FORTALECIMIENTO DE LA IDENTIDAD CULTURAL DEL RESGUARDO INDÍGENA EMBERA CHAMÍ DAI UMADAMÍA, DEL MUNICIPIO DE EL DOVIO – VALLE DEL CAUCA, A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN PROPIA

Raúl Rioverde Dovigama
Luis Alberth Hertiga Gutiérrez

Unidad Central del Valle del Cauca
Facultad de Ciencias de la Educación
Programa Académico de Licenciatura en Educación Básica –
con Énfasis en Ciencias Sociales
Tuluá – Valle del Cauca
2019

FORTALECIMIENTO DE LA IDENTIDAD CULTURAL DEL RESGUARDO INDÍGENA EMBERA CHAMÍ DAI UMADAMÍA, DEL MUNICIPIO DE EL DOVIO – VALLE DEL CAUCA, A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN PROPIA

Raúl Rioverde Dovigama
Luis Alberth Hertiga Gutiérrez

TRABAJO DE GRADO PARA OBTENER EL TÍTULO EN:
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales

DIRECTORA: ADRIANA CAICEDO CASTILLO

Unidad Central del Valle del Cauca
Facultad de Ciencias de la Educación
Programa Académico de Licenciatura en Educación Básica –
con Énfasis en Ciencias Sociales
Tuluá – Valle del Cauca
2019

DEDICATORIA

A nuestros hijos y familiares por su apoyo incondicional. A nuestros amigos y personas más cercanas por sus palabras de aliento. A nuestros profesores y asesores por su acompañamiento, esfuerzo y paciencia en el proceso de nuestra formación profesional y por velar que todo nos saliera bien. A los espíritus de nuestros ancestros por acompañarlos y guiarnos en nuestro camino hacia el horizonte y a la madre tierra por darnos todo lo que somos.

Raúl Rioverde Dovigama
Luis Alberth Hertiga Gutiérrez

AGRADECIMIENTOS

Ofrecemos nuestros más sinceros agradecimientos a las autoridades, mayores, jaibanás, padres de familia, estudiantes, docentes y comunidades indígenas del Valle del Cauca, especialmente a las comunidades indígenas Kipara en Trujillo, Kima Drua en Obando y Dai Umadamía en El Dovio.

Raúl Rioverde Dovigama
Luis Alberth Hertiga Gutiérrez

CONTENIDO

Pág.

INTRODUCCIÓN **8**

1. DECRIPCIÓN DEL PROBLEMA **11**

2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA **13**

3. OBJETIVOS **14**

3.1 OBJETIVO GENERAL 14

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS 14

4. JUSTIFICACIÓN **15**

5. MARCO DE REFERENCIA **17**

5.1 ANTECEDENTES 17

5.2 MARCO TEÓRICO 21

5.2.1 EDUCACIÓN PROPIA *21*

5.2.2 INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA *25*

5.3 MARCO CONCEPTUAL 29

5.3.1 IDENTIDAD CULTURAL *29*

5.3.2 USOS Y COSTUMBRES *31*

5.3.3 INCLUSIÓN *32*

5.3.4 VALORES *34*

5.3.5 DIVERSIDAD *37*

5.4 MARCO CONTEXTUAL 42

5.5 MARCO LEGAL 44

6. METODOLOGÍA **52**

6.1 TIPO DE ESTUDIO 52

6.2 MÉTODO 52

6.3 POBLACIÓN Y MUESTRA 53

6.4 RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN 53
6.5 PLAN DE ANÁLISIS 54

7. DESCRIPCIÓN DE LA SISTEMATIZACIÓN 57

7.1 PUNTO DE PARTIDA 60
7.2 PREGUNTAS INICIALES 61
7.3 RECUPERACIÓN DEL PROCESO VIVIDO 62
7.4 REFLEXIÓN DE FONDO 63
7.5 PUNTOS DE LLEGADA 67

8. INTERPRETACIÓN CRÍTICA DE LA INTERVENCIÓN 70

8.1 REFLEXIÓN DOFA 70
8.2 AUTOEVALUACIÓN CRÍTICA 74

9. CONCLUSIONES 77

10. PROSPECTIVA 79

11. DISEÑO DE LA SOCIALIZACIÓN 80

REFERENCIAS 81

ANEXOS 84

I. PROPUESTA INICIAL DE INVESTIGACIÓN 84
II. ENTREVISTA DE DIAGNÓSTICO 84
III. PLANES DE AULA 84
IV. EVENTO BENEKUÁ 85
V. ACTA DE APROBACIÓN DAI UMADAMÍA 85

LISTA DE ILUSTRACIONES

Pág.

ILUSTRACIÓN 1. UBICACIÓN DEL MUNICIPIO DE EL DOVIO EN EL VALLE DEL CAUCA. 42

ILUSTRACIÓN 2. UBICACIÓN DEL RESGUARDO EMBERA CHAMÍ - DAI UMADAMÍA EN EL DOVIO. 43

ILUSTRACIÓN 3. NORMAS DE CARÁCTER INTERNACIONAL APLICABLES, EN TÉRMINOS DE GARANTÍAS, EN EL ÁMBITO DEL DESARROLLO CULTURAL Y EDUCATIVO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS. 47

ILUSTRACIÓN 4. NORMAS DE CARÁCTER NACIONAL APLICABLES, EN TÉRMINOS DE GARANTÍAS, EN EL ÁMBITO DEL DESARROLLO CULTURAL Y EDUCATIVO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS. FUENTE: ORIVAC (2013). 51

ILUSTRACIÓN 5. DETALLES DE LAS FASES DEL PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN SEGÚN ÓSCAR JARA. 55

ILUSTRACIÓN 6. PREGUNTAS INICIALES DE LA SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA. 61

ILUSTRACIÓN 7. DESCRIPCIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE LAS VARIABLES DE OBSERVACIÓN DE LA INTERVENCIÓN. 62

ILUSTRACIÓN 8. MATRIZ DE REFLEXIÓN DOFA SOBRE LA PRÁCTICA DE INTERVENCIÓN. .72

ILUSTRACIÓN 9. INDUCTORES INTERNOS Y EXTERNOS DE LOS EFECTOS CONSIGNADOS EN LA MATRIZ DE REFLEXIÓN DOFA. 73

INTRODUCCIÓN

Teniendo en cuenta las contribuciones del Fondo Sueco-Noruego de Cooperación con la Sociedad Civil Colombiana[1] al plantear el desarrollo de las deconstrucciones y reconstrucciones de los quehaceres pedagógicos en los territorios indígenas, se considera que se avanzan en las comprensiones colectivas e individuales de sus sistemas educativos cuando en estos se transcienden las estructuras e implementaciones homogenizadoras del Estado en relación con el estándar nacional. En este sentido, las luchas de resistencia y supervivencia en las que se ha hecho posible el fortalecimiento del sistema de Educación Propia para los territorios indígenas de Colombia han puesto en marcha el proceso educativo propio a partir de posturas, definiciones, opiniones, construcciones y reflexiones colectivas desde las comunidades que habitan dichos territorios.

Los diseños, desarrollos e implementaciones de la Educación Propia han sido el resultado de procesos de cooperación etno-comunitaria a través de los cuales se han desarrollado experiencias propias y adecuadas de implementación de modelos educativos en el contexto escolar indígena en diferentes territorios del país. Esto ha demandado la visibilización de los logros obtenidos para fomentar el empoderamiento del saber construido a través de sistematizaciones planteadas como alternativas de recuperación y profundización de los conocimientos alcanzados en las intervenciones hechas a la realidad sociocultural y organizativa de los pueblos indígenas colombianos.

Atendiendo a lo expuesto, este trabajo se ha desarrollado con base en diferentes marcos de alcance que implican proyectos educativos desde el orden departamental hasta el orden local, es decir, desde el Proyecto Educativo

[1] Fondo Sueco-Noruego de Cooperación con la Sociedad Civil Colombiana. La Educación Propia: Vivencias y Reflexiones. Bogotá D.C.: Planeta Paz. 2017.

Comunitario PEC, de la Organización Regional Indígena del Valle del Cauca[2] (ORIVAC), hasta el proyecto BENEKUA (ritual pedagógico) de la comunidad indígena Dai Umadamía de la zona rural del municipio El Dovio en el Departamento del Valle del Cauca de jurisdicción de la institución educativa IDEBIC (KWE´SX NASA KSXA´WNXI, el gran sueño de los indios).

Así, este proyecto se presenta como una alternativa que posibilita pensar en un escenario de adaptación más justo y equitativo, en términos de reflexiones y prácticas para la identificación y validación de implementaciones pedagógicas promotoras del desarrollo de experiencias integradas, tanto con la modernidad como con los saberes ancestrales; lo anterior para actuar en defensa y apropiación del pasado y del provenir recurriendo a procesos educativos, sociales y organizativos armonizados con las demandas de la vida en occidente teniendo en cuenta las dinámicas indígenas de respeto por la relación humano-naturaleza.

En particular este trabajo de intervención educativa se desarrolló para fortalecer la identidad cultural en el resguardo indígena Dai Umadamía de origen Embera Chamí, a partir de tres recursos metodológicos provistos por la investigación-acción participativa (para orientar la lógica de desarrollo de la ejecución del proyecto), la educación propia (para orientar la lógica de desarrollo de la intervención) y la sistematización de experiencias (para orientar la lógica de recuperación del proceso vivido). Los resultados se evaluaron cualitativamente con base en puntos de llegada, variables de reflexión interna, variables de reflexión externa, inductores internos, inductores externos y autoevaluación crítica. En particular se encontró que la percepción general de la comunidad indígena en cuanto a qué dimensiones abordar desde lo educativo para fortalecer la identidad cultural son equivalentes a las líneas de trabajo sobre los cuales se fundamenta la educación propia: recuperación y revitalización de las lenguas autóctonas; protección de la madre

[2] ORIVAC. Proyecto Educativo Comunitario PEC. Florida - Valle del Cauca: ORIVAC. 2013.

tierra y recuperación ambiental; enseñanza y recuperación de los usos y costumbres y organización y gobernabilidad.

En conclusión, este trabajo reafirma el uso de la Educación Propia para fortalecer el desarrollo de una formación pertinente para los niños, niñas y jóvenes de la comunidad indígena sobre la cual se intervino sembrando en consecuencia un antecedente de modelo educativo que ejemplifica cómo se resuelve en campo el enfrentamiento de retos educativos en contextos humanamente diferentes, culturalmente diversos y de vida en sociedades afectadas significativamente por la inequidad.

1. DECRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Durante el último lustro, teniendo como año de referencia el de desarrollo de este proyecto, la comunidad indígena Ebera Chami del resguardo Dai Umadamía, ha evidenciado situaciones de pérdida de algunos de sus usos y costumbres ancestrales, en categorías como: lengua materna, alimentación, vestuario, deportes, artesanías y cosmovisión. Esto, desde una perspectiva sociológica, puede acarrear, en el mediano plazo, un significativo deterioro de la identidad cultural expresada a través de la dilución de las costumbres cultivadas durante numerosas generaciones; las cuales, con denodado esfuerzo, han sido conservadas y transmitidas principalmente de manera oral y durante tanto tiempo que pasaron a formar parte del acervo, incluso, de la historia del país, promoviendo y evidenciando en él nuestra naturaleza multi y pluricultural.

Dado lo expuesto, la situación ha puesto de manifiesto algunos factores promotores de su deterioro cultural, entre estos se cuentan: el conflicto armado, el occidentalismo, el catolicismo, el capitalismo, entre otros. Con base en estos factores se puede demostrar que este grupo étnico ha sido vulnerado y desplazado de su lugar de origen debido a lo cual le ha tocado enfrentar situaciones apremiantes en la soledad de su territorio aumentado por el desconocimiento, discriminación y estigmatización, que le ha obligado a cambiar forzosamente su modelo de vida que sienten impropio y extraño. En este marco de transformación obligada, los niños en edad escolar, durante el periodo de observación, se han educado en escuelas no-indígenas, sin orientación hacia la conservación de lo propio en términos culturales (usos y costumbres).

Así dado el contexto formativo, los niños, niñas y adolescentes indígenas se han educado escolarmente a través de modelos inapropiados alejados de sus realidades étnicas, con bajos niveles de diferenciación cultural que han obviado las necesidades particulares de sus comunidades indígenas: valores propios, vínculos

medioambientales, sabiduría ancestral, relaciones comunitarias, trabajo de la tierra, entre otras.

2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Haciendo una reflexión desde la perspectiva educativa, considerando que este factor es determinante para el desarrollo de los pueblos, se plantea, desde la naturaleza de este proyecto, formular la siguiente pregunta problematizadora: ¿Cómo se puede fomentar el desarrollo de la identidad cultural del resguardo Embera Chamí[3] Dai Umadamía del municipio de El Dovio en el departamento del Valle del Cauca? Así mismo, se plantean preguntas subsidiarias que allanarían el camino para el análisis sistemático de la problemática: ¿en qué estado se encuentra la identidad cultural de la comunidad Embera Chamí del resguardo Dai Umadamía del municipio del Dovio en el departamento del Valle del Cauca? ¿Cuáles estrategias pedagógicas de intervención educativa sustentadas en el desarrollo de los lineamientos de la Educación Propia con enfoque en el desarrollo de la identidad cultural pueden ser aplicables en la comunidad Embera Chamí del resguardo Dai Umadamía del municipio del Dovio en el departamento del Valle del Cauca? ¿Cómo se puede formular un proceso de intervención educativa que se realice a partir de las estrategias pedagógicas formuladas con base los lineamientos de la Educación Propia con enfoque en el desarrollo de la identidad cultural de la comunidad Embera Chamí del resguardo Dai Umadamía del municipio del Dovio en el departamento del Valle del Cauca?

[3] Se debe aclarar que este vocablo debe ser entendido según el siguiente desglose: Embera (*persona*, que a su vez representa a la familia lingüística) que pertenece a la etnia Chamí (*cordillera*, que presenta variaciones lingüísticas respecto a la familia Embera). Además, en este documento se usarán indistintamente, a nivel de escritura, los siguientes vocablos: Embera Chamí, Emberá Chamí o Êbera Chami. Lo anterior debido a la ausencia de unificación sobre el mismo en la comunidad Êbera Chami. Para obtener más detalles se puede consultar: Fundación Jaídé. *Territorio, Autoridad y Transferencia.* Pereira: Fundación Jaídé. 2006.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

Fomentar el desarrollo de la identidad cultural de la comunidad Embera Chamí del resguardo Dai Umadamía del municipio de El Dovio en el departamento del Valle del Cauca, a partir de la intervención con estrategias pedagógicas sustentadas en el marco de la Educación Propia.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Diagnosticar cualitativamente el estado de la identidad cultural de la comunidad Embera Chamí del resguardo Dai Umadamía del municipio de El Dovio en el departamento del Valle del Cauca.

Formular estrategias pedagógicas de intervención educativa sustentadas en el desarrollo de los lineamientos de la Educación Propia con enfoque en el desarrollo de la identidad cultural de la comunidad Embera Chamí del resguardo Dai Umadamía del municipio de El Dovio en el departamento del Valle del Cauca.

Sistematizar la intervención educativa realizada a partir de las estrategias pedagógicas formuladas con base en los lineamientos de la Educación Propia con enfoque en el desarrollo de la identidad cultural de la comunidad Embera Chamí del resguardo Dai Umadamía del municipio de El Dovio en el departamento del Valle del Cauca.

4. JUSTIFICACIÓN

Expresar formalmente la implementación de un modelo transicional desde una educación convencional hacia un modelo de Educación Propia, que surge de las necesidades y expectativas de una comunidad indígena en particular, la Embera Chamí del resguardo Dai Umadamía del municipio del Dovio en el departamento del Valle del Cauca, permite desarrollar un trabajo educativo contextualizado en el fortalecimiento de la identidad cultural, el respeto en las manifestaciones de la relación hombre-tierra y el reconocimiento de los saberes ancestrales, haciendo que la escuela, en dicho territorio, se convierta en un sitio sagrado.

En relación con lo dicho, lograr armonizar las necesidades culturales propias indígenas con el conocimiento racional estructurado del modelo educativo estatal, donde las disciplinas y la organización del currículo gira en torno a las ciencias y sus disciplinas, permite suavizar el impacto de la importación de políticas globales de desarrollo económico entrelazándola con los aportes locales de la sabiduría comunitaria y colectiva, promoviendo variedad en la forma de enfrentar los problemas de su realidad.

Lo anterior robustece el papel de la escuela en términos de ser custodia del conocimiento y del saber. En este sentido, es necesario reconocer y comprender que, además de los conocimientos de la ciencia, la sabiduría (en referencia a la cosmovisión y cosmogonía) también forma parte de existencia de las culturas, en particular de las indígenas. Así, cada cultura tiene una forma de observar, percibir, sentir y proyectar el mundo que es cultivada por la sabiduría custodiada por los mayores, que son las personas en quienes las historias de desarrollo vital alcanzan su mayor expresión al tiempo que son responsables por comunicarlo a su generación y de allanarle el camino a las siguientes.

Con base en lo expuesto hasta ahora, la Educación Propia figura como piedra angular de los modelos educativos para escuelas alternativas, en particular de naturaleza indígena, porque promueve el diálogo y el intercambio de saberes, a cambio de la negociación cultural y de la confrontación. Además, en ella, a la escuela se le asigna un rol sagrado para formar en conocimientos actuales, propios y apropiados, que transformen a la educación de los pueblos indígenas en un tejido también simbólico que comunique memorias, sabiduría y saberes con valores de manera participativa y autónoma.

Para las comunidades del pueblo Embera, en particular la del resguardo Dai Umadamía, la Educación Propia le da otro sentido a la escuela y a la formación porque se orientan con base en gobiernos propios y fomenta la conservación de los usos y costumbres de legado ancestral. Por eso, materializar la Educación Propia implica desarrollar prácticas pedagógicas que, implementadas por las instituciones educativas locales, evidencien las dinámicas que se dan en su seno: revaloración del rol de la escuela, la cooperación comunitaria y la construcción de tejido social y de conocimientos propios.

Por último, los autores de este proyecto han querido dar satisfacción a sí mismos a una necesidad de naturaleza vocacional: la titulación de pregrado en Licenciatura en Educación, con énfasis en Ciencias Sociales. Con él han buscado seguir contribuyendo con el desarrollo de sus comunidades indígenas de origen a partir de la formulación y ejecución de proyectos educativos que resguarden la cultura de sus pueblos y que les permita a quienes forman expandir sus horizontes de vida.

5. MARCO DE REFERENCIA

Para desarrollar este proyecto de intervención fue necesario definir tanto una plataforma teórica como una conceptual que soportaran estructuralmente el despliegue de la misma, revisando previamente antecedentes de investigaciones relacionadas, que le aportaran al trabajo coordinación y coherencia a nivel teórico y conceptual. También, se incluyen marcos de contexto y de orden jurídico. Así, podrán entenderse, con toda la precisión requerida, las interpretaciones y conclusiones de este trabajo.

5.1 ANTECEDENTES

Con el perfil de Educación Propia se puede citar el trabajo de Milton Piamba, César Hoyos y Egnar Luna[4] en donde se desarrolla el tema de las transformaciones socioculturales como desencadenantes de desarraigo cultural en los niños, niñas y adolescentes del asentamiento indígena Embera Neponodrua de la vereda El Delirio del corregimiento Miravalle del municipio de Yotoco, en el departamento del Valle del Cauca. El fundamento de este trabajo hace referencia al mundo globalizado como factor promotor del desarraigo cultural ancestral indígena que afecta sensiblemente la pervivencia, a través de los niños, niñas y adolescentes de dicha comunidad, de la memoria histórica y fomenta el deterioro de los lazos vinculantes y el sentido de pertenencia con su pueblo, fortaleciendo el ritmo de desaparición de la identidad cultural al interior de la comunidad, incluso comprometiendo significativamente su existencia material.

[4] Piamba, M., Hoyos, C., y Luna, E. *Transformaciones Socioculturales que Desencadena el Desarraigo Cultural en los Niños, Niñas y Adolecentes del Asentamiento Indígena Embera Neponodrua de la Vereda El Delirio, Corregimiento Miravalle del Municipio de Yotoco Valle del Cauca.* UCEVA. Tuluá: UCEVA. 2018.

Por otro lado, Santiago Sánchez y Andrés Gutiérrez[5] desarrollaron un estudio sobre la Educación Propia en términos del programa de educación del Consejo Territorial de Autoridades Indígenas del Oriente Caucano (COTAINDOC) a través del cual muestra efectos de dicha educación referidos a la retoma y materialización de los derechos sociales y culturales adquiridos por los pueblos indígenas hasta la actualidad y sobre cómo este tipo de educación permite cuestionar la que él considera como poca pertinencia del Estado y de sus políticas educativas para garantizar autonomía educativa respecto a la educación indígena. Así, muestran cómo la Educación Propia permite diseñar y ejecutar proyectos educativos con los pueblos indígenas a partir de aportes colectivos y comunitarios, creando un modelo de educación para este tipo de comunidades que refleja más compromiso y vínculo con el entorno socio cultural de cada pueblo indígena que lo adopta.

También, Sánchez y Gutiérrez[6] muestran, desde la óptica antropológica, la necesidad de implementar modelos educativos acordes con las vivencias culturales indígenas para permitir el afianzamiento de su cultural ancestral sin dejar de lado el desarrollo de los contenidos curriculares que le permiten al individuo, desde la perspectiva del Estado, formarse integralmente para enfrentar al mundo globalizado.

Adicionalmente, Nathaly Campuzano Villa[7] desarrolló un trabajo sobre etnoeducación y Educación Propia para sustentar un modelo pedagógico que promueve posibilite a los estudiantes y a la institución fortalecer la comprensión,

---

[5] Sánchez, S., y Gutiérrez, A. Los caminos de la educación propia una aproximación al Programa de Educación del Consejo Territorial de Autoridades Indígenas del Oriente Caucano -COTAINDOC-. Obtenido de https://repository.javeriana.edu.co:8443/bitstream/handle/10554/10487/GutierrezSanchezSantiagoAndres2013.pdf?sequence=1yisAllowed=y. 2013.

[6] Íbid.

[7] Campuzano, N. *La etnoeducación y la educación propia, encuentros y contradicciones en la Institución Educativa Oficial Los Libertadores en el municipio Inírida- Guainía.* Universidad Tecnologica de Pereira. Pereira: UTP. 2017.

coherencia y pertinencia del currículo con el contexto educativo a través de procesos de transmisión formal de las construcciones propias de los valores culturales del pueblo indígena Kurripako en Inírida, departamento del Meta.

Para cerrar los aportes relevantes, Paula Andrea Durán Motato[8] desarrolló un proyecto sobre prácticas educativas en el marco de la Educación Propia ejecutadas en un resguardo indígena del departamento de Caldas. A través de este trabajo la autora interpreta las prácticas educativas de los maestros en términos de transformaciones personales del docente: reconocimiento de quién se es, qué responsabilidad tiene con la comunidad en cuanto multiplicador de saberes, conocimientos y pensamientos y qué compromiso asume para hacer cooperar con el desarrollo del plan integral de vida de las comunidades indígenas que interviene con su profesión.

Durán[9] menciona que es en las prácticas educativas donde el docente valida su vocación, intencionalidad, intercambio, negociación y mediación, con aquellos sobre los cuales interviene; además, debate entre la necesidad de ajustarse a la normatividad, a las políticas educativas y da respuesta a las necesidades culturales, políticas, sociales y reivindicativas del pueblo indígena con el que trata. En este sentido, afirma la autora, su práctica educativa debe ser crítica, reflexiva y flexible, para que ajuste adecuadamente a los problemas del contexto, sus realidades, tendencias y situaciones problemáticas. Además, a través de la práctica educativa, el maestro posibilita la reflexión educativa, su construcción y deconstrucción, en términos de un proceso político, social, comunitario y autónomo que debe responder a las necesidades de la comunidad intervenida.

---

[8] Durán, P. *Prácticas educativas en el marco del diseño y aplicación de educación propia en el resguardo indígena nuestra señora de la candelaria de la montaña: un estudio de caso.* Universidad Tecnologica de Pereira. Pereira: UTP. 2014.

[9] Íbid.

Los antecedentes presentados permiten analizar y reflexionar sobre la labor educativa que se debe desarrollar en la escuela de naturaleza indígena para que sea competente respondiendo a la vez al sistema educativo estatal y a las necesidades culturales del territorio indígena en donde se enmarca. En este sentido, el modelo educativo por aplicar en dicho contexto debe fortalecer y promover la permanencia en la conciencia de los educandos de la identidad cultural propia y del conocimiento cohesionador que caracteriza a estas comunidades en relación con su entorno.

Lo expuesto lleva a concluir que la salvaguarda de la identidad cultural de los pueblos indígenas se puede afianzar con el diseño de modelos educativos propios que se armonicen con sus particulares planes de vida. Por lo tanto, se evidencia la necesidad de diseñar e implementar modelos y proyectos educativos que garanticen un aprendizaje coherente con el entorno socio cultural del estudiante indígena que permita que cada pueblo de este tipo siga conservando y fortaleciendo sus usos y costumbres ancestrales, sin olvidar que se debe preparar para enfrentar también un mundo occidentalizado y global.

5.2 MARCO TEÓRICO

Las demandas teóricas de la intervención se fundamentan en la educación propia y la investigación-acción participativa. Para el caso, es necesario mostrar tanto sus desarrollos teóricos fundamentales como los efectos de su aplicación. En este sentido, se anticipa la compatibilidad entre ellas.

5.2.1 Educación Propia

Para Graciela Bolaños y Libia Tattay[10] la educación propia tuvo su génesis alrededor del inicio del segundo lustro de la década de los años setenta. Su marco fue la reflexión comunitaria sobre un proyecto educativo pertinente y armonizado con los contextos indígenas relacionados con el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). En sus inicios, se criticó el rol histórico de la escuela oficial la cual fue percibida por las comunidades indígenas como una institución impropia en términos de su estructura social y cultural.

Así, la educación propia fue orientada a que las comunidades se apropiaran de la educación y la asumieran como parte de su cotidianidad y su lucha social. Por lo tanto, si la escuela pertenecía a la comunidad, debía ser, en consecuencia, un eje fundamental para desarrollar la lucha de las personas, es decir, una herramienta de concienciación y organización en relación con alcanzar el propósito fortalecer políticamente a toda la comunidad a través de ella.

Como fundamentos de la educación propia se fueron desarrollando criterios de afianzamiento de su despliegue, entre estos figuran: priorizar las enseñanzas (y el aprendizaje) que se dan (y reciben) con el ejemplo; entender que las escuelas deben ser bases para sostener las recuperaciones de tierras y demás derechos

[10] Bolaños, G., y Tattay, L. La educación propia: realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Educación y Ciudad*, 2012, pp. 45-56.

sociales reclamados por las comunidades; concertar que la selección de los maestros se realice por las comunidades interesadas; promover que las escuelas bilingües fuesen instrumentos de revitalización de las culturas; incentivar a la comunidad para que participase en la orientación de las actividades escolares; trabajar mancomunadamente para que en la escuela se enseñase lo propio y lo ajeno de manera crítica; motivar a los niños para que permaneciesen en sus comunidades aportando sus saberes y conocimientos; desarrollar procesos educativos y escolares de naturaleza diferente a la del currículo oficial, nacidos de la construcción colectiva de programas apropiados de estudio que privilegiasen la enseñanza, tanto en la lengua indígena, como en español. Estos criterios sugieren por sí mismos el desarrollo de una educación para la defensa colectiva como indígenas, más que como una educación para la superación individual.

Con base en lo expuesto, Bolaños y Tattay[11] indican que para la educación propia se debe aclarar que ella en nada implica considerar exclusivamente lo endógeno o local, es decir, en aquello interno de las comunidades o que el conocimiento cultural se encasille o cierre sus fronteras para impedir el intercambio o el enriquecimiento con otras culturas o fuentes culturales. En este sentido, lo propio, a cambio, se vincula con la capacidad de todas y cada una de las comunidades involucradas para orientar, organizar, dirigir y construir los procesos y proyectos educativos desde una posición crítica frente a la educación que se quiere transformar. Por lo tanto, la educación es propia porque es pertinente y autónoma, concebida esencialmente como la apropiación crítica y la capacidad para hacerse responsable de la dirección y el replanteamiento de la educación por parte de las comunidades y los actores involucrados.

Complementariamente, los procesos formativos de la educación propia contienen pedagogías transformadoras que son consecuencia de los encuentros entre maestros, estudiantes, directivos y la comunidad. Esta manera de proceder ha

[11] Íbid.

permitido que a través de ella se desarrollen formas de aprender más coherentes en contextos comunitarios indígenas. Por tal motivo, sus metodologías de construcción permanente de conocimiento, tanto en espacios colectivos presenciales, como los territorios de origen, han hecho que la educación propia permee con facilidad en la conciencia colectiva comunitaria, facilitando el aprendizaje de lo enseñado por el desarrollo de intercambios y de seguimientos que involucran a toda la comunidad en los procesos formativos. Como muestra de esto es común encontrar en las comunidades que la adoptan cuatro líneas de trabajo educativo: recuperación y revitalización de las lenguas autóctonas; protección de la madre tierra y recuperación ambiental; enseñanza y recuperación de la historia y organización y gobernabilidad.

Respecto al primer componente, **recuperación y revitalización de las lenguas autóctonas**, se han percibido metodologías que rescatan la identidad cultural usando por ejemplo toponimia vinculada con expresiones de resistencia. Además, los resultados de las enseñanzas son divulgados comunitariamente y de allí surgen ideas viables para fomentar otros desarrollos lingüísticos aplicables a otras realidades y a nuevos procesos de formación docente.

En relación con el segundo componente, **protección de la madre tierra y recuperación ambiental**, se desarrolla una marcada (absoluta) influencia del maíz como símbolo y materia del inicio de la recuperación de las concienciaciones sobre la relevancia definitoria del mantenimiento de la salud ambiental. También a través de él se promueve el trabajo comunitario como espacio para la recuperación social y de la madre tierra. Esto se propicia a través del rol de la escuela como promotora de la integración comunitaria.

Sobre el tercer componente, **enseñanza y recuperación de los usos y costumbres**, se concibe que las enseñanzas de estos a través de la manualidad o

el juego, promueven procesos innovadores de apropiación o recuperación de la identidad y de la resistencia cultural. Además, los intercambios que se dan por este componente enriquecen las relaciones entre los individuos y las comunidades que participan o desarrollan este componente.

Para el cuarto componente, **organización y gobernabilidad**, el trabajo educativo de despliega para enseñar y aprender normas de comportamiento propias de la comunidad involucrada. También aparecen estrategias como: el cabildo escolar, en el sentido de estrategia de fortalecimiento de la autoridad comunitaria; y el proceso de administración en la organización de las comunidades, con el cual se armonizan los aspectos fundamentales de las estructuras normativas y de organización social y administrativa de las comunidades.

Para las autoras Bolaños y Tattay[12], en contexto, la educación propia tiene propósito asegurar la permanencia de las diferentes culturas, permitiendo aprendizajes y enseñanzas para mantener la unidad comunitaria, las relaciones con otros pueblos y desarrollar sistemas de conocimientos e ideas sobrellevados por lenguas ancestrales que han construido conceptualizaciones robustas sobre las condiciones de buena vida y formación de los miembros de la comunidad de acuerdo con sus necesidades. En este sentido, por último, mantener la fortaleza de la educación propia implica:

> Repensar la escuela desde los mismos actores y beneficiarios involucrados, desde el espacio local, desde el fogón, desde la familiar nuclear o ampliada, desde la familia comunidad o desde la familia naturaleza, como también le llaman en algunas partes a esa relación estrecha del cosmos donde las personas son parte de ese gran conjunto.

[12] Íbid.

Repensar la educación escolarizada desde los efectos de los diversos sistemas y niveles que han ido construyendo las sociedades en los diferentes espacios del territorio y conglomerado colombiano.

Repensar la educación desde la condición y sentimiento de cada ser humano, de cada cultura, de cada espacio social.

Es necesario que los organismos que apoyan la educación propicien los espacios de encuentro para trabajar alrededor de las filosofías y epistemologías indígenas, y así poder definir lineamientos que permitan su inserción en los procesos curriculares en los programas de formación.

Propiciar que los distintos organismos de los Estados y organizaciones sociales difundan los procesos de investigación técnica y tecnológica de las universidades indígenas, en campos como la salud, la administración, el desarrollo comunitario, entre otros.

Fortalecer espacios de encuentro para el intercambio, difusión y publicación conjunta de materiales educativos consensuados, que permitan la expresión y desarrollo de criterios y parámetros educativos coherentes con las necesidades de la actualidad[13].

5.2.2 Investigación-acción Participativa

En el trabajo de Ana Mercedes Colmenares[14] se define a la investigación-acción participativa (IAP) como una vivencia que es necesaria para progresar democráticamente que incluye un complejo de actitudes y valores y un método de trabajo que dan sentido a la práctica en campo. Así, se entiende como una metodología de enfoque cualitativo con características particulares: cómo aborda el

[13] Íbid, P. 55.
[14] Colmenares, A. M. Investigación-Acción Participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación. 2011, pp. 102-115.

objeto de estudio, cuáles son sus propósitos, cómo deben actuar los actores sociales involucrados en la investigación, los procedimientos a través de los cuales se desarrolla y los logros que se alcanzan con su aplicación.

Colmenares establece técnicamente que la IAP es un método en el cual se desarrollan dos procesos: conocer y actuar; por lo tanto, se orienta al favorecimiento de los actores sociales porque les permite: conocer, analizar y comprender mejor la realidad de sus contextos; también sus problemas, necesidades, recursos, capacidades, potencialidades y limitaciones. En este sentido, dicho conocimiento concluye en la planificación y ejecución de acciones tendientes a mejorar y transformar aquello que requiere cambios. Por lo tanto: "favorece la toma de conciencia, la asunción de acciones concretas y oportunas, el empoderamiento, la movilización colectiva y la consecuente acción transformadora"[15].

Para Colmenares, las tres componentes de su nombre (investigación, acción y participación) se combinan atendiendo a lo siguiente: la **investigación** se entiende como un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que busca estudiar algún aspecto de la realidad con una expresa finalidad práctica. La **acción** representa una fuente de conocimiento y la realización del estudio es en sí una forma de intervención. La **participación** indica que en el proceso se involucran los investigadores y la comunidad destinataria del proyecto, que es considerada un sujeto activo que contribuye a conocer y transformar su propia realidad.

Lo expuesto sobre IAP conduce a que se deba detallar su estructura de principios. En este sentido, Javier Calderón y Diana López Cardona[16], recurriendo a los aportes de Orlando Fals Borda, proponen los siguientes: la relación sujeto-objeto, la práctica

[15] Íbid, P. 109.
[16] Calderón, J., y López, D. Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación. I Encuentro hacia una pedagogía emancipatoria en nuestra américa. 2013.

de la conciencia, redescubrimiento del saber popular, la acción como elemento central de la formación, la participación.

Sobre la **relación sujeto-objeto**, la IAP considera que el investigador y los participantes son sujetos, lo que permite una relación de intersubjetividad, lo cual significa que quien desea conocer la realidad debe estar involucrado con ella de manera que en el proceso de investigación todos los participantes del proceso son reconocidos como sujetos, garantizando que la interacción entre los sujetos es de orden intersubjetivo. Así, se identifica y vuelve protagonistas de la formación y el aprendizaje a todos los sujetos del contexto, permitiéndose en consecuencia el cambio continuo.

Respecto a la **práctica de la conciencia**, se establece que todo conocimiento reflexivo y autorreflexivo genera conciencia en el sujeto, en particular en procesos de tipo grupal, generando reflexiones colectivas que permiten concienciación colectiva.

En relación con el **redescubrimiento del saber popular**, la IAP reconoce que los colectivos sociales poseen un saber acumulado que "(…) ordena y valida conocimientos ancestrales, deconstruye colectivamente prejuicios acerca de la realidad y promueve la innovación para trascender o superar la realidad en la que se encuentre la comunidad"[17]. De esta manera, los colectivos sociales se convierten en movimientos sociales, con un pasado reconocido en colectividad, un saber construido por los involucrados y con objetivos sociales pensados para intervenir y transformar la realidad.

El principio de **acción** como elemento central de la formación permite la cualificación consciente de la acción del sujeto social al tiempo que robustece el trabajo de las comunidades para actuar en contra de, o superar, situaciones de pobreza,

[17] Íbid, p. 5.

marginalidad, desigualdad, etc. De este principio se deriva que: la acción es transformación.

En referencia al principio de **participación**, se establece que esta ayuda a expresar las vivencias y problemas de los involucrados a través de espacios de reflexión que impliquen acciones de cambio y transformación profunda de la realidad. Así, la IAP potencia la libre expresión, permite el planteamiento de preguntas que allanan la reflexión crítica de los individuos colectivizados.

Luego de los significados, Joel Martí[18] enumera las principales etapas de una IAP, teniendo en cuenta los principio expuestos, las cuales varían en cuanto a diseño y duración dependiendo del contexto en el cual se desarrolle: **Primero**, se define el alcance del proyecto a partir de objetivos bien delimitados, es decir, se concreta la situación problemática. **Segundo**, luego de la concreción, se elabora un diagnóstico y se compilan las posibles propuestas que salgan de la participación para que sirva de base para su debate y negociación entre todos los involucrados. **Tercero**, las propuestas se deben concretar en líneas de acción donde los involucrados asuman un papel protagonista en el desarrollo del proceso. **Cuarto**, la acción da paso a un nuevo ciclo en el que, seguramente, se detectarán nuevos síntomas y problemáticas y en el que se deberán definir nuevos objetivos.

[18] Martí, J. *La Investigación-Acción Participativa: Estructura y Fases.* Barcelona: Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona. 2004.

5.3 MARCO CONCEPTUAL

Como complemento del marco teórico se construyó el marco conceptual para desarrollar los conceptos necesarios que ayudan a estructurar teóricamente el problema tratado en la intervención educativa. Se despliegan en secuencia los conceptos de identidad cultural, usos y costumbres, inclusión, valores y diversidad; los cuatro últimos entendidos como dimensiones de abordaje del primero.

5.3.1 Identidad Cultural

Como menciona Olga Lucía Molano[19] la identidad cultural debe ser comprendida a través de las definiciones de cultura a lo largo de su evolución en el tiempo. Bajo estas consideraciones han existido diversas definiciones de cultura de las cuales se logra abstraer que esta incrementa el sentido de la vida humana porque le aporta: tradiciones, festividades, costumbres, conocimiento, creencias y moral. Por lo tanto, la cultura posee dimensiones y funciones sociales que le permiten a las sociedades: modos de vida, cohesión social, creación de riqueza y empleo y equilibrio territorial.

De lo anterior se establece, como indica la autora, que la cultura tiene vida propia y está compuesta por elementos históricos, influencias externas y creaciones locales. A partir de ello, la cultura cumple funciones sociales a través de las cuales los individuos logran identificarse inter e intrapersonalmente, con lo cual se facilita el desarrollo personal y colectivo. Así, logra consolidarse una definición de **cultura** como: “el conjunto de rasgos distintivos, espirituales, materiales y afectivos que caracterizan una sociedad o grupo social. Ella engloba, además de las artes, las letras y las ciencias, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, creencias y tradiciones”[20].

---

[19] Molano, O. Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Ópera*. 2007, pp. 69-84.
[20] Íbid, P. 72.

Es advertido que antes de consolidar una definición sintética del concepto identidad cultural, se debe hacer tránsito (como se hizo con el de cultura) por los de[21]: diversidad cultural; contenido cultural; expresiones culturales; actividades, bienes y servicios culturales e interculturalidad.

La **diversidad cultural** se entiende como: "la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades. Estas expresiones se transmiten dentro y entre los grupos y las sociedades"[22]. El **contenido cultural**[23] se define la triada conformada por el sentido simbólico, la dimensión artística y los valores culturales que es expresada por la identidad cultural. A su vez, las **expresiones culturales** son concebidas como: "las expresiones resultantes de la creatividad de las personas, grupos y sociedades, que poseen un contenido cultural"[24]. Respecto a las **actividades, bienes y servicios culturales** se ha formulado la acepción de que estos son instrumentos de materialización que, desde el punto de vista de su calidad, uso o finalidad específicas: "encarnan o transmiten expresiones culturales, independientemente del valor comercial que puedan tener. Las actividades culturales pueden constituir una finalidad de por sí mismas, o contribuir a la producción de bienes y servicios culturales"[25]. Por último, la **interculturalidad**[26] es la presencia e interacción equitativa entre culturas que posibilita el desarrollo de expresiones culturales compartidas, que se adquieren mediante el diálogo y el respeto mutuo.

Con base en los conceptos expuestos se anticipa que la **identidad cultural** encierra un sentido de pertenencia respecto a un grupo social con el que son compartidos

---

[21] UNESCO, Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales, octubre 2005; Conferencia intergubernamental sobre políticas culturales para el desarrollo, 1998; Convención de la Haya, 1954. Citado por: Molano, O. Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Ópera*. 2007, pp. 69-84.
[22] Íbid, P. 72.
[23] Íbid, P. 72.
[24] Íbid, P. 72.
[25] Íbid, P. 72.
[26] Íbid, P. 72.

rasgos culturales, costumbres, valores y creencias. Así, la identidad es un concepto dinámico dado que debe expresar condiciones individuales y colectivas que a su vez se nutren de influencias externas. En consecuencia, la **identidad cultural**[27] termina definiéndose como: el conjunto de valores, tradiciones, símbolos, creencias, modos de comportamiento, que cumple la función de cohesionar un grupo social dando basamento para que los individuos que lo conforman fundamenten su sentido de pertenencia a pesar de la diversidad interna que dichos grupos puedan tener dada la diversidad de intereses, códigos, normas, rituales, usos y costumbres que existan en ellos, máxime si hay dominancia cultural de unos respecto a otros.

5.3.2 Usos y Costumbres

Para Gabriela Canedo Vásquez[28] en la teoría antropológica el término **usos y costumbres** es carente de desglose y se refiere, en términos generales, "a las costumbres de antaño que perduran hasta el día de hoy"[29]. Además, la acepción anterior comprende los modos de vida de la gente entendidos como las formas de reproducción social que tienen los pueblos; así, son la expresión de sistemas propios que tienen como componentes, por ejemplo, a: la medicina tradicional, las fiestas, los ritos, los valores, los símbolos, las tradiciones, las creencias, los principios cosmogónicos, la representación mítica, los actos funerarios, los modos de comportamiento, la legislación, etc., que ayudan a organizar a los pueblos. En este sentido, los **usos y costumbres** terminan concibiéndose como tradiciones que han sido memorizadas y transmitidas desde generaciones ancestrales sin necesidad de un sistema de escritura y que poseen carácter original, es decir, pueden diferenciarse con claridad entre pueblos distintos y cuya repetición engendra en la conciencia de quienes las practican la idea de que son obligatorias.

---

[27] Cepeda, J. Una aproximación al concepto de identidad cultural a partir de experiencias: el patrimonio y la educación. TABANQUE. 2018, pp. 244-262.
[28] Canedo, G. Una conquista indígena. Reconocimiento de municipios por "usos y costumbres" en Oaxaca (México). La economía política de la pobreza. 2008, pp. 401-416.
[29] Íbid, P. 404.

5.3.3 Inclusión

La Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños y la División de Primera Infancia del Consejo para Niños Excepcionales, en asocio con la Universidad de Texas[30], definieron la inclusión, con extensibilidad a todo niño, niña y adolescente, como el estado que incorpora aquellos valores, políticas y prácticas que respaldan sus derechos y los de sus familias, con independencia de sus habilidades, para participar de las diferentes actividades y contextos de su influencia, como miembros a plenitud de su familia, comunidad y sociedad. Complementariamente, la Asociación formuló que los resultados de las experiencias inclusivas, indistintamente de cualquier condición, incluidas sus familias, implican un sentido de pertenencia y afiliación, relaciones sociales y amistades positivas, y además un desarrollo y aprendizaje que les permita alcanzar su máximo potencial.

La definición demanda que la inclusión se caracteriza por un sentimiento de pertenencia, más allá de la sola proximidad y así, abarca al individuo con independencia de sus capacidades y condiciones, incluidas las de sexo, raza, credo, etc., para aprender, jugar y trabajar en conjunto con los demás.

Se infiere que cuando la inclusión es exitosa, refiriendo esto al contexto de la escuela, pero extensible a otros, los individuos, especialmente niños, niñas y adolescentes, se manifiestan y participan de manera activa, acceden físicamente a lugares de juego y trabajo de manera individual o en compañía de los demás, y tienen opciones entre las cuales pueden elegir personalmente. Se entiende entonces a la inclusión como un proceso, que requiere trabajo en equipo para lograrla y necesita ajustarse a las necesidades de a quienes se aplica.

---

[30] DEC/NAEYC. *La inclusión en la infancia temprana.* Carolina del Norte: FPG Child Development Institute. Obtenido de http://npdci.fpg.unc.edu/sites/npdci.fpg.unc.edu/files/resources/EarlyChildhoodInclusion-SP_0.pdf. 2009.

Se ha establecido que la inclusión posee tres características principales[31]: El acceso, la participación y el apoyo.

El **acceso** se define como la disposición para cada individuo de una amplia variedad de actividades y entornos, eliminando las barreras físicas e incrementando la disponibilidad del espacio para promover el aprendizaje y el desarrollo. Es decir, el acceso garantiza que cada actividad sea accesible desde el punto de vista físico del individuo.

La **participación** es expresada como una acción que usa diversos enfoques educativos para promover la integración en el juego y las actividades de aprendizaje, al tiempo que un sentido de pertenencia en cada individuo. Es necesario que para lograrla se deban hacer ajustes, modificaciones y adaptaciones personalizadas en los métodos de enseñanza para que quienes estén aprendiendo, en armonía con sus capacidades y condiciones particulares, puedan participar plenamente del juego y de las actividades de aprendizaje junto con sus compañeros, accediendo a ellas a través del entorno. En consecuencia, las actividades, y los elementos que las configuran, que fomentan la participación superando las fronteras del entorno físico, implican que individuos se integren en ellas.

Por último, el **apoyo** es precisado como el conjunto de variables más amplio del sistema que incluye: el desarrollo profesional, los incentivos para la inclusión y las oportunidades de comunicación y colaboración entre las familias y la institución (a través de su recurso humano), para garantizar una inclusión de alta calidad. A su vez, el apoyo demanda capacitación permanente para los colaboradores institucionales y las familias de quienes están aprendiendo; además del desarrollo de oportunidades de comunicación y colaboración entre las familias, el talento humano institucional y los proveedores de servicios, incluyendo las conexiones con

[31] Íbid.

las entidades que puedan ofrecer los servicios especializados que cada aprendiz necesita.

5.3.4 Valores

Según Alejandro Castro y Martín Nader[32] los valores son definidos como creencias organizadas en forma jerárquica que guían el comportamiento humano. Se menciona que se adquieren en esencia mediante procesos de socialización primaria, es decir, a través de la familia y grupos de pares; y secundaria, a través de la escuela y otras instituciones. Para Castro y Nader los valores definen la forma de interpretar las actitudes de los demás y dicen qué está bien y qué está mal a quien interpreta, por lo que determinan un marco cultural desde el cual se pueden satisfacer las necesidades del individuo.

Por otro lado, y atendiendo a lo inestable y transitorio que resulta ser el siglo XXI, Castro y Nader[33] aportan complementariamente otra definición para los valores en la cual se presentan como metas deseables, transituacionales, variables en su grado de importancia y que orientan la vida y las conductas de un individuo o de una institución. Partiendo de esta definición, realizó un estudio de carácter planetario que le condujo a poner en evidencia una estructura de valores que adquirió amplia difusión. En esta estructura los valores están organizados en cuatro dimensiones: Autotrascendencia, autopromoción, conservación y apertura al cambio.

La dimensión de **autotrascendencia** contrasta los intereses personales en función de los colectivos.

---

[32] Castro, A., y Nader, M. La evaluación de los valores humanos con el Portrait Values Questionnarie de Schwartz. *Interdisciplinaria*, Buenos Aires. 2008.

[33] Íbid.

La dimensión de **autopromoción** representa a la priorización de los intereses propios.

La dimensión de **conservación** expresa el aprecio por la seguridad y el orden.

La dimensión de **apertura al cambio** valora la independencia de acciones y pensamientos.

A su vez, todas las dimensiones definen intereses que están relacionados principalmente con aspectos sociales y culturales. En este sentido, establece intereses colectivistas, donde los valores que predominan en una sociedad son aquellos que atienden a los intereses de la comunidad entera; intereses individualistas, donde se valoran aquellos aspectos relacionados con el desarrollo y el éxito personal; y los mixtos. En consecuencia, los valores representan una batería de respuestas que tanto personas como grupos deben dar a los siguientes requisitos universales: las necesidades de los individuos en su condición de seres biológicos; la coordinación de las acciones sociales; y el funcionamiento correcto y la supervivencia de los grupos.

Por su parte, las dimensiones presentadas acogen una decena de valores o tipos motivacionales: Poder, logro, hedonismo, estimulación, autodirección, universalismo, benevolencia, tradición, conformidad y seguridad.

El valor **poder**: indica el interés por lograr influencia social, autoridad y riqueza.

El valor **logro**: refiere la búsqueda del éxito personal, colocando en juego competencias que son socialmente aceptables.

El valor **hedonismo**: representa al placer, la gratificación personal, y el disfrute de la vida.

El valor **estimulación**: soporta a la novedad y los desafíos.

El valor **autodirección**: se orienta por el interés de poder pensar con independencia, tener libertad de acción y exploración y poder alcanzar la creatividad.

El valor **universalismo**: se interesa por la tolerancia, la justicia social y la protección del medio ambiente.

El valor **benevolencia**: se encamina por preservar e intensificar el bienestar de las personas, la honestidad y la ausencia de rencor.

El valor **tradición**: se enfoca en el respeto y el compromiso con las costumbres, la cultura tradicional y la religiosa.

El valor **conformidad**: acoge a las normas sociales y trabaja en evitar los comportamientos que puedan herir o molestar a los demás, cultivando además el respeto por los mayores.

El valor **seguridad**: sustenta la armonía y la estabilidad social y personal.

Se debe indicar que los valores anteriores se hallan relacionados en el sentido de que las acciones emprendidas para realizar cada tipo de valor tienen efectos psicológicos, prácticos y sociales que quizás entren en conflicto con la realización de otros valores, por ejemplo, incurrir en conductas relacionadas con el valor **logro**, a nivel de búsqueda del éxito personal, pueden entrar en conflicto con el valor **benevolencia**, en el sentido de la preocupación por el bienestar de los otros.

Concluyendo, los valores se ajustan mejor a un modelo circular donde los valores adyacentes están relacionados, por ejemplo, poder y logro, en la dimensión de autopromoción. Así, aquellos que carecen de adyacencia representan tipos de

valores opuestos, por ejemplo, el universalismo y la benevolencia, en la dimensión autotrascendencia, resultan opuestos respecto a la dimensión de autopromoción.

5.3.5 Diversidad

En el trabajo de Awilda Núñez, Myrna Vargas y Astrid Rivera[34], se establece que la diversidad implica variedad en todo el abanico de sus modalidades y abriga a la mayoría de las expresiones del ser humano. En este sentido, cuando las personas se exponen a ella, estas se adaptan y reaccionan adecuadamente a las situaciones que implican variaciones del entorno.

Para las autoras referidas, la diversidad se manifiesta en el lenguaje, la educación, las creencias religiosas, el arte, la música, la estructura social, la alimentación y el resto de elementos de la sociedad humana, de tal forma que convivir con las diferencias conlleva desarrollar aprecio y respeto por los semejantes independientemente de su origen, condición social o económica.

Las autoras definen a la diversidad en el campo de la educación como el reconocimiento de la heterogeneidad, donde cada estudiante es distinto de otro, pero al mismo tiempo guarda una relación de identidad con los demás por pertenecer todos a la misma especie. Así, en un ambiente donde se acoja y respete la individualidad, en términos de variedad cultural, social, étnica, religiosa, de color, de nacionalidad, género y de necesidades educativas especiales, permite posibilidades a todos por igual, favoreciendo especialmente a aquellos que más lo necesitan.

[34] Núñez, A., Vargas, M., y Rivera, A. *Atendiendo la diversidad en un ambiente inclusivo.* San Juan de Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Obtenido de http://alcanza.uprrp.edu/wp-content/uploads/2014/08/modulo7.pdf. 2009.

Para la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa[35], la escuela debe responder a un colectivo de estudiantes diverso, que se manifiesta a través de múltiples canales de expresión y que tienen que ver con aspectos que hacen a lo individual y a lo social. Lo anterior contrasta con el tratamiento reduccionista habitual en entornos educativos que relacionan la diversidad y la diferencia con falta, carencia o déficit, promovido a su vez por el marco de las experiencias donde se intenta integrar a estudiantes que poseen alguna discapacidad.

Con el ánimo de superar el reduccionismo conceptual sobre la diversidad la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa[36] indica que la diversidad es una *característica* de las personas y de los grupos a los que pertenecen. Así, involucra mucho más que al colectivo de los estudiantes, estando presente en todos los componentes de la realidad escolar. Por lo tanto, dice la Subsecretaría: el fenómeno de la diversidad invade a la escuela actual en todos sus niveles de funcionamiento: por supuesto a los propios alumnos, pero también al claustro, al conjunto de profesores y a la propia escuela como institución, única y diferenciada de los demás.

Se puede concluir, a partir de lo expuesto, que la diversidad, en el ámbito educativo, persigue el propósito de sensibilizar sobre la importancia de aceptar y valorar la heterogeneidad de los y las estudiantes, resaltando que esta es una característica estructural de todo grupo.

La estructura de la diversidad según la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa[37], incluye tres componentes de la realidad escolar: estudiantes, profesores e institución.

---

[35] Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. *El respeto por la diversidad: Un desafío educativo.* Córdoba: Gobernación de la Provincia de Córdoba, Argentina. 2014.
[36] Íbid.
[37] Íbid.

El componente **estudiante** implica identificar sus características tanto individuales como sociales. Las características **individuales** refieren: Ritmos de aprendizaje; conocimientos previos; estrategias, técnicas y modalidades de estudio; y motivaciones e intereses. Las características **sociales** incluyen rasgos de identidad vinculados con aspectos: Raciales, género, religión, lengua, cultura, etc.

Complementariamente, para el componente **estudiantes** se propone una tipología sintética de la diversidad conformada por cuatro tipos: Cultural, social, de sexos y de factores intra e interpersonales. El tipo **cultural** se establece como producto de la presencia de múltiples culturas por los movimientos migratorios de diferentes grupos sociales que poseen características culturales específicas y que a su vez comparten, la misma sociedad y las mismas escuelas. El tipo **social** se vincula con la pertenencia a una clase social determinada que implica que la niña o el niño accede a la educación formal a través de determinadas escuelas para obtener determinados resultados. El tipo **sexos** se indica como promotor de la desigualdad, puesto que, en algunos entornos educativos se continúan reforzando las ideas estereotipadas de las cualidades de los individuos en detrimento de los sexos involucrados. El tipo **factores intra e interpersonales** se encarga de concentrar todas las diferencias que se dan en el aprendizaje y que se vinculan con aspectos cognitivos, motivacionales, afectivos y relacionales.

Continuando con el siguiente componente, **docentes**, la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa[38], señala que, aunque es un aspecto de la diversidad poco contemplado, resulta determinante para estudiar la diversidad en la escuela. Así, establece que tres aspectos relevantes relacionados con la diversidad en los **docentes** son: Experiencia profesional, aptitudes específicas y formación profesional.

[38] Íbid.

Respecto a lo anterior, los aspectos de diversidad docente configuran grupos de maestros y maestras que se estructuran de manera diversa en sus contextos de desempeño. En este sentido, se debe rescatar la diversidad del talento humano docente para aprovechar aptitudes y características distintivas que a su vez hacen diversa a la escuela.

El componente **institución** desestima que las escuelas pueden ser consideradas iguales por pertenecer al mismo nivel o al mismo sistema. A pesar de los estándares, la escuela está diferenciada por los estilos, culturas y prácticas que se despliegan por cada actor o grupos de personas que la integran y por su propio nivel de autonomía. En este sentido, la institución también posee características esenciales que determinan su diversidad: Historia, ubicación geográfica, población escolar, talento humano, grado de influencia del contexto, estilos de gestión y experiencias previas.

En términos de diversidad, la escuela debe entenderse como el lugar de encuentro de estudiantes y maestros y maestras donde los primeros aprenden a aprender, y los segundos, enseñan a aprender, valorando y aceptando las diferencias como elemento enriquecedor de toda la experiencia de aprendizaje. En este sentido, las diferencias que implican necesidades educativas especiales requieren de ayudas y recursos del contexto educativo que le posibilite a los niños y niñas que las demandan un proceso de construcción de experiencias de aprendizaje a partir de situaciones de inclusión.

Así, según la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa[39], una escuela que promueve el respeto por la diversidad exhibe tres características fundamentales: flexibilidad, funcionalidad y participación.

[39] Íbid, P. 19.

La **flexibilidad** debe generar propuestas sobre modelos organizativos diferenciados para cada sector de la escuela, por ejemplo, variaciones de los ciclos, niveles y aulas, sin perder de vista los principios unificadores para mantener la coherencia y cohesión de los procesos institucionales con orientación hacia los y las estudiantes. También, incluye el uso mejorado de espacios, tiempo y estrategias educativas, pedagógicas y didácticas para maximizar las posibilidades de todos los y las estudiantes.

La **funcionalidad** enfoca la atención en la incorporación a la escuela de recursos personales y materiales de apoyo, por ejemplo, talento humano con competencias específicas, materiales alternativos para el aprendizaje, modificaciones arquitectónicas, procesos antiburocráticos de gestión, etc., que requieren de aceptación y adaptación para la escuela.

La **participación** implica que una escuela que cultive el respeto por la diversidad pone en práctica la voluntad y la decisión de todos los actores involucrados. Esto demanda trabajo en equipo para diseñar e implementar las estrategias que hagan efectiva dicho cultivo. Así, es requerida la inclusión de los padres, del entorno de la escuela y de las instituciones o servicios que puedan complementar la actividad educativa orientada hacia tal fin.

En conclusión, el respeto por la diversidad define un hito histórico de cambio y relevancia que traslada el planteamiento del problema del aprendizaje individual hacia el centro de la escuela y del sistema educativo. A su vez, emerge en contraposición al tradicional lenguaje del déficit y a la idea de la segregación de la escuela especial.

5.4 MARCO CONTEXTUAL

El resguardo indígena Embera Chamí – Dai Umadamía, está situado en un predio llamado La Divisa, entre las veredas El Guachal y El Castillo a 15 kilómetros aproximadamente al oriente del municipio de El Dovio en el departamento del Valle del Cauca, ver Ilustración 1. El predio fue donado por la Agencia Nacional de Tierras en 2015 y cuenta con aproximadamente 111 hectáreas, ver Ilustración 2. Esta extensión está distribuida entre 98 familias con un número de 497 habitantes entre mujeres, hombres y niños y que según la Agencia Nacional de Tierras para el año 2018 se encontraban escolarizados 147 personas repartidas desde primero de primaria hasta grado 11 de bachillerato.

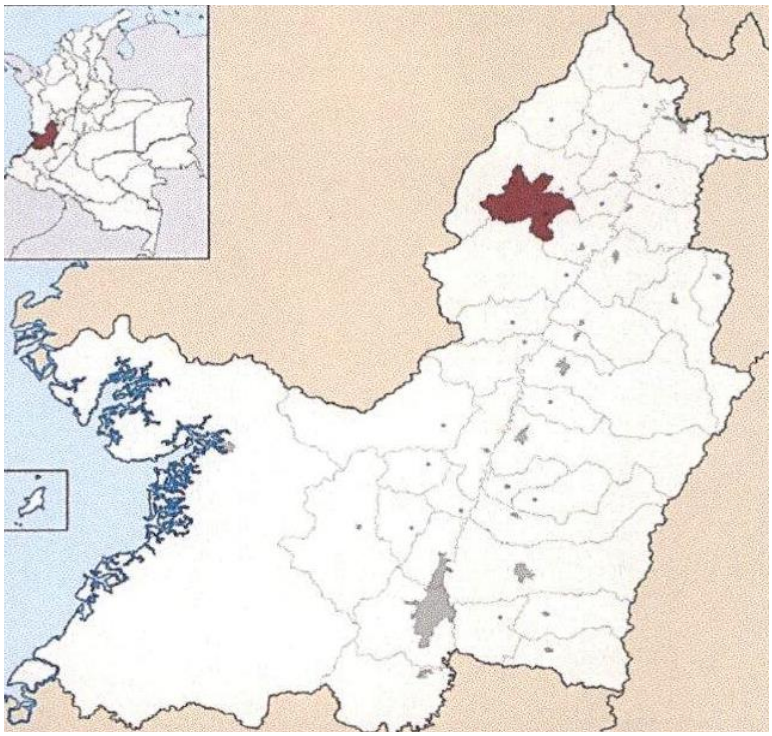

Ilustración 1. Ubicación del municipio de El Dovio en el Valle del Cauca.
Fuente: Hertiga, Rioverde, Niaza, Yagary y Yagary (2018).

La comunidad proviene del resguardo indígena Embera Chamí del cañón del río Garrapatas, quienes hace tres años aproximadamente, en relación con la entrega

de este documento, se encontraban en condición de asentamiento indígena y quienes a partir de octubre de 2018 fueron reconocidos legalmente por la Agencia Nacional de Tierras como el resguardo indígena Embera Chamí - Dai Umadamía.

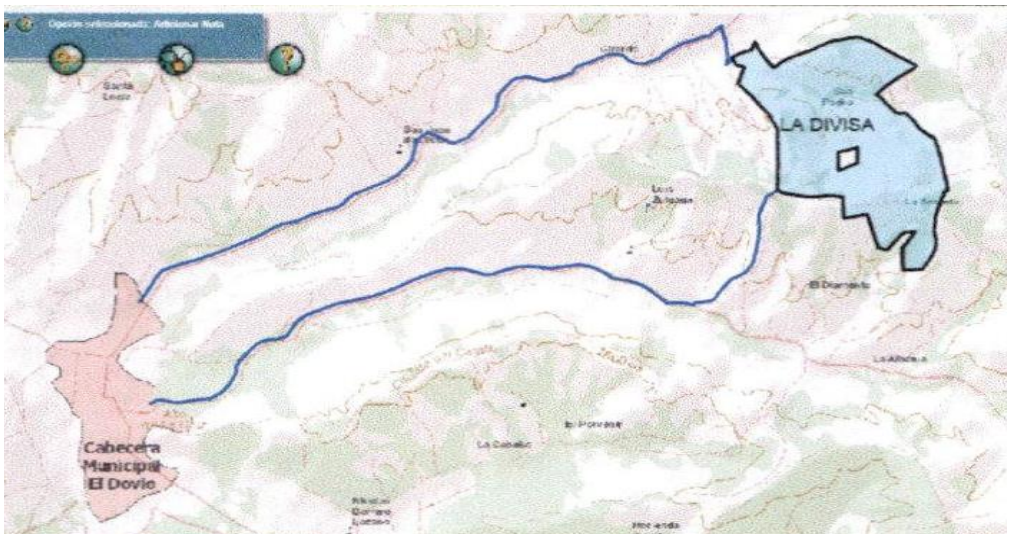

Ilustración 2. Ubicación del resguardo Embera Chamí - Dai Umadamía en El Dovio.
Fuente: Hertiga, Rioverde, Niaza, Yagary y Yagary (2018).

El acceso al resguardo se puede hacer en vehículo tipo campero por carretera pavimentada usando la vía que comunica al municipio de El Dovio con el municipio de La Unión a la altura del corregimiento La Cabaña.

5.5 MARCO LEGAL

Teniendo en cuenta que los procesos educativos están respaldados por la Constitución Política de Colombia, como se menciona en el Proyecto Educativo Comunitario del ORIVAC[40], además de en algunos tratados y convenios internacionales como el convenio 169 de la OIT Y el derecho mayor o fuero indígena, se plantea que el marco legal de este proyecto debe obedecer o aprovechar normas de orden regional, nacional e internacional en las que se respaldan proyectos de esta naturaleza. Por eso en consonancia con la defensa y protección de los pueblos indígenas de Colombia se establece que desde las interacciones entre los individuos y de estos con cada uno de los recursos naturales, los individuos de estos territorios se reconocen como indígenas que buscan ejercer compromiso social, cultural y ambiental encaminándose a defender, rescatar y proteger los recursos naturales que simbolizan la vida misma.

En términos de lo anterior, los pueblos indígenas de Colombia, para lograr superar sus problemas como comunidad, se enfocan en comprenderse a sí mismos como personas de respeto y valor intrínseco sujetos de virtudes y talentos con el potencial de vencer dificultades y de asumir posiciones analíticas, críticas y decisorias frente a los conflictos, inducidos o propios, que afrontan las comunidades indígenas. En este orden de ideas, la configuración de una realidad respetuosa a favor de las normas propias y de origen de las comunidades indígenas, obligan a que el abanico jurídico sea amplio para respaldar su desarrollo. Así, enfocando a la variable educativa como núcleo creador y reproductor de conocimientos que aporte significativamente a la comunidad indígena y al resto de la sociedad colombiana, se formulan las siguientes normativas vigentes para tal fin:

[40] ORIVAC. *Proyecto Educativo Comunitario PEC.* Florida - Valle del Cauca: ORIVAC. 2013.

Normas de orden internacional: **[1]** Convenio 169 de la OIT (Ley 21/91): sobre el papel de los gobiernos en relación con la promoción plena de los derechos educativos de los pueblos indígenas; **[2]** Pacto internacional de derechos civiles y políticos (Ley 74/68): sobre los derechos culturales de los pueblos indígenas; **[3]** Declaración de la ONU sobre los derechos de desarrollo cultural de las minorías étnicas de 1992; **[4]** Declaración de la ONU sobre los derechos de desarrollo cultural de los pueblos indígenas (IX de 2007). Los contenidos específicos se pueden visualizar en la Ilustración 3[41].

[1]
Los gobiernos deben promover la plena efectividad de los derechos sociales, económicos y culturales de los pueblos indígenas, respetando su identidad social y cultural, sus costumbres, tradiciones e instituciones. (Art. 2). Los pueblos indígenas deberán gozar plenamente de los derechos humanos y libertades fundamentales, sin obstáculos ni discriminación. (Art. 3). Deben adoptarse medidas especiales no contrarias a los deseos de los pueblos indígenas para salvaguardar personas, instituciones y sus culturas. (Art. 4). Deben reconocerse y protegerse la integralidad de los valores y prácticas sociales, culturales, religiosas y espirituales propios de los pueblos indígenas. (Art. 5). Los gobiernos deben consultar a los pueblos indígenas, mediante procedimientos apropiados, de buena fe, a través de sus instituciones representativas, de manera apropiada a las circunstancias, con el fin de llegar a un acuerdo o lograr el consentimiento de los interesados, cada vez que se prevean medidas legislativas o administrativas susceptibles de afectarlos. (Art. 6). Los pueblos tienen derecho a decidir sus propias prioridades en el proceso de desarrollo, el mejoramiento de las condiciones de vida, trabajo y educación. (Art. 7). Deben adoptarse medidas que garantice a los indígenas adquirir una educación a todos los niveles en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional. (Art. 26). Los programas y servicios de educación a indígenas deben responder a sus necesidades particulares y asegurar su participación en la formulación y ejecución de los mismos;

[41] Cada una de las entradas queda titulada por el índice encerrado entre corchetes como se hizo corresponder anteriormente.

abarcar su historia, conocimientos, técnicas, sistemas de valores, aspiraciones sociales, económicas y culturales. Los gobiernos facilitarán los recursos apropiados y les reconocerán el derecho a crear sus propias instituciones y medios de educación. (Art. 27). Se enseñará a leer y escribir en la propia lengua indígena o en la que más comúnmente se hable y se adoptarán disposiciones para preservar, promover el desarrollo y práctica de las mismas. (Art. 28). El gobierno debe adoptar medidas acordes a las tradiciones y culturas de los pueblos indígenas, a fin de darles a conocer sus derechos y obligaciones, especialmente en lo que atañe al trabajo y a las cuestiones de educación. (Art. 30). Deben adoptarse medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional, con el objeto de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a los pueblos indígenas. (Art. 31).
[2]
Derecho de los pueblos indígenas a tener su propia vida cultural y emplear su propio idioma. (Art. 27).
[3]
El estado debe adoptar medidas para que los indígenas puedan desarrollar su cultura, idioma, tradiciones, costumbres, recibir instrucción en su idioma materno y promover el conocimiento de su cultura. (Art. 4).
[4]
Derecho a promover, desarrollar y mantener sus estructuras institucionales, costumbres, espiritualidad, tradiciones, procedimientos (Art. 34). Derecho al acceso a todas las formas de educación sin discriminación alguna en su propia cultura e idioma; a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes, con sus métodos culturales de enseñanza aprendizaje. (Art. 14). Derecho a que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones se reflejen en la educación (Art. 15). No ser sometidos a asimilación forzada ni a la destrucción de su cultura (Art. 8). Derecho a practicar y revitalizar tradiciones, costumbres culturales, ceremonias espirituales, artes visuales e interpretativas, literaturas, lugares culturales, idiomas,

historias, filosofías, asignar y mantener nombres a comunidades, lugares y personas (Art. 11, 12 y 13).

Ilustración 3. Normas de carácter internacional aplicables, en términos de garantías, en el ámbito del desarrollo cultural y educativo de los pueblos indígenas.
Fuente: ORIVAC (2013).

Normas de orden internacional: **[1]** Constitución Política de Colombia: sobre las responsabilidades básicas del Estado con el desarrollo cultural de las comunidades indígenas; **[2]** Ley General de Educación – Ley 115 de 1994: sobre la armonización de los procesos educativos en las comunidades indígenas; **[3]** Decreto 804 de 1995: sobre la cooperación nacional con el desarrollo de modelos educativos para poblaciones indígenas; **[4]** Ley 375 de 1997: sobre el fortalecimiento institucional para el desarrollo de la educación indígena; **[5]** Ley 715 de 2001: sobre ratificaciones de la Ley 375 de 1997. Los contenidos específicos se pueden visualizar en la Ilustración 4[42].

[1]
Art. 1.- Colombia es un Estado social de derecho, República democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana. Art. 2.- Son fines esenciales del Estado: servir a la comunidad, promover la prosperidad general, garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes constitucionales; facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación. Art. 7.- El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación. Art. 8.- Es obligación del Estado y las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación. Art. 10.- Las lenguas y dialectos indígenas son oficiales en sus territorios. La enseñanza en comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe. Art. 67.- La educación es un derecho y es gratuita en las instituciones estatales; el Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación. Corresponde al Estado

[42] Cada una de las entradas queda titulada por el índice encerrado entre corchetes como se hizo corresponder anteriormente.

asegurar las condiciones necesarias para que los menores puedan acceder y permanecer en el sistema educativo. Art. 68.- Los indígenas tienen derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural. Art. 70.- La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El Estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país. Art. 71.- Los planes de desarrollo económico y social incluirán el fomento a la cultura. Art. 246.- Las autoridades de los pueblos indígenas podrán ejercer funciones jurisdiccionales dentro de su ámbito territorial, de conformidad con sus propias normas y procedimientos.
[2]
La educación debe estar ligada al ambiente, a los procesos productivos, sociales y culturales, con el debido respeto a sus creencias y tradiciones. (Art. 55). La educación tendrá en cuenta los criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad; su finalidad es afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura (Art. 56). Cuando se requieran contratos de prestación de servicio educativo en las comunidades, su ejecución se concertará con las autoridades indígenas (Art. 63).
[3]
La nación creará, organizará y desarrollará programas especiales para formación de educadores indígenas en donde haya población indígena. (Art. 8). La educación es un compromiso de elaboración colectiva donde se intercambian saberes y vivencias para mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida acorde con la cultura, lengua, tradiciones y fueros autóctonos propios (Art. 1).
[4]
El Estado colombiano reconoce y garantiza a la juventud de las comunidades indígenas, el derecho a un proceso educativo, a la promoción e integración laboral y a un desarrollo sociocultural acorde con sus aspiraciones y realidades étnico-culturales. (Art. 8). Corresponde a la Nación en educación: Impulsar, coordinar, financiar, cofinanciar y evaluar programas, planes y proyectos de inversión de orden nacional; Definir, diseñar,

reglamentar y mantener un sistema de información; Evaluar la gestión financiera, técnica y administrativa en las entidades territoriales y el impacto de su actividad en la sociedad; Vigilar el cumplimiento de las políticas nacionales y las normas del sector en los resguardos indígenas y/o entidades territoriales indígenas; Definir anualmente la asignación por alumno; Definir la canasta
educativa. (Art. 5).

Las instituciones educativas podrán administrar Fondos de Servicios Educativos en los cuales se manejarán los recursos destinados a financiar gastos distintos a los de personal, que faciliten el funcionamiento de la institución. (Art. 11).

Los recursos de participación para educación del SGP financiarán la prestación del servicio educativo en: pago del personal docente y administrativo, contribuciones inherentes a la nómina y sus prestaciones sociales; construcción de infraestructura, mantenimiento, pago de servicios públicos y funcionamiento de las instituciones; provisión de la canasta educativa; mantener, evaluar y promover la calidad educativa. También se podrán destinar a contratación del
servicio educativo, pago de transporte escolar cuando las condiciones geográficas lo requieran para garantizar acceso y permanencia de niños pertenecientes a los estratos más pobres. (Art. 15).

Se entiende por tipología un conjunto de variables que caracterizan la prestación del servicio educativo en los niveles de preescolar, básica y media, de acuerdo con metodologías diferenciadas por zona rural y urbana. Las tipologías que se apliquen a los departamentos creados por la Constitución de 1991, deberán reconocer sus especiales condiciones para la prestación del servicio público de educación, incluida la dispersión poblacional. La población atendida será matriculada en el año anterior, financiada con recursos del SGP. (Art. 16).

Los docentes que laboran en áreas rurales de difícil acceso podrán tener estímulos consistentes en bonificación, capacitación y tiempo. (Art. 24).

Se dará prioridad a la inversión que beneficie a los estratos más pobres. Sin detrimento del derecho universal a la educación. (Art. 28).

Control social. Los secretarios de educación informarán anualmente a los consejos directivos de las instituciones educativas y harán público por los medios masivos de comunicación de su jurisdicción, los recursos, plazas y nómina que le asignen a cada una

de las instituciones conforme a los parámetros de asignación de personal definidos por la Nación. (Art. 33).
[5]
Corresponde a la Nación en educación: Impulsar, coordinar, financiar, cofinanciar y evaluar programas, planes y proyectos de inversión de orden nacional; Definir, diseñar, reglamentar y mantener un sistema de información; Evaluar la gestión financiera, técnica y administrativa en las entidades territoriales y el impacto de su actividad en la sociedad; Vigilar el cumplimiento de las políticas nacionales y las normas del sector en los resguardos indígenas y/o entidades territoriales indígenas; Definir anualmente la asignación por alumno; Definir la canasta educativa. (Art. 5). Las instituciones educativas podrán administrar Fondos de Servicios Educativos en los cuales se manejarán los recursos destinados a financiar gastos distintos a los de personal, que faciliten el funcionamiento de la institución. (Art. 11). Los recursos de participación para educación del SGP financiarán la prestación del servicio educativo en: pago del personal docente y administrativo, contribuciones inherentes a la nómina y sus prestaciones sociales; construcción de infraestructura, mantenimiento, pago de servicios públicos y funcionamiento de las instituciones; provisión de la canasta educativa; mantener, evaluar y promover la calidad educativa. También se podrán destinar a contratación del servicio educativo, pago de transporte escolar cuando las condiciones geográficas lo requieran para garantizar acceso y permanencia de niños pertenecientes a los estratos más pobres. (Art. 15). Se entiende por tipología un conjunto de variables que caracterizan la prestación del servicio educativo en los niveles de preescolar, básica y media, de acuerdo con metodologías diferenciadas por zona rural y urbana. Las tipologías que se apliquen a los departamentos creados por la Constitución de 1991, deberán reconocer sus especiales condiciones para la prestación del servicio público de educación, incluida la dispersión poblacional. La población atendida será matriculada en el año anterior, financiada con recursos del SGP. (Art. 16). Los docentes que laboran en áreas rurales de difícil acceso podrán tener estímulos consistentes en bonificación, capacitación y tiempo. (Art. 24).

Se dará prioridad a la inversión que beneficie a los estratos más pobres. Sin detrimento del derecho universal a la educación. (Art. 28). Control social. Los secretarios de educación informarán anualmente a los consejos directivos de las instituciones educativas y harán público por los medios masivos de comunicación de su jurisdicción, los recursos, plazas y nómina que le asignen a cada una de las instituciones conforme a los parámetros de asignación de personal definidos por la Nación. (Art. 33).

Ilustración 4. Normas de carácter nacional aplicables, en términos de garantías, en el ámbito del desarrollo cultural y educativo de los pueblos indígenas. Fuente: ORIVAC (2013).

Los ordenamientos jurídicos internacionales y nacionales son lo suficientemente robustos para que los pueblos indígenas en Colombia, en particular el Emberá Chamí del resguardo indígena Dai Umadamía, se sientan respaldados para asumir actitudes y comportamientos como individuos y comunidad que les permitan desarrollar acciones concretas de cambio y transformación. Así, pueden planificar prospectivamente la construcción de sus sociedades indígenas con orientación hacia lo propio aprovechando el contexto dominante para mantener fuertes (o fortalecer) su unidad social, la integridad de la tierra, su cultura y su autonomía, bajo fuertes anclajes morales que les permita cumplir con sus deberes y disfrutar de sus derechos, en especial para proteger a sus territorios.

6. METODOLOGÍA

El conjunto de procedimientos racionales, o métodos, usados para alcanzar los objetivos planteados por este proyecto se describen en las siguientes secciones.

6.1 TIPO DE ESTUDIO

Este proyecto, respecto al tipo de estudio, es de enfoque cualitativo, puesto que su finalidad, refiriendo a Jorge Martínez Rodríguez[43], es comprender e interpretar la realidad tal y como es entendida por los sujetos que participaron en los contextos estudiados. En este sentido, la intervención desarrollada afronta, a nivel de caracterización, los problemas expuestos y percibidos a través de los sujetos participantes, con el objeto de formular y desarrollar estrategias de intervención (ver Anexo III) que contribuyeran con la solución del problema abordado.

6.2 MÉTODO

Este trabajo, sustentado en las teorías de la educación propia y la investigación-acción participativa, recurre a la intervención educativa instrumentalizada por sistematización[44] para recuperar estructuradamente, tanto la información, como el conocimiento generado a través de su despliegue. Esto implica el registro de información de la intervención con base en los siguientes campos:

Fecha: Registra la fecha de la actividad en el formato dd-mm-aaaa.

Tema: Describe el nombre de la actividad a través de un título significativo.

Objetivos: Consigna los objetivos que la actividad debe cumplir.

Actividades: Detalla la actividad realizada.

---

[43] Martínez, J. Métodos de Investigación Cualitativa. *Silogismo*. 2011, pp. 1-33.
[44] Desarrollada con base en las indicaciones de: Jara, O. ¿Cómo Sistematizar? (una propuesta en cinco tiempos). Costa Rica: CEP - Alforja. 2007.

Áreas de Formación: Enumera las dimensiones en las que la actividad se propone construir aprendizaje.

Recursos: Lista los materiales, aparatos, dispositivos y otros elementos que la actividad demanda para su desarrollo.

Evaluación: Define el método a través del cual es evaluada la actividad.

Así registrada la información de la intervención se procede según el plan de análisis detallado en la sección 6.5.

6.3 POBLACIÓN Y MUESTRA

La totalidad de los elementos sobre los que este trabajo enunció su formulación corresponde con las 98 familias, 497 habitantes, del resguardo indígena Embera Chamí – Dai Umadamía. Sin embargo, los elementos para el desarrollo de este trabajo de intervención se obtuvieron de la cantidad de individuos escolarizados: 147, de estos se intervino a todos los estudiantes de grado 6º (bachillerato): 11 estudiantes; y los estudiantes de grado 5º (primaria): 15 estudiantes, del mismo resguardo indígena. Es decir, se trabajó con el 17,7 % de la población escolarizada.

6.4 RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Para el desarrollo de este proyecto se hizo necesario recurrir tanto a fuentes de información primarias, como secundarias. Respecto a las primarias, se usaron entrevistas dirigidas a los líderes y profesores más representativos de la comunidad del resguardo (ver Anexo II). Dicha representatividad fue estimada con base en los registros de permanencia en el resguardo y por indicaciones directas de su gobernador indígena.

En relación con las fuentes secundarias, se recurrió a documentación institucional suministrada por la dirección del resguardo, la institución educativa IDEBIC (KWE´SX NASA KSXA´WNXI, “el gran sueño de los indios”), la Organización

Regional Indígena del Valle del Cauca (ORIVAC) y la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC).

6.5 PLAN DE ANÁLISIS

Dadas las características de correspondencia en términos del método de análisis desarrollado en el trabajo de María Yurledy Libreros Sánchez y Alejandra Herrera Villada[45], sus aportes serán profundamente usados en la recuperación por sistematización de la experiencia de intervención educativa en el resguardo Dai Umadamía. Así, los elementos metodológicos para la sistematización de la experiencia también recurrirán a la propuesta de Óscar Jara[46]. Este autor plantea cinco fases para la sistematización: El punto de partida, las preguntas iniciales, la recuperación del proceso vivido, la reflexión de fondo y los puntos de llegada. La Ilustración 5 las detalla.

Fases	**Condiciones**	**Deberes**
El Punto de Partida	Haber vivido o participado de la experiencia.	Llevar registros de lo ocurrido durante la experiencia.
Las Preguntas Iniciales	Definir el propósito de la sistematización.	Establecer para qué hacerla. Definir cuál es su utilidad.
	Delimitar el objeto a sistematizar.	Elegir la experiencia por sistematizar. Delimitar su tiempo y espacio.
	Precisar el eje de sistematización.	Establecer su enfoque central.
La Recuperación del Proceso Vivido	Reconstruir lo sucedido.	Usar todos los registros posibles.
	Clasificar la información.	Organizar la información de forma clara y visible.

[45] Libreros, M. Y., y Herrera, A. *Fortalecimiento de competencias ciudadanas, en el marco de una eduación inclusiva, enfocadas en valores y respeto por la diversidad a partir de la intervención con estrategias pedagógicas en el grupo Jardín del Hogar Infantil Niño Jesús de Praga (...).* Pereira: UNIMINUTO. 2017.
[46] Jara, O. ¿Cómo Sistematizar? (una propuesta en cinco tiempos). Costa Rica: CEP - Alforja. 2007.

Fases	Condiciones	Deberes
	Identificar las etapas.	Definir un método conductor.
La Reflexión de Fondo	Interpretación crítica.	Analizar los componentes de la experiencia por separado.
		Preguntar por las causas de lo sucedido.
		Sintetizar sobre las observaciones individuales y colectivas.
		Entender la lógica de la experiencia y sus factores claves.
		Confrontar con otras experiencias y teorías.
Los Puntos de Llegada	Formular conclusiones.	Expresar tanto las de carácter teórico como práctico, según el caso.
		Determinar las que son afirmaciones que surgen del proceso, las que son puntos de partida para nuevos aprendizajes y aquellas que son contribuciones para nuevos procesos.
	Comunicar los aprendizajes.	Elaborar productos de comunicación.
		Socializar los aprendizajes con todos los participantes de la sistematización.

Ilustración 5. Detalles de las fases del proceso de sistematización según Óscar Jara[47].
Fuente: Tomado de Libreros y Herrera (2017)[48].

[47] Íbid.
[48] Libreros, M. Y., y Herrera, A. *Fortalecimiento de competencias ciudadanas, en el marco de una eduación inclusiva, enfocadas en valores y respeto por la diversidad a partir de la intervención con estrategias pedagógicas en el grupo Jardín del Hogar Infantil Niño Jesús de Praga (...).* Pereira: UNIMINUTO. 2017.

Por otro lado, debe considerarse que el enfoque metodológico de la intervención, sobre la cual se sustenta la sistematización, es de carácter cualitativo: porque, como menciona Marleny Sánchez[49], se desarrolla en contextos estructurales y situacionales e identifica la naturaleza profunda de la realidad, incluyendo su sistema de relaciones y estructura dinámica. Así, la recuperación de la intervención, vía sistematización, se logra a través del análisis documental de los planeadores o planes de aula, con lo cual se desarrolla un acto dialógico entre la teoría y la práctica. Debe aclararse que en la recuperación del proceso vivido se analizan los documentos de planeación de aula o planeadores a partir de los ejes: lengua materna, música y danza; cabildos escolares; semillas y artesanías; madre tierra y maíz y deportes propios.

[49] Sánchez, M. Algunos aspectos teórico-conceptuales. Revista Ciencias de la información, 34(2), 4. Recuperado el 5 de mayo de 2019, de https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://cinfo.idict.cu/index.php/cinfo/article/viewFile/157/156. 2003.

7. DESCRIPCIÓN DE LA SISTEMATIZACIÓN

Este proyecto, en el marco local, complementa a uno llamado: ritual pedagógico de las sedes educativas del pueblo Embera Chamí del Valle del Cauca (BENEKUÁ), en correspondencia con la institución educativa - IDEBIC -, jurisdicción de la comunidad indígena Dai Umadamía, en el municipio El Dovio. El BENEKUÁ se desarrolló en las 28 sedes educativas del pueblo Embera Chamí de, también, los municipios de Bolívar, El Cairo, Argelia, Anserma Nuevo, Trujillo, Vijes, Darién, Restrepo y Caicedonia.

En el contexto de la institución educativa IDEBIC[50] los maestros indígenas de la etnia Embera Chamí del departamento del Valle del Cauca han trabajado cinco alternativas pedagógicas sobre: lengua materna, música y danza; cabildos escolares; semillas y artesanías; madre tierra y maíz y deportes propios. Estas se ejecutan de transversalmente en el marco del BENEKUÁ donde todas las sedes indígenas pertenecientes al IDEBIC desarrollan durante el periodo lectivo las alternativas enunciadas para recuperar y fortalecer las vivencias propias culturales de las comunidades sobre las cuales tiene jurisdicción. El cierre y los logros se evidencian en un gran encuentro BENEKUÁ luego de clausurar el año lectivo en el territorio de alguna de las comunidades indígenas involucradas.

El BENEKUÁ, como indican Alberth Hertiga, Raúl Rioverde, Adriana Niaza, Jhon Nagary y Norbey Yagary[51], es un término utilizado por el JAIBANÁ (o médico tradicional) de la etnia Embera Chamí para designar a uno de los rituales más representativos y especiales que se celebran para curar y refrescar el territorio. También, es un método utilizado para imprimir armonía entre todos los seres vivos y seres espirituales del territorio. En este ritual se da el agradecimiento a la madre

[50] Hertiga, L. A., Rioverde, R., Niaza, A., Yagary, J. F., y Yagary, N. *Ritual Pedagógico BENEKUÁ.* El Dovio [Valle del Cauca - Colombia]: IDEBIC. 2018.

[51] Íbid.

tierra por todo lo que ha brindado a sus moradores y se hace una conexión con todos los seres espirituales para que protejan y curen a sus cobijados, tanto de las enfermedades humanas, como de los males que la madre tierra sufre a causa de espíritus malignos y del daño que el hombre le ha causado. Así, el BENEKUÁ se ha usado de generación en generación como una forma de salvaguardar a todos los seres vivos y espirituales del territorio y así mismo como un método de conservación y fortalecimiento de una identidad cultural y ancestral.

Dado que la institución educativa IDEBIC está fundamentada en principios propios basados desde en los lineamientos dados por los mayores y autoridades indígenas tradicionales del Valle del Cauca, ella tiene como objetivo central recuperar y fortalecer las vivencias propias ancestrales sin desconocer las áreas fundamentales de formación que exige el Estado colombiano. Entendida entonces como una institución educativa multiétnica y pluricultural, cuyo radio de acción abarca 28 centros educativos en el norte del Valle del Cauca, su Proyecto Educativo Comunitario (PEC) se caracteriza principalmente por integrar a los mayores de las comunidades a los procesos educativos, estableciendo espacios de dialogo y construcción de saberes entre niños, niñas y adolescentes, portadores de conocimientos, docentes, líderes, sabios, y otros miembros de la comunidad.

Desde el Proyecto pedagógico BENEKUÁ la institución educativa IDEBIC, tiene establecido recrear, armonizar y fortalecer la identidad tradicional de las comunidades indígenas del pueblo Embera del departamento del Valle del Cauca, por lo cual desde el calendario propio de la institución se tiene en cuenta la celebración de ceremonias propias. Por esto, todas las sedes educativas adscritas a la IDEBIC, acompañadas por las comunidades indígenas y desde comienzo de año lectivo, trabajan en el proyecto pedagógico BENEKUÁ desde asignaturas propias como: lengua materna, deportes, cosmovisión, espiritualidad, artes, medio ambiente e interacción armónica con la madre tierra, historia, leyes y derecho mayor y producción agropecuaria. Estos aprendizajes se demuestran durante el gran ritual

del BENEKUÁ con actos, de naturaleza propia, como: cantos, cuentos, danzas, gastronomía, artesanías, pinturas, exhibición de semillas nativas, lucha libre, pulso, atletismo, resistencia bajo el agua, tiro con arco, tiro de cerbatana, rajada de leña, entre otros.

El desarrollo del BENEKUÁ ha permitido reconocer que las comunidades Embera mencionadas lo experimentan con desfases significativos en comparación con las referencias que se tienen de las prácticas hechas por sus antepasados mediatos, evidenciando debilitamiento de la fortaleza cultural de estos pueblos y poniendo de manifiesto factores incidentes ya mencionados como: la ubicación geográfica de las comunidades, los actores armados en los territorios, las políticas del Estado, la colonización, los conflictos internos en las comunidades, las religiones occidentales y el modelo de educación Estatal.

Atendiendo a lo formulado, en la medida en que el proceso de intervención educativa se desarrolló, la experiencia sufrió variaciones, sobre todo de tipo documental, que la hicieron densa en algunos momentos. A pesar de ello, el punto de partida se conservó con integridad manteniendo el hilo de ejecución demandado por ella para lograr sistematizarla con efectividad. En este sentido, sus principales características de sistematización se definieron en términos de propósito, objeto y eje.

Propósito. Construir conocimiento tanto colectiva como individualmente vinculado con el fortalecimiento de la identidad cultural a partir del trabajo de intervención orientado por estrategias pedagógicas en términos del desarrollo de Educación Propia al interior de la comunidad Embera Chamí – Dai Umadamía, en El Dovio, municipio del departamento del Valle del Cauca.

Objeto. Las prácticas de intervención con el grupo de grado 6º (11 estudiantes) y de grado 5º (15 estudiantes) del resguardo indígena Embera Chamí – Dai

Umadamía, realizada en las instalaciones de la institución educativa IDEBIC sede Cacique UMADA, número 66 del municipio de El Dovio, departamento del Valle del Cauca, durante el periodo lectivo enero – diciembre de 2018.

Eje. El fortalecimiento de la identidad cultural en los grupos objeto en términos del desarrollo de: lengua materna, música y danza; cabildos escolares; semillas y artesanías; madre tierra y maíz y deportes propios.

7.1 PUNTO DE PARTIDA

Los antecedentes propios de este proyecto, es decir, aquellos en los que sus autores ya expresaban su disposición a materializar la idea subyacente, se encuentran en la propuesta inicial de investigación que se formuló como constructo de cierre del curso *metodología de la investigación* en el segundo semestre de 2016. Este documento puede ser accedido a través del Anexo I.

Este punto de partida, aunque lejano en el tiempo, propició las futuras acciones que llevaron a alcanzar la formalidad necesaria para que el entonces joven proyecto transitara hasta la madurez. Durante el tránsito se sortearon diversos inconvenientes y se cumplieron diversos requerimientos para que el proyecto fuera avalado para su ejecución, tanto por la comunidad y el gobernador del resguardo Dai Umadamía, como por la dirección del programa académico de licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales de la UCEVA.

Una vez alcanzado el punto de madurez formal se logró este documento maestro que soportó el fondo y la forma necesarias para consignar documentalmente el desarrollo de la experiencia de intervención. Con el orden logrado se facilitó recuperarla estructurada y sistemáticamente. En este sentido, las siguientes secciones de descripción de la sistematización son fruto de querer alcanzar el propósito de establecer un antecedente formal de trabajo académico e investigativo para la comunidad del resguardo Dai Umadamía que evidencie la creación de

conocimiento en pro del fortalecimiento de su fracturada identidad cultural, esto desarrollado en el marco de la educación propia, por lo tanto, mediada por intervenciones educativas sobre su población (una parte) escolarizada.

7.2 PREGUNTAS INICIALES

Las principales características de la sistematización, como se mencionó en la introducción de la sección 7, fueron definidas en términos de propósito, objeto y eje. Esto le dio cohesión y coherencia porque en particular permitió responder a las siguientes preguntas: ¿cuál debería ser el propósito de la sistematización?, ¿cuál experiencia debería sistematizarse y cuáles deberían ser sus fronteras de tiempo, espacio y objeto?, y ¿cuál debería ser el enfoque central de la sistematización, es decir, en qué eje(s) focalizarse? En la Ilustración 6 se responde a estas preguntas.

Propósito de la Sistematización	Construir conocimiento tanto colectiva como individualmente vinculado con el fortalecimiento de la identidad cultural a partir del trabajo de intervención orientado por estrategias pedagógicas en términos del desarrollo de Educación Propia al interior de la comunidad Embera Chamí – Dai Umadamía, en El Dovio, municipio del departamento del Valle del Cauca.
Objeto por Sistematizar	Las prácticas de intervención con el grupo de grado 6º (11 estudiantes) y de grado 5º (15 estudiantes) del resguardo indígena Embera Chamí – Dai Umadamía, realizada en las instalaciones de la institución educativa IDEBIC sede Cacique UMADA, número 66 del municipio de El Dovio, departamento del Valle del Cauca, durante el periodo lectivo enero – diciembre de 2018.
Eje de Sistematización	El fortalecimiento de la identidad cultural en los grupos objeto en términos del desarrollo de: lengua materna, música y danza; cabildos escolares; semillas y artesanías; madre tierra y maíz y deportes propios.

Ilustración 6. Preguntas iniciales de la sistematización de la experiencia de intervención educativa.

Con base en la orientación proporcionada por la preguntan iniciales, la recuperación del proceso vivido quedó allanada para estimar con precisión las categorías y subcategorías de análisis y observación sobre la experiencia de intervención.

7.3 RECUPERACIÓN DEL PROCESO VIVIDO

Con base en las entrevistas de diagnóstico y los planes de aula, que se pueden acceder a través del Anexo II y el Anexo III respectivamente, la experiencia de intervención, en sentido descriptivo-cualitativo, pudo observarse bajo el prisma de algunas variables significativas. En la Ilustración 7 se detallan por categorías las variables de observación de la intervención.

Categorías	Subcategorías
Recuperación y revitalización de las lenguas autóctonas.	Lengua materna, música y danza.
Protección de la madre tierra y recuperación ambiental.	Madre tierra y maíz, semillas y artesanías.
Enseñanza y recuperación de los usos y costumbres.	Deportes propios.
Organización y gobernabilidad.	Cabildos escolares.

Ilustración 7. Descripción de las categorías de las variables de observación de la intervención.

Las categorías y subcategorías mostradas en la Ilustración 7 permitieron asociar con las actividades del proceso de intervención (ver Anexo III sobre los planes de aula) una estructura de orden y clasificación necesaria para el desarrollo controlado de las mismas. La sección 5.2.1, sobre educación propia, da el soporte teórico para establecer la elección de las categorías elegidas. Complementariamente, la sección 5.2.2, sobre investigación-acción participativa, proporciona el referente teórico para comprender, en términos de su estructura de principios, la validación de las subcategorías que nacieron del diagnóstico del estado de la identidad cultural en el

resguardo Dai Umadamía, el cuestionario de la entrevista que lo soportó se puede acceder a través del Anexo II.

Cabe aclarar que los planes de aula resultaron indispensables para el registro de la información de configuración de las actividades y acciones de la intervención. Los campos que en ellos quedaron consignados fueron los establecidos en la sección 6.2 (método). Al respecto, el campo **Áreas de Formación** se usó para especificar las subcategorías establecidas en la Ilustración 7. También debe hacerse claridad sobre la función de apoyo que cumplieron los planes de aula para la reconstrucción de la experiencia de intervención, desde un punto de vista eminentemente descriptivo, a partir de los registros consignados en ellos. El diseño de los formatos de los planes de aula se basó en el establecido por Libreros y Herrera[52]. En este se incluye además datos de cabecera para registrar los periodos de intervención (medidos en semanas) y los grados académicos respectivos.

Por último, el método conductor subyacente al desarrollo de la experiencia de intervención entra en correspondencia con las fases de implementación de la IAP (ver sección 5.2.2). En la sección 7.4 serán descritos con detalle sus componentes.

7.4 REFLEXIÓN DE FONDO

El análisis de los componentes de la experiencia inició con la definición del alcance del proyecto a partir de objetivos bien delimitados, es decir, se concretó la situación problemática. Esto tuvo como antecedente la formulación de la propuesta de investigación entregada en el curso *Metodología de la Investigación* el 9 de septiembre de 2016, que fue un estado temprano del proyecto. Su madurez la alcanzó cuando recibió los avales de desarrollo tanto por la dirección del programa

[52] Libreros, M. Y., y Herrera, A. *Fortalecimiento de competencias ciudadanas, en el marco de una eduación inclusiva, enfocadas en valores y respeto por la diversidad a partir de la intervención con estrategias pedagógicas en el grupo Jardín del Hogar Infantil Niño Jesús de Praga (...).* Pereira: UNIMINUTO. 2017.

académico de licenciatura en educación con énfasis en ciencias sociales[53], como por la comunidad del resguardo Dai Umadamía y su gobernador indígena, esto último ocurrido el primer semestre de 2018 (ver Anexo V).

Dado que se había recibido el aval del resguardo para desarrollar el proyecto se procedió con diligencia para levantar el diagnóstico del estado de la identidad cultural en la comunidad indígena Dai Umadamía. Este se hizo aplicando una entrevista (ver Anexo II) a un grupo de guías representativos naturalmente identificados de la comunidad Dai Umadamía conformado por el gobernador (Diego Wilmar Carrasco), líderes y docentes (Mariana Onogama, Francy Gutiérrez, Norbey Yagary, Adriana María Niaza) y coordinadores de educación (Samuel Cortez, Sor Liliana Niaza).

El diagnóstico, en términos sintéticos, estableció que en la comunidad Dai Umadamía las costumbres ancestrales son consideradas como prácticas cotidianas expresadas a través de danzas, vestuarios, artesanías, comidas autóctonas, cantos, cuentos y lengua materna, haciendo que los indígenas posean características diferenciadoras originadas por estas prácticas culturales y que les permiten pervivir como pueblos originarios. Para la comunidad Dai Umadamía estas costumbres se han ido perdiendo progresivamente en el siguiente orden: el uso de la lengua materna, las danzas, la forma de vestir, la música y la forma de alimentación.

Complementariamente, el diagnóstico indicó que los factores de mayor influencia en la pérdida o deterioro de las costumbres ancestrales están relacionados con la permanencia de los conflictos con los grupos armados al margen de la ley los cuales han generado desplazamientos de las familias de sus lugares de origen fracturándose, en consecuencia, sus dinámicas vitales. También, influyen en

[53] Este aval se asume a partir de la matrícula del curso *proyecto de grado I*, esta ocurrió en el segundo semestre de 2018.

aquella dilución el acercamiento de personas de naturaleza diferente a la indígena que obvian entrar en armonía con las costumbres y principios de la comunidad; asimismo, las tecnologías electrónicas de consumo masivo como: televisores, celulares, equipos de sonido y computadores que han transformado, en términos generales, sin provecho mayor, la manera de pensar indígena en relación con los usos y costumbres propios de su identidad cultural.

Sin embargo, en la comunidad Dai Umadamía se reconoce que a pesar del deterioro de la identidad cultural se mantienen en alguna medida vigentes el uso de la lengua materna; algunas danzas, cantos, cuentos, deportes propios, vestuarios y comidas tradicionales. Al respecto, en la comunidad se piensa que una forma efectiva de mantener lo existente y rescatar lo perdido de la identidad cultural es a través de una educación con principios propios del pueblo Emberá Chamí, que fomente la práctica de costumbres ancestrales y el desarrollo de la conciencia indígena. También, consideran que este tipo de educación puede influir significativamente en las familias de la comunidad para aumentar la conciencia del valor de ser indígena.

Entrando en detalles, resultó significativamente importante para la comunidad Emberá Chamí mantener las prácticas ritualistas del médico tradicional (o Jaibaná en el BENEKUÁ) para purificar, curar y armonizar el territorio. El Jaibaná, a través de la espiritualidad y el agradecimiento a la madre tierra por todo lo que brinda, hace una conexión con todos los seres vivos y espirituales del planeta para que cuiden y protejan a todos los demás y se dé la prosperidad en todo el territorio.

A partir de este diagnóstico se formuló una propuesta que se debatió en el seno de comunidad del resguardo Dai Umadamía y se armonizó con los proyectos BENEKUÁ[54] y PEC[55]. Posteriormente, la propuesta se concretó en líneas de acción donde los involucrados, en particular los interventores (los autores), asumieron un

[54] Hertiga, L. A., Rioverde, R., Niaza, A., Yagary, J. F., y Yagary, N. Ritual Pedagógico BENEKUÁ. El Dovio [Valle del Cauca - Colombia]: IDEBIC. 2018.
[55] ORIVAC. Proyecto Educativo Comunitario PEC. Florida - Valle del Cauca: ORIVAC. 2013.

rol determinante en la ejecución del proyecto, ver Anexo III (sobre los planes de aula). Por último, la acción interventiva en los grados 5º y 6º de la sede del IDEBIC en el resguardo Dai Umadamía, desarrollada en atención a las dimensiones o principios de la educación propia: recuperación y revitalización de las lenguas autóctonas; protección de la madre tierra y recuperación ambiental; enseñanza y recuperación de los usos y costumbres y organización y gobernabilidad, como quedará consignado en las secciones siguientes, permitió dilucidar prospectivamente situaciones de mejora y especificaciones de problemáticas emergentes meritorias de definición de nuevos objetivos por cumplir.

En esencia, las causas de la intervención surgieron de repensar a la identidad cultural, en sus dimensiones altamente escolarizables de: usos y costumbres, inclusión, valores y diversidad, desde sus actores y beneficiarios involucrados, incluido el territorio comunitario, la familia y la naturaleza, entendiendo que todos estos sujetos se relación estrechamente porque, según las concepciones indígenas en general, son parte de un mismo tejido. Además, y en aras de aprovechar las oportunidades que serán detalladas en la sección 8.1, existía disposición institucional y comunitaria para fortalecer espacios de encuentro que fomentasen el intercambio, difusión y experienciación de aprendizajes logrados a través de la educación propia, manteniendo la coherencia (o como mínimo sin desatender) con los parámetros educativos estatales.

Por último, fue posible comparar la experiencia de intervención descrita en este trabajo con un par en la que participaron, tanto directa como indirectamente, los autores de este trabajo. La primera fue la registrada por Darío Dosabia, Luis Alberth Hertiga Gutiérrez, Adriana María Niaza Tascón, Sor Liliana Niaza Tascón y Samuel de Jesús Cortez[56]. La segunda fue la registrada por Samuel de Jesús Cortez, Sor

[56] Dosabia, D., Hertiga, L. A., Niaza, A., Niaza, S. L., y Cortéz, S. d. *Lengua ẼBERA BEDEA - Dachira Bedea Deburu Maaude Kurisiadeba Ẽbera Kirurea: "Somos Ẽbera por Nuestra Lengua y Pensamiento".* Cali. 2017.

Liliana Niaza, Luis Alberth Hertiga Gutiérrez, Raúl Rioverde, Adriana Niaza, Jhon Fredi Yagary y Norbey Yagary[57]. Ambas se fundamentaron en la educación propia para lograr sus objetivos. La primera, consiguió producir un material de estudio dirigido a los estudiantes Emberá Chamí de la básica primaria para aprender su lengua materna. El producto partió del principio de que la lengua materna es a esencia de la cultura de un pueblo que permite entender al lenguaje como una expresión del pensamiento. La segunda, logró consolidar el evento BENEKUÁ que sirvió de marco para el proyecto que se consigna en este trabajo de intervención. El proyectó BENEKUÁ fue formulado para fortalecer la identidad cultural, bajo el enfoque de educación propia, de la comunidad Dai Umadamía en un contexto de dinámica intercomunitaria con otras 28 sedes educativas de la institución IDEBIC que operan en los municipios de El Dovio, Bolívar, El Cairo, Argelia, Anserma nuevo, Trujillo, Vijes, Darién, Restrepo y Caicedonia del departamento del Valle del Cauca.

7.5 PUNTOS DE LLEGADA

Las estrategias pedagógicas sustentadas en los principios de la educación propia y la lógica metodológica de la investigación-acción participación resultaron acertadas, para ejecutar las acciones de aprendizaje y el desarrollo sistemático del proyecto, al igual que el método de la recuperación de la experiencia de intervención por sistematización. Este último método proporcionó una lógica de gestión de la información generada por la intervención que facilitó reconstruir documentalmente la experiencia vivida. En este sentido, por ejemplo, los planes de aula evidencian la incorporación de diseño de situaciones y contextos en educación propia para cumplir con el objetivo de fortalecer la identidad cultural con la implicación de que los estudiantes de los grados objeto se sumergieran en dichas situaciones y

[57] Hertiga, L. A., Rioverde, R., Niaza, A., Yagary, J. F., y Yagary, N. Ritual Pedagógico BENEKUÁ. El Dovio [Valle del Cauca - Colombia]: IDEBIC. 2018.

contextos y que además interactuaran socialmente de diversas formas, tanto en los escenarios de clase como en el evento de cierre BENEKUÁ.

El diseño de la intervención implicó la definición de categorías y subcategorías de observación que orientaran la formulación de los planes de aula para que sirvieran como insumo informativo determinante puesto que fueron la guía de apoyo para conducir las experiencias de aprendizaje con enfoque en educación propia.

En consecuencia, con la aplicación de los planes de aula se pudo observar que, en relación con la **recuperación y revitalización de las lenguas autóctonas** a través del abordaje de la **lengua materna, música y danza** se logró inculcar en los estudiantes la importancia de practicar y conservar aquellos saberes propios representados por danzas, cantos y cuentos. La lógica mostrada por los estudiantes que posibilitó valorar el interés de ellos por el área de formación se puede expresar con tres eslabones consecuentes: conocer, practicar y evidenciar. El escenario de la evidencia mayor fue el evento BENEKUÁ.

Luego, en relación con la **protección de la madre tierra y recuperación ambiental** a través del desarrollo de las áreas de formación **madre tierra y maíz y semillas y artesanías** los estudiantes pudieron conocer los tipos de semillas y las artesanías fabricadas en su territorio que se perdieron o aún se conservan en sus registros culturales. Luego, los estudiantes desarrollaron o fortalecieron sus habilidades en la siembra y la producción de artesanías hechas con semillas, por ejemplo, de chaquiras: manillas, collares y aretes. También produjeron objetos comparativamente más complejos que los anteriores en cuanto a sus geometrías: canastos hechos con tiras de iraca. Adicionalmente, en los estudiantes fue apreciable el fortalecimiento de una conciencia valorativa y de conservación de la madre tierra que se expresó mediante prácticas de cuidado del medio ambiente como siembra de árboles y semillas nativas de maíz.

Complementariamente, en relación con la **enseñanza y recuperación de los usos y costumbres** a través del desarrollo del área de formación de **deportes propios** los estudiantes, motivados significativamente por la interacción, emocionalidad y vistosidad de las prácticas deportivas se dispusieron sin recelo a conocerlas (cerbatana, lucha libre, pulso, atletismo y resistencia bajo el agua), practicarlas y evidenciarlas, tanto en las clases de educación física como en el BENEKUÁ.

Cerrando con **organización y gobernabilidad**, que se desarrolló a través del área de formación de **cabildos escolares**, el trabajo temático permitió a los estudiantes conocer la historia de las organizaciones indígenas y de los cabildos, al igual que su conformación, materializando a través de la práctica concepciones abstractas útiles para la vida en comunidad.

Los puntos de llegada, que también cumplen un papel conclusivo, definen un marco de referencia estructurado que puede servir para definir prospectivamente otras intervenciones o recomendar sobre ellas (ver sección 10). Estas, deberán ser concertadas, para generar compromisos efectivos, entre proponentes, comunidad y familias para garantizar la disponibilidad de recursos materiales, de información, económicos y d talento humano.

8. INTERPRETACIÓN CRÍTICA DE LA INTERVENCIÓN

La autoevaluación crítica de la intervención se presentará con base en la estructura de la reflexión DOFA y la autoevaluación crítica, estos instrumentos se toman de los aportes hechos por Libreros y Herrera[58].

8.1 REFLEXIÓN DOFA

Esta reflexión permitió identificar las limitaciones y potencias personales de los ejecutores del proyecto en relación con el desarrollo de la intervención, al tiempo que pone en evidencia a las variables externas que actuaron en contra o que favorecieron al proyecto, ver Ilustración 8.

Variables de reflexión interna	***Debilidades***	Limitaciones iniciales de conocimiento teórico sobre las áreas de educación propia e investigación-acción participativa.
		Capacidades y habilidades reducidas iniciales para aplicar efectivamente los métodos de la educación propia y la investigación-acción participación.
		Competencias iniciales limitadas para solucionar los problemas presentados durante la ejecución de arranque de las actividades de planificación y diagnóstico de la intervención en relación con los métodos de la educación propia y la investigación-acción participación.
		Habilidades técnicas limitadas en el manejo de tecnologías digitales para el diseño y edición de información.
	Fortalezas	Dominio de grupo para desarrollar trabajo en intervención educativa atendiendo a las características de la población objetivo.
		Formación previa a nivel de pregrado profesional, sin titular, desarrollada durante los últimos siete semestres

[58] Libreros, M. Y., y Herrera, A. *Fortalecimiento de competencias ciudadanas, en el marco de una eduación inclusiva, enfocadas en valores y respeto por la diversidad a partir de la intervención con estrategias pedagógicas en el grupo Jardín del Hogar Infantil Niño Jesús de Praga (...).* Pereira: UNIMINUTO. 2017.

		medidos respecto al inicio de la ejecución del proyecto de intervención.
		Vinculación contractual, bajo la modalidad de nombramiento provisional por la secretaría de educación departamental del Valle del Cauca, con la institución donde se desarrolló la intervención educativa.
		Pertenencia natalicia a la comunidad Embera Chamí y dominio de la lengua propia.
		Experiencia combinada de 22 años en trabajo docente con las comunidades indígenas de origen en las áreas de estatales de: castellano, ética y valores, artística, geografía, educación física, matemáticas, ciencias naturales, tecnología e informática; y las propias de: lengua materna, etnografía, protección e interacción armónica con la madre tierra, ley de origen y derecho mayor, organización indígena y cosmovisión propia.
		Ser reconocidos como los docentes más representativos en las respectivas comunidades de influencia.
Variables de reflexión externa	***Amenazas***	Lejanía entre las sedes educativas y las comunidades.
		Presencia de comunidades campesinas no indígenas en los territorios de los resguardos.
		Presencia de grupos armados ilegales en algunas comunidades.
		Presencia de misiones cristianas o de otras religiones en las comunidades indígenas.
		Uso inadecuado de los artefactos tecnológicos que soportan a las comunicaciones masivas en red y a los juegos electrónicos.
		Influencias externas en el cambio de los hábitos alimenticios y de uso del lenguaje.
		Apoyo deficiente de algunas instituciones gubernamentales que son fundamentales para el desarrollo de las comunidades indígenas.
		Baja armonización entre algunas sedes educativas indígenas para cooperar conjuntamente con el desarrollo de sus comunidades de influencia.
		Apoyo deficiente por parte de algunos líderes indígenas para fortalecer cooperativamente el desarrollo de sus comunidades.

		Compromiso reducido de algunos padres de familia y líderes indígenas para implementar con efectividad a la educación propia.
		Infraestructuras deficientes en las comunidades indígenas para desarrollar eventos masivos como el BENEKUÁ.
		Conocimientos previos reducidos de los estudiantes sobre la educación propia.
		Compromiso de algunos docentes para cultivar y desarrollar la educación propia, incluso para formalizar sus formaciones profesionales.
		Presupuestos reducidos para desarrollar con suficiencia los proyectos sobre educación propia en las comunidades indígenas.
	Oportunidades	Posibilidad de dar a conocer ante otras sociedades las riquezas culturales que aún existen en las comunidades indígenas.
		Disposición intracomunitaria hacia el fortalecimiento de los lazos de hermandad manifestados a través del evento BENEKUÁ.
		Contribución al intercambio de experiencias de saberes y valores culturales entre sedes educativas y comunidades indígenas a través del evento BENKUÁ.
		Adquisición, fortalecimiento y creación de conocimiento a través del intercambio de saberes entre sedes educativas y comunidades indígenas a través de la educación propia y el BENEKUÁ.
		Disponibilidad y cooperación por parte de la institución educativa IDEBIC, la organización indígena ORIVAC, algunos líderes indígenas locales y regionales y padres de familia para participar en proyectos de fortalecimiento de la identidad cultural.
		Acceso a los territorios indígenas de influencia de la ORIVAC.

Ilustración 8. Matriz de reflexión DOFA sobre la práctica de intervención educativa en el resguardo Dai Umadamía.

Complementariamente, para fortalecer la interpretación crítica de la intervención son presentados los inductores, es decir, los generadores, de aquellas condiciones exhibidas en la DOFA, ver Ilustración 9.

Inductores Internos	***Debilidades***	Formación profesional integral: este inductor se consolida a través de tres dimensiones fundamentales observadas: competencias básicas, competencias profesionales y competencias TIC. Cada una de estas dimensiones demanda del individuo conocimientos, capacidades y habilidades que le procuren desempeñarse efectivamente en los entornos en los cuales vive o trabaja.
	Fortalezas	Experiencia de liderazgo docente: este inductor se fortalece con el desarrollo de actitudes, valores, comportamientos y formación que integradamente permitan al individuo desarrollar (o descubrir) o afianzar (si es proclive a ello) su vocación de servicio, en particular la docente.
Inductores Externos	***Oportunidades***	Cultura sensible: este inductor permite aprovechar disposiciones culturales para comprender a la innovación, en particular a través del proyecto, como promotora del desarrollo contemplando incentivos adecuados, tanto formales como informales, que asignen el protagonismo justo a quienes asuman los riesgos de los proyectos de innovación.
	Amenazas	Presión contextual: este inductor pone en evidencia las dificultades que se interponen para el desarrollo de proyectos y procesos. Estas son de diversa naturaleza: económica, sociales, culturales, demográficas, ambientales, políticas, gubernamentales, legales o tecnológicas.

Ilustración 9. Inductores internos y externos de los efectos consignados en la matriz de reflexión DOFA sobre la práctica de intervención educativa en el resguardo Dai Umadamía.

Las interrelaciones que se logran percibir entre los inductores y los campos de la matriz de reflexión DOFA ponen de manifiesto el logro de una síntesis interpretativa

crítica de la intervención. En este sentido, cada campo DOFA tiene asociado un inductor principal el cual, dependiendo de su naturaleza, logra cualificar a las acciones correctivas o preventivas necesarias para conseguir mejores resultados en el desarrollo de intervenciones futuras.

8.2 AUTOEVALUACIÓN CRÍTICA

El desarrollo de la intervención implicó un desafío conceptual y procedimental para iniciar, planear, ejecutar, controlar y cerrar el proyecto con efectividad. Como mostró el campo **debilidades** de la matriz de reflexión DOFA, los autores se comprometieron con el proyecto, desde tiempos tempranos, a pesar de ser conscientes de las mismas; sin embargo, se sabía que estas serían corregibles en el futuro. Para esto fue determinante la labor académica de aprendizaje que se hizo posterior a la primera formulación del proyecto en 2016.

Los obstáculos cognitivos y tecnológicos que se presentaron al inicio de las intervenciones fueron solventados recurriendo a las **fortalezas** expuestas en la matriz de reflexión DOFA. Sin embargo, se presentaron situaciones problemáticas de carácter metodológico, específicamente las referidas al diseño de información para la formalización del proyecto de intervención visto como un instrumento de divulgación de trabajo académico. En este sentido, el primer compromiso de los autores fue corregir esta situación a partir de asesoría especializadas obtenidas al interior de la dirección del programa académico de licenciatura en educación y de fuentes externas. Con el problema resuelto, básicamente recurriendo al método de la sistematización de intervenciones, los autores pudieron dimensionar adecuadamente, y por lo tanto planificar, sus actuaciones siguientes, sobre todo las relacionadas con la gestión y formulación documental del proyecto.

Por otro lado, la intervención en sí se vio favorecida desde el principio por el aval de ejecución emitido por gobernador indígena del resguardo Dai Umadamía, previa

consulta a los representantes de la comunidad indígena como queda certificado por el acta que para tal fin se emitió, ver Anexo V.

Con la cooperación garantizada para el proyecto por parte de la comunidad del resguardo y teniendo en cuenta el antecedente de la propuesta de trabajar educación propia en él, los autores se dieron a la tarea de diagnosticar el estado de la identidad cultural en el territorio Dai Umadamía. En el resultado obtenido se identificaron deficiencias en todos los componentes que a nivel teórico se formulan como principios o dimensiones de la educación propia: recuperación y revitalización de las lenguas autóctonas, protección de la madre tierra y recuperación ambiental, enseñanza y recuperación de los usos y costumbres y organización y gobernabilidad.

Las observaciones críticas hechas con base en el diagnóstico orientaron a los autores a formular planes de aula, para los grados 5º y 6º de la sede educativa del IDEBIC en el resguardo Dai Umadamía, estructurados con base en los ejes (relacionados con el campo Áreas de Formación (ver Anexo III)): lengua materna, música y danza; semillas y artesanías; cabildo escolar; madre tierra y maíz y deportes propios.

Dadas las características de organización y gobernabilidad de la etnia Emberá Chamí y considerando que los marcos de anclaje del proyecto de intervención educativa fueron el Proyecto Educativo de las Comunidades Indígenas del Valle del Cauca[59] y el proyecto BENEKUÁ[60], el desarrollo de la intervención y su clausura estuvieron consistentemente direccionadas y con objetivos y alcances claros. Esto hizo que el cierre del proyecto con el evento BENEKUÁ pusiera en evidencia intercomunitaria el trabajo hecho por los autores.

[59] ORIVAC. Proyecto Educativo Comunitario PEC. Florida - Valle del Cauca: ORIVAC. 2013.
[60] Hertiga, L. A., Rioverde, R., Niaza, A., Yagary, J. F., y Yagary, N. Ritual Pedagógico BENEKUÁ. El Dovio [Valle del Cauca - Colombia]: IDEBIC. 2018.

Por último, compilar, consolidar, estructurar, diseñar y lograr este entregable final demandó los mayores esfuerzos de sus autores, pero les permitieron evidenciar para sí mismos que el trabajo de intervención se había logrado en términos de los objetivos del proyecto, además de la concienciación del aprendizaje logrado.

9. CONCLUSIONES

Aunque las secciones 7.5 y 8 son de naturaleza conclusiva, en esta sección se presentarán conclusiones con base, casi exclusivamente[61], en los objetivos específicos.

El diagnóstico cualitativo del estado de la identidad cultural de la comunidad Embera Chamí del resguardo Dai Umadamía se evidenció como deteriorado según las aseveraciones obtenidas por la aplicación de una entrevista usando un cuestionario de preguntas abiertas (ver Anexo II). Los resultados sintéticos del diagnóstico, como se detalla en la sección 7.5, mostraron que la educación propia, desde el punto de vista de sus principios, fue correspondiente con las apreciaciones de los guías de la comunidad sobre cómo estructurar una solución para enfrentar el problema del deterioro de su identidad cultural. Fue apreciable que el nivel de formación de los entrevistados y su compromiso con el desarrollo de la comunidad, al igual que su comprensión de la problemática tratada, es profundo y extenso.

Seguidamente, las estrategias pedagógicas formuladas para el desarrollo de la intervención educativa, sustentadas en aplicación de los lineamientos de la Educación Propia con enfoque en el desarrollo de la identidad cultural de la comunidad Embera Chamí del resguardo Dai Umadamía, que son evidenciables accediendo al Anexo III, demandaron curvas de aprendizaje altas para lograr la armonía necesaria entre las necesidades por cubrir y los lineamientos mencionados.

Asimismo, la sistematización de la intervención (revisar la sección 7) propició la construcción de conocimientos y el desarrollo de capacidades y habilidades para diseñar e implementar la recuperación de experiencias aplicables en diversos contextos, en particular los de enseñanza y aprendizaje. Así, se sumaron evidencias

[61] Al cierre se incluyen conclusiones de carácter formativo.

para argumentar a favor de la flexibilidad metodológica de la educación propia y de la IAP.

Deben mencionarse, para iniciar el cierre de las conclusiones, que es meritorio concluir que en definitiva ningún trabajo que se realice resulta de carecer de apoyos. En este sentido, los aportes de otros autores resultaron claves para comprender la magnitud del trabajo realizado en términos de alcance, fundamentación teórica, método y gestión de la información. Así, la indagación de referentes efectivos amplió la comprensión del problema y su solución, influyendo incluso en la estructura de ideas con que los autores ejecutaron el proyecto, lo que les permitió observar con mayor precisión las variables dispuestas para estudiar cualitativamente lo hecho.

Es innegable que la intervención educativa resultó significativamente productiva y enriquecedora, tanto para los autores, como para la comunidad beneficiada. Así, además de haber contribuido a fortalecer la identidad cultural en el resguardo Dai Umadamía, se sirvieron los autores para robustecer sus perfiles profesionales.

Es indispensable mencionar que los procesos de intervención desarrollados desde etapas estudiantiles deban ser acompañados estrechamente, tanto desde la institución educativa que está formando al futuro profesional, como desde la institución donde se realiza. Es, en términos mínimos, inquietante y como máximo frustrante, que quien interviene, haciéndolo como requisito para su titulación, perciba que el acompañamiento puede o pudo ser más robusto. Este tipo de situación puede malograr la experiencia llevándola a perder sentido y propósito.

Por último, ser docente implica intervenir, es la naturaleza de su trabajo. En este sentido, es requerido un compromiso y convicción ejemplares para que sus beneficiarios directos, los estudiantes, aprendan lo necesario para construir conocimiento y desarrollar capacidades y habilidades que les permitan resolver problemas y comprender mejor la realidad.

10. PROSPECTIVA

Este trabajo abre la posibilidad técnica de que los autores, que además son docentes de la sede educativa del IDEBIC, robustezcan los espacios de intercambio de experiencias educativas en el marco de eventos como el BENEKUÁ, tanto para evidenciar en la práctica resultados de intervenciones futuras y construir equipos de colaboración directa entre comunidades indígenas de resguardos distintos, como para distribuir materiales de divulgación en diversos formatos, analógicos o digitales, que sean productos resultado de ellas. Esto podría reencausar los usos inadecuados, en el caso de los formatos digitales, de los artefactos tecnológicos que soportan a las comunicaciones masivas en red y a la lúdica electrónica.

Por otro lado, las intervenciones educativas futuras deberán, en la medida de lo posible, estar cada vez más sintonizadas entre las diferentes comunidades indígenas que comparten núcleos comunes étnicos. Esto podría fortalecer el mantenimiento de su identidad cultural por la acción de principios de la IAP como: la práctica de la conciencia, el redescubrimiento del saber popular y la participación.

Prospectivamente también es necesario articular enfoques complementarios que se estime puedan vigorizar a las intervenciones educativas que se desarrollen en contextos de comunidades indígenas equivalentes a la abordada en este proyecto. Es posible que estos enfoques, además de ser aplicados directamente a los estudiantes, resulten efectivos para vincular con más compromiso a sus familias. Estos enfoques, aún por identificar, podrían aumentar la probabilidad de éxito de los procesos de construcción de conocimiento que a su vez ayude a fortalecer la identidad cultural de las comunidades indígenas involucradas. Así se anticipan un actuar extendido de la escuela.

11. DISEÑO DE LA SOCIALIZACIÓN

La robustez documental del proceso realizado a través de la práctica de intervención consignada en este trabajo, demanda un diseño de divulgación que evidencie de manera efectiva el trabajo hecho.

Lo anterior condujo a un diseño para la socialización a partir de la evidencia gráfica del desarrollo de este proyecto donde se muestre la participación de los niños, niñas y adolescentes objeto de la intervención. Debe aclararse que, en principio, este trabajo será socializado ante el comité de evaluación respectivo y posteriormente se hará en la comunidad del resguardo indígena Dai – Umadamía en las instalaciones de la IDEBIC.

La representación situacional del fortalecimiento de la identidad cultural que lograron alcanzar los niños, niñas y adolescentes objeto de intervención queda referido en el documento de divulgación. Este mantiene el hilo conductor a través de un diseño de información pensado como adecuado para tal fin. Es así como el tratamiento de la socialización de define en un par de momentos enmarcados por dominios, como lo mencionan María Yurledy Libreros Sánchez y Alejandra Herrera Villada[62].

En el primer momento, en el cual se desarrolla el dominio del problema, se deberán tratar los temas de: pregunta problematizadora, objetivos de la intervención, contextualización de la práctica y marco de referencia. En el segundo y último momento, correspondiente al desarrollo del dominio de la solución, se deberán exponer los temas de: metodología de intervención y sistematización de la experiencia, planeaciones, interpretación crítica de lo sucedido, conclusiones y prospectiva.

---

[62] Libreros, M. Y., y Herrera, A. *Fortalecimiento de competencias ciudadanas, en el marco de una eduación inclusiva, enfocadas en valores y respeto por la diversidad a partir de la intervención con estrategias pedagógicas en el grupo Jardín del Hogar Infantil Niño Jesús de Praga (...).* Pereira: UNIMINUTO. 2017.

REFERENCIAS

Agrilife/DFPS Texas. *Introducción al cuidado infantil inclusivo para niños en edad preescolar y escolar.* Austin: Department of Family and Protective Services from Texas, 2016.

Bolaños, Graciela, y Libia Tattay. «La educación propia: realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos.» *Educación y Ciudad*, 2012: 45-56.

Calderón, Javier, y Diana López. «Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación.» *I Encuentro hacia una pedagogía emancipatoria en nuestra américa*, 2013.

Campuzano, Nathaly. *La etnoeducación y la educación propia, encuentros y contradicciones en la Institución Educativa Oficial Los Libertadores en el municipio Inírida- Guainía.* Universidad Tecnologica de Pereira, Pereira: UTP, 2017.

Canedo, Grabriela. «Una conquista indígena. Reconocimiento de municipios por “usos y costumbres" en Oaxaca (México).» *La economía política de la pobreza*, 2008: 401-416.

Castro, Alejandro, y Martín Nader. «La evaluación de los valores humanos con el Portrait Values Questionnarie de Schwartz.» *Interdisciplinaria*, 2008: Buenos Aires.

Cepeda, Jesús. «Una aproximación al concepto de identidad cultural a partir de experiencias: el patrimonio y la educación.» *TABANQUE*, 2018: 244-262.

Colmenares, Ana M. «Investigación-Acción Participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción.» *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación* (Voces y Silencios), 2011: 102-115.

CONTCEPI. *Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio.* Bogotá D.C.: ONIC, 2013.

DEC/NAEYC. *La inclusión en la infancia temprana.* Carolina del Norte: FPG Child Development Institute, 2009, 1-6.

Dosabia, Darío, Luis Alberth Hertiga, Adriana Niaza, Sor Liliana Niaza, y Samuel de Jesús Cortéz. *Lengua ẼBERA BEDEA - Dachira Bedea Deburu Maaude Kurisiadeba Ẽbera Kirurea: "Somos Ẽbera por Nuestra Lengua y Pensamiento".* Cali, 2017.

Durán, Paula. *Prácticas educativas en el marco del diseño y aplicación de educación propia en el resguardo indígena nuestra señora de la candelaria de la montaña: un estudio de caso.* Universidad Tecnologica de Pereira, Pereira: UTP, 2014.

Fondo Sueco-Noruego de Cooperación con la Sociedad Civil Colombiana. *La Educación Propia: Vivenvias y Reflexiones.* Bogotá D.C.: Planeta Paz, 2017.

Fundación Jaídé. *Territorio, Autoridad y Transferencia.* Pereira: Fundación Jaídé, 2006.

Hertiga, Luis A., Raúl Rioverde, Adriana Niaza, Jhon F. Yagary, y Norbey Yagary. *Ritual Pedagógico BENEKUÁ.* El Dovio [Valle del Cauca - Colombia]: IDEBIC, 2018.

Jara, Oscar. *¿Cómo Sistematizar? (una propuesta en cinco tiempos).* Costa Rica: CEP - Alforja, 2007.

Libreros, María Yurledy, y Alejandra Herrera. *Fortalecimiento de competencias ciudadanas, en el marco de una eduación inclusiva, enfocadas en valores y respeto por la diversidad a partir de la intervención con estrategias pedagógicas en el grupo Jardín del Hogar Infantil Niño Jesús de Praga (...).* Pereira: UNIMINUTO, 2017.

Martí, Joel. *La Investigación-Acción Participativa: Estructura y Fases.* Barcelona: Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona, 2004.

Martínez, Jorge. «Métodos de Investigación Cualitativa.» *Silogismo*, 2011: 1-33.

Molano, Olga. «Identidad cultural un concepto que evoluciona.» *Ópera*, 2007: 69-84.

Núñez, Awilda, Myrna Vargas, y Astrid Rivera. *Atendiendo la diversidad en un ambiente inclusivo.* San Juan de Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, 2009.

ORIVAC. *Proyecto Educativo Comunitario PEC.* Florida - Valle del Cauca: ORIVAC, 2013.

Piamba, Milton, César Hoyos, y Egnar Luna. *Transformaciones Socioculturales que Desencadena el Desarraigo Cultural en los Niños, Niñas y Adolecentes del Asentamiento Indígena Embera Neponodrua de la Vereda El Delirio, Corregimiento Miravalle del Municipio de Yotoco Valle del Cauca.* UCEVA, Tuluá: UCEVA, 2018.

Sánchez, Marlery. «Algunos aspectos teórico-conceptuales.» *Revista Ciencias de la informacion* (CINFO) 34, nº 2 (agosto 2003): 4.

Sánchez, Santiago, y Andrés Gutiérrez. «Los caminos de la educación propia una aproximación al Programa de Educación del Consejo Territorial de Autoridades Indígenas del Oriente Caucano -COTAINDOC-.» 2013.

Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. *El respeto por la diversidad: Un desafío educativo.* Córdoba: Gobernación de la Provincia de Córdoba, Argentina, 2014.

ANEXOS

Debido a la extensión y a los diseños de información con que están definidos los archivos que soportan a los anexos, se referencian como hipervínculos los documentos que han sido solicitados como anexos en este trabajo. Corresponden con tres tipos: Propuesta, marcas textuales y planeaciones.

I. Propuesta Inicial de Investigación

Registra la formulación de la propuesta de trabajo de grado que se desarrolló durante el curso Metodología de la Investigación. Esta fue el primer antecedente de este trabajo. El documento, en formato PDF, se puede acceder a través del siguiente hipervínculo: Propuesta Inicial de Investigación. También puede accederse buscando en la carpeta llamada Anexos contenida en el archivo comprimido en el cual se entrega este trabajo.

II. Entrevista de Diagnóstico

Registra el cuestionario de la entrevista grupal de diagnóstico, y sus respuestas, que se aplicó en el resguardo indígena Dai Umadamía. El documento, en formato PDF, se puede acceder a través del siguiente hipervínculo: Entrevista de Diagnóstico. También puede accederse buscando en la carpeta llamada Anexos contenida en el archivo comprimido en el cual se entrega este trabajo.

III. Planes de Aula

Registra los planes de aula a través de los cuales se proyectó el desarrollo de las intervenciones educativas. El documento, en formato PDF, se puede acceder a través del siguiente hipervínculo: Planes de Aula. También puede accederse buscando en la carpeta llamada Anexos contenida en el archivo comprimido en el cual se entrega este trabajo.

IV. Evento BENEKUÁ

Registra en forma de evidencias el evento BENEKUÁ que sirvió de cierre de este proyecto de intervención. El documento, en formato PDF, se puede acceder a través del siguiente hipervínculo: Evento BENEKUÁ. También puede accederse buscando en la carpeta llamada Anexos contenida en el archivo comprimido en el cual se entrega este trabajo.

V. Acta de Aprobación Dai Umadamía

Registra la aprobación de la socialización y ejecución, por parte de la comunidad indígena del resguardo y de su gobernador, del proyecto de intervención en educación propia indígena. El documento, en formato PDF, se puede acceder a través del siguiente hipervínculo: Acta de Aprobación por el Resguardo Dai Umadamía. También puede accederse buscando en la carpeta llamada Anexos contenida en el archivo comprimido en el cual se entrega este trabajo.