadership in Schools: Leading or misleading? *Management in Education*, 16(5), 10–13. <https://doi.org/10.1177/089202060301600504>
- Helterbran, V. (2010). Teacher leadership: overcoming "I'm just a teacher" syndrome. *Education*, 131(2), 363-371. Enlace: <https://www.questia.com/library/journal/1G1-251534611/teacher-leadership-overcoming-i-am-just-a-teacher>
- Hernández, D. (2005). Reflexión sobre metodología. Ensayo elaborado en el marco del Proyecto “Gobernar la diversidad: experiencias de construcción de ciudadanía multicultural en América Latina,” Chimaltenango, Guatemala. Inédito. <http://journals.openedition.org/polis/625>
<http://portal.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/educacion/index.php/educacion>
<http://www.constitucioncolombia.com/indice.php>
- Hutchinson, C. (2005). The Teacher as Leader: Transformational Leadership and the Professional Teacher or Teacher-Librarian. *School Libraries in Canada*, 24(1), 73-79. Enlace: <http://connection.ebscohost.com/c/articles/16746531/teacher-as-leader-transformational-leadership-professional-teacher-teacher-librarian>
- Informe sobre Plan Organizativo Resguardo Altomira (2015). Informe de estudio de MININTERIOR. Enlace: https://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/plan_organizativo_resgurado_altomira.pdf
- Katzenmeyer, M. y Moller, G. (2001). *Awakening the Sleeping Giant*.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago, University of Chicago Press.
- Lagos, J. (2013). El rol de la multiculturalidad en la enseñanza del inglés. *Revista Aletheia*. Vol. 5(2), pp. 308-320. https://issuu.com/revistaaletheia/docs/aletheia_ed_esp_2013_11-11-2013__
- Lambert, L. (1998). *Building Leadership Capacity in Schools*. Alexandria, VA: ASCD. language communities, Tucson: American Indian Language Development Institute, University of Arizona
- Lander, E., & Castro-Gómez, S. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas* (pp. 11-40). Buenos Aires: Clacso.

- Leithwood, K., Begley, P., y Cousins, J. (1990). The nature, causes and consequences of principals' practices: an agenda for future. *Research journal of educational administration*, 28(4).
<http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/09578239010001014>
- Lenkersdorf, C. (2011). *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*. Plaza y Valdés Editores. Méxic
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34- 46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Ley 115 de 1994. Ley General de Educación, Bogotá, Colombia, 8 de febrero de 1994.
- Ley 21 de 1991. Convenio número 169, OIT, 4 de marzo de 1991, Bogotá, Colombia.
- Leyva, X. y Speed, S. (2008). Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de colaborar, en Xochitl Leyva, Araceli Burguete y Shannon Speed (Coordinadoras) *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de colaborar*. México D.F., CIESAS, FLACSO Ecuador y FLACSO Guatemala pp. 34-59.
- López, L. (1998). La eficacia y validez de lo obvio: Lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 51-90.
- Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the Western Pacific*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Markham, T., Larmer, J., y Ravitz, J. (2003). *Project based learning handbook: A guide to standards-focused project based learning for middle and high school teachers*. Novato, CA: Buck Institute for Education.
- Masats, D. (2014). Educación inclusiva en la enseñanza de lenguas. Informe inédito elaborado a petición del Ministerio de Educación Nacional de Colombia a través de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.
- Masats, D., Dooly, M., Juanhuix, M., Moore, E., y Vallejo, C. (forthcoming, 2021). Treballem junt(e)s per innovar: col·laboració entre professorat i investigador(e)s en entorns plurilingües. In D. Masats & C. Pratginestós (eds.), *L'aula com a àmbit d'investigació sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua* / Bern: Peter Lang.
- Maureira, O. (2004). El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. Reice. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 2, (1). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=904494>
- Mayhew, K y Edwards, A. (1966). *The Dewey School*. Atherton.
- McLaren, P., Huerta, C., y Rodríguez, M. (2010). ¿En qué dirección(es) se orientará la investigación sobre cambio educativo en los próximos diez años?. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (47) 1093-1145. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextypid=S1405-66662010000400006#a6
- McLaren, P., Huerta, C., y Rodríguez, M. (2010). ¿En qué dirección(es) se orientará la investigación sobre cambio educativo en los próximos diez años?. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (47), 1093-1145. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextypid=S1405-66662010000400006#a6

- Menchú, R. Agosto 22 de 2013. El valor del conocimiento ancestral. El Mercuriodigital: <https://www.elmercuriodigital.net/2013/08/el-valor-del-conocimiento-ancestral.html>
- Mendoza, C. (2010). Investigación sobre la “Educación Indígena e Interculturalidad en Colombia”. *Revista Educación y Humanismo*, 12(19), 148-176.
- Mendoza, Clemente. (2010). Investigación sobre la “Educación Indígena e Interculturalidad en Colombia”. *Revista Educación y Humanismo*, Vol. 12 - No. 19 - pp. 148-176 - Diciembre, 2010 - Universidad Simón Bolívar - Barranquilla, Colombia <http://portal.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/educacion/index.php/educacion>
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto, en Santiago Castro Gómez y Ramón Grossfogel. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémicas más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores. Bogotá
- Mininterior (2015). Informe sobre Plan Organizativo Resguardo Altomira. Bogotá, Colombia.
- Molina, S. (2003). Representaciones mentales del profesorado con respecto al fracaso escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1),151-175. Recuperado: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27417110.pdf>
- Monsonyi, E. y Rengifo, F. (1983). Fundamentos teóricos y programáticos de la educación intercultural bilingüe. En Rodríguez, M. y Vargas V. (Eds.), *Educación, etnias y descolonización en América Latina*, (pp. 209-230).
- Monsonyi, E. y Rengifo, F. (1983). Fundamentos teóricos y programáticos de la educación intercultural bilingüe,
- Muijs, D. y Harris, A. (2003). Teacher Leadership-Improvement through Empowerment? An overview of the literature. *Educational Management & Administration*, 31, 437-448. <http://dx.doi.org/10.1177/0263211X030314007>
- Murillo, F. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4),11-24. Recuperado de http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2_ htm.htm
- Nappi, J. (2014). The teacher leader: improving schools by building social capital through shared leadership. *Revista Delta Kappa Gamma Bulletin*, 80(4), 29-34. Recuperado de <https://www.questia.com/library/journal/1P3-3399899341/the-teacher-leader-improving-schools-by-building>
- Nappi, J. (2014). The teacher leader: improving schools by building social capital through shared leadership. *Revista Delta Kappa Gamma Bulletin*, 80(4), 29-34. Recuperado de <https://www.questia.com/library/journal/1P3-3399899341/the-teacher-leader-improving-schools-by-building>
- Narayan, D. y Petesch, P. (2007). Agency, Opportunity Structure, and Poverty Escapes. En D. Narayan y P. Petesch, (eds.), *Moving out of Poverty* (pp. 1-44). Washington, DC: The World Bank.
- Norbert, F. (2003). Schooling and bilingualism in Latin America: Perspectives for bridging the language-.

- Norbert, F., (2003). Schooling and bilingualism in Latin America: Perspectives for bridging the language literacy divide. En R., Phyllis y T., Roland (Eds.) *Language: Issues of inequality* (pp. 77-93).
- Norbert, F., y Hamel, R. (1992). La redacción en dos lenguas: Escritura y narrativa en tres escuelas del Valle del Mezquital, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 4(20), 11-35.
- Nussbaum, L. (2017). Investigar con docentes. En Emilee Moore y Melinda Dooly (Eds), *Qualitative approaches to research on plurilingual education / Enfocaments qualitativus per a la recerca en educació plurilingüe / Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe* (p. 23-45). Dublín, Irlanda/Voillans, França: Research-publishing.net. DOI:<https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.620>
- Pasek, E., y Matos, Y. (2007). Habilidades cognitivas básicas de investigación presentes en el desarrollo de los proyectos de aula. *Educere*, 11(37), 349-356. Enlace. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000200022&lng=en&tlng=es.
- Paul, R., Elder, L. y Bartell, T. (2003). Study of 38 Public Universities and 28 Private Universities to Determine Faculty Emphasis on Critical Thinking in Instruction (Executive Summary). Recuperado de www.criticalthinking.org/schoolstudy.htm
- Quenamá, V. (2007). *Enseñanza del cofán como segunda lengua (L2) en educación propia. Escuela de Santa Rosa de Guamez –Departamento del Putumayo-Colombia*. (Tesis de maestría, Universidad Mayor de San Simón). <http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/tesis/proeib/Tesis%20Victor%20Quenama.pdf>
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del Poder y Clasificación Social en Santiago Castro Gómez y Ramón Grossfogel. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémicas más allá del capitalismo global. Siglo del Hombre Editores. Bogotá.
- Rojas, C. A. (2015). Escuela y empoderamiento: aportes a la superación de la pobreza desde el ámbito de la educación. Universidad de los Andes, Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Desarrollo (Cider), Ediciones Uniandes.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sánchez, J. (2013). *Qué dicen los estudios sobre el aprendizaje basado en proyectos*. Actualidad pedagógica. https://www.estuaria.es/wp-content/uploads/2016/04/estudios_aprendizaje_basado_en_proyectos1.pdf
- Sánchez F., D., Chiavola, C., Cendrós P., Pavel (2008). El empoderamiento desde una perspectiva del sistema educativo. *Omnia*, 14(3),130-143. [fecha de Consulta 11 de Julio de 2022]. ISSN: 1315-8856. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73711121007>
- Santos, B. (2005). El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política. Madrid y Bogotá, Editorial Trotta S.A. e ILSA.
- SED. (2009). Lineamiento Pedagógico y curricular para la educación Inicial en el Distrito. Recuperado de http://www.sedbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Procesos_conjuntos/2011/Lineamiento_Pedagogico_Curricular_Educacion_Inicial.pdf

- Seitz, H., y Capaul, R. (2007). *Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis*. Berna, Stuttgart y Viena: Haupt.
- Senge, P. (1992). La quinta disciplina Recuperado de <http://gerenciaestrategica.pbworks.com/w/file/55691078/la%20quinta%20disciplina%20-%20peter%20senge.pdf>
- Sichra, I. (2006). *Investigación para Programa de formación intercultural Bilingüe para los países andinos sobre la enseñanza de la lengua indígena e interculturalidad*. PROEIB, Cochabamba.
- Sierra, Z., Sinigúí, S., y Henao, A. (2010). Acortando la distancia entre la escuela y la comunidad – Experiencia de construcción de un currículo intercultural en la Institución Educativa Karmata Rúa del Resguardo Indígena de Cristianía, Colombia. *Revista Visão Global, Joaçaba, 1(13):219-252*.
- Sierra, Z., Sinigúí, S., y Henao, A. (2010). Investigación: Acortando la distancia entre la escuela y la comunidad – Experiencia de construcción de un currículo intercultural en la Institución Educativa Karmata Rúa del Resguardo Indígena de Cristianía, Colombia. *Revista Visão Global, Joaçaba, 13 (1), 219-252*. <https://core.ac.uk/download/pdf/286653635.pdf>
- Silva, C, & Martínez, M. L. (2004). Empoderamiento: Proceso, Nivel y Contexto. *Psyke (Santiago), 13(2), 29-39*. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282004000200003>
- Slieman, C. (2019). En reportaje de Maximiliano Fernández. Educación indígena: el analfabetismo duplica el promedio nacional y faltan docentes preparados. *Diario digital INFOBAE, Argentina. Párrafo 6 -7*. <https://www.infobae.com/educacion/2019/04/24/educacion-indigena-el-analfabetismo-duplica-el-promedio-nacional-y-faltan-docentes-preparados/>
- Smith, L. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. London: Zed Books.
- Social Movement Working Group (SMWG). 2004. “Un Espacio de contacto académico-activista.” Ponencia presentada en la Conferencia de Investigación en Barcelona. Grupo de Trabajo sobre los Movimientos Sociales de la Universidad de Carolina del Norte- Chapel Hill
- social para la comunidad indígena jebalá. Tesis de maestría, Universidad de Manizales.
- Steel, C., y Craig, E. (2006). Reworking industrial models, exploring contemporary ideas, and fostering teacher leadership. *Phi Delta Kappan, 87(9), 676-680*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/218531849?accountid=150554>.
- Supovitz, J., y Jolley, B. (2005). *Phi Delta Kappan, 86(9), 649-651*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/218481075/BC4D7D3F3CC947B5PQ/1?accountid=150554>
- UNESCO (2000). Informe Foro Mundial sobre la Educación. Paris. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- Tejedor, F. (1986). La estadística y los diferentes paradigmas de investigación educativa. *Educación, 10, (79–101)*. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.463>
- Treviño, E. (2006). Evaluación del aprendizaje de los estudiantes indígenas en América Latina. Desafíos de medición e interpretación en contextos de diversidad cultural y desigualdad social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 11(28), 225-*

- 268.[fecha de Consulta 8 de Noviembre de 2020]. ISSN: 1405-6666. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14002812>
- Uribe, M. (2005). El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: un desafío de orden superior. Paris: PREALC-UNESCO. Recuperado de <http://www.pro-eda.cl/biblioeda/gestion-directiva/08-el-liderazgo-docente-en-la-construccion-de-la-cultura-escolar-de-calidad.pdf>.
- Uribe, M. (2005). *El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: un desafío de orden superior*. Paris: PREALC-UNESCO. Recuperado de <http://www.pro-eda.cl/biblioeda/gestion-directiva/08-el-liderazgo-docente-en-la-construccion-de-la-cultura-escolar-de-calidad.pdf>.
- Urrutia de C., M. (2000). Propuesta de un Modelo de Gestión utilizando el Empoderamiento para incrementar el rendimiento de la organización. Trabajo presentado para optar al título de Magíster en Recursos humanos. Universidad Dr Rafael Bellosillo Chacín. Maracaibo, Estado Zulia.
- Vigotsky, L. (1978). *Mind and Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press
- Vigotsky, L. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Pléyade.
- Vigotsky, L. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Pléyade.
- Williamson, G. (1995) Instructor-trainee conversation in an Adult Training Centre for people with learning disabilities: An analysis of the function and distribution of back channel tokens and personal names. Tesis doctoral no publicada. University of Newcastle.
- Wölck, W. (1975). Metodología de una encuesta sociolingüística sobre el bilingüismo quechua-castellano,
- Wuairá, N. 2007. Mujeres Indígenas, Territorialidad y Biodiversidad en el Contexto Latinoamericano. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Yagari, L. (2013). *Fortalecimiento de la lengua emberá chami en el reguardo Hermeregildo Chakiamá municipio de ciudad Bolívar Antioquia*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia.
- Yuni A. y Urbano, C. (2005): Investigación Etnográfica e Investigación-Acción. Mapas y herramientas para conocer la escuela. Córdoba: Editorial Brujas, 3ra. Edición.
- York-Barr, J. y Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. Review of educational research.. 74 (3), 255- 262. Enlace: <http://search.proquest.com/docview/1681907150?accountid=150554>

ANEXO 1. Ejemplo de malla curricular para el proyecto piloto

PROYECTO 1	GRADO 1°-5° (6 -10 años)	TEMAS	IDIOMA	COMPETENCIAS
Título	Tejiendo la vida, tejiendo pensamiento	Transversalización con diversos contenidos de las asignaturas contempladas en los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación con los conocimientos extraídos de la cultura emberá.	Embera y español	Las competencias propuestas por el Ministerio de Educación Nacional -MEN-
Materias transversalizadas	Artística (Pensamiento creativo)	-Los colores (Tabla de colores) -Diseño o dibujo en cuadrícula -Instrucciones para la elaboración de artesanías (manillas) -Sentido estético	Embera-español	-Comprendo, interpreto y describo en una imagen, los diversos elementos de composición, armonías cromáticas, estilos y demás componentes de una imagen. -Desarrollo una actividad artística con destreza y habilidad. -Tengo la capacidad para expresar de múltiples formas los propios sentimientos y emociones. -Poseo sensibilidad para soñar, proyectar, idear, proponer o crear nuevas y significativas realidades artísticas.
	Matemáticas (Pensamiento creativo, pensamiento matemático, analítico)	La formulación, tratamiento y resolución de problemas: Cómo y con qué solucionar si se comete un error al contar e introducir las chaquiras en el hilo. -Propiedades numéricas -Modelación: Cómo hacer un esquema o bosquejo del dibujo que se desea hacer.	Embera y español	-Reconozco significados del número en diferentes contextos (medición, conteo) -Reconozco propiedades de los números (par, impar) • Reconozco y valoro simetrías en distintos aspectos del arte y el diseño.

		<p>-Comunicación: Cómo comunicar a otros sobre el conteo y medición del material para hacer los trabajos.</p> <p>- El pensamiento métrico y los sistemas métricos o de medidas</p> <p>-Suma, resta, multiplicación.</p> <p>-Congruencia y semejanza</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Reconozco congruencia y semejanza entre figuras (ampliar, reducir).
	<p>Cultura (C. sociales-lenguaje)</p>	<p>-Elaboración de artesanías propias de la comunidad, símbolos, significado de los colores y figuras, de acuerdo a la cultura embera: Pulseras</p> <p>Importancia del respeto por el trabajo y trabajo colectivo.</p> <p>-Historia de los tejidos y su importancia en la comunidad embera para preservar sus tradiciones y comunicar a la población mayoritaria.</p>	<p>Embera y español</p>	<p>Comprendo la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal.</p> <p>Comprendo la importancia de valores básicos de la convivencia ciudadana como la solidaridad, el cuidado, el buen trato y el respeto por mí mismo y por los demás</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparo actividades económicas que se llevan a cabo en diferentes entornos. • Identifico y describo características y funciones básicas de organizaciones sociales y políticas de mi entorno (vereda, corregimiento, resguardo) • Respeto mis rasgos individuales

				y culturales y los de otras personas (género, etnia...)
	Geometría	- El pensamiento espacial y los sistemas geométricos: Figuras geométricas.	Embera y español	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizo sistemas de coordenadas para especificar localizaciones y describir relaciones espaciales. -Construyo objetos tridimensionales a partir de representaciones bidimensionales y puedo realizar el proceso contrario en contextos de arte, diseño.
	Diseño	-Pautas para elaborar un diseño de una manilla, en papel milimetrado o cuadrícula	Embera y español	-Desarrollo creatividad con sentido estético a través del diseño de trabajos artísticos. -Comunico mi pensamiento a través de un boceto o dibujo para mis creaciones artesanales.
	Tecnología	-Elaboración de la herramienta para hacer el tejido de la manilla o cualquier accesorio: Telar -Cómo tomar las fotografías con la Tablet, para hacer el álbum sobre sus trabajos. -Descargar imágenes al teléfono para basar los diseños	Embera y español	-Desarrollo habilidades para la elaboración de aparatos o mecanismos que faciliten la producción de diversos elementos. Documento las actividades realizadas, haciendo uso de la tecnología.
	Lengua embera	-Descripción de los trabajos, oralmente: colores en embera, nombre de las figuras en embera, significado del trabajo hecho en embera.	Embera	Produzco textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos. Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas

				Reconozco la importancia de la lengua dentro de un grupo social.
	Español	-Descripción en español sobre el proceso y significado de sus trabajos, en forma oral y escrita, de acuerdo a la edad. -Rotular los trabajos en castellano, con nombre del autor, edad, y nombre del trabajo.	Español	Produzco textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos. Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.
Producto	Exposición de artesanías: Pulseras y collares	Subproductos	• Álbum de fotografías tomadas con la Tablet.	
			• Rótulos en cartulina, en español y embera, con datos de los trabajos y de los autores.	
			• Descripción oral, en embera o español, de los trabajos	
			• Elaboración del telar	
			• Plantilla, dibujo, boceto o diseño de los trabajos artesanales que se quiere realizar, en hoja cuadriculada o en papel milimetrado.	

Responsables de elaboración e implementación: Gobernador y docente indígena, docentes de La Bordadita, investigadora
 Recursos: Chaquiras (pedrería) de diversos colores, hilo negro para chaquiras, aguja número 100, pegamento para madera, tres tablas, clavos de una pulgada, tijeras, martillo, pinzas, segueta, encendedores, hoja de papel milimetrado (o cuadriculado), lápiz, borrador, regla)
 Tiempo: Tres (3) semanas de duración- (4 clases semanales, con duración entre 2 y 3 horas, dependiendo de la actividad y la necesidad)
 Lugar: Escuela La Bordadita, Resguardo Indígena Altomira del municipio de Marsella, cordillera Central de los Andes, Colombia
 Participantes: Estudiantes de la Bordadita, desde los 6 a 10 años, con un nivel académico bajo según los resultados de las pruebas de Estado, PRUEBAS SABER 2017, ICFES, Colombia.

PLAN DE TRABAJO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO PILOTO DE ARTESANÍAS:

Tejiendo la vida, tejiendo pensamiento

Para dar inicio a la implementación del proyecto de tejidos, los docentes pidieron a los estudiantes, previamente, llevar: 3 tablas de madera una de 60 cm y dos de 12 cm, pegamento (colbón) para madera, puntillas (clavos) de una pulgada y media y de una pulgada, segueta para madera e hilo negro de calibre 15.

PRIMER PASO (2 CLASES: 2:30 h c/u)

1. Presentación del proyecto, el profesor y la investigadora
2. Enseñar a elaborar el telar (pegar las tablas)
3. Elaboración del telar (poner los hilos)
4. Revisión de los telares
5. Lista de materiales para elaborar los tejidos (los estudiantes sólo debían llevar un recipiente para guardar las chaquiras, hilo y agujas que el profesor y la investigadora llevaban para cada uno)
6. Todos deben llevar un cuaderno y un lápiz, de manera que cuando se cansen del tejido, los que ya saben escribir en cualquiera de las dos lenguas (emberá o castellano) deben escribir sobre éste en su cuaderno, y los más pequeños escriben vocales o hacen dibujos.

SEGUNDO PASO (2 CLASES: 2 h c/u)

1. Recomendaciones sobre uso del material, del lugar y cuidado del sentido estético para producir trabajos de calidad.
2. Características generales de los materiales a utilizar
3. Diseño o dibujo deseado para las pulseras
4. Elección de colores y material necesario para las pulseras
5. Explicación general sobre cómo empezar los tejidos y combinar hilos impares con número de chaquiras pares o viceversa.
6. Inicio de los trabajos

TERCER PASO (4 CLASES: 2:30h c/u)

1. Conteo de hilos (longitud de hilos) y chaquiras (cantidad de chaquiras)
2. Separación y elección de chaquiras por colores (combinación y diseño)
3. Elaboración de trabajos artesanales, en pequeños grupos
4. Motivación al trabajo colaborativo
5. Repaso de números en emberá
6. Explicación de los estudiantes, en español, sobre el proceso que llevan a cabo
7. Solución de problemas durante el proceso de tejidos

CUARTO PASO (TRES CLASES: 2h c/u)

1. Tejido de pulseras
2. Cambio de actividad para centrar la atención (El niño que se cansa puede escribir, observar a otros, trabajan libremente sin presión)
3. Terminación y revisión de trabajos
4. Preparación de la exposición de los trabajos en la escuela: Cada niño saca su producto para exponerlo y escriben el nombre, la edad, nombre del trabajo y el proceso, cuanto duro en hacerlo y significado. Qué tipo de tejido es, y explican por qué y para qué se hace. Esto lo escriben en un trozo de papel en el cual pegarán su pulsera o collar.

QUINTO PASO (1 CLASE: 3 horas)

1. Exposición de los tejidos en la escuela. Cada estudiante quien ha expuesto su trabajo explica verbalmente, en español, lo que hizo lo que significa.
2. Toma de fotos desde la Tablet para hacer el álbum, de muestrario de los trabajos y hacer un comparativo posteriormente.
3. Clasificar los mejores trabajos y venderlos.
4. Evaluación de trabajos y del proyecto