

Educación en contextos multiculturales: experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del Resguardo Embera Chamí – Mistrató, Risaralda – Colombia*

*Education in multicultural
contexts: Ethnoeducational and
intercultural experience with
an indigenous population from
the Resguardo Embera Chamí
(Mistrato, Risaralda, Colombia)*

Martha Lucía Izquierdo Barrera

Como citar este artículo

Izquierdo Barrera, M. L. (2018). Educación en contextos multiculturales: experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del Resguardo Embera Chamí - Mistrató, Risaralda - Colombia. *Zona Próxima*, 29, 1-22.

zona próxima

Revista del Instituto
de Estudios en Educación y
del Instituto de Idiomas
Universidad del Norte
nº 29 julio-diciembre, 2018
ISSN 2145-9444 (electrónica)

<http://dx.doi.org/10.14482/zp.29.0002>

zona
próxima



ESTA ES LA CASA, CUANDO QUIERAS PASA
ACRÍLICO SOBRE LIENZO, 2008
LAURA AMADOR

MARTHA LUCÍA IZQUIERDO BARRERA

Doctora en Ciencias de La Educación, área Pensamiento Educativo y Comunicación. Universidad Tecnológica de Pereira. Docente de tiempo completo de la Facultad de Ciencias de la Educación, Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario.

Correspondencia: Portal de las Araucarias apartamento 214 E Santa Rosa de Cabal Risaralda.
maluiz08@utp.edu.co

<p>Esta investigación educativa responde a la necesidad de estudiar el fenómeno de la educación intercultural desde la pluriethnicidad y multiculturalidad de los diversos territorios y pueblos de Colombia a partir de un marco de referencia de tres grandes categorías: Educación indígena, Etnoeducación y Educación Intercultural. Como sistematización de experiencias pedagógicas, busca describir, analizar críticamente y comprender las dinámicas comunicativas y socioculturales que tienen lugar durante los procesos educativos y sociopedagógicos con las comunidades indígenas Embera Chamí del Departamento de Risaralda. La investigación, de corte cualitativo, se ha basado en la estrategia metodológica de sistematización de experiencias desde la reconstrucción general del proceso y el análisis interpretativo y crítico de los trabajos de grado de los participantes, como evidencias de los aprendizajes significativos, a partir de una matriz propia para sistematización de experiencias sociopedagógicas en contextos interculturales: ETINDICU (Etnoeducación-indígena-intercultural).</p> <p>Las conclusiones y recomendaciones principales se centran en: a) el diseño y desarrollo de la política pública en educación, que tenga en cuenta las características propias de la educación indígena; b) proponer y avanzar en investigaciones socio-pedagógicas cualitativas desde la sistematización de experiencias contextuales y territoriales (Matriz ETINDICU); y c) formar y aumentar en número de participantes la profesionalización de la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo comunitario.</p> <p>Palabras claves: Etnoeducación, Educación Indígena, Educación Intercultural, Pedagogía Escolar y Pedagogía Social.</p>	<p>RESUMEN</p> <p>ABSTRACT</p>	<p>This educative investigation responds to the need of studying intercultural education phenomenon according to the pluri-ethnicity and multiculturalism of the different territories and communities in Colombia according to a three-category framework: indigenous education, ethno-education and intercultural education. As a systematization of pedagogic experiences, it aims at describing, critically analyzing and understanding the communicative and sociocultural dynamics that occur during the educative and socio-pedagogical processes in the indigenous communities Embera Chamí in the department of Risaralda (Colombia). The qualitative research has been based on the methodological strategy of systematizing experiences starting from the general reconstruction of the process and the interpretative and critical analysis of the participants' graduate papers (as evidences) of the significant learning by using a matrix for systematization of socio-pedagogical experiences in intercultural contexts: ETINDICU (Ethno-education-indigenous-intercultural).</p> <p>The main conclusions and recommendations focus on: a) the design and development of public policy in education, that takes into account the characteristics of Indigenous education; b) proposing and advancing qualitative socio-pedagogical research from the systematization of contextual and territorial experiences (Matrix ETINDICU); and c) training and increasing in participants the professionalization of the Degree of Ethno-education and Community.</p> <p>Keywords: Ethno-education, Indigenous Education, Intercultural Education, School Pedagogy and Social Pedagogy.</p>
---	--------------------------------	--

INTRODUCCIÓN

Este artículo hace parte de la tesis doctoral titulada “Educación en contextos multiculturales: sistematización de la experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del resguardo Embera Chamí – Mistrató, Risaralda – Colombia”, investigación que surge como interés profesional, académico e investigativo. Supone por tanto, un interés vocacional, personal, académico y profesional como proyecto de vida a fin de poder comprender mejor esta área de estudio y de acción, así como aportar a la ciencia y a la construcción del conocimiento como investigadora de las ciencias sociales humanas. Este interés, me posiciona en una perspectiva de análisis y comprensión de un país multicultural, pluriétnico y de alta complejidad social y cultural con profundas asimetrías sociales, económicas y educativas, que moviliza, desde la responsabilidad social universitaria anclada en los Derechos Humanos, ambientales y constitucionales, a la investigación y al compromiso pedagógico, socio-pedagógico, político y cultural, con la diversidad indígena vivida en el municipio de Mistrató (Risaralda) con la comunidad Embera Chamí¹.

El estudio está cargado de “relación dialéctica” y nos lleva a reflexionar en torno a los procesos educativos con pueblos indígenas y los aspectos pedagógicos de lo escolar (curricular, didáctico, organización escolar, etc.), así como de la Pedagogía social (político, ético, cultural, relacional de la educación) (Del Pozo, 2013, 2016), a fin de establecer y construir un diálogo multicultural e intercultural, en donde el proceso enseñanza-

¹ Espero este artículo no sea leído bajo los paradigmas de la antropología, ya que no es mi disciplina; es un acercamiento desde lo etnoeducativo e intercultural para que experiencias como estas tengan visibilidad.

aprendizaje se convierte en un descubrimiento constante tanto para los pueblos indígenas como no indígenas. No cabe duda que la cosmovisión y pensamiento de los pueblos indígenas, en este caso los Embera Chamí, nos invitan a un cambio en los procesos educativos que supone además, un derecho en la educación diversa de Colombia. La necesidad de una construcción intercultural desde lo multicultural, en una realidad de educación homogeneizadora.

La propuesta se desarrolla a través de las interconexiones filosóficas entre la cosmovisión Embera Chamí y occidental, con el propósito de ir en busca de análisis y comprensiones que permitan un trabajo de integración que responda a los intereses de la comunidad Embera Chamí del municipio de Mistrató, Risaralda - Colombia, aplicables a la construcción de conocimientos educativos y socioeducativos, tanto en espacios escolares como comunitarios. Asimismo busca, como objetivo, desde la investigación sociocrítica y con metodologías cualitativas, poder analizar, comprender y transformar desde la educación, la realidad sociocultural y el umbral teórico para introducirse en el comprender y vivenciar la educación en contextos multiculturales, hacia construcciones interculturales desde la pluralidad humana y la diversidad cultural que existe en las regiones colombianas y en Risaralda, particularmente.

METODOLOGÍA

El diseño metodológico de la investigación (Sánchez & Ballester, 2014) se plantea desde un paradigma sociocrítico orientado a la práctica sociopedagógica, donde la realidad educativa y social se construye a partir de toda la comunidad educativa y social participante (Elliot, 1990). La teoría y la práctica se configuran como un todo reflexivo (Schön, 1992), dinámico y cambiante,

con una fuerte carga axiológica y política (Freire, 1996), donde los propios participantes se convierten en investigadores (Sthenhouse, 1985), con actitud crítica (Jara, 1999) de los procesos socioeducativos y transformadores de la realidad a partir de investigaciones cualitativas y de acción (Pérez, 1994).

Los fundamentos teóricos de la investigación educativa se basan en las teorías interpretativas y críticas (Caride, 2016; Freire, 1969, 1970), principalmente asociadas a la educación popular y a la pedagogía crítica y social, que se relacionan, en este caso, con los procesos de etnoeducación, educación indígena y educación intercultural con transversalidad educocomunicativa.

El objeto de estudio se centra principalmente alrededor del proceso de enseñanza y aprendizaje (socioeducativo y sociocultural) (Úcar, 2016), con, para y desde la comunidad. La finalidad de la investigación supone el análisis de la realidad desde la historicidad y características socioculturales, "a partir de construcciones simbólicas, los ambientes de los que hacen parte y la posibilidad de superar los límites impuestos desde la construcción de uniformidades" (Ghiso, 2003, p.10). Éstas se proyectan en los procesos educativos y sociopedagógicos relacionados con las experiencias vividas. Además, el conocimiento se construye a partir de las características propias del contexto y de la población.

La estrategia metodológica utilizada para la investigación es la sistematización de experiencias (Jara, 1999). Ella nace en Latinoamérica, vinculada a la educación popular no formal, pero actualmente tiene una presencia en el ámbito formal, igualmente. En este sentido, la sistematización de experiencias ha carecido históricamente de ingente sustento teórico, a partir de la investigación práctica, que se refleja

en múltiples investigaciones internacionales o nacionales, por su propio carácter popular y de acción, en ciertas ocasiones carente de reflexión escrita (Navarro & Roche, 2013). Desde ahí, es necesario tener en cuenta que no ha existido vasta bibliografía y que en ella existen algunas contradicciones o indefiniciones referidas a la conceptualización, a su epistemología; así como a las metodologías relacionadas con esta forma-vivencia de investigar, entendiendo y asumiendo que la sistematización de experiencias va más allá de la descripción y del registro (Barbosa Chacón, Barbosa Herrera & Rodríguez, 2013). Todo ello propio de una complejidad de los abordajes investigativos cualitativos y sociocríticos, donde lo socioeducativo presenta un gran valor socio-cultural y sociopedagógico (Ceballos, 2016) para experiencias latinoamericanas.

Para desarrollar la estrategia investigativa se han utilizado diversas técnicas y didácticas, teniendo en cuenta el contexto y la población participante, a partir de procesos y relaciones dialécticas- comunicativas, así como de construcción y registro de las experiencias desde la propia práctica pedagógica (planeación, ejecución y evaluación) (Osorio, et al., 2013). En este estudio nos hemos centrado principalmente en los trabajos de grado de los participantes, como evidencias del proceso de aprendizajes significativos que abarcan el conjunto de las fases y de los elementos que contienen la sistematización de experiencias (Barnechea & Morgan, 2010; Ghiso, 1998; Jara, 1999; Navarro & Roche, 2013), es decir:

- I. Reconstrucción histórica de la práctica.
- II. Recolección de la información.
- III. La organización de los datos.
- IV. La interpretación de los datos.
- V. La elaboración de conclusiones.

Se opta realizar el proceso de investigación a partir de las evidencias de los trabajos de grado manuscritos de los participantes para analizar, comprender y proponer desde los mismos. También, estos trabajos de los estudiantes Embera Chamí, se configuran como un proceso de reconstrucción para la memoria de su pueblo que en sí mismo supone una práctica de empoderamiento, desde las resignificaciones existenciales y la cualificación profesional que reconoce expresiones y construcciones que valoran la *Etnoeducación-indígena-intercultural* (de ahí la razón de ser de la sigla y la denominación de esta matriz de sistematización ETINDICU).

Las fases mencionadas se han tenido en cuenta para el análisis descriptivo, interpretativo y crítico desde la matriz para sistematización de experiencias sociopedagógicas en contextos interculturales: ETINDICU (Etnoeducación-indígena-intercultural) (Tabla 1). Dicha matriz es un nuevo aporte para el conocimiento educativo y socio-educativo en el área de las ciencias humanas, sociales y de la educación que se desarrolló a partir de esta tesis doctoral y que podría ser transferible a contextos similares para el estudio y el cambio-transformación desde criterios de calidad que sean intersubjetivos y consensuados con las comunidades (Sánchez & Ballester, 2014).

Tabla 1. ETINDICU (Etnoeducación-indígena-intercultural)

Matriz para sistematización de experiencias sociopedagógicas en contextos interculturales: ETINDICU (Etnoeducación-indígena-intercultural)			
Fases y elementos de la Sistematización de experiencias.	Elementos a tener en cuenta desde la Etnoeducación	Elementos a tener en cuenta en la Educación indígena embera-Chamí	Elementos a tener en cuenta desde la educación intercultural
Ghiso (1998) - Jara (1999) - Barnechea y Morgan (2010) - Navarro y Roche (2013)	(MEN, 1996)	(CRIR, 2012)	Boaventura de Sousa (2006;2010) - Sáez (2001) - Merino (2009)
I. Reconstrucción histórica de la práctica			
II. Recolección de la información			
III. La organización de los datos	“Cultura, lengua, tradiciones y fueros propios y autóctonos” Ley 115 “Creencias y tradiciones” Ley 115:	Principios indígenas “Embera Chamí”: - Unidad - Territorio - Cultura - Autonomía	“Interacciones comunicativas multiculturales y mediaciones” (encuentros contextuales) “Construcciones interculturales” (procesos convivenciales intercontextuales)
IV. La interpretación de los datos	- Cultura - Territorio - Lengua		
V. La elaboración de conclusiones			

Fuente: Elaboración propia

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN A PARTIR DE LOS TRABAJOS DE GRADO

El propio proceso educativo, construido y generado, reconoce la necesidad de la ruptura hegemónica de la colonialidad de los saberes y de la educación (Walsh, 2009), que podría, desde las instituciones públicas del Estado, perpetuarse, a fin de reconfigurar ejercicios de práctica pedagógica de autonomía y de libertad (Freire, 1996).

Ejercicios que comprometan, desde lo indígena y lo etnoeducativo con enfoque crítico (Agreda, 1999), una vocación comunitaria y ciudadana/ambiental hacia la educación intercultural (Marín, 2007). Es por ello, que en el marco amplio de implementación de este programa de Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario, y teniendo como base las intervenciones pedagógicas

vividas, se plantea la necesidad de un proceso investigativo desde las propias voces de los actores participantes de las comunidades étnicas indígenas, que reconozcan las diversas expresiones y niveles de identificación y expresión diferenciales de lo propio y lo etno, hacia lo intercultural (Dobson, Contreras, Cubillo & Aravena, 2006).

Por tanto, desde el paradigma sociocrítico de investigación que enfoca este trabajo, se plantea un diseño que responde a la deconstrucción de imperialismos categóricos occidentales para tejer desde epistemologías del sur (De Souza, 1997) y estrategias de investigación significativas y reconocidas para las corrientes educativas latinoamericanas, la sistematización de experiencias (en este caso, sociopedagógicas) (Barnechea & Morgan, 2010; Ghiso, 1998; Jara, 1999; Navarro & Roche, 2013). Así como, posibilidades de encuentro intercultural para la deconstrucción y reconstrucción de apuestas investigativas y prácticas, en la educación, que potencien el reconocimiento de la diversidad de la familia humana y de las relaciones con la Madre Tierra, como vehículo académico, comunicativo y socioeducativo para el buen vivir o del bienestar. Por todo ello, y desde la propia naturaleza y los propósitos de la investigación, se opta por plantear una sistematización de experiencias sociopedagógicas como estrategia investigativa desde la práctica, en una ruptura del binarismo epistemológico de la pedagogía tradicional entre lo teórico y lo práctico, para el análisis de este estudio (que debe necesariamente llegar a la educación intercultural, a partir de nuestra propuesta, desde la educación indígena y étnica como reconocimientos esenciales).

Para efectos del presente artículo, la fase IV sólo presentará un ejemplo de lo expresado por los estudiantes (Tabla 2) y referirá los demás para que el lector pueda acceder a la matriz y evidenciarlos. Esto también como provocación para que

el lector acceda a la tesis completa si es de su interés ahondar más la temática.

CATEGORÍA 1: ETNOEDUCACIÓN

FASE I: RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE LA PRÁCTICA

Esta propuesta etnoeducativa parte del proceso realizado en el resguardo Embera Chamí del municipio de Mistrató (Risaralda-Colombia), en el marco de una de las estrategias del Ministerio de Educación Nacional (MEN) denominada "Centros Regionales de Educación Superior (CERES)," ejecutado por la Universidad Tecnológica de Pereira desde la Facultad de Ciencias de la Educación, con el programa de Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario, entre los años 2007 y 2012. El territorio en donde se realiza la experiencia educativa es el municipio de Mistrató, Risaralda, en Colombia, con un grupo de veintidós (22) estudiantes/maestros indígenas en su momento y seis (6) mestizos que se matriculan en la Universidad Tecnológica de Pereira en la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario.

Para dar inicio a la Licenciatura se reconoció la realidad económica, política, social, ecológica y cultural de la comunidad Embera, para lo que se plantearon distintas propuestas metodológicas orientadas alrededor de reconocer la oralidad de este pueblo, su cultura, cosmovisión y capacidad en materia de comunicación. Con el fin de concertar la educación que ellos requerían en su contexto, fue necesario el encuentro con las autoridades, los jefes de núcleo, rectores y comunidad en general del Resguardo Unificado de Purembará.

A partir de lo anterior, la mesa de trabajo de la Universidad Tecnológica de Pereira, con la coordinación de la profesora Olga Lucía Bedoya, inicia una serie de reuniones para hacer la adaptación curricular que fuera necesaria y acorde con el contexto en el que se desarrolla la Licenciatura.

CATEGORÍA 1. ETNOEDUCACIÓN

La tabla 2 es una muestra de estas dos fases.

FASES II Y III: RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS

Tabla 2. Categoría Etnoeducación. Muestra de interpretaciones de participantes

II. RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN Y III. ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS		
CATEGORÍA	ESTUDIANTE	INTERPRETACIONES ENCONTRADAS
ETNOEDUCACIÓN	T1 J.F.A.	Esto nos lleva a querer aprender haciendo y enseñar produciendo, no con prácticas occidentales, sino con nuestras propias prácticas y que ojala logre un fortalecimiento de la comunidad en aspectos como salud, economía y la educación. Hay intercambio espiritual con la comunidad. Elaboración de la cartilla sobre semillas propias, ayudará a comunidad y a estudiantes.
	T2 L.A.N.	Ahora estamos mirando nuestros sueños siempre de los alumnos como una naturaleza libre que tenemos que practicarlos mas al mundo de la lengua español para que los alumnos puedan manejar sus niveles adecuados tanto en los niños preescolar hasta la secundaria. Cada día tenemos que implementar los conocimientos y las experiencias significativas contextualizando
	T3 J.N.S.	Resultado una resignificación de la escuela a partir de los ejes educación, salud y economía con la puesta en escena de la huerta escolar como estrategia pedagógica que tuvo la finalidad de estrechar la brecha existente en la relación escuela, familia y comunidad, con el objetivo inicial fue disminuir mejor la calidad de vida de la población Embera Chamí. En la salud logramos obtener buenos resultados porque ubimos intercambio de saberes y con productos propios y las plantas medicinales curativas para cualquier patología que presenta. Se mejoraron muchas actividades colectivas. El padre de familia por medio de capacitación mejoran de mandar hijos a la escuela, no hubo deserciones a otras escuelas, o casa fueron puntuales desde preescolar a secundario. También los padres de familia mejoraron en la puntualidad ala reunión convocada por el docente. Durante mis actividades realicé con mucho entusiasmo y con mayor esfuerzo de trabajamos, con el
	T4 E.A.T.	Contextualizando a través de la estrategia pedagógica en el aprendizaje y la enseñanza de los alumnos con un beneficio de la comunidad y el desarrollo de todos, tanto que la hemos mejorado la calidad de enseñanza en nuestro contexto social.
	T5 O.P.N.	Con la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario afiance los conocimientos adquiridos los cuales pasare a mis estudiantes de una forma mas vivencial y al mismo tiempo aprendemos de ellos. Es aprender haciendo y enseñar produciendo. La investigación y la exploración contextualizada de una sociedad diversa y sentido de pertinencia sería entonces los elementos distintivos de una practica educativa etnocomunitaria orientada hacia la formación nuestra sociedad enfrentan con éxito los retos de la competencia y la innovación y construyen nuevas relaciones de poder en la vida cotidiana y el sistema social como seres dialógicos en búsqueda y en fortalecimiento colectivos. Los educadores buscan un camino desafío de hacer de la muestra una sociedad plural. La etnoeducación se ubica en plano escolar donde los niños aprenden el manejo del lenguaje para enriquecer la comprensión lectora en la vida cotidiana enriquezco su conocimiento de producción textual y construyendo el texto literario los conocimientos contextualizada va a nuestra sociedad.
	T6 A.P.V.	La escuela se encuentra ubicada en el municipio de Belén de Umbria. Se trabaja con los niños orientando las actividades desde su contexto, como municipio rural. La escuela Andrés Escobar establece un vínculo solidario entre escuela y comunidad ya que la comunidad es un valioso recurso educativo el cual debe ser empleado en el desarrollo de los programas escolares como medio para fomentar en los estudiantes el cuidado y protección del entorno.
	T7 L.E.M.	Se trabajó a partir del trabajo vivencial y jornadas lúdicas. Permitió realizar actividades en aula viva donde los estudiantes lograron tocar, manipular, observar y conocer nuevas formas de aprender.
	T8 N.D.J.A.	Para poder acceder a la colaboración y participación de la comunidad en el montaje de la huerta escolar con los niños de la escuela Andrés Escobar se realizaron visitas domiciliarias, entrevistas con algunos miembros de la comunidad y padres de familia.

Fuente: Elaboración propia.

T1= estudiante 1

Las letras indican las iniciales del nombre.

CATEGORÍA 1. ETNOEDUCACIÓN

FASE IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN EDUCATIVA.

Si bien es cierto, la Etnoeducación en Colombia tiene sus inicios en el año 1976, buscando reestructurar el sistema educativo con el propósito de otorgar a los grupos indígenas la facultad de implementar la educación propia y luego se ratifica con la Ley 115 de 1994, al referirse, en el capítulo 3 Artículo 55, a la educación para los

grupos étnicos. La comunidad Embera Chamí del municipio de Mistrató no se siente representada por la ley. Esta comunidad afirma que sólo a partir de estar cursando la Licenciatura han logrado, con los conocimientos adquiridos y por iniciativa propia, con ayuda de la comunidad, aplicar conocimientos ancestrales y en lengua, como se puede evidenciar en las respuestas obtenidas (los ejemplos no se han editado; se conserva la forma original expresada por los participantes);

“Se identificaron ritmos y formas de aprendizaje del estudiante para consolidar y reorientar con el desarrollo integral del educando, fortalecer habilidades para aplicar las competencias” (T.22).²

“Es difícil para el docente que los aprendizajes de los estudiantes en el manejo de lenguaje se manejan sus habilidades desde el nivel de preescolar a grado quinto, donde tienen capacidades de aprender el manejo de lecto escritura y la comprensión lectora de acuerdo de estándares y que los estudiantes manejan la competencia ciudadana partiendo de las actividades y actitudes contextualizando en la sociedad que no es la propia” (T.16).

Manifiestan tener dificultades al enseñar lo estipulado en los estándares y competencias del Ministerio de Educación Nacional a los niños y las niñas de la escuela. Además, se evidencia el malestar porque sus niños y niñas estén aprendiendo cosas que no sean de su comunidad ni en lengua propia, evidenciando esto que lo estipulado en la Ley 115 de 1994 para los grupos étnicos no se refleja en la realidad de algunos pueblos indígenas, por ende dichas comunidades imparten la educación sin ninguna directriz ni autonomía.

En la voz de otro estudiante, se evidencia su emoción de felicidad al estar estudiando una licenciatura que le está aportando conocimientos y otras formas de enseñar en contexto.

Es importante aclarar que los docentes indígenas que cursaron la licenciatura fueron nombrados por el ente territorial bajo parámetros establecidos para los educadores, cumpliendo con los requerimientos generales y los contenidos oficiales, más no particulares ni propios tal y como se estipula en la Ley 115 de 1994. Por esto, se evidencia que los

² Las intervenciones e interpretaciones de los participantes no se han editado.

estudiantes, tal y como lo expresa uno de ellos, sienten que solo hasta ahora están ejerciendo su labor desde el contexto. Para el caso de los Embera del municipio de Mistrató es posible afirmar que la Etnoeducación no ha tocado sus territorios desde lo que la Ley estipula. Los niños y las niñas Embera escolarizados aprenden igual a los niños y las niñas de la zona urbana del municipio de Mistrató, lo que ha llevado a que muchos padres no envíen a sus hijos/as a la escuela, como lo podemos evidenciar en la respuesta de uno de los estudiantes.

Uno de los tantos motivos que aducen las comunidades indígenas para no escolarizar a sus hijos/as es que los padres sienten que la educación que se les brinda les hace perder lo propio. Lo cual contradice lo que ellos desean y es luchar para que su pueblo perdure y sus conocimientos ancestrales también queden en los niños y las niñas del resguardo. De esta manera, lo expuesto en la Constitución Política de Colombia del año 1991, sobre el derecho a la educación, la protección a la diversidad cultural, el fomentar el acceso a la cultura en igualdad de oportunidades y la protección de la lengua en sus territorios, tampoco se cumple. La etnoeducación está definida como la educación en valores.

En la afirmación de un estudiante, podríamos analizar, desde lo evidenciado en la experiencia compartida durante cinco (5) años, que los indígenas Embera Chamí hacen dos procesos educativos diferentes. Uno es el que ellos desarrollan a partir de conocimientos propios, que se han transmitido de generación en generación, a partir de la tradición oral; y el otro es la educación que deben impartir en la escuela con principios establecidos por los no-indígenas, la cual enseña a los niños y las niñas otros valores y conocimientos distintos a los de ellos, ocasionando un detrimento de lo propio. Por esto es que se puede entender de alguna manera la decisión de algunos padres de no enviar a sus hijos/as a la escuela.

Según Rojas y Castillo (2006), en las comunidades y pueblos indígenas, la escuela ha tenido como función básica garantizar la inserción de los jóvenes indígenas en la cultura de la sociedad dominante. Muchas veces se afirma que se quiere que los indígenas conozcan las dos culturas: la propia y la "occidental" (que brinda la escuela en todos sus niveles, es decir: primaria, secundaria y universitaria). Así mismo, se desea que se desempeñen con eficacia en ambas; no obstante, en realidad, en no pocas oportunidades, el producto final es que el carácter multicultural de los estudiantes que han pasado por ella ha desaparecido totalmente. Esto ha permitido señalar la escuela como una institución que promociona la cultura occidental y por tanto aculturadora, impuesta por mandato oficial y que, en gran medida, a pesar de las nuevas disposiciones se sigue imponiendo (Rojas Curieux, 1998).

Desde esta perspectiva, para los participantes en el proyecto, la etnoeducación se convierte en un llamado a resignificar los espacios del aula con un enfoque interdisciplinario, que conlleve reconocer y construir la sociedad colombiana desde la diversidad. Es decir, desde el reconocimiento del "otro", ese "otro" que a su vez permite la construcción de sí mismo. Un reconocimiento que lleva en últimas a resignificar la forma de habitar y estar en el mundo.

Refiriéndose más directamente al quehacer etnoeducativo, el estudiante T5 expresa:

"La investigación y la exploración contextualizada de una sociedad diversa y sentido de pertinencia serían entonces los elementos distintivos de una práctica educativa etnocomunitaria orientada hacia la formación nuestra sociedad enfrentan con éxito los retos de la competencia y la innovación y construyen nuevas relaciones de poder en la vida cotidiana y el sistema social como seres dialógicos en búsqueda y en forta-

lecimiento colectivos. Los educadores buscan un camino desafío de hacer de la nuestra una sociedad plural.

La etnoeducación se ubica en plano escolar donde los niños aprenden el manejo del lenguaje para enriquecer la comprensión lectora en la vida cotidiana enriqueció su conocimiento de producción textual y construyendo el texto literario los conocimientos contextualizada va a nuestra sociedad" (T.5).

En Colombia la educación de los pueblos indígenas ha sido el producto de luchas por una educación propia, ya que entre los años 1900 y 1960, la educación de los indígenas se llevaba a cabo bajo la tutela de la iglesia o en las escuelas oficiales, en las cuales se aplicaba un currículo que desconocía la cultura de los grupos étnicos y, en la mayoría de los casos, se impedía que se hablara en lengua indígena (Consejo Regional Indígena, 1987). Hasta el día de hoy no es que haya cambiado mucho, la iglesia todavía hace presencia en resguardos como el Embera Chamí de Mistrató y la ley está muy bien redactada. Ésta es ambiciosa e inclusiva, pero si no se pone en práctica, la educación de estas comunidades está en riesgo, ya que viven permanentemente en un choque cultural que no comprenden. Estos pueblos tienen derecho a que su cultura sea respetada y esta situación demanda un diálogo crítico entre culturas y de culturas. Es el reto de una práctica educativa coherente con la realidad, una educación social con pedagogía social que asuma una verdadera transformación.

CATEGORÍA 1. ETNOEDUCACIÓN

FASE V: ELABORACIÓN DE CONCLUSIONES EDUCATIVAS.

Según el Ministerio de Educación Nacional, en la Ley General de Educación de 1994, se define la Etnoeducación como la educación que se le ofre-

ce a comunidades que poseen una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos, educación que debe estar ligada al ambiente y al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto a sus creencias y a sus tradiciones. Si bien es cierto que en Colombia se legisla para las minorías étnicas, en nuestros días la educación es homogeneizante y no contextualizada, a pesar de las luchas reivindicativas de los grupos indígenas por recibir educación propia.

Lo estipulado en la ley no se evidencia y esto lleva a que los docentes de las comunidades indígenas, en su mayoría bachilleres, impartan la educación sin comprender las dinámicas y lineamientos del Ministerio de Educación Nacional.

En este sentido, procesos como los realizados por la Universidad Tecnológica de Pereira cobran importancia y relevancia a la luz de la ley de Etnoeducación. La etnoeducación es la educación en valores de la etnicidad teniendo en cuenta que la identidad cultural es el sincretismo de tres grandes raíces: la africanidad, la indigenidad y la hispanidad. En Colombia, es una concepción de la educación que ha estado en construcción desde sus mismos inicios, los cuales se dieron como discusiones en torno a cómo consolidar un proyecto pedagógico que pensara la educación como un componente esencial de la sociedad, partiendo de una realidad nefasta, donde, según lo señala la historia de la educación en Colombia, hasta la Constitución Política de 1991, la educación era una responsabilidad netamente del Estado Colombiano y de la Iglesia Católica, y que por cuestiones políticas e ideológicas, se promovió a través de ella la discriminación y enajenación de los grupos minoritarios, que recibían como formación una cultura hegemónica que destruía y desvalorizaba sus culturas y sus formas de vida. Una educación que, si bien tuvo muchas aristas, estaba caracterizada por su

enfoque homogeneizante, descontextualizado con respecto a las realidades locales y que poco o nada tenía que ver con el reconocimiento de los diferentes grupos poblacionales.

Fue pues en este contexto, cuando diferentes actores, instituciones y organizaciones evidenciaron la necesidad de una formación que tuviese en cuenta otras necesidades y que respondiera a las problemáticas locales. Unas prácticas educativas que reconocieran las pluralidades del territorio nacional y, en ese sentido, diferentes grupos indígenas se organizaron en pro de una educación propia que respondiera de forma particular a sus necesidades, siendo así, en el año de 1976, cuando surgen los primeros decretos que viabilizan la existencia de la etnoeducación indígena.

Analizando el contexto anteriormente referido y desde esta perspectiva, como se mencionó anteriormente, la etnoeducación se convierte en un llamado a resignificar los espacios del aula con un enfoque interdisciplinario, que conlleve reconocer y construir la sociedad colombiana desde la diversidad. Un reconocimiento que lleve a superar la visión que en ocasiones se construye en torno a la diversidad como una mirada a ese ser diferente, pero “menos” que otros; a ese ser, producto de dinámicas históricas que con frecuencia cristalizan las diferencias y los hacen vulnerables a la discriminación social, a la diferenciación socioeconómica y racial, que los coloca en un escenario de desigualdad social, política, económica y cultural.

En este marco de ideas, el proceso etnoeducativo debe ser pensado como una educación para todos, debe fortalecer la identidad étnica y cultural de los grupos indígenas y afros, contribuyendo a la construcción de un sistema etnoeducativo intercultural para convivir en la diversidad.

CATEGORÍA 2. EDUCACIÓN INDÍGENA

FASE I: RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE LA PRÁCTICA

Como se mencionó antes, en Colombia la educación de los pueblos indígenas estaba a cargo de la iglesia. De ahí, que se desarrollara en el marco de las misiones, con una concepción pedagógica originada en la pedagogía católica que se mantiene hasta los años cincuenta (50), época en la cual se adoptan los planes oficiales.

Lo anterior muestra como aquella educación, que en su momento se trató de incorporar a las comunidades indígenas, iba en contra de la cultura, estigmatizando las costumbres como elementos adversos para el desarrollo. Sin embargo, tiempo después se fueron presentando formas de resistencia, en las cuales fueron surgiendo situaciones que permitieron la recuperación de territorios y de esta forma trascender en la conservación de la cultura, además de establecer procesos pedagógicos que conservaran elementos propios de las comunidades.

En la Constitución Política de Colombia del año 1991, en varios artículos se logra que el Estado reconozca y proteja la diversidad cultural, los dialectos y lenguas en los territorios, el derecho a la educación y el fomento al acceso a la cultura en igualdad de oportunidades, lo cual está ratificado en la Ley 115 de 1994 y en el Decreto 804 de 1995, en donde se reglamenta la etnoeducación para los grupos étnicos y la comprende como un servicio público. En el año 2007, con el Decreto 2406, se reglamentó la mesa nacional de Concertación de la Política Educativa de los Pueblos Indígenas de Colombia "CONTCEPI" y para el año 2010 se traza la ruta jurídica para la consulta previa a los pueblos indígenas sobre la educación propia. Al día de hoy, son veintidós (22) pueblos los que administran su sistema educativo, pero

no pasa del manejo de los recursos y la autonomía para la contratación. Los avances en la construcción de sus Proyectos Educativos contextualizados han sido más lentos y todavía están bajo los estamentos del Ministerio de Educación Nacional y sus reglamentaciones en lo referente a lo que se debe enseñar.

CATEGORÍA 2. EDUCACIÓN INDÍGENA

FASES II Y III: RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS.

La tabla 3 presenta las interpretaciones de estudiantes participantes en el proyecto objeto de este artículo. Solo se muestran las interpretaciones correspondientes a algunos de los estudiantes (8 de 27). El análisis se encuentra en el siguiente apartado

Tabla 3. Categoría Educación Indígena. Muestra de participaciones de estudiantes

CATEGORÍA	ESTUDIANTE	INTERPRETACIONES EN CONTRADAS
EDUCACIÓN INDÍGENA	T8 N.D.J.A.	A través de la resignificación de la escuela los estudiantes aprenden de una manera muy vivencial ya que ellos recogen todo lo aprendido en el salón de clase y lo llevan a la práctica, a través de la huerta escolar.
	T9 R.N.T.	Por medio del proyecto el aporte de la comunidad fue el aporte de conocimiento de los maestros jibana y otros líderes. La escuela ofrece una buena calidad de vida a la comunidad educativa se creó un vínculo solidario entre escuela y comunidad.
	T10 C.A.C.	En la comunidad a partir del proyecto se refleja en cada una de las familias la armonía de vivir, conociendo los alimentos higiénicamente. Para una vida sana y protegiendo de algunas enfermedades que causan a las personas dentro de la sociedad, donde la comunidad en general se siente fortalecido por la calidad de vida. A través de la huerta escolar se logró rescatar todas las semillas propias de la región para cultivos donde se intercambiaron los saberes ancestrales con la comunidad de la escuela para tener en cuenta los valores de nuestra propia producción utilizando los abonos orgánicos, transmitiendo una enseñanza a los niños, padres de familia dentro de la huerta escolar utilizada como una herramienta pedagógica en el aprendizaje.
	T11 J.A.N.	Con la capacitación y motivación la padres de familia, la comunidad, los niños, se logra la disminución de deserción escolar. Donde brindamos una enseñanza a través de la lúdica, con bailes, cantos, historias, dibujos del contexto, donde el niño se sienta atraído por la escuela. Con la ayuda de los padres se fortalece la convivencia en la escuela. La enseñanza debe ser de buena calidad para que los niños aprendan a concientizar buenos modales frente de los demás compañeros, ante la comunidad estudiantil, que sean muy prácticos en la lectura escritura de ellos mismos como estudiantes de dar buenos ejemplos a la comunidad educativa.
	T12 A.S.S.	Como docente Conto la historia de la escuela Betta a los niños y a los padres de familia, una historia que me contaron los mayores. Tiene la oportunidad para motivar y orientar el interés de participar en las actividades dentro de los trabajos, tendo en cuenta con el intercambio de saberes de los padres y las madres. En segundo lugar en la motivación y la orientación tuve la facilidad de seguir el avance y aprovechando la colaboración y prestando servicio, dándole la mano para buscar el cambio enseñanzas nuestras a nuestros estudiantes utilizando nuevas herramientas y metodología a través de la huerta escolar.
	T13 L.A.M.C	En la escuela Vidua hemos cambiado las formas de enseñar en la huerta escolar, para que los estudiantes puedan practicar y manipular, para ellos es más creativo en la huerta, porque el niño puede asimilar más la sociedad. Antes se enseñaba a los estudiantes entre cuatro paredes en los pasados nunca se sacaban al campo para poder practicar a los estudiantes. Como estrategia como juego de roles se ha logrado motivar a los niños y niñas, para que sintieron que en la escuela se pueda aprender jugando a la vez que se logra hacer comprensible, por ejemplo interactuando en la huerta se dan cuenta de son parte de la comunidad, se conocen y se orientan adecuadamente en el espacio.
	T14 J.E.G.	Para recoger las semillas nativas utilizando fases de la luna para los cultivos en la huerta escolar y se hizo por medio de trueque en la comunidad. Queremos que tengan buena relación de partes de las autoridades mayores hacia la comunidad en los trabajos de minca y colectivo. Logramos que los sabios sean transmisores en futuro de los conocimientos. Una señora que presto el servicio a las demás madres de una buena preparación de alimentos y que las demás madres den enseñanzas a sus familias de una manera especial compartiendo esa experiencia que recibieron en la capacitación dado en la escuela de Camitio. Los alimentos tiene mucha metodología de preparación de diferentes alimentos puede compartir nuevas ideas en la sociedad y de ser comunicativo con los demás.
	T15 J.E.N	Se enseña a estudiante todo sobre semilla propia y abono orgánico, estos aprendizajes son importantes por que nos dan un conocimiento propio, en su propio contexto. No podemos dejar el problema que están afectando nuestra salud de nuestros niños y niñas, parece tenemos que enseñar en ciencias naturales y tener como objetivos de estudios que no sean de la huerta escolar también para los seres vivos, en especial nuestra origen de los ancestros y sus propiedades. Para nosotros es importante para conocer las formas de vida que tengamos buena alimentación en los niños pero también encontramos factores personales familiares y sociales que vulneran la estabilidad física y emocional de los niños y las niñas indígenas. Al entender los padres de familia de currum por medio que con este proyecto, esta forma de enseñar que las autoridades indígenas debían apoyarse a la escuela y la comunidad, para prevenir la migración de los
	T16 L.L.S.C.	Se capacita a los padres de familia, se hacen trabajos en equipo para la reflexión y de intercambio de idea para el fortalecimiento de la vida de vivir sano para controlar las enfermedades que afectan a cada una de las personas. Compartiendo ideas, con los niños, jóvenes, ancianos, líderes locales que puedan colaborar de mejor vínculo cooperando practicando y se han cumplido de las normas. El docente citara a los padres de familia a una reunión y formara el consejo de padre y asociación de padre de familias consejo directivo, consejo académico. Este equipo debe promover y velar por la escuela y las necesidades debe reunir cada mes para evaluar el trabajo y el rendimiento de los niños. El docente buscara y invitara a un mayor de edad que hable sobre la medicina tradicional y fijara una fecha para ir Almonte a reconocer las plantas medicinales y mencionando sus nombres de cada una y luego transmitán en casa con sus hijos.
	CATEGORÍA	ESTUDIANTE
EDUCACIÓN INDÍGENA	T17 F.A.P.	Esto nos lleva a querer aprender haciendo y enseñar produciendo no con practicas occidentales sino con nuestras propias practicas las cuales llevaran a que paraemos la escuela como fundamental en la educación y que además logre un fortalecimiento de la educación. Los padres de familia después de la capacitación en cada una de sus parcelas deben mantener una huerta sembradas de productos propios para que puedan intercambiar tomates, repollo, cebolla, frijol, por un kilo de arroz, papa y otros. Además deben mantener semillas. Hacer intercambio de saberes de la cultura y historias. Es importante conocer el contexto para poder convivir con la comunidad y practicar el trabajo comunitario. La huerta escolar como estrategia para fortalecer los conocimientos y fortalecer la educación propia aplicarlas alas materias como matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, valores, convivencia, lenguaje.
	T18 F.D.W.	A partir de la huerta escolar que sirve para una implementación en el aprendizaje pedagógica para una enseñanza transversalizada, estos conocimientos son más fundamentales porque los estudiantes y la comunidad en general podemos explorar, investigar, observar, manipular innovar visualizar mejor a través de la huerta escolar. A partir del trabajo con la comunidad, los padres de familia y los niños (a) en la huerta escolar, pero nuestro concepto fue autoso para el desarrollo del bienestar social de nuestra comunidad. Vimos en un modelo de cambio a una enseñanza constructivista. Se hizo una capacitación con los estudiantes y comunidad educativa, tubo una avances en las actividades realizadas para mejorar la calidad de educación, se hizo un logro por medio de una motivación y la participación de todo para desarrollar nuestros beneficios propio de acuerdo a la huerta escolar. Ser digno y que podamos impulsar y retroalimentando en sus propias escuelas, a los padres de familia y también ser formadores de mi escuela que debe tener mi historia propia. Los estudiantes tuvieron animo con la creatividad dentro de clase. También para los niños llevan nuevos conocimiento sobre la lúdica para el cambio de los ambientes de los niños y tanto para la escuela y enseñanza propia de indígenas.
	T19 J.D.R.A	Apropiación de los saberes de los mayores y de los jibana y de las parteras para que niño aprenda de lo propio. Antes mi profesión era muy confuso y mal genio con los estudiantes y mis conocimientos eran muy pocos tanto en la formación muy poco era mi cumplimiento con las comunidades. Los cambios que han dado a mi profesión y los conocimientos es valoro a mis estudiantes y hacer aprender a mis estudiantes como docente y con el estudio que llevo se que yo he superado en muchas cosas y he tenido practica en los campos con los niños en las áreas de ciencias sociales. Se trabajo con los estudiantes el manejo de la lengua
	T20 C.C.A.C.	Este proyecto fue uno de los pilares más fundamentales para nuestra comunidad, toque ellos de igual manera se han beneficiado mucho y este proyecto nos ha cambiado mucho a nuestro contexto. La herramienta huerta escolar ayuda a mirar como poder enseñar y aprender de lo propio con nuestras semillas y plantas medicinales cuidamos de enfermedad y heridas de niños. Estamos aprendiendo y mejorando educación propia, antes era en cuatro paredes. Porso la más beneficiados son los alumnos que se retroalimentan del docente, pero también se involucran los padres y madres, porso la sistematización sirve para reafirmar o modificar con los estudiantes de los trabajos que han hecho en la escuela y nos sirve para reflexionar y se funcionó o nose dio el resultado.
	T21 H.C.	Hay que transformar saberes propios para poder transmitir en el aprendizaje para el bienestar de la comunidad. Mucho intercambio semillas propias y fortalecer alimentación niños, niñas y padres, hacer trueque.
	T22 L.A.G.	La estrategia de la huerta nos enseña a aprender haciendo y enseñar produciendo, no con practicas occidentales sino con nuestras propias practicas. Para la comunidad en general la medicina tradicional es uno de los pilares más fundamentales en recuperar las pérdidas de algunas plantas.
	T23 G.T.R.	Enseñar al niño a partir de lo propio, animales, plantas medicinales, alimentos ricos, agua, historias de los mayores. Se cito a un adulto mayor a la escuela para que desta testimonio sobre las practicas de salud que se hablaban en su época y como se beneficiaban de ellas y los niños plasmaban lo escuchado por medio de dibujos.
	T24 E.P.P.M.	Toda la información de este proyecto se sistematizará y se realiza una cartilla con todo lo aprendido para la escuela. Se realizará una actividad con padres, abuelos y comunidad en general para la recolección de las semillas propias, se sistematiza la información y se procede al almacenamiento, clasificación y siembra.
	T25 S	Al documento no fue posible acceder, la estudiante trabajo con otra estudiante (T. 24.)
	T26 N.G.	La huerta escolar es pensar en recuperar las tradiciones de nuestros mayores y ponerlas en practica para fortalecer la educación propia. La propuesta de hablar del fortalecimientos de la comunidad en economía, salud y la educación fue favorable y de gran aceptación por la motivación, excelentes saberes y aprendizajes impactando a toda la comunidad de Playa Bonita. Se logra la participación de muchos actores representativos de la comunidad como de la alcaldía, además personas del resguardo como jairana, mayores, gobernadores de los cuales recibimos muchos aprendizajes.
T27 C.E.N.	El gran objetivo al realizar este proyecto es el de implementar una estrategia educativo para mejorar la calidad de vida de las comunidades embera chamí.	

Fuente: Elaboración propia

CATEGORÍA 2. EDUCACIÓN INDÍGENA

FASE IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN EDUCATIVA

Referente a esta categoría podemos encontrar que las comunidades indígenas construyen sus planes de vida y, dentro de ellos, uno de los apartados que cobra gran relevancia es la educación. En el plan de vida de los pueblos Embera Chamí, la educación es considerada como el conocimiento que se obtiene desde la familia, la comunidad y el trabajo colectivo, a través de la experiencia que van dejando nuestros ancestros, porque de generación en generación se ha venido transmitiendo el saber tradicional en forma oral (Consejo Regional Indígena de Risaralda, 2012). Lo anterior se evidencia en los trabajos de los estudiantes. El estudiante T5, por ejemplo, en los siguientes apartados nos relata en una forma más pormenorizada, como sus ancestros tienen el conocimiento que debe ser transmitido de generación en generación, pero que lo están haciendo como docentes desde que están estudiando la Licenciatura:

“Antes de iniciar las actividades con los niños estudiantes en Sede educativa gete alto. Como docente me acerqué muchos con los Sabios para la investigación de Conocimientos y experiencia Científica, que ellos guardaban la memoria para hacer una pitacora para compartir ideas al docente y a los estudiantes y para recojer esa informaciones.

Un anciano nos comenta sobre la alimentación ancestrales que consumían desde tiempo atrás. Se alimentaban carne de monte, pescado del río, cangrejo, otros alimentos silvestre como sinburika, jueñan pricamosa gidiña yuyo doka uspitaka matandrea etc.

Tambien se alimentaba de maíz amarillo, maíz blanco, maíz negro y se preparaban arepa colada mazamorra chocolo de maíz arina, monia.

Y también se alimentaban como buko, iraka, mapapa, ñame, aji amarillo, aji rojo: para condimentos utilizaban llevabuena culandro, cilandro, polea éter arabuka cebolla, tomate anebral yuca platanos colada de maíz, chicha de maíz beka, colada de yuca colada de chontaduro, chicha de chontaduro el alimento. Se preparaban maíz con frijol chenke, Se preparaban sopas molido en una piedra y ese hera consumo familiar. En esa época los niños so sabían que era alimentación tragenicos por eso razón los niños ebera no enfermaban tan fácil, en la comunidad por ellos manejaban muy adecuados los alimentos nutritivos y sacaban de la misma región y las comunidades indígenas eran fuertes y resistentes para cualquier actividad rutinaria para el trabajo” (T.5).

Se puede evidenciar en las palabras del estudiante la validez y el reconocimiento que tienen los mayores al transmitir sus conocimientos y cómo ha logrado, a partir de estar estudiando, cualificar sus conocimientos y poder realizar transposición de lo enviado en las cartillas del Ministerio con lo propio.

El pueblo indígena es crítico al referirse al sistema de educación que reciben sus niños y niñas en la actualidad, lo cual es manifestado en su plan de vida. El debilitamiento de la mentalidad ancestral en las nuevas generaciones es producto de que se vaya recibiendo cada vez mayor incidencia de la educación occidental y los medios masivos de comunicación, llevando a una pérdida de identidad cultural. Los docentes deben tener claro la responsabilidad que tienen en su papel de formar a los nuevos líderes y reafirmar su compromiso para orientar hacia la construcción de una verdadera identidad como pueblo originario (Consejo Regional Indígena de Risaralda, 2012; T9).

Una de las actividades que los estudiantes debían ejecutar dentro de la elaboración del macroproyecto “Resignificación de la Escuela a partir de

los Ejes Salud, Economía y Educación”, fue el de realizar reuniones con las autoridades indígenas, mayores, jaibaná, parteras, padres de familia, jóvenes, niños y niñas para que escucharan y aprendieran de lo que tenían que enseñarnos los sabios de la comunidad, con el propósito de incluir estos aprendizajes en las asignaturas que orientaban en sus escuelas, fortaleciéndolos a partir de los conocimientos que estaban recibiendo en la universidad (T10).

Lo anterior se analiza desde el plan de vida, el cual reconoce que la educación se ve debilitada porque nuestros docentes no tienen una formación a nivel superior, por lo tanto no pueden aportarles a los niños y las niñas un mayor conocimiento. En la medida que tengamos docentes bien capacitados esto se va a reflejar en el alto rendimiento académico de los estudiantes. La educación para las comunidades indígenas se debe enfocar en un nivel integral donde se articule lo propio con lo occidental (Consejo Regional Indígena de Risaralda, 2012).

Uno de los grandes propósitos de la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario de la Universidad Tecnológica de Pereira fue el de articular el plan de vida de los Embera de Risaralda con el plan de estudios de la Licenciatura, por ello acordó con la comunidad trabajar desde la estrategia pedagógica “huerta escolar” para combinar lo occidental con lo propio y esto lo manifestaron en repetidas ocasiones los estudiantes.

CATEGORÍA 2. EDUCACIÓN INDÍGENA

FASE V: ELABORACIÓN DE CONCLUSIONES EDUCATIVAS

Para la mesa de trabajo fue evidente que la comunidad Embera Chamí del municipio de Mistrató, Risaralda, sigue los lineamientos estipulados por el Ministerio de Educación Nacional, en cuanto a

la forma y contenidos que se deben orientar en las escuelas de básica primaria del Resguardo.

La educación en contexto debería ser fundamental en este ámbito, no obstante, no la cumplen pues tal y como lo mencionan *“tenemos que seguir lineamientos, cartillas, estándares, competencias del MEN y nosotros entender poco, si no lo hacemos no pagan salario”*.

Se hace necesario que el Ministerio de Educación Nacional piense la educación de los indígenas y para los indígenas desde los patrones culturales propios, buscando un encuentro para realizar adaptaciones en los currículos y en el material de apoyo para estas comunidades, logrando un intercambio positivo y el enriquecimiento a partir del encuentro entre culturas.

Son muchos los conocimientos que desde los mayores, parteras, médicos tradicionales, mujeres y comunidad en general deben estar como elemento primordial, no sólo para las comunidades indígenas, también es importante para el resto de la población colombiana que en sus planes de estudio emerja este conocimiento, para poder comprendernos y dialogar, para propender por encuentros no sólo de cambio personal, sino también de cambio social en la diversidad cultural que caracteriza al país. Se debe propender desde los ámbitos educativos por una educación intercultural en donde todos estemos incluidos.

El derecho a la autonomía otorgado a los pueblos indígenas de Colombia, en cuanto a educación, es todavía un sueño. Muchos pueblos lo que han logrado lo han ido desarrollando dentro de su etnodesarrollo, pero si nos vamos a las propuestas de la Ley 115 de 1994 y a un sin número de decretos, se puede concluir que la educación para los pueblos indígenas es una propuesta en construcción que tiene muchas aristas.

La educación propia para los pueblos indígenas se ha quedado en el discurso, ya que desde los gobiernos, las medidas que se han tomado no propician modelos, ni el desarrollo de estos desde lo prescrito como etnoeducación. No hay una política estatal que piense sobre los proyectos educativos para y desde las comunidades indígenas, con el fin de incluirlos desde una política de un país pluriétnico y multicultural. Queda en el tintero pensar hasta dónde son los alcances de la autonomía de los pueblos indígenas, al querer su propio sistema educativo y hasta dónde el Estado Colombiano proporcionará los mecanismos para que se cumpla la ley.

CATEGORÍA 3. EDUCACIÓN INTERCULTURAL

FASE I: RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE LA PRÁCTICA

Al reconstruir la historia de la existencia de lo intercultural en la comunidad Embera Chamí del municipio de Mistrató, se podría asumir desde lo cotidiano, lo vivido pero no institucionalizado.

Son un pueblo con cultura propia pero permeados de lo urbano. En cuanto a educación, están siguiendo lo establecido por la Ley Colombiana sin que haya una contextualización de su cultura. En las diecinueve (19) escuelas del resguardo enseñan docentes indígenas bachilleres que se enfrentan a un grupo de niños y niñas de diferentes edades, no muy convencidos de querer ir a la escuela, al igual que los padres que no le han dado importancia a que sus hijos/as estudien. Se enfrentan a orientar todas las asignaturas con unas cartillas suministradas por la Secretaría de Educación del departamento y que en muchas oportunidades, por no decir en la mayoría, ellos no las comprenden.

Los Embera Chamí tienen una cultura, una cosmovisión, una lengua propia pero esto no se vive ni en la cotidianidad ni en la vida escolar. Este pueblo le apuesta a tener una educación propia y están en construcción dentro de su plan de vida, han logrado la autonomía financiera para la contratación de los docentes y se proponen profesionalizarlos a todos para mejorar la educación en el resguardo.

Con esta experiencia de profesionalización, se logran avances para la comunidad, en el momento en que aceptan acompañar el proceso socio-educativo de los niños y las niñas del resguardo, asumiendo posturas de colaboración, respeto, armonía y solidaridad, dentro de un proceso de diálogo para aprender y enseñar de lo propio

CATEGORÍA 3. EDUCACIÓN INTERCULTURAL

FASES II Y III: RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS.

A continuación se presenta la tabla 4, en la cual se encuentran las interpretaciones, con respecto a la Categoría "Educación Intercultural" de algunos de los estudiantes participantes en el estudio. El análisis y las conclusiones se presentarán en los dos apartados subsiguientes.

Tabla 4 Categoría Educación Intercultural. Muestra de participaciones de estudiantes

II. RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN Y III. ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS		
CATEGORÍA	ESTUDIANTE	INTERPRETACIONES ENCONTRADAS
EDUCACIÓN INTERCULTURAL	T1 J.F.A.	La huerta escolar da un valor a la formación ciudadana, en especial en la parte de liderazgo donde comovió, la parte de la gobernabilidad en el saber social y mirar con ideología multiplicativa en el mundo. La práctica como uno de los principios del plan de vida comunitario. Experiencia para multiplicar con otras comunidades indígenas- Reconocimiento del propio contexto Estudiar en un aula con mestizos nos enseñó el respeto y valoración de la diversidad cultural
	T2 L.A.N.	En cuanto a la relación escuela comunidad, mi escuela esta ubicada en los vínculos solidario entre escuela y comunidad porque vivimos compartido nuestros conocimientos y experiencias como comunidad donde hay un enlace de promover a nuestros estudiantes para que tengan un mejor ideas y de las necesidades puedan afrontar en los diferentes estrategias en los proyectos educativos ademas que hayan una información necesaria y que tenemos que saber nuestra cultura. Los aportes de la comunidad frente a la escuela educativo porque estamos corrigiendo información de una manera clara y lo que sacamos estamos interpretando en forma oral a nuestros alumnos es decir fortaleciendo las condiciones y buscando una buena comunicación de lo aprendido, también es necesario que podamos sacar el tiempo para los estudiantes para tener una buena tarea que puedan recopilar los conocimientos adquiridos y que realmente podemos realizar como una sistematización y cada día podamos señalar como una reflexión y una interpretación como subjetiva que sea nuestra propias ideas para poder retroalimentar en la comunidad, acompañando actualmente en las actividades
	T3 J.N.S.	Es lograr el interés de los padres de familia para enviar sus hijos al colegio. Se organizo de diferentes comité para las actividades Atravez de la enseñanza de los sabios mayores que nos multiplicaron sus conocimientos hacia los estudiantes y con el apoyo del docente. Donde hablamos. Implementar mas y proteger la medicina tradicional para el cuidado de la salud. La huerta escolar es una idea constructivo y multiplicativo de identificar criterios transparente y claro muy exitoso para la comunidad educativa en la parte integral o colectivo. Donde pudimos obtener un resultado exitoso maravilloso dentro de la comunidad rescatando nuestras tradiciones en especial en la parte de la educación, salud, economía
	T4 E.A.T.	Que lá nuestro proyecto nos ha cambiado totalmente a nuestra comunidad y nuestros niños. También los padres sean concientizado mucho y de la recuperación de semillas ancestrale que veníamos perdiendo en nuestra región, como tambien comidas típicas alimentos de una dieta variada y balanceada. Por esto los padres han estado con mucha interés de enviar los niños a la escuela por que en cada uno de las escuelas hemos aprendido a cuidar la Madre Tierra, en este proceso los padres se han participado muy activamente y cumplido cuando el Docente como el primer monitoreo les programe una fecha, a un invitación para cualquier actividad, y los participantes de todas las actividades que nos han venido participando son: padres de familia, madres de familia, Gobernador y dos miembros, Jaibana, Curandero, Sobandero, Líderes y líderes, parteras estudiantes, comited de mujeres, aguayil mayor y sus menores, jóvenes (a). Por eso el proyecto cambio de la comunidad por habian un buen resultado entre la escuela, niños, comunidad educativa y la comunidad en general.
	T5 O.P.N.	Reunimos con los padres de familia la comunidad general en sede geté alto. Para concientizar y motivar a los padres y los estudiantes de charlas educativas a través de la huerta escolar, los padre de familia hablarón que el tema para ellos es de gran importancia para los niños de la escuela a través de la huerta escolar los niños aprendan de saber hacer y de saber producir con su experiencia significativas, por medio de esa enseñanza los niños buscan el fortalecimientos de semillas ancestrales. La comunidad hablaron es muy importante rescatar la semilla nativa y de lo propio para el consumo familiar es necesario que la soberanía alimentaria para los niño embera es muy adecuada tener su propio producción en el resguardo recoger las huellas ancestrales.
	T6 A.P.V.	El maestro busca su camino para lograr la meta a seguir para llegar a la formación de liderazgo y transmitir conocimiento se saberes interculturales a la sociedad y las diversas vivencias de aprendizaje que los miembros de una comunidad que reflejan su visión para fortalecer las generaciones de vida y fuentes diversas.
	T7 L.E.M.	Mi labor como docente ha tenido un enorme cambio en el que hacer pedagógico ya que esta estrategia me aportó pautas, herramientas, metodologías que me ayudaron a mejorar el trabajo con los niños que son de diferentes etnias guiándolos hacia la búsqueda del conocimiento en forma constructiva, fomentando en ellos el interés por la investigación, análisis, observación, formulación de hipótesis, que no se conforme solo con los conocimientos que les brinda el docente despertando en ellos habilidades y destrezas para el desarrollo de actividades y tareas propuesta todas alrededor de la unión solidaridad y comprensión del otro y de su cultura, a partir de un aprendizaje mas práctico partiendo de las vivencias y necesidades de los estudiantes, convirtiendo la escuela en un lugar mas agradable. El trabajo con los padres fue gratificante ya que les gusto mucho el trabajo de los niños en la huerta. Se aprendieron los derechos y los deberes, el respeto
INTERCULTURAL	T8 N.D.J.A.	Utilizando herramientas propias de la región con un lenguaje adecuado. El proyecto evidencio la construcción de espacios comunes entre la escuela, la comunidad y la familia alrededor de la solidaridad, el respeto y el trabajo en equipo
	T9 R.N.T.	A partir de las capacitaciones con los padres de familia se logro un mayor compromiso para enviar a los niños a la escuela. Hemos trabajado con los padres de familia sobre los buenos resultados y conocimiento sobre como recuperar nuestro cultivo propio. Se hizo charlas continua con los niños en todo el tiempo, con todos los padres de familia venimos trabajando muy puntual a las actividades y en mi escuela logramos rescatar nuestro cultivo ancestral de nuestro región.
	T10 C.A.C.	El docente frente a ellos, empieza a tener animo a sus hijos que están estudiando en la escuela y de esta los estudiantes dan conocimiento amplios a sus padres y a sus comunidades veredales. Ilustrando, demostrando que otras personas de la comunidad se vinculen mas en proceso y formar grupos de líderes para la sostenibilidad y la temática motiva la participación de diferentes integrantes de la comunidad educativa para que tengan buenas modales para el bien del futuro tanto la estrategia educativa que va acompañado de un proceso pedagogico y didáctica para tener un mejor resultado para los estudiantes, padres de familia del aprendizaje que están recibiendo en la escuela y en las charlas que hemos tenido en cada uno de las escuelas y en cada uno de las veredas y comunidad en general.
	T11 J.A.N.	A partir de la socialización con la comunidad y el respeto al saber que tiene el otro logramos un intercambio no solo de semillas si no tambien de historias y resetas de las mujeres que los niños aprenderan de la cultura propia y que la compartan con sociedad. Se han dado cuenta que el taller es muy importante de participar en diferentes actividades que sirven para la vida cotidiana.
	T12 A.S.S.	Hubo un logro al intercambiar semilla ancestral entre la escuela Vidua y la escuela Caimalto, compartimos comida de lo propio junto con los docentes de las dos escuelas, estudiantes y padres de familia y madres de familia y algunos participantes de la comunidad. Tuvimos una oportunidad de realizar con las autoridades para recoger los conocimientos de las autoridades mayores, reunimos con la comunidad del resguardo, para compartir las experiencias del conocimiento y del proceso educativo a través de la huerta escolar para poder desarrollar actividades a través de la lúdica para mejor ambiente escolar. En la escuela Vidua la comunidad aporta la participación para mejorar la vida cotidiana en la comunidad, la función de la escuela Vidua es socializar según los valores de la sociedad para relacionar entre niños y jóvenes para seguir formando el futuro que nos rodea. En la escuela Vidua compartimos experiencias con un sentido de mejorarlas condiciones de vida. Seguir formando de enseñar como una actitud perspectiva hacia los fundamentos de la escuela para poder desarrollar una comunidad.

Fuente: Elaboración propia.

CATEGORÍA 3. EDUCACIÓN INTERCULTURAL

FASE IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN EDUCATIVA

Abordar la interculturalidad como alternativa educativa para afrontar la diversidad cultural, debe pensarse para los maestros en una alternativa, no del proceso educativo normativo y homogeneizante, sino pensando para un mundo diverso, en donde se reflexione alrededor de implementar otras prácticas pedagógicas con estrategias que respondan a las particularidades, en este caso, de los pueblos indígenas, teniendo presente que cada pueblo pertenece a contextos culturales y lingüísticos diferentes. Al analizar los trabajos de grado de los estudiantes de la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario, en búsqueda de aportes que nos lleven a reflexionar su práctica como futuros docentes desde la educación intercultural, identificamos aportes como el del estudiante T1:

“La práctica como uno de los principios del plan de vida comunitario. Y el estudiar en un aula con mestizos nos enseñó el respeto y la valoración de la diversidad cultural.

La huerta escolar da un valor a la formación ciudadana, en especial en la parte de liderazgo donde conmovió, la parte la gobernabilidad en el saber social y mirar con ideología multiplicativa el mundo” (T.1).

Si realizamos una interpretación de sus palabras, es posible inferir que el tener vínculo con otras culturas y el implementar estrategias pedagógicas fortalece el quehacer educativo y el diálogo en el saber social. Este vínculo se convierte en

...el lugar desde el cual pensar el difícil diálogo que la educación ha de mantener siempre entre la realización de la igualdad de oportunidades, la promoción social de los individuos y la compleja sociedad en la que se inscribe. Pensar en educación intercultural, es pensar esa relación en forma dinámica y abierta. (Ytarte, 2002, p.176)

Según Rey y Ortega (2001), la educación intercultural no se agota en el respeto a la cultura del otro, sino que debe llevar, además, a la aceptación y acogida de su persona. Así mismo, de acuerdo con el modelo de competencias comunicativo intercultural de Byram (1997), se propone la generación de diversos saberes que se adquieren en el lugar de aprendizaje, permitiendo el contacto con culturas distintas a la propia, aquellos donde dos o más culturas entran en contacto, teniendo en cuenta:

Actitudes (saber ser). Reconocer lo que se posee y dar paso a la curiosidad y reconfigurar la subjetividad.

Conocimientos (saberes). Comprensión de la información relativa a otras culturas, tanto en lo interno como en lo externo.

Para los estudiantes T3 y T21, es importante el rescate de sus tradiciones, a través de los sabios y lograr evidenciarlos en la escuela, a partir de una estrategia pedagógica como fue la huerta escolar.

“Transforma los saberes propios en la sociedad para transmitir nuevos conocimientos y que sean alto impacto en el aprendizaje en el bienestar colectivo teniendo en cuenta la huerta escolar como estrategia pedagógica” (T.21).

Habilidades para interpretar y relacionar (saber comprender). Conocer el contexto de los grupos siendo capaz de articular una visión comprensiva frente a un mismo fenómeno. Al respecto remitirse a la matriz (Estudiante T2).

Habilidades para descubrir y actuar (saber aprender/hacer). Identificar las interacciones para obtener significados de la otra cultura. (Estudiante T6).

Conciencia cultural crítica/educación política.

Postura que oriente a la acción transformadora. En este aspecto, los estudiantes consideran que hay transformación en el pensamiento de la comunidad, al apropiarse de sus propias prácticas, como se evidencia en lo expresado por el estudiante T4.

CATEGORÍA 3. EDUCACIÓN INTERCULTURAL

FASE V: ELABORACIÓN DE CONCLUSIONES EDUCATIVAS

Ante el reto de plantear un modelo de educación intercultural que permita comprender la educación dentro de la praxis, se hace necesario que experiencias como las vividas deban ser sistematizadas, teniendo en cuenta la oportunidad de evidenciar cada uno de los pasos y resaltar la participación de cada uno de los actores involucrados, durante estos cinco (5) años de interacción con la comunidad Embera Chamí del municipio de Mistrató, departamento de Risaralda en Colombia. Convirtiéndose, de esta manera, en un conocimiento que nace de la práctica, posibilitando analizar la metodología utilizada y todos aquellos elementos que surgen a través de las actividades, del convivir con el otro, logrando así incentivar el desarrollo de nuevas investigaciones en el área de conocimiento.

La educación intercultural es una propuesta relativamente nueva en donde convergen la diversidad, el respeto mutuo, la igualdad y las ganas de construir una sociedad que asuma el diálogo como base de lo intercultural; en donde se reconozca, se comparta y se complementen desde un pensamiento crítico y reflexivo la interacción de lo culturalmente distinto; además, cuyo fin sea promover actitudes, conductas y cambios sociales para construir desde la educación culturas alternativas y entender las otras culturas, como también la cultura propia a través de la del otro y con un nos-otros.

La educación intercultural deberá responder a un país diverso con una propuesta curricular inclusiva, abierta, flexible e integradora que suponga un reconocimiento, intercambio, respeto, cooperación y un sinnúmero de valores, para una nueva escuela transformadora, activa y abierta a un mundo diverso.

Para referirnos a interculturalidad debemos tener presente que somos un país diverso, que en el sentido amplio de la palabra abarca las diferencias humanas en género, lengua, cultura, clase social, religión y etnia, desencadenando a través de la historia episodios de violencia y de exclusión. En Colombia, la diversidad cultural y étnica carece de un reconocimiento y reflexión de los conceptos de cultura, interculturalidad, multiculturalidad, pluriétnico, los cuales son conocimientos necesarios para la labor docente. De tal manera que solo experimentando, reconociendo, respetando y valorando otras prácticas culturales, se podrá entender que la diversidad no es solo la diferencia, sino las oportunidades comunicativas entre diferentes formas de vida. Esto no quiere decir que no se presenten conflictos, no obstante, el reconocernos seres diversos permite poder resolverlos por otros medios que no sea la fuerza. En este momento se podría hablar de comunicación y educación intercultural, en donde aparece la negociación como mediación. En ello debemos tener presente el encuentro de saberes desde cosmovisiones diferenciadas, desde tradiciones epistemológicas y paradigmas antagónicos y/o complementarios (Wallerstein, 2005) para la construcción del conocimiento intercultural en América Latina.

Si partimos por definir, en una forma amplia, la educación intercultural, se afirmarí que es un enfoque educativo holístico que tiene un carácter inclusivo, donde se parte del respeto y la valoración de la diversidad cultural. Aquella diversidad cultural que se evidencia en cada

uno de los proyectos de grado realizados por los estudiantes Embera Chamí, para obtener el título de Licenciados en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario. En los cuales es posible observar los conocimientos propios, de su cosmovisión, de su forma de ver y de entender el mundo y de los logros adquiridos durante cinco (5) años en los que realmente se puede hablar de una educación pensando en el otro y para el otro, y pensar en un nosotros. En este sentido, sí es posible hablar de educación intercultural, ya que se entretienen conocimientos a partir del diálogo, la concertación y la mediación, escuchando al otro y aprendiendo del otro haciendo y produciendo.

CONCLUSIONES

Las conclusiones principales se centran en:

El diseño y desarrollo de política pública en educación (Ministerio de Educación, Secretarías de Educación y Sistemas propios indígenas), con participación indígena y no indígena, que tenga en cuenta las características propias de la educación indígena y la etnoeducación de pueblos indígenas y otras etnias, para procesos de enseñanza y aprendizaje pertinentes y contextualizados; así como para las relaciones y construcciones, en territorios multiculturales de educación intercultural, centradas en la educación inclusiva, la convivencia y el desarrollo comunitario. En el diálogo intercultural, emergen las distintas formas de aprender, las diversas pautas para la explicación del mundo, las sinergias que desde la cultura le dan una cualidad desencadenante a cada participante del proceso y a los entornos sociales a los que pertenece. El estudiante no llega a las aulas universitarias preparado para ser escuchado, su experiencia en el sistema educativo ha sido de sujeción e invisibilización en la homogeneidad. Experiencias como éstas, bajo la perspectiva educomunicativa, logran que el estudiante que no espera ser escu-

chado, desarrolle el interés por la escucha, lo que aumenta de manera progresiva un interés por aprender y compartir sus conocimientos a partir del diálogo intercultural.

Avance y propuestas de investigaciones socio-pedagógicas cualitativas y desde la sistematización de experiencias contextuales y territoriales, con énfasis en las características propias y elementos de lo indígena, lo etnoeducativo (Matriz ETINDICU), de tal manera que pueda mejorarse la comprensión y el desarrollo de la educación intercultural en Colombia. La sistematización nos permite estimular destrezas de lectura-escritura y oral-auditivas, relacionadas siempre con los temas a tratar; con los ejes generadores, las preguntas problematizadoras y los ámbitos conceptuales, en donde docentes y estudiantes transforman su accionar en el entorno y el quehacer como docentes. La relaciones triádicas, tanto en lo metodológico como en la perspectiva teórica, brindaron la posibilidad de entretener la propuesta para llevar a la práctica una estrategia de enseñanza y aprendizaje, del trabajar haciendo, aprender haciendo y enseñar produciendo, para darle significado a la relación de lo concebido y lo vivido, como posibilitadora de cualificar la mirada de todos los actores del proceso.

Formación y aumento en participantes para la profesionalización de la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario con y desde los propios pueblos indígenas, a fin de proporcionar capacidad instalada, empoderamiento y transformación sociocultural desde y con los pueblos con sus particularidades. En la profesionalización de los maestros de básica primaria de la comunidad Embera Chamí del municipio de Mistrató, se tuvo como premisa una constante construcción de una mirada intercultural en donde podamos: vivir con otros y nosotros; de nosotros para otros; ver en el otro un nosotros; poder con los otros; hacer

con nosotros y pensar desde el otro. Construir desde los distintos campos disciplinares que alimentan las diversas dimensiones del ser un Nos-otros.

El encuentro de la cultura occidental con la Embera Chamí tienen limitaciones por la no existencia de mecanismos de comunicación validados por la academia para que se dé un diálogo intercultural, ya que lo propuesto desde la normatividad, está en el marco del reconocimiento político, mas no social como un país pluriétnico y multicultural, evidenciando la acción homogeneizadora del estado, quedando corta en la construcción de mecanismos educativos, políticos, sociales y económicos para el encuentro intercultural.

Promoción de la relación entre la pedagogía escolar y la pedagogía social y superar la hegemonía epistemológica: Al reconocerse la existencia de unos saberes que median el encuentro dentro y fuera del aula, los mismos se convierten en un medio para estimular la emergencia de una escucha cultural común. Allí, docentes y estudiantes participan en la reducción de las prevenciones y temores ligados a los dispositivos hegemónicos. El correlato emergente cobra un valor que desplaza la centralidad de lo temático, para consultar por elementos cognitivos, comunicativos, sociales, emocionales, ligados a la cultura. La estructura universitaria de nuestro contexto no está pensada y actuada con, desde y para el otro. La misma se asume como un dispositivo técnico que brinda una preparación básica para un hacer social, sin reclamarse una emergencia adicional. Por ello, la forma de planeación crea rutas que centralizan lo temático, sin dar importancia a la significación del encuentro educativo y sociocultural, no únicamente escolar, sino comunitario. Ello presiona a docentes y estudiantes para cumplir con unos mínimos formales que derivan en ruidos, ausencias y silencios que no favorecen una "escucha cultural".

Se ha consolidado una práctica de la escucha que visibiliza al otro como co-relator de la experiencia compartida. En esta dimensión, la educomunicación se construye desde el diálogo, una estrategia para que a través de conceptos básicos, se inicie la construcción de diálogos interculturales propiciando un aprendizaje en múltiples vías.

Valoración de la huerta escolar como estrategia sociopedagógica escolar y comunitaria, que logra el objetivo de ser una estrategia y centro de interés para el proceso de comunicación conceptual entre los individuos de diferentes culturas, y poder así desarrollar algunos elementos de fortalecimiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje acompañado de la participación activa de la comunidad. Lo cual permite que esta experiencia trascienda en el tiempo, mejore el permanente aprendizaje, la autogestión y el buen vivir desde la sostenibilidad y la autogestión sociolaboral y socioambiental.

REFERENCIAS

- Agreda, A. (1999). La Etnoeducación: una respuesta a las aspiraciones educativas de los pueblos indígenas de Colombia. En *VIII Congreso de Antropología*, Barranquilla: Publicaciones Universidad del Atlántico.
- Barbosa Chacón, J., Barbosa Herrera, J.C. & Rodríguez, M. (2013). Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas. Una mirada "desde" y "para" el contexto de la formación universitaria. *Revista Perfiles Educativos*, 37(149), 130-149. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S01852698201500300008&script=sci_arttext
- Barnechea, M., & Morgan, M. (2010). La sistematización de experiencias: Producción de conocimiento desde y para la práctica. *Revista Tendencias y Retos*, (15), 97-107. Recuperado de <http://pridena.ucr.ac.cr/binarios/tendencias/rev-co-tendencias-15-07.pdf>

- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Bristol, UK: Multilingual.
- Caride, J.A. (2016). La pedagogía social en el diálogo de las universidades con la educación popular y la educación social. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 38 (1), 86-106. Recuperado de <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-20161/contrapunto2.pdf>
- Ceballos, R. (2016). *Para cambiar la cara de la escuela. Sistematización de la propuesta socioeducativa del Centro Poveda de la República Dominicana* (tesis doctoral). CINDE. Universidad de Manizales. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/2819/4/RITA%20CEBALLO.%20%202016.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (1991). *Constitución política de Colombia de 1991*. Bogotá, Colombia: Corte Constitucional.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación – Ley 115*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Consejo Regional Indígena. (1987). *Informe del Consejo Regional de Risaralda (CRI)*.
- Consejo Regional Indígena de Risaralda. (2012). *Plan de vida del pueblo de Risaralda*. Pereira, Colombia: CARDER.
- De Souza, J. (1997). *Sistematización: Un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sustentable. Acción para el Desarrollo Rural y Ambiental de Angola*. Recuperado de http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0713/6_SOU_SIS.pdf
- Del Pozo, F.J. (2013). Educación Social para la salud: Proyección, acción y profesionalización. *Revista Médica de Risaralda*, 19(1), 75-80. Recuperado de <http://revistas.utp.edu.co/index.php/revista-medica/article/view/7881/5229>
- Del Pozo, F.J. (2016). Pedagogía social escolar en Colombia: El modelo de la Universidad del Norte en formación directiva y docente para la ciudadanía y la paz. *Revista Iberoamericana de Educación*, (70), 77-90. Recuperado de http://rieoei.org/rie_revista.php?numero=rie70a04&titulo=Pedagog%C3%ADa%20socio%20escolar%20en%20Colombia:%20el%20modelo%20de%20la%20Universidad%20del%20Norte%20en%20formaci%C3%B3n%20directiva%20y%20docente%20para%20la%20ciudadan%C3%ADa%20y%20la%20paz
- Donoso, A., Contreras, R., Cubillo, L., & Aravena, L. (2006). Interculturalidad y políticas públicas en educación: Reflexiones desde Santiago de Chile. *Revista Estudios pedagógicos*, 32(1), 21-31. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000100002>
- Elliot, J. (1990). *La investigación en educación*. Madrid, España: Morata.
- Freire, P. (1969). *Extensión o comunicación* (Vol. 16). Santiago de Chile: Editorial Icirá.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI Editores.
- Ghiso, A.M. (1998). *De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización*. Grupo Chorlavi. Recuperado de <http://www.grupochorlavi.org/webchorlavi/sistematizacion/ghiso.PDF>
- Ghiso, A.M. (2003). *Investigación educativa, sujetos, gramáticas y ecologías. Apertura al conocimiento de los sujetos y de los universos posibles*. Medellín, Colombia: FUNLAM. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl000043.pdf>
- Jara, O. (1999). *Para sistematizar experiencias. Una propuesta teórica y práctica*. San José: Centro de Estudios y Publicaciones – ALFORJA.
- Marín, J. (2007). La perspectiva intercultural como base para imaginar una educación democrática para los pueblos autónomos y para la sociedad multicultural de América Latina. *Revista Linhas*, 8(1), 4-35. Recuperado de <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1368/1174>
- Ministerio de Educación Nacional. (1987). *Lineamientos generales de educación indígena*. Bogotá, Colombia: MEN.
- Ministerio de Cultura. (2015). *Embera Chamí*. República de Colombia.

- Navarro, A., & Roche, M. (2013). Investigación en educación. Los procesos de sistematización de experiencias educativas. *Revista Oficios Terrestres*, 1(29), 1-17. Recuperado de <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/oficiosterrestres/article/view/1955/1754>
- Osorio, M., Castro, L., Peña, K., Godoy, V., Del Pozo, F.J., Narváez, V.,... Rangel, M. (2013). *Las prácticas en el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil: Una experiencia formativa*. Barranquilla, Colombia: Editorial Universidad del Norte. Recuperado de <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/5597/99MLSD65YSJY AAN3DV7GKUGRVDN47N.pdf?sequence=1>
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos I*. Madrid, España: La Muralla.
- Rey, R.D. & Ortega, R. (2001). La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar. La propuesta del modelo Sevilla Antiviolenencia Escolar. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (41), 59-71. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118102>
- Rojas, A. & Castillo, E. (2006). *Educación para los otros o educación intercultural: Estado, educación y grupos étnicos en Colombia*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rojas Curieux, T. (1998) *La lengua páez: una visión de su gramática*. Bogotá: Ministerio de Cultura
- Sánchez, J. & Ballester, M.G. (2014). Desarrollando el éxito educativo para todos: Reflexiones, propuestas y retos conceptuales en torno a la equidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 85-104. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4679124>
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid, España: Paidós.
- Sthenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, España: Morata.
- Úcar, X. (2016). *Relaciones socioeducativas. La acción de los profesionales*. Barcelona, España: UOC Publishing.
- Wallerstein, I. (2005). *Las Incertidumbres del Saber*. Barcelona, España: Gedisa.
- Walsh, C. (Marzo de 2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (Coordinación), *Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural"*, La Paz, Bolivia.
- Ytarte, R. (2002). *Análisis de la educación intercultural y propuesta de un modelo de pedagogía intercultural* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.