

POLÍTICA PÚBLICA, SITUACIÓN EDUCATIVA DE LA COMUNIDAD EMBERA EN LA
CIUDAD DE BOGOTÁ DURANTE EL PERÍODO 1996-2020

TRABAJO DE GRADO PRESENTADO COMO REQUISITO PARA OPTAR AL TÍTULO
DE LICENCIADO EN CIENCIAS SOCIALES

RONALD HENRY ALARCÓN 2008160001

TUTOR

JUÁN CARLOS RAMOS PÉREZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES

LINEA DE PROYECTO PEDAGÓGICO

INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

BOGOTÁ

2021

“Mamita Blanca, tu sabes que he caído muchas veces, pero con golpes en mi alma y corazón llego a decirte que esto es gracias a ti, por siempre creer sin esperar nada a cambio, no corrí, ni caminé para llegar a obtener esto, gateé entre sombras, pero acá estoy, ya llegué”.

Ronald Henry Alarcón

Quiero agradecer a ella, mi abuela Blanca Cañón a su eterna paciencia y su infinito amor, a mis tíos Matías Vanegas y Leria Cañón, sus hijos, por el apoyo, consejos, ánimos y la paciencia. A la comunidad Testigos de la esperanza, especialmente a Karina Pérez (mi ma) por su apoyo incondicional siempre dando el perdón, Alejandro Vargas, Paola Manrique, Zulma Silva, Marco Carmona y hermanas y hermanos que se me escapan en este momento; A mi tía Lelis que estuvo ahí soportando mis defectos y errores, pero no me dejó solo nunca.

A la Universidad Pedagógica Nacional, quien me enseñó el valor del otro y el valor que yo tengo, a las profesoras y profesores que me apoyaron en toda esta cantidad de años.

Especialmente a mi tutor Juan Carlos Ramos Pérez, su apoyo en todo momento, sus indicaciones para el trabajo y vida que me empujaron a terminar, de igual manera a la profesora Marlene Sánchez y el profesor Alexander Aldana por su oportunidad.

A mis amigos con quienes iniciamos en primer semestre, Simón, Steven, Giovanni, Eduardo y Albert; de igual manera a Roberto y muchos más compas.

Y a Dios, aunque sea el último en este caso, siempre será el primero en mi vida.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción.....	5
Pregunta Problema y Objetivos de la Investigación.....	9
Objetivos Específicos.....	10
Metodología.....	11
Matriz categórica.....	12
Capítulo 1: Marco teórico y conceptual.....	15
1.1 Historia Reciente.....	15
1.1.1 Aproximaciones A La Historia Reciente.....	16
1.1.2 La Historia Reciente En Colombia.....	19
1.1.3 Educación e Historia reciente.....	20
1.2 Desplazamiento Forzado.....	22
1.2.1 Desplazamientos y Desplazamiento Forzado en los Emberas.....	26
1.3 Identidad Embera.....	28
1.4 Políticas Publicas.....	31
1.4.1 Políticas Educativas.....	32
Capítulo 2: Políticas Públicas de Educación Para la Comunidad Indígena Embera..	34
2.1 Normatividad y Políticas Públicas Dirigidas Hacia las Comunidades Indígenas en General Hasta los Embera.....	35
2.1.1 La Constitución del 91 y los Pueblos Indígenas.....	35

2.1.2	Código de infancia y adolescencia: Ley 1098 del 2006.....	39
2.1.3	El Acuerdo 359: lineamientos de política pública para comunidades indígenas en Bogotá, D.C.....	42
2.1.4	Política pública para la comunidad indígena en Bogotá D.C.....	47
2.1.4.1	Política pública Educativa para grupos étnicos en Colombia.....	49
2.1.5	Planes de acción con la comunidad Embera.....	50
2.1.5.1	Reunión y presentación del plan de acción con comunidades Embera.....	52
2.2	Revisión académica de la integración de los Embera en Bogotá D.C.....	53
2.2.1	Los Embera, desplazamiento y establecimiento en Bogotá D.C.....	54
2.2.2	La educación y la comunidad Embera	61

Capítulo 3: Proyecto Pedagógico: Enseñar Una Mirada a la Comunidad

	Embera y la Educación en Bogotá.....	72
3.1	Inicio.....	73
3.2	Tarea.....	78
3.3	Proceso.....	79
3.4	Recursos.....	82

Capítulo 4: Ejecución y Resultados.....84

4.1	Realización y Retroalimentación de la Webquest.....	84
4.2	Resultados sobre la webquest.....	85

	Conclusiones e ideas finales.....	90
--	-----------------------------------	----

	Referencias Bibliográficas	93
--	----------------------------------	----

Introducción

El llamado a la enseñanza y la investigación desde la academia ha sido tan accidentado en mi vida como estudiante y ahora como futuro licenciado en ciencias sociales, pero pese a todo lo accidentado que sea el camino y las barreras que se hayan interpuesto, la Universidad Pedagógica Nacional por medio de su amnistía de los sesenta y cinco años me han dado la oportunidad de recuperar el sendero más no el tiempo, pero eso me ha hecho pensar en lo importante de la educación día tras día en nuestras vidas, en lo mucho que desaprovechamos oportunidades sin pensar en quien no las tienen; entendiendo que abro mi mente un poco tarde, pero también sé que aún la vida y la pedagogía me dan chance de comenzar de nuevo y de aprender a la vez que voy enseñando. Para mí el indígena es digno de admiración, de comprensión, aunque nuestras creencias sean diferentes, es digno de respetar su visión, tradición y sabiduría y eso es lo que me lleva a formar parte de nuestra formación como investigadores sociales y futuros docentes, sentimos la obligación de cuestionar, indagar y analizar las problemáticas dadas en el territorio y la sociedad colombiana, especialmente las que afectan nuestra sociedad y al individuo dentro de ella; por ello, nos tomamos la labor de abordar una problemática que afecta a una parte de nuestra población, entendiendo que sus consecuencias se adhieren a la forma consiente e inconsciente en el resto de los componentes de la sociedad colombiana y la configuración de esta.

Al estudiar la historia y sus manifestaciones en nuestro país, se conoce de antemano sobre el fenómeno del desplazamiento y como este fenómeno ha desfigurado y reconfigurado la población indígena, afro y campesina; siendo materia de investigación en un componente amplio de trabajos. Sin embargo, a partir del caso de la comunidad Embera , el desarraigo de su región de origen y el desplazamiento a la ciudad de Bogotá donde las

necesidades básicas son insatisfechas, las relaciones culturales y sociales se intentan mantener, entre ellas la educación que para las comunidades indígenas es algo elemental para su enriquecimiento cultural, por ende se crea la necesidad de indagar y mostrar el proceso de relación que el sistema educativo oficial, en este caso el de la ciudad de Bogotá les otorga a sus miembros y las dinámicas que se dan a partir de estas relaciones.

El arribo de indígenas por desplazamiento ha sido objeto de análisis para dar reconocimiento y a la vez para conocer la vulnerabilidad de sus derechos, el respeto a su cultura y creencias, como la adecuación en el sentido que nos compete a las políticas públicas generadas a partir del Estado y de la ciudad para su formulación y aplicación, especialmente lo que tiene que ver con la educación y el diálogo intercultural. La llegada de su tierra pasando a ser un bien que debe controlarse por medio de otros componentes armados y con intereses que difieren al pensamiento cultural de la comunidad, llegando a establecerse en el territorio con un paisaje diferente y con unas costumbres sociales distintas; llevando a los gobiernos, en particular al de la ciudad de Bogotá¹ a desplegar herramientas y estrategias con el fin de alcanzar el objetivo de la convivencia social. Como hemos visto, la mayoría de las veces, la interacción entre las distintas comunidades indígenas y demás sectores de la sociedad generan unas dinámicas en cuanto a relaciones sociales y estas se prestan para la indagación, el análisis y la interpretación de dichas dinámicas; permitiendo interesarnos especialmente por las dinámicas ligadas a la educación oficial y la comunidad Embera².

Estos encuentros entre gobierno local y comunidad, han permitido visibilizar los aspectos de inclusión a la sociedad bogotana y a la educación oficial, detallando las relaciones y las practicas que se puedan dar a partir de la aceptación del sistema de

¹ En este caso hago referencia a la Alcaldía Mayor de Bogotá.

² Referencia a las tres conocidas en Bogotá o de la que hay documentación; Chamí, Katío y Dodiba.

educación oficial y del reconocimiento, respeto y adecuación de valores culturales de los Embera. Esta situación genera el enfrentamiento directo e indirecto de estas dos partes y el resultado varía según las herramientas y estrategias que se utilicen en la interrelación.

En el caso de la comunidad indígena Embera, el resultado de esta interrelación se ha visto reflejada en su asentamiento en zonas de vulnerabilidad social dentro de la ciudad; perdiendo parte de su identidad y su desarrollo educativo. Sin embargo, reconociendo también los distintos acercamientos, procedimientos, asistencias y herramientas que el gobierno local ha querido brindar a los embera y demás comunidades indígenas asentadas en la capital colombiana.

Las políticas educativas oficiales han intentado proponer soluciones a esta situación de desplazamiento y hacinamiento en la capital, para llegar a mitigar la problemática, involucrando a la población indígena de forma directa a espacios físicos y académicos, como reto a deshacer esa falta de visibilidad que se daba muchas veces por el sistema educativo oficial y otros sectores de la sociedad. Un ejemplo de lo anterior lo podemos ver en el gran porcentaje de la población citadina que es ajena a las particularidades del conflicto armado, desconociendo la afectación indirecta de la sociedad bogotana. En el imaginario colectivo de la ciudad, la guerra es cosa del campo. En el caso de las políticas públicas que se trabajan y organizan para los más afectados que suelen ser los sectores provenientes de las distintas comunidades vulnerables: campesinos, comunidades indígenas, comunidades afro descendientes que de alguna manera son las capas menos favorecidas de la sociedad colombiana, coinciden y se concentran en los sectores más conflictivos y pobres de la sociedad bogotana y colombiana.

Encontramos de forma limitada las relaciones establecidas entre comunidad indígena y sistema educativo, por un lado, el de acatar las normas que dictan la alcaldía y la nación, por otro, la aceptación dada por la comunidad a los distintos proyectos llevados

por parte del Estado y la alcaldía en cuanto a la vinculación de las comunidades con proyectos de educación oficial. De igual manera se puede llegar a hablar de relaciones comerciales, culturales, sociales que se dan por las mismas dinámicas traídas por los proyectos dados o propuestas tanto de la alcaldía como de las comunidades indígenas, esperando ver alguna de la comunidad Embera.

Buscamos que nuestro trabajo de investigación y pedagógico, no solo se remita a un documento informativo sobre las políticas públicas, sino también queremos resaltar lo construido y lo faltante alrededor de uno de los derechos fundamentales del ser humano, como es el de la educación. Esta situación, que parte de la dinámica dada por el desplazamiento y la llegada a un territorio desconocido, con políticas desconocidas y alejadas de sus costumbres cultural, crea en la comunidad Embera un vacío en la incorporación a la educación colombiana y al cuidado de su cosmología y bases culturales.

También, hemos querido sensibilizar a la sociedad y concientizarla en cuanto al reconocimiento de los otros, de sus creencias, su cultura y a la vez su educación. Pero a la vez de señalar las dinámicas generadas a partir de la llegada a Bogotá y las problemáticas que se dan en cuanto a una relación e *integración con el sistema educativo oficial* distrital. Por eso la importancia de involucrar estos conceptos en el imaginario colectivo académico y social de la población estudiantil.

Para finalizar, nuestro proyecto va a nacer de una inquietud o una pregunta problema, para darle camino en busca de la respuesta a nuestro problema, nos sostendremos sobre cuatro objetivos y en busca de cumplirlos, el documento y trabajo de investigación se desglosará en cuatro capítulos; el primero de ellos establecerá nuestro marco teórico y conceptual; en un segundo capítulo indagaremos desde la normatividad internacional, nacional y local las distintas leyes consignadas para las comunidades indígenas, la multiculturalidad e interculturalidad; de igual manera contaremos de una

variedad de estudios académicos, específicos y científicos encaminados al estudio del desplazamiento hasta la llegada y las dinámicas sociales que se encuentran en el nuevo punto de ubicación, en el tercer capítulo de una forma muy simple se hace una webquest como proyecto pedagógico para dar a conocer al embera que habita en la ciudad de Bogotá, en el cuarto capítulo vamos a encontrar la ejecución de la webquest y los resultados que nos va a dejar este proyecto pedagógico. Finalizaremos con unas conclusiones y la bibliografía utilizada a lo largo del documento y como soporte teórico del mismo.

Pregunta Problema y Objetivos de la Investigación.

El presente trabajo pedagógico-investigativo tuvo como preocupación inicial *indagar la política en el campo educativo para la comunidad indígena Embera entre los años 1996-2020.*

Este periodo es crucial para la comunidad embera debido a la llegada y proliferación de los distintos grupos armados en su territorio, el inicio de nuestra periodización coincide con la incursión del paramilitarismo en la región del alto Sinú y el primer desplazamiento forzado de las comunidades de la región. Posteriormente en el año 2002, con el comienzo del primer gobierno del expresidente Álvaro Uribe Vélez y las consecuencias de la política de Seguridad Democrática, la “desmovilización” paramilitar y la guerra frontal a las guerrillas, se recrudece para las poblaciones su desplazamiento a las distintas ciudades grandes del país, entre ellas Bogotá. Nos concentramos en las *políticas públicas* y la relación e *integración al sistema educativo oficial* como categorías necesarias para caracterizar la oportunidad de acceso a la educación; pero también de la protección de la identidad cultural de la comunidad Embera.

Desde una perspectiva histórica del conflicto armado, el sistema educativo distrital y la comunidad Embera, formulamos la siguiente pregunta como base para la investigación de este trabajo.

¿Cuáles han sido las dinámicas de las políticas públicas en la ciudad de Bogotá y cómo ha sido el proceso de relación e Integración para la comunidad indígena Embera dentro del sistema educativo oficial de la ciudad de Bogotá durante el periodo 1996-2020?

Partiendo de esta pregunta base se enfocó el trabajo de investigación a un objetivo general: Reconocer el proceso de relación e integración de la comunidad indígena Embera dentro del sistema educativo oficial de la ciudad de Bogotá durante el periodo 1996-2020. Consecuente a esto, planteamos los siguientes objetivos específicos:

Objetivos Específicos

- Revisar fuentes secundarias sobre formulación y análisis de políticas públicas de educación en relación con comunidades indígenas, esencialmente la comunidad Embera en la ciudad de Bogotá, entre los años 1996-2020.
- Identificar problemáticas en el proceso de relación e integración de la comunidad Embera en el sistema educativo oficial de la ciudad de Bogotá.
- Caracterizar las dinámicas y tensiones entre políticas públicas educativas y población indígena en el sistema educativo oficial en la ciudad de Bogotá durante el período 1996-2020.

- Proponer un ejercicio de transposición didáctica de los resultados de la investigación, mediante una estrategia de enseñanza que supere las dificultades identificadas en la política pública bogotana y destaque el aporte de su lucha histórica, educativa y cultural.

Metodología

Para nuestra búsqueda bibliográfica es necesario indicar que se realizó un rastreo inicial de fuentes secundarias, desde artículos de información de la alcaldía de Bogotá, bases académicas como SciELO, fuentes tomadas desde la normatividad colombiana y bogotana (Leyes, artículos, normas, acuerdos, etc.) también de los trabajos académicos encontrados en los distintos repositorios de las universidades, como de revistas especializadas y de investigación.

Los descriptores que se utilizan para su búsqueda se combinan por medio de palabras clave: Política pública, políticas educativas, Educación, Comunidades indígenas, Embera. Luego de esto, se empezó a hacer una lectura aproximada al tema de investigación de nuestro trabajo y se inició a depurar, desechando información no pertinente a la investigación. Esto llevó a agrupar nuestras lecturas previas en 2 grupos con un total de 36 documentos; 28 de carácter normativo y 8 de carácter académico.

Las fuentes indagadas desde la normatividad, se dividieron en 7 artículos constitucionales de Colombia del año 1991; 3 artículos de la ley 1098 “Ley de infancia y adolescencia”, 13 capítulos del acuerdo 359, 3 documentos informativos, 1 decreto y 1 acta de resolución. Se acude a una temporalidad desde la constitución de 1991 hasta el año 2020.

La documentación académica se dividió estrictamente en 1 artículo académico, 1 tesis de master, 1 tesis de especialización, 1 tesis documental científica, 3 tesis de pregrado, 1 monografía de grado. La división se realizó, primero en información sobre políticas públicas y políticas públicas educativas; segundo una división entre políticas públicas para las comunidades indígenas en general y llegando hasta las políticas para la

comunidad embera y, tercero a partir de las divisiones anteriormente mencionadas, se hace una ruta temporal de las distintas investigaciones, yendo desde los estudios más antiguos que se encuentran a partir del año 2011 hasta llegar al año 2020.

Se tuvieron en cuenta publicaciones y documentos que nos acercaran a la niñez y la juventud de la comunidad Embera en la relación con su derecho a la educación y su relación con la educación oficial y etnoeducación o educación propia.

Los textos revisados van desde la ciudad y los embera, la educación oficial y comunidades embera, la visión de la niñez y la juventud embera en cuanto a la sociedad y el espacio urbano, las nuevas relaciones de Bogotá. El tipo de documentos pasa por estudios etnográficos, socioculturales, psicológicos como de implementación política.

A continuación, y de manera más detallada se encontrará una matriz de las distintas fuentes que se abordaron.

Matriz categórica

Fuente Política	Número de Ley	Fecha
Constitución política de Colombia.	-Artículo 7	1991
	-Artículo 10	
	-Artículo 13	
	-Artículo 18	
	-Artículo 67, párrafo 3.	
	-Artículo 67, párrafo 5.	
Ley 1098 Código de infancia y adolescencia.	-Artículo 68, párrafo 5	8 de noviembre del 2006
	-Artículo 3, parágrafo 2	
	-Artículo 13	

	-Artículo 25	
	-Capítulo 5, apartado 5.1	
	-Capítulo 5, apartado 5.2	
	-Capítulo 5, apartado 5.4	
	-Capítulo 5, apartado 5.6	
	-Capítulo 6, apartados 6.2 y 6.3	
Acuerdo 359 De los lineamientos de política pública para los pueblos indígenas en Bogotá.	-Capítulo 6, apartado 6.4	2009
	-Capítulo 6, apartado 6.5	
	-Capítulo 7, apartado 7.2.1	
	-Capítulo 7, apartado 7.2.2	
	-Capítulo 7, apartado 7.3.5	
	-Capítulo 7, apartado 7.5.1	
	-Capítulo 7, apartado 7.5.2	
	-Capítulo 7, apartado 7.6	
Política pública para la comunidad indígena en Bogotá D.C.	Documento No contiene articulados.	2011
Decreto 543 Ratificación		Diciembre del 2011
Política pública Educativa para grupos étnicos en Colombia	Documento	2013
Plan de Acción para la comunidad Embera.	Documento	Desde el año 2017 hasta el 2019 y su
Reunión y presentación del plan de Acción para la comunidad Embera.	Acta de reunión y presentación.	Implementación a partir del 2020.

Tipo de documento	Título del documento	Año
Artículo académico	Indígenas y afrocolombianos en situación de desplazamiento en Bogotá.	2011
Tesis de Master	Transformaciones de la identidad cultural de la comunidad indígena embera que migra a la ciudad de Bogotá por desplazamiento a causa de la violencia del conflicto armado.	2015
Monografía de grado	Itinerarios burocráticos y ciudadanía transitoria: Un acercamiento al desplazamiento Embera en Bogotá.	2016
Tesis	La situación educativa de un grupo de estudiantes Embera en Bogotá: Una etnografía de la IED Antonio José Uribe.	2012
Trabajo de grado	Prácticas de educación intercultural: Un análisis del potencial en el fortalecimiento a la identidad cultural indígena.	2017
Trabajo de grado-Especialización	Implementación de la estrategia “De cero a siempre” en la comunidad embera residente en la localidad de los Mártires-Bogotá.	2018
Tesis	Imaginarios sociales de un grupo de niños y niñas embera, acerca de la ciudad de Bogotá.	2019
Tesis documental	La educación intercultural como apuesta pedagógica en la transformación de prácticas educativas en contextos urbanos: Una experiencia con el pueblo Embera.	2020

Capítulo 1

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

Para darle una base sólida a nuestro trabajo de investigación, tomamos como referente histórico a la historia reciente o historia del presente según la denominación que brindan distintos autores. Seguidamente abarcaremos tres conceptos que concebimos como importantes, los cuales son desplazamiento forzado para hacer un acercamiento a las causas, consecuencias y actores que originaron el desplazamiento forzado de los embera; la segunda es la identidad embera, con el fin de tener un acercamiento socio-histórico con la comunidad indagada y un tercer concepto es el de políticas públicas y como estas propuestas crean lazos de integración entre instituciones y comunidades, en este caso indígenas.

1.1 Historia Reciente

Mirar la problemática social colombiana, es indagar, analizar e intentar comprender sus distintos componentes sociales, históricos, políticos, económicos, culturales y para nosotros como docentes e investigadores sociales es introducirnos en la búsqueda de aquellos componentes, investigarlos, pero a la vez representarlos y enseñarlos en la academia, lo cual nos lleva a reflexionar historiográficamente sobre la base teórica de nuestra investigación y creemos que la más adecuada es la historia reciente ya que nuestro periodo a investigar ocurre entre mediados de los años noventa hasta el dos mil veinte, dado esto también consentimos que nuestra población a identificar y consultar, es una población vulnerable que ha sido actor en distintos escenarios del conflicto armado interno y de la problemática social que se ha dado en nuestro país, siendo partícipe de grupos armados, de organizaciones sociales e indígenas y actores arrojados en gran parte de sus tierras pasando a ser cifras en relación a la magnitud del desplazamiento forzado en Colombia. Por eso procedemos ya que tenemos identificado un pasado cercano y un actor histórico aún vivo con problemáticas actuales y generando preguntas para poder sino dar las respuestas, por lo menos hacer el ejercicio de crear canales y métodos de viabilidad en busca de soluciones para esta comunidad y en si para la sociedad.

1.1.1 Aproximaciones A La Historia Reciente

Los debates dentro de las ciencias sociales, esencialmente en la historia en cuanto a la definición y limitación de la historia reciente se han venido dando desde finales de la primera guerra mundial y para entrar a conocer los puntos más problemáticos de dichos debates es bueno dirigirnos a estudios historiográficos, especialmente a los que sobre salen cuando se realiza la búsqueda respecto al pasado cercano, uno de los que más llama la atención es el estudio historiográfico de Marina Franco y Florencia Levín (Franco & Levín, 2007) las investigadoras nos hacen un énfasis en aspectos muy importantes para determinar lo que podría ser historia reciente y las diferencias que se han manejado en cuanto al debate alrededor de ella, siendo el primero de ellos enfocado a la memoria, el engranaje tanto individual como colectivo y el recogimiento no solo literario que se empieza a dar en distintos escenarios de representación, acción y participación (Franco & Levín, 2007, pág. 1) de igual manera en ese auge se puede ver el incremento y la cantidad de formas para denominar a ese pasado cercano, a esa historia viviente; la especificidad pasa a ser también punto de análisis, de buscar una solución más allá de la cronológica, que en si da ciertas claridades como unas aproximaciones de tiempo muy cercano, no se habla más de 30 años, pero tampoco ayuda en el sentido de que esa historia reciente en unos cuantos años ya no se defina como tal, sino que pase a ser de denominación diferente perdiendo el concepto dado. Para solucionar en cierta medida las falencias presentadas por la denominación cronológica, las autoras desde las perspectivas y análisis de otros autores, nos muestran dos planteamientos más; uno el de que a partir de los procesos sociales traumáticos como por ejemplo pueden ser las guerras, el holocausto o de acuerdo a nuestro trabajo de investigación, el conflicto interno y el desplazamiento forzado dentro de las comunidades indígenas, entre ellos los Embera. El otro planteamiento con el que estamos de acuerdo, es la importancia de los actores vivos, de las memorias que se generan en modo individual y colectivo y las importantes experiencias documentadas de diversas maneras que a partir de estos se pueden generar, o como ellas nos explican, las cuestiones subjetivas y cambiantes que crean los dos planteamientos:

“...A partir de cuestiones siempre subjetivas y siempre cambiantes que interpelan a las sociedades contemporáneas y que transforman los hechos y procesos del pasado cercano en problemas del presente. En ese caso, tal vez haya que aceptar que la historia

reciente, en tanto disciplina, posee este núcleo de indeterminación como rasgo propio y constitutivo” (Franco & Levín, 2007, pág. 3)

Otra observación que se hace, es que teniendo en cuenta que a partir de la primera guerra mundial se piensa en historia reciente, el auge se comienza a dar entre los años 60 y 70 por las transformaciones sociales que se estaban dando en estas décadas a nivel mundial y las nuevas construcciones de identidad individual y social pensadas desde las miradas al pasado y presente y ya no tanto en la visión a futuro, también transformaciones que se iban dando en el campo intelectual, la importancia de los sujetos, sus prácticas, sus experiencias y la conceptualización de actores sociales; generando también nuevas áreas de interés cultural, política, etc. (Franco & Levín, 2007, págs. 4-6)

También con alguien que llegamos a estar de acuerdo con las investigadoras, es con los desafíos que se presentan para el historiador y para el avance en el estudio de la historiografía, nuevamente mente en la relación que esta presenta con la memoria ¿Cómo analizar el trabajo del investigador en ese campo historiográfico dentro de la historia presente? Se podría decir que aparte de tres elementos que formulan las investigadoras.

El primero de ellos es el de la memoria dividiendo en dos conceptos, la primera como campo sub disciplinar y epistémico, otro referente a la ética, junto con las autoras es necesario seguir mirando el segundo, pero enfatizar en el primer concepto llevando desde la construcción colectiva a la influencia de las memorias individuales, las investigadoras nos dicen (Franco & Levín, 2007) “La noción de la memoria traza un puente, una articulación entre lo íntimo y lo colectivo, ya que invariablemente los relatos y sus sentidos construidos colectivamente influyen en las memorias individuales”(P,7). También respecto a la relación que se da entre historia y memoria, las investigadoras ven dos maneras en cómo se relaciona, una de oposición y otra de igualdad, que a la vista son posturas muy simples, que hay que verlas como formas de representación del pasado gobernadas por regímenes diferentes, esclareciendo la abundancia de estudios sobre ellas

“La enorme productividad teórica y empírica de este campo ha permitido un desplazamiento desde los primeros enfoques esencializantes sobre la memoria colectiva – que la construían como una entidad monolítica y reificada – hacia nuevas perspectivas que parten de la necesidad de estructurar analíticamente el campo de

las memorias sociales como campo de luchas por “la” memoria y por tanto un campo en conflicto” (Franco & Levín, 2007, pág. 10)

Un segundo elemento a trabajar el investigador, es el testimonio, en cómo se le puede dar un valor de veracidad a los hechos traumáticos expresados por el testigo, el saber que el investigador puede caer en un problema y es el de la pasión, pudiendo esta afectar el fin principal del testimonio que es el de reconstruir los pasos de la historia; entonces, es necesario que el historiador reconozca primero unas normas para poder hacer un uso adecuado del testimonio y reconociendo que es una herramienta más del engranaje investigativo e histórico, dentro del testimonio, las investigadoras definen al investigador como (Franco & Levín, 2007) “El historiador puede ser además, un vehículo para la preservación de la memoria de los sujetos” (P.12).

Y el tercer elemento por observar el investigador es el de la demanda social, buscando involucrarse jurídica o políticamente yendo en contra de dos corrientes que manejan la demanda, como son la circulación masiva y la historia de divulgación, legado de la historia antigua y de las jerarquías en cuanto investigación documentada y hasta académica, corrientes que distan de la divulgación académica proliferada por las distintas vertientes de la historia reciente y de la nueva clase de investigadores sociales y de la memoria que estaban creciendo; actores que buscaban desde las voces traídas de la memoria colectiva y de los testimonios para responder a dicha demanda. A lo cual las investigadoras nos explican (Franco & Levín, 2007) “Generar respuestas que respondan a esa demanda, pero desde los principios de análisis y comprensión del pasado y del presente que la comunidad profesional considera válidos (P.14).

A partir de estos tres elementos observados y como papel primordial para el investigador, encontramos también varias cuestiones que van a seguir siendo foco de opiniones acertadas y encontradas entre los teóricos de las ciencias sociales, esencialmente entre los expertos en el campo de la historia.

Una de la de mayor división entre los expertos, es la de la temporalidad, esa falta de distancia temporal que es necesaria como delimitador para basar algún estudio y/o investigación dentro de un marco conceptual, de igual manera al momento de ir a los aspectos metodológicos que se relacionan con las fuentes, podemos ver dos extremos, por un lado las fuentes son muy escasas y el cuerpo de la investigación queda con muchos vacíos al momento de darle una base teórica y metodológica; y en segundo extremo, es

que se encuentra demasiada información teniendo la dificultad de comenzar a discernir entre tanta fuente oral y escrita. Y por último el factor de lo inacabado del objeto, esto se da debido la injerencia de los dos aspectos anteriores pero también de acuerdo al proceso de la longevidad de la discusión en cuestiones éticas y políticas, como dicen las investigadoras (Franco & Levín, 2007) "...La historia reciente convoca conflictos y enfrentamientos éticos y políticos de tal índole que hacen el ineludible debate terminológico una cuestión de luchas declaradamente políticas"(p.19) Y es de donde cada uno de los que entramos en el campo de la investigación social nos empezamos a definir como investigadores en proceso de cuidar el proceso del trabajo que tenemos con nuestro objeto de estudio. Ser responsables con el manejo al momento de investigar una comunidad, no permitiendo que la información que se nos dé, partiendo de ese trabajo con la comunidad, decida sobre el rumbo de nuestra investigación más si en nuestra postura política.

1.1.2 La Historia Reciente En Colombia

Para tener una aproximación respecto al análisis y estudio historiográfico de la historia reciente en el ámbito de nuestro país, nos acercaremos a un trabajo del profesor Darío Betancourt y un acercamiento al trabajo del investigador y la educación, es importante dar cabida una mirada de la historia colombiana desde mediados del siglo pasado y la necesidad de crear nuevas revisiones y a la vez versiones de la historia, que hasta el momento era manejada de forma patrioterica y de corte romántico, dejando de lado al resto de la masa del pueblo y sus distintos actos en los distintos hechos históricos y sociales que se nos iban presentando en el país. Un ejemplo de ellos es la cantidad de desplazados campesinos, afro e indígenas que fueron sacados de sus tierras por el prolongado conflicto armado.

Después de la primera guerra mundial, el estudio de la historiografía empezó a caminar por corrientes distintas, en Latinoamérica y por supuesto en Colombia, no se iba a dar la excepción, pasamos por los distintos aportes, revisiones y generación de nuevas formas de trabajar la historia desde ese paso ; eliminar esa historia elogiadora a lo patriota y heroico, pasando por distintas posturas o corrientes historiográficas (Echeverry, 2005, págs. 17,18) en una época de transición hacia los años setenta llevada especialmente por la escuela de los annales y el revisionismo histórico marxista. Colombia durante las décadas

de los setenta y los ochenta comienza introduciendo un nuevo paradigma dentro de la historiografía, es el de nueva historia, como partida y recogimiento de las corrientes anteriormente mencionadas, nuevas formas de indagar y cuestionar los hechos tanto los que se estaban presenciando en el momento como los que habían sucedido pero dejaban viva aún su escenario histórico, esto en contraposición si se puede decir a la historia oficial, oposición tomada en cabeza por investigadores de la sociología y la economía; a partir del contexto nacional, las problemáticas económicas siendo causantes en gran medida de las problemáticas sociales, generadas por el sistema económico imperante internacionalmente como en nuestro país.

Betancourt también nos acerca al pensamiento de Fukuyama (Echeverry, 2005) y señalando una contraposición analítica de la que este realiza de acuerdo al establecimiento de los tipos de historia y el fin de la misma, sus formas de revisión, separando de alguna manera lo ideológico de lo económico, pero también dinamizando la función individual como cimiento o base de los movimientos sociales que protagonizarán como antagonistas de las elites jerárquicas y a la vez generando investigaciones históricas con nuevos actores y nuevos acontecimientos; pero de igual manera que no se aparta de su quehacer histórico que es la revisión histórica primigenia.

1.1.3 Educación e Historia reciente

Conociendo ya las problemáticas u obstáculos que se han presentado sobre el análisis de la historia reciente, como la periodización, la legitimidad de las fuentes, etc. Se ha podido ver que la preocupación y al parecer las cuestiones de la historia reciente se ven más reflejadas al enfoque en la violencia, esencialmente política, violencia estudiada desde los años cuarenta hasta nuestros días.

De igual manera han surgido debates en cuestión al estudio en la escuela, por un lado, relaciones que se pueden encontrar entre la memoria y la historia, por otro, la manera de enseñar a partir de esas relaciones que se presentan. Con respecto a esto, (Rodríguez Ávila, 2012) nos habla de sistematizar los trabajos que se han hecho sobre conflicto armado colombiano relacionando memoria y enseñanza de la historia reciente, la autora nos dice, que la enseñanza de la historia reciente materializa los cruces entre la memoria social y la formación política en la escuela, en tal sentido nos dice:

...afecta las relaciones escuela-comunidad, amplía y complejiza los contenidos de la enseñanza y contribuye a la reelaboración de la memoria social de los jóvenes escolares (Rodríguez Ávila, 2012, pág. 170)

Dentro de la formación colombiana, los lineamientos curriculares sin procesos de formación y creación de contenidos, y su enseñanza es determinada por criterios internacionales, impuestos a modo de competencias que definen a un estudiante por sus habilidades, creando en cierta manera obreros para el mercado laboral. Sin embargo, el papel dado a los docentes da la capacidad de enfrentar de manera crítica el desarrollo hacia una sociedad capacitada para el entendimiento de su entorno, de desarrollar habilidades no solo para ese mercado laboral, sino para la capacidad de creación científica y formaciones sociales e integrales, desde la escuela hacia la comunidad.

Se puede decir entonces, que enseñar la historia reciente, da la posibilidad de apoderarse de procesos donde el ejercicio pedagógico se puede manejar de manera didáctica en cuanto a las dinámicas que pueden ser de razón colectiva o también individual partiendo desde el ejercicio de memoria acompañado de una formación política, donde permee el análisis y la reflexión desde el aula y en el proceso de enseñanza aprendizaje. El pasado reciente se enmarca por la cantidad de violencias en la gestión de la diversidad de actores del conflicto que destrozan el tejido social, vemos entonces una configuración de esas violencias, en un primer vistazo, unas violencias anti estatales que pretenden la lucha social y en contra de lo que se establece en contra de los pueblos, la segunda, la establecida social y se podría decir “democráticamente que ejerce el papel del estado y además es respuesta a la primera en ellos encontramos de igual manera las manos oscuras del Estado por medio del uso de fuerzas paramilitares. (Franco & Levín, 2007)

Dentro de la formación política, hay un planteamiento pensado para el ejercicio colectivo de reflexión, análisis y que posibilite la discusión, para la elaboración de posturas en mira de los procesos históricos siendo ellos objetos de estudio en el aula de clase, permitiendo una asociación que va desde lo individual a lo colectivo permitiendo derrumbar estereotipos que han sido impuestos a lo largo de la historia durante ese proceso de enseñanza aprendizaje, lo que quiere decir que debemos apartarnos de la visión y el esquema vertical dentro del aula, permitiendo las miradas sociales y colectivas que han sido apartadas de la memoria y visión oficial. Posibilitar la comprensión de las memorias como escenarios de disputa de proyectos antagónicos de orden político y social los cuales se enfrentan en versiones del pasado (Jelin, 2002)

1.2 Desplazamiento Forzado

A finales de la década del cuarenta³ en el territorio de Colombia, su ecosistema y su población han tenido que cargar con una problemática fuerte como ha sido el conflicto armado interno, este conflicto se ha introducido en todos los ámbitos de la sociedad colombiana; generando situaciones de violación de derechos humanos y ambientales, sin embargo entre los años setenta, ochenta y noventa, con el incremento de guerrillas, paramilitares y FF.MM, algo que ha afectado recrudeciendo más el conflicto y la violencia; afectando a la población en general y por supuesto a las comunidades indígenas, entre ellas la comunidad Embera.

El desplazamiento forzado se presenta y cumple unos parámetros dentro de la situación social y conflictiva del país, manifestándose sistemática, masiva y con prolongación al paso de los años; Se ve de manera explícita, una transformación en el territorio, desde la misma tierra y sus componentes esto en cada región del país que haya tenido un despojo, abandono o simplemente esté baldía; se podría decir que ha sido como parte importante dentro del conflicto anteponiéndose a su carácter de consecuencia, en muchos casos puede ser causa o factor de ese conflicto; se consideró el mayor delito dentro del conflicto armado, al tener múltiples consecuencias dentro de la población desplazada y no desplazada. En el año de 1997, el estado lo acepta como fenómeno, como desplazamiento (Rincón, 2014, pág. 8)

Una de las consecuencias más preocupantes que ha dejado este conflicto, es sin duda el desplazamiento forzado de las distintas poblaciones étnicas⁴ en todo el territorio colombiano, desplazamiento que ha sido tanto interno como externo; siendo los centros urbanos puntos de llegada de las distintas poblaciones desplazadas en los distintos periodos de conflicto interno.

La gran cantidad de personas que han abandonado sus tierras, sus orígenes, su sustento y su cosmología han sido contadas en millones⁵ Debido al fuego cruzado, las

³ Se toma como referencia esta década, dado que, en 1948 con el asesinato de Jorge Eliecer Gaitán y el bogotazo, da inicio en el territorio colombiano una guerra bipartidista entre liberales y conservadores, iniciándose un desplazamiento esencialmente de las partes rurales hacia las ciudades principales, entre ellas la capital colombiana.

⁴ Campesinos, afrodescendientes, indígenas, entre otras.

⁵ Según los datos entregados por el gobierno nacional, desde el año de 1985 hasta diciembre del 2019 el total eran de casi ocho millones de desplazados. Datos revelados por la (RUV) Registro Único de Víctimas.

tácticas de guerra implementados tanto por grupos armados ilegales y legales, de igual manera las políticas del Estado y los proyectos empresariales que han permeado en los territorios, generando que por miedo o a la fuerza sean expulsados de su territorio, obligando a buscar las ciudades para su nuevo asentamiento. De igual manera como dice la ley colombiana, y conociendo la situación del indígena desplazado, se evidencia en la ley 387 que, en su primer artículo, dispone que:

Es desplazado toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas, con ocasión de cualquiera de las siguientes situaciones: Conflicto armado interno, disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de los Derechos Humanos, infracciones al Derecho Internacional Humanitario u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar o alteren drásticamente el orden público (CNC, 1997)

Claramente se ve reconocido como desplazado a modo individual a aquella persona que por razones de violencia y violaciones de los derechos humanos sea obligado a salir de su sitio de origen o de vivienda, generando la pérdida prácticamente de todo, dejándolo al desamparo; pero generando un nuevo actor social, que es el desplazado. Pero a la vez, también nos da a entender que, por su posición de vulnerabilidad, el desplazado tiene derecho a los siguientes incisos del artículo 2 de la misma ley, diciendo:

1o. Los desplazados forzados tienen derecho a solicitar y recibir ayuda internacional y ello genera un derecho correlativo de la comunidad internacional para brindar la ayuda humanitaria.

2o. El desplazado forzado gozará de los derechos civiles fundamentales reconocidos internacionalmente.

3o. El desplazado y/o desplazados forzados tienen derecho a no ser discriminados por su condición social de desplazados, motivo de raza, religión, opinión pública, lugar de origen o incapacidad física (CNC, 1997)

Más adelante se configura al desplazado de una manera más universal por medio de la ley 1448 del 2011, en su artículo 60, parágrafo 2, dictamina:

se entenderá que es víctima de desplazamiento forzado toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro territorio nacional, abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas, con ocasión de las violaciones a las que se refiere el artículo de la presente ley (Rincón, 2014, pág. 6)

Se reconoce de mejor manera y dejando en claro al desplazado como víctima y siendo participe de la más grande de las consecuencias del conflicto interno, así mismo como individuo que ha perdido desde la tierra en su lugar de origen hasta su diario vivir y desarrollo y que estaba vulnerable en medio del conflicto. Por justas razones el Embera, también adquiere estos derechos como desplazado, en el cual el estado tiene la obligación de garantizar las ayudas brindadas por la comunidad internacional y nacional, de igual manera al que sea garante del tener acceso a todas las herramientas y obligaciones democráticas, jurídicas y sociales para el reconocimiento y asesoramiento en sus derechos sin invisibilizado ante la sociedad, ni señalado por ninguna de sus condiciones, en este caso el ser indígena, creyente en la unidad con la naturaleza y el universo como de su lugar de origen.

Complementando con respecto a este fenómeno, podemos decir que: para reconocer y tener más información sobre el desplazamiento indígena, entre este el de los Embera, la periodización se recoge en tres momentos, el primero da comienzo entre los años de 1995 y 2005, esta etapa está influenciada y perpetrada por actores armados como las guerrillas⁶ en distintas regiones del país y el florecimiento de los paramilitares encabezados por las AUC⁷ estos en contraposición de las guerrillas en defensa de los intereses de los empresarios y grandes terratenientes de las distintas regiones de Colombia; a tener en cuenta que entre estos diez años había una estimación entre el 2% y el 3% de la totalidad de desplazados en Colombia (ACNUR, 2006) pertenecían a población indígena, en cifras se estaría hablando más o menos entre 38.000 a 48.000 indígenas, mirar en la figura 1, comprender que para esos momentos la población indígena era un 2.5% de la población total de colombianas y colombianos.

⁶ Esencialmente las FARC-EP (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia- Ejército del Pueblo), el ELN (Ejército de Liberación Nacional) y EPL (Ejército Popular de Liberación)

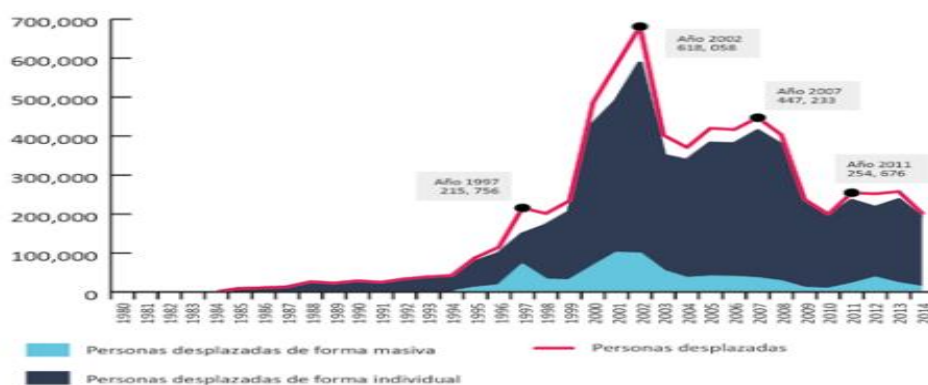
⁷ Autodefensas Unidas de Colombia.



Figura 1: Variación del desplazamiento forzado en pueblos indígenas. Tomado de la (ACNUR, 2006)

En la segunda etapa de esta periodización, vemos el incremento en la fuerza y despojo por parte de los paramilitares, esto a raíz de una negociación con las AUC bajo la presidencia de Álvaro Uribe Vélez, lo que se daría a llamar como el “posconflicto”, sin embargo, este grupo continúa arremetiendo contra comunidades campesinas, indígenas y afro. Generando deficiencias en esta controvertida desmovilización y afianzando más la fuerza de control en las distintas regiones y tierras tomadas bajo el mando de ellos, alargando más la fila de desplazados a lo largo del territorio nacional (CNMH, 2015) justificando sus acciones y para aprobar de buena manera su posconflicto, las cifras no mienten y esto lo podemos ver en alto flujo de desplazados que nos muestra la gráfica 2

Gráfica 1. Evolución de número de personas desplazadas forzosamente en Colombia (1980 –2014)



Fuente: RUV – UARIV, corte el 31 de diciembre de 2014.

Figura 2Alto crecimiento de la población desplazada, tomada del (CNMH, 2015)

el gobierno los deja de llamar paramilitares o autodefensas y sencillamente los deja como Bacrim⁸. Sin embargo, el aumento del desplazamiento durante estos años y bajo estos gobiernos el segundo de Álvaro Uribe Vélez y el primero de Juan Manuel Santos, se dieron cifras altas en comparación con la primera periodización dentro de la comunidad indígena, reconociéndose un 17% como población indígena desplazada, una cifra entre hombres y mujeres indígenas de 144.068 personas pertenecientes a este grupo desplazado.

Terminamos de periodizar llegando a nuestros tiempos, a los datos que nos entrega la unidad de víctimas, donde podemos encontrarnos con ciertas transformaciones alrededor del conflicto armado colombiano; dado que el presidente Santos es reelegido y junto con las guerrillas de las FARC-EP firman un acuerdo de paz en el año 2016, dando esto a por lo menos que uno de los actores del conflicto dejara de ser uno de los causantes del desplazamiento forzado en el territorio colombiano. Sin embargo, exintegrantes de las guerrillas forman las disidencias manteniendo sus operaciones en distintas regiones. A esto se suma la dirección que toma con el nuevo mandatario Iván Duque quien intensifica su confrontación hacia estas disidencias, generando un aumento en asesinatos de líderes sociales y mantiene un movimiento en el desplazamiento, especialmente con comunidades más pobres afro. Indígenas, donde se llega a cifras en el año 2021.

1.2.1 Desplazamientos y Desplazamiento Forzado en los Emberas

Para poder analizar el concepto de desplazamiento en la comunidad embera, hay que saber que aparte del desplazamiento forzado, para la comunidad embera hay otras formas de desplazamientos por distintas características, desde lo ambiental hasta lo social. Las comunidades embera han tenido unas características de asentamiento de forma dispersa y sus poblaciones han sido de traslado constante. Sus distintas formas de migrar han sido por factores de tipo ambientales, políticos y sociales y esto ha creado en su recorrido la creación de subgrupos o etnias dentro de esta comunidad. La fragilidad del suelo en los territorios de los embera es constante, se erosionan con facilidad, haciendo que estas poblaciones hayan practicado la agricultura de tumba de monte itinerante, de igual manera desarrollando otras actividades como caza, pesca y recolección de frutos

⁸ Bandas criminales.

(Pardo Rojas, 1987, págs. 46-61). En las condiciones de este ambiente es difícil que se pueda mantener una población densa y sedentaria que este explotando el suelo constantemente. El recurso para la supervivencia de las comunidades, es tomar una forma del aislamiento entre sus grupos y de las constantes migraciones buscando formas de subsistencia. Se puede observar que antes del conflicto armado colombiano, los embera ya tenían en su gen de supervivencia el desplazamiento, en este primer factor que es el ambiental, podemos conocer el porqué de su división, pero de igual manera la necesidad de buscar su supervivencia.

Podemos encontrar otro factor de desplazamiento, ya por razones sociales, familiares. Otra característica importante dentro de la sociedad de los embera es la que se asocia con su movilidad, definida dentro de su organización social (Pineda Giraldo & Gutiérrez de Pineda, 1999). Los viajes que se realizan, son posibles porque estos traslados los realizan en parentelas. La familia extensa en este caso está conformada por una familia nuclear (cónyuges y sus hijos) y por familiares en vía ascendente y descendente por vía paterna. Donde habiten familias de estas comunidades, se pueden encontrar hasta cuatro generaciones. Cuando la familia se comienza a dividirlos nuevos núcleos se encaminan a ubicarse en otros territorios. En el nuevo lugar de residencia será otra vez la familia extensa patrilineal la que se agrupa y en medio de la cual se presentarán la mayoría de relaciones interpersonales (Pineda Giraldo & Gutiérrez de Pineda, 1999, págs. 122-125).

Y un tercer factor de desplazamiento, tal vez el más crítico es el causado por la violencia en el territorio donde habita los embera, ya se ha hablado de como una de las consecuencias, tal vez la más evidente del conflicto armado interno, es el desplazamiento forzado, que ha afectado en la mayor parte del territorio colombiano y a distintas comunidades étnicas y sociales de las distintas regiones; ahora nos compende hablar de lo ocurrido con este fenómeno dentro de la comunidad Embera, dado que ellos no han sido simplemente afectados por los distintos tipos de violencia y violación de derechos por parte de los distintos grupos armados; sino que también debido a proyectos privados y avalados por el Estado han tenido que abandonar su región quedando más vulnerables de lo que ya estaban dentro del conflicto. Claro ejemplo y dentro de las violaciones que se dan por el control de las regiones de los grupos armados, encontramos a la comunidad Embera.

1.3 Identidad Embera

Con el objetivo de reconocer cómo se promueve la interculturalidad en la comunidad embera de la ciudad de Bogotá, se debe identificar algunos conceptos importantes, como es el de identidad, pasando y haciendo un pequeño recorrido por la identidad indígena llegando hasta la embera, son considerados elementos importantes para poder caracterizar, por supuesto que es de mucha importancia la lengua como parte de la identidad en todos sus ámbitos. Para la comunidad embera y así mismo las demás comunidades indígenas, es claro conocer que su primera lengua, es la lengua embera y la segunda pasa a ser el español, pasando a denotar al indígena de la ciudad de Bogotá como bilingüe.

Partimos diciendo sobre la identidad mirada como factor que es construido cuando se ve la diferencia con el otro o los otros, hablando de que “el otro es tanto objeto, una persona, un grupo social, una nación o un ser imaginado” (Wade, 2002, págs. 255-265) Es el conocer la diferencia permitiendo la existencia o coexistencias de identidades. Un elemento que podemos observar es el de poder diferenciar a nivel grupal e individual el referente de la lengua. Esencialmente en Colombia:

coexisten y son reconocidas oficialmente junto con el español aproximadamente sesenta y cinco lenguas indígenas (pertenecientes a más de once familias lingüísticas diferentes), dos lenguas criollas de distinta base léxica, a saber, el criollo palanquero (de base léxica española) y el criollo sanandresano (de base léxica inglesa), la lengua romanés o gitana y la lengua de señas colombiana, utilizada por la comunidad sorda (García León & García León, 2012).

En la gran variedad de lenguas indígenas que existen en Colombia, encontramos la lengua Embera que ya aparte del español, como ya se había dicho es utilizada por la niñez en la ciudad de Bogotá esencialmente en la niñez que está en instituciones educativas (Cortés Cruz & Bocanegra Lozano, 2012, pág. 29), generando diferencia con el resto de la población embera (Tanto niñez como jóvenes y adultos) y a la vez con el resto de la población hablante solo del español. Existiendo un caso de diferenciación y construcción de identidad, esto dado, Calvet nos indica que (Calvet, 1999) “la lengua que hablamos y el modo en que la hablamos revela algo de nosotros mismos: nuestra situación cultural, social, étnica, profesional, nuestra edad, nuestro origen geográfico, etc., dice nuestra identidad, es

decir, nuestra diferencia.” En este caso en particular la lengua Embera revela la etnia a la que pertenecen una población diferenciada de la ciudad de Bogotá.

Conectando lo anteriormente hablado, el concepto de identidad indígena es muy importante para conocer y establecer a una pequeña parte de la población bogotana como hablantes de una lengua indígena; este concepto lo podemos relacionar “con la conciencia de pertenencia a un pueblo o comunidad, con los valores que los identifican y comparten, con la cosmovisión” (Social, 2011)

La comunidad embera, según un informe “son el pueblo indígena colombiano de mayor dispersión territorial” (Asociación de Cabildos Indígenas Embera, Wounaan, Katio, Chami y Tule del Departamento del Chocó [OREWA], 2010). Esta comunidad según los reportes es una de las comunidades más afectadas por el desplazamiento (la agencia de la ONU para los refugiados (ACNUR, 2011). Históricamente en la época antes de la conquista se puede decir que el pueblo Embera era una sola comunidad, Sin embargo, la comunidad se ha dividido por factores durante el proceso de conquista y colonia, así mismo por misiones evangélicas y reclamos de tierra. Existen 4 comunidades Embera: los Embera Chamí, los Embera Katío, y los Embera Dodibá y Eperara Siapidara (ACNUR, 2011, págs. 8-11). Sin embargo y a pesar de este fraccionamiento en la comunidad, se puede observar que perviven elementos étnicos como el idioma, el Jaibanismo, la tradición oral y la organización social (Instituto colombiano de cultura hispánica, 2004).

De los pertenecientes a la comunidad embera ubicada en la ciudad de Bogotá. Gran parte de ellos hablan en su lengua natal, la lengua Embera. Esta lengua hace parte de la familia lingüística chocó y se caracteriza por ser “una lengua aglutinante y ergativa que privilegia la visión del objeto del verbo”. Según el Instituto Colombiano de Cultura Hispánica (2004), “este idioma no tiene escritura propia, por lo tanto, se están utilizando los caracteres internacionales para escribirlo. Su alfabeto consta de vocales orales, nasales y consonantes, con una pronunciación diferente al español y no existen ciertos sonidos como la ll, f, c y w.

Continuando con los reportes, según (ACNUR, 2011), 29.094 personas se auto-reconocen como Embera Chamí. Esta comunidad se encuentra asentada en los departamentos de Risaralda; Caldas y Antioquia. Su economía se basa principalmente en la agricultura, la caza y la pesca.

De igual manera, la (ACNUR, 2011) declara que 38.259 personas se auto-reconocen como Embera Katío. Esta comunidad se encuentra ubicada en el noroccidente de Antioquia, en los departamentos de Córdoba sobre los ríos Sinú, Rio Verde y Esmeralda, en el Chocó y en los departamentos de Caldas y Putumayo. Viven de cultivos de maíz, plátano, cría de animales, huertas caseras, y de la caza.

La organización social de los Embera, la familia es la unidad social más importante, tiene el poder de decidir sobre cada uno de sus miembros y resuelve sus conflictos a nivel interno. Cuando surgen conflictos, la solución “se da socialmente a través de los enfrentamientos verbales o rituales y/o en reuniones de los miembros afectados donde se discute y conjuntamente se encuentra la solución. Cuando alguien ha roto el orden establecido se sanciona colectivamente con trabajos comunales, días de encierro, escarnio público, entre otros. Las festividades son una parte importante de los rasgos de la identidad de los Embera. Estas celebraciones pueden durar varios días y son un espacio de reunión de miembros de la misma comunidad o de diferentes comunidades. En estos espacios se crean nuevas relaciones, se concretizan noviazgos, se establecen lazos de alianza, colaboración y se resuelven conflictos.

También se celebra el día de la madre, del padre, la Navidad, el Año Nuevo, y la Semana Santa; durante este tipo de celebraciones todos los invitados toman chicha, incluidos los niños. Por otra parte, para las festividades propias de la comunidad, los Embera se preparan con varios días de anticipación, pintándose el cuerpo y la cara con diseños de animales. Ciertas celebraciones tienen el nombre de animales, por lo que se debe llevar la correspondiente pintura corporal que simboliza a uno de dichos animales

La pintura es de gran importancia para esta comunidad dado que “es a través de la pintura que el individuo es reconocido, expresa sus estados y ciclos vitales” (Instituto colombiano de cultura hispánica, 2004). Según el mismo Instituto, “la pintura es sistema de comunicación que se da entre los individuos en el plano cotidiano y entre el hombre de conocimiento, el jaibaná (quien es el curandero) y los /jais/ (espíritus) en el plano de las esencias”.

Es así como la pintura adquiere múltiples connotaciones. Esta sirve como “protector de los malos /jai/ y de las enfermedades; dador de fortaleza; ocultador de los espíritus; propiciador de estados positivos; y diferenciador dialectal. Además, es usado para expresar estados de ánimo, enamorar, y comunicar. Asimismo, la pintura es un elemento de

identidad que tiene un uso sagrado”. Así, hemos podido observar y reconocer el concepto de identidad, rescatar elementos únicos de la comunidad embera con respecto a su propia identidad.

De igual forma, la descripción de algunos elementos identitarios de la comunidad indígena Embera permitirá identificar si los aspectos identitarios mencionados se mantienen en los individuos que habitan la ciudad de Bogotá.

1.4 Políticas Publicas

Vamos a observar las políticas públicas, siendo producto de una demanda social de cumplimiento de derechos para todos los habitantes que comprenden un territorio nacional “son entendidas como un conjunto de respuestas de diversos actores con el objeto de transformar un escenario de derechos vulnerables o en riesgo de serlo” (Guido Guevara, y otros, 2013), tal cual podría ser el caso de las comunidades indígenas, para quienes son limitados en la garantía de su permanencia en la sociedad colombiana.

Siguiendo la misma línea, la creación de políticas públicas es necesario para atender las necesidades surgidas dentro de la sociedad como exigencia en favor de garantizar los tan anhelados derechos sociales; esto se relaciona muy bien con las luchas de la variedad de movimientos sociales que exigían del estado políticas que fueran de acuerdo con las necesidades; dando así el resultado de políticas que reconocieran a la diversidad cultural.

Entonces podemos decir que la creación de políticas debe atender a su comprensión como “un proceso en el que intervienen diversos sectores sociales que compiten por los recursos del estado; en palabras generales se da a consensos y disensos entre los distintos grupos sociales y en su formulación y ejecución siempre subyacen disputas políticas” (Herrera & Infante Acevedo, 2004, pág. 77). Por consiguiente, los derechos sociales, requieren la creación de movimientos sociales; si no es de esta manera, las políticas públicas obedecerán a un sistema que regularmente homogeniza los derechos humanos transformándolos “al servicio de los intereses económicos y geopolíticos de los estados capitalistas hegemónicos” (De Sousa Santos, 2010, pág. 89).

A continuación, puede entenderse las políticas públicas a partir de tres acepciones descritas por Roth (2002), primera “la política concebida como el ámbito del gobierno de las sociedades humanas, *polity* en inglés. Segunda la política como la actividad de organización y lucha por el control del poder, *politics* en inglés. Y finalmente la política como designación de los propósitos y programas de las autoridades públicas, *policy* en inglés” (p.25-26). En esta última acepción vemos que está referida a la forma en la cual la política se rige a fin de determinados intereses, formas de gobierno, control y organización social; partiendo de los diversos sectores sociales, populares y étnicos dotan la política como *politics*, puesto que, esta designando el valor a las mismas como mecanismo para crear y exigir reclamos de políticas públicas acordes a las necesidades e intereses de los diversos actores de la sociedad, incluyendo por supuesto a los indígenas.

Por tanto, ante la función de las políticas como *policy* (producto) y *politics* (actividad política) se genera dentro del campo educativo la idea frente al diseño y ejecución de las políticas públicas; dado que realmente es un asunto de especial cuidado e interés por todos los sectores y actores sociales, por eso es importante ver que se refuerce el derecho a la educación en la declaración universal de los derechos humanos y a su vez el Estado lo legisla las desde políticas nacionales.

1.4.1 Políticas Educativas

En esa medida, puede entenderse que las políticas educativas “son parte de la política pública de un Estado y como la educación es un derecho universal, estas políticas deberían tratar de poner en práctica medidas y herramientas que sean capaces de asegurar la calidad de la educación” (Daza Díaz, Manrique Florián , & Pachón Salgado, 2017, pág. 37), De ahí que las políticas educativas se conviertan en la vía que garantiza que todos los ciudadanos por igual accedan a una educación digna y de calidad.

Entonces podemos observar que, las políticas educativas están compuestas por “el conjunto de leyes, decretos o disposiciones, reglamentos y resoluciones que conforman la doctrina pedagógica de un país, fijan los objetivos y provocan las necesidades para alcanzarlos” (Guioldi citado por Hernández, 2011) consiguiendo con ello atender a las problemáticas y necesidades propias de cada nación, para lo cual han de guiar las acciones

necesarias para alcanzar los objetivos, es decir que las políticas públicas “hacen referencia específica a la gestión, toma de decisiones y acción política” (Tello, 2013, pág. 66).

Bueno, seguidamente podemos hablar del diseño, puede afirmarse que éste comprende “procesos, decisiones, resultados, pero sin que ello excluya conflictos entre intereses presentes en cada momento, tensiones entre diferentes definiciones del problema a resolver, entre diferentes racionalidades organizativas y de acción y entre diferentes perspectivas evaluadoras, estamos pues ante un panorama lleno de poderes en conflicto, enfrentándose y colaborando ante opiniones y cursos de acción específico” (Aguilar Astorga & Lima Facio, 2009, pág. 3)

En esa medida, Se puede analizar cómo la política pública se va edificando y reconstruyéndose, pues, aunque tiene un carácter permanente, esta deja permitir modificaciones de acuerdo a los influjos de la globalización y sus correspondientes procesos de contrarreforma educativa; dado que la Políticas Educativas responden a objetivos de transformación constante atendiendo a los cambios y las necesidades sociales; claramente se puede decir que, a través de las políticas educativas se establecen las directrices, estrategias y mecanismos que guiarán el proyecto educativo de un país.

Dar atención al panorama de reconocimiento a la diversidad desde las políticas educativas, ha ido teniendo una conversión desde la primera década del siglo XXI en un asunto de especial importancia dada la necesidad de atender problemáticas relacionadas con la desigualdad, la discriminación y la injusticia; por estas cosas se da la importancia de establecer las políticas Educativas desde un enfoque diferencial, que comprende que la igualdad de derechos es un asunto que debe ser pensado y ejecutado a partir de la diversidad y la inequidad presentes en la realidad social de nuestra nación.

Capítulo 2

Políticas Públicas de Educación Para la Comunidad Indígena Embera.

Es necesario empezar aclarando que se aborda desde lo general en cuanto a políticas públicas y comunidades indígenas para hacer el intento de llegar a visibilizar las políticas públicas de educación en relación e implantación con la comunidad indígena Embera, ubicada en la ciudad de Bogotá entre los años de 1996 y 2020.

El rastreo e indagación documental para la investigación, se compone de dos partes, las cuales dentro del poco contenido que se ha encontrado como han sido las limitadas publicaciones académicas e incluso de revistas científicas o especializadas en educación y comunidades indígenas para abordar el trabajo de investigación, nos permite ver a las políticas públicas de educación con la comunidad indígena, tratadas primero desde la oficialidad por medio de leyes, decretos y todo lo correspondiente a la normatividad legal; en un segundo momento y donde más se encontró información sobre la relación políticas públicas – comunidades indígenas fue en el sector educativo, por medio de tesis, artículos académicos y de investigación.

El presente capítulo inicia en un reconocimiento y una declaración de garantía de derechos como de deberes a los pueblos indígenas en la constitución del 91, disponiendo de distintos articulados, pero evidenciando los referidos a la cultura, la identidad y en especial la educación. Se continua el proceso con la ley 1098 del 2008 y la atención a comunidades indígenas en la ciudad de Bogotá, se empieza un proyecto de atención, respeto y cuidado de sus derechos como también del reconocimiento dentro de la sociedad. Además, nos brinda por medio de distintos artículos un acercamiento en cuanto a lo

educativo, tocando conceptos como la etnoeducación, educación propia, interculturalidad e identidad y cultura.

2.1 Normatividad y Políticas Públicas en las Comunidades Indígenas y los Embera.

Se abordarán las políticas públicas con las comunidades indígenas a nivel general, desde las respectivas leyes, decretos, normas que hace referencia y se enfoca a crear soluciones en cuanto el derecho a la educación y el manifiesto de mantener su identidad cultural a poblaciones desplazadas por el conflicto interno y a la vez se ubican en las grandes urbes de Colombia, especialmente en la ciudad de Bogotá.

En este primer punto partiremos desde lo más amplio en la normatividad que es la constitución política de Colombia, enfocándonos esencialmente en los artículos y parámetros que hacen referencia a educación para las comunidades indígenas y los deberes y derechos para las comunidades indígenas.

2.1.1 La Constitución del 91 y los Pueblos Indígenas.

Se reconoce a las comunidades indígenas de Colombia, a los miembros de dichas comunidades como colombianas y colombianos, por lo tanto, deberes y derechos son iguales para ellos como para el resto de la población colombiana. De acuerdo con esto, no vamos a repasar articulado por articulado buscando y anotando todo lo respecto a política pública de educación y todo lo relacionado a comunidades indígenas, sino que nos remitiremos a artículos, párrafos que consideramos concernientes al tema de investigación y que agrupen educación y comunidades indígenas.

Dicho lo anterior este recorrido normativo de la constitución la situamos en el artículo 7, donde a nivel general el Estado reconoce al otro, sin importar su cultura y creencia, su color ni su lengua, donde expone su reconocimiento a comunidades indígenas y otras etnias: “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana” (Constitución política de Colombia, 1991, Artículo 7). Esto ligado prácticamente a la recomendación internacional conjugado en los DD.HH y en la declaración de las naciones unidas, dónde se reconoce a los pueblos e individuos indígenas semejantes al resto de la sociedad; partiendo de estas recomendaciones, el estado colombiano se establece como garante del respeto y el cuidado de cada poblador indígena del territorio colombiano.

De igual manera en el artículo 10 se da reconocimiento a las distintas y múltiples lenguas y dialectos como idiomas representativos y oficiales en sus distintos territorios y considerando bilingüe a quien aprenda aparte del español alguna de las variadas lenguas étnicas, dando reconocimiento a la lengua como base de la comunicación e interacción con el otro, la constitución nos indica: “El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe” (CPC, 1991)

En el siguiente articulado, el número 13, segundo párrafo, no se especifica, ni hace relación a las comunidades indígenas, pero se establece la igualdad, además de medidas tomadas en favor y ayuda a personas discriminados o marginadas, la cual acerca mucho a los procedimientos tenidos con nuestra comunidad en estudio, recordando que han sido víctimas del conflicto armado interno de Colombia; refiriendo el artículo nos dice: “El Estado

promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados” (CPC, 1991) Este articulado lo podríamos enlazar también con el artículo 18: “Se garantiza la libertad de conciencia. Nadie será molestado por razón de sus convicciones o creencias ni compelido a revelarlas ni obligado a actuar contra su conciencia” (CPC, 1991) Podemos ver la importancia del reconocer al otro, pero también de no ser obligado a ejercer ningún requerimiento político, ni militar si la persona no está de acuerdo o si de hecho va en contra de la filosofía que emerge en sus patrones culturales. Pero al conocer la realidad histórica, económica, política y social de nuestro país se ha podido analizar que este articulado es uno de los más violados, tanto por el olvido del estado y por la influencia de los distintos grupos armados.

Teniendo una aproximación a la educación y su obligatoriedad para todo menor de edad sin excepción, llegamos a dos artículos relevantes, el número 67 donde se nos advierte en el tercer párrafo de la responsabilidad de la educación del menor de edad: “El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica” (CPC, 1991) Continuando en el párrafo cinco, señala la obligación y garantía de cubrir dicha educación: “...Garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo” (CPC, 1991) El articulado nos manifiesta la importancia de la educación y como desde la familia, la sociedad y el Estado se genera una responsabilidad con el menor de edad y con su desarrollo educativo, cultural y social. Lo cual resulta importante no solo en su etapa de niñez sino en el desarrollo como ciudadano y actor social. También en otorgar la educación desde sus inicios en la infancia hasta la etapa de adolescencia.

Finalmente, el artículo 68, párrafo cinco, nos habla del derecho de las distintas etnias a su formación y respeto de sus principios culturales, como ejemplo el respeto a la forma de castigar que tienen las distintas comunidades indígenas y que se separa de la forma de castigo del resto de la población civil, una forma de latigazos o expulsión de la zona del infractor contra la retención temporal de un ciudadano. Debate que ha generado polémica para indígenas y autoridades civiles; esto entra dentro de la formación de una comunidad como de igual manera la integración con la naturaleza, su respeto y no solo verla como plataforma para extracción de sus recursos: “(Los) integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural”. (CPC, 1991) Recalcando la educación como necesidad básica pero también buscando la comunicación entre sistemas de educación; esto se podría dar cuando veamos los principios educativos indígenas no solo como componentes de su cultura y tradición sino también como anexos a nuestra educación e identidad con los pueblos ancestrales.

Hemos visto por el recorrido de los distintos articulados como ha existido por lo menos en el papel un avance y reconocimiento al otro, en este caso al indígena. Se reconoce como el otro con derecho a ser protegido, dando reconocimiento a la oficialidad de sus lenguas, el reconocimiento de la igualdad y el amparo a grupos marginados, el respeto a sus convicciones y creencias, la responsabilidad sobre la educación y también a su forma de ser educados. Esto enmarcado en la declaración universal de los DD. HH, donde los artículos desde el 13, 14 y 15 se caracterizan por reconocer más los derechos fundamentales en cuanto a la transmisión a sus futuras generaciones, haciendo que pervivan sus costumbres y su cultura; como también tener el derecho de establecer su sistema educativo propio, bajo su tutela y dirección, como las debidas instituciones de docencia, esencialmente para que esa educación sea brindada en sus propios idiomas entre otros. Culminando con derecho a ser reflejado dentro de la educación pública y la

variedad de medios de información públicos (ONU, 2007); y enfatizado en el informe del decenio internacional de los pueblos indígenas del mundo, que dentro de sus cinco objetivos, están los 3 y 4 (ONU, 2012) donde se exigen la creación de políticas de desarrollo donde se visibilicen criterios equitativos de un ampara cultural encaminados al respeto de la diversidad en los pueblos indígenas y con el resto de los componentes sociales y culturales, en este sentido esencialmente a el desarrollo libre de las poblaciones más vulnerables dentro de los propios pueblos indígenas como lo son las mujeres, la niñez y la juventud en el cual la importancia de educarse y educar sobre comunidades indígenas, pero también sobre como apoyar la educación de estas comunidades a partir de la esencia de las mismas. Si se nos obliga a aprender idiomas extranjeros como el inglés en nuestro sistema educativo ¿Por qué no aprender los idiomas nativos? Tal vez no obligatorio, pero si como clases electivas tanto en colegios como en universidades.

2.1.2 Código de infancia y adolescencia: Ley 1098 del 2006

Como se ha visto, desde los inicios de la constitución Colombia, se ha progresivamente tenido en cuenta a las etnias, su identidad y cultura, la introducción al sistema educativo y reconocimiento de su forma de educarse. Pero para ahondar más hacia nuestro objetivo, contamos con otra ley un poco más relacionada o indicada a la niñez colombiana pero que progresivamente también ha ido abriendo espacios y oportunidades en las distintas comunidades indígenas.

Esta ley promulgada el 8 de noviembre de 2006 la cual expide el código de infancia y adolescencia, ley muy importante para la vigilancia, protección, atención y reacción en pro de niñas, niños y adolescentes. Es Significativo y en especial en lo que corresponde al

trabajo de investigación, porque en ella también vemos párrafos y artículos relacionados a la ley y en como esta se debe adecuar a las poblaciones indígenas de nuestro país.

Podemos empezar señalando el párrafo 2 el cual se da libertad de los derechos a las comunidades según sus normas, pero integrándose con la ley nacional, en este caso nos dice el párrafo: “En el caso de los pueblos indígenas, la capacidad para el ejercicio de derechos, se regirá por sus propios sistemas normativos, los cuales deben guardar plena armonía con la Constitución Política” (Ley 1098, 2006) Clarificar que la ley colombiana exige el respeto en todo sentido de las leyes indígenas, que se aplican a los miembros de su comunidad, sin embargo como habíamos hablado, existen normas que en la realidad social generan discusión, está el caso de retenciones de soldados por parte de comunidades indígenas al romper alguna de sus reglas en sus territorios, como de igual manera latigazos de castigo a guerrilleros que también han atentado a sus normas como pueblos indígenas.

Al seguir revisando el contenido de la ley, en el artículo 13 encontramos una ampliación si se puede decir del párrafo anterior, en el cual se da a entender que los niños, niñas y adolescentes de las comunidades indígenas contarán y gozarán con los mismos derechos del resto de la población colombiana, sin restricción por su herencia indígena. Se da la advertencia de que son dignos de los derechos prevalecientes en nuestra constitución y también de derechos humanos que se manejan a nivel global. El artículo 13 define lo anteriormente dicho, de la siguiente manera: “Los niños, las niñas y los adolescentes de los pueblos indígenas y demás grupos étnicos, gozarán de los derechos consagrados en la Constitución Política, los instrumentos internacionales de derechos humanos y el presente código, sin perjuicio de los principios que rigen sus culturas y organización social” (Congreso de Colombia, 2006) También vemos que la ley protege al menor, sin discriminar, permitiendo e indicando su acceso a la educación pero protegiendo y respetando sus principios y formas de educación cultural y ancestral.

Aunque el siguiente artículo no define este articulado hacia las comunidades indígenas, sino que lo establece generalmente a toda la población menor de edad, se puede decir que es un artículo llamado al respeto de la identidad y creencias culturales del niñas, niños y adolescentes, por eso y dado el caso de la población a abordar en el trabajo de investigación, creemos que es muy importante traerlo y citar el articulado, donde nos habla del derecho a la identidad, diciéndonos que: “Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a tener una identidad y a conservar los elementos que la constituyen como el nombre, la nacionalidad y filiación conformes a la ley. Para estos efectos deberán ser inscritos inmediatamente después de su nacimiento, en el registro del estado civil. Tienen derecho a preservar su lengua de origen, su cultura e idiosincrasia” (Congreso de Colombia, 2006)

Se observan tres aspectos importantes para una adecuada relación entre la oficialidad y las comunidades indígenas. La primera relacionada con las comunidades indígenas en general, hace énfasis a la libertad de los derechos según el establecimiento de sus normas y pudiendo encontrar un punto de apoyo con las leyes nacionales e internacionales.

Segunda, pensada y enfocada a la población infantil y juvenil en general resaltando sus derechos a la identidad, nombre, nacionalidad, etc. Clarificando el énfasis que hago especialmente en su lengua de origen, su cultura e idiosincrasia.

Y ya el tercero, relacionado a la niñez y juventud indígena en general, hace énfasis en el gozo de todos los derechos constitucionales, universales de derechos humanos, los contruidos en esta ley sin ser perjudicados en sus principios ancestrales.

Podremos ampliar estos planteamientos, cuando empecemos a analizar las diferentes elaboraciones investigativas que se han hecho desde el ámbito académico.

2.1.3 El Acuerdo 359: lineamientos de política pública para comunidades indígenas en Bogotá, D.C.

En el año del 2009 el concejo de Bogotá por medio de este acuerdo estableció los lineamientos de política pública para los pueblos indígenas ubicados en la capital del país, son varios artículos que determinan la existencia, el reconocimiento y el respeto de los pueblos indígenas por medio de sus comunidades, también, la introducción en la sociedad bogotana y la interacción con la misma. De los más necesarios de señalar en cuanto al trabajo de investigación están los siguientes capítulos:

El capítulo 5, especialmente los apartados 5.1 donde se garantiza el respeto, además del cuidado de los derechos de los indígenas: "... garantizará el reconocimiento y respeto de las diferencias étnicas y culturales y velará por la integridad de los derechos de los indígenas en Bogotá, D.C., como individuos y como sujetos colectivos de derechos fundamentales" (Acuerdo 359, 2009, art.5)

El apartado 5.2 reflejando la interculturalidad y la multiculturalidad de la ciudad dada por las variadas etnias y sus múltiples culturas "...propiciará un ambiente de convivencia respetuosa entre las personas procedentes de diferentes pueblos indígenas...y promoverá, sin distinción alguna, el reconocimiento de los valores y aportes de cada uno de estos grupos y tradiciones, así como el respeto recíproco y solidario entre los mismos (Acuerdo 359, 2009)

En el apartado 5.4 nos establece el principio de la Autonomía, reflejando la importancia de mantener no solo su identidad, si no sus propias decisiones y costumbres al interior de cada comunidad indígena: "...efectuando las acciones necesarias para que éstos hagan realidad, alternativas de desarrollo propio, coherentes con sus cosmovisiones, visiones de futuro y necesidades (Acuerdo 359, 2009)

En el apartado 5.6 se da la importancia de la equidad étnica dentro del resto de la sociedad bogotana, dando la misma importancia y esperando atender de la misma manera a la población indígena: “para que tengan las mismas oportunidades y puedan acceder y utilizar los servicios sociales y culturales que aporten de manera positiva a mejorar sus condiciones de vida, en relación con el resto de la población distrital y entre ellos mismos...lo cual incluye el ejercicio de los derechos humanos fundamentales y de los derechos étnicos especiales de autonomía, identidad, participación, territorialidad y desarrollo propio” (Acuerdo 359, 2009, art.5).

Entre los apartados 6.2 y 6.3 vemos reflejado un compromiso a la garantía de atención y ayuda a la población indígena que haya sido víctima de conflicto armado y desplazamiento forzado causado por este; como también de las relaciones interculturales entre las mismas comunidades como con el resto de la población bogotana.

En el apartado 6.4 vemos la disposición de Bogotá como ciudad incluyente y respetuosa de todos los grupos humanos: “Promoción de Bogotá, D.C. como ciudad multiétnica e intercultural, incluyente de todos los grupos culturales y sociales con identidades indígenas particulares. Una ciudad solidaria y respetuosa de la diversidad” (Acuerdo 359, 2009, art.6).

Afirmando ya en el apartado 6.5 el no al señalamiento, la burla y el menosprecio por el indígena ni sus costumbres:” Erradicación de prejuicios, estereotipos y prácticas sociales y simbólicas de discriminación e inequidad hacia los indígenas, por razón de su etnicidad” (Acuerdo 359, 2009, art.6).

En los apartados 7.2.1 y 7.2.2 que parte de uno de los ejes estratégicos que es el de los derechos sociales, ya empezamos a mirar el compromiso con las comunidades

indígenas y el acceso y sociabilización con la educación tanto formal, como propia. Primero dando reconocimiento a la etnoeducación:

Apoyo a la etnoeducación en las comunidades indígenas en el Distrito Capital...apoyo a la educación a través de la familia, las organizaciones y autoridades tradicionales indígenas, para que activen los mecanismos de educación propia de cada pueblo indígena...como contribución a la educación Intercultural, el fortalecimiento de los lazos comunitarios y los vínculos con sus territorios de procedencia (Concejo de Bogotá, 2009)

Segundo y a partir de ese reconocimiento, es la inclusión a la educación oficial de la ciudad de Bogotá: “Apoyo al acceso y permanencia en educación formal y no formal en los diferentes niveles y en la educación superior. (Concejo de Bogotá, 2009) El apartado 7.3.5 muy pequeño pero importante para las comunidades, el de su acceso a la educación universitaria: “Apoyo a los estudiantes universitarios indígenas y a sus organizaciones” (Concejo de Bogotá, 2009)

Para complementar la revisión de este decreto, encontramos dos apartados que, respecto al trabajo de investigación, son de mucha importancia ya que nos señalan, primero, el apoyo a una educación intercultural en las instituciones con población indígena:

Promoción de educación intercultural a todos los niveles del sistema escolar de la ciudad, de manera que el reconocimiento y respeto de las diferencias étnicas y culturales - en particular la representada por los pueblos indígenas del país – se afiance en el ethos de la capital del estado colombiano (Concejo de Bogotá, 2009)

Y segundo, el llamado al apoyo de proyectos encaminados a al ambiente y el territorio desde la interculturalidad:

7.5.2. Fomento a la comprensión y gestión intercultural del territorio y el ambiente. Deberán desarrollarse iniciativas y proyectos de apropiación, planificación y gestión del territorio y el ambiente, desde perspectivas interculturales, a efectos de recuperar saberes ancestrales, generar conocimiento apropiado y arraigo cultural en una perspectiva de sostenibilidad ambiental de mediano y largo plazo (Concejo de Bogotá, 2009)

Finalmente, por medio del apartado 7.6, hace un llamado a las entidades distritales y su adecuación institucional para que se desarrollen los lineamientos programados: “Todas las entidades del Distrito Capital que tienen responsabilidades, funciones, competencias y programas con población indígena, harán la adecuación institucional pertinente para brindarles una atención adecuada a sus especificidades culturales” (Concejo de Bogotá, 2009)

Como hemos podido observar, con este decreto el distrito ha dado un paso muy importante en la correlación entre comunidades indígenas y sociedad bogotana y, se puede evidenciar en unos puntos a continuación:

Primero el llamado al cuidado de los derechos de los indígenas como individuos y seres pertenecientes a un colectivo social; derechos que son establecidos en los artículos (DD.HH,1948,art. 1-13) enfatizando que cada persona perteneciente a este planeta, debe por obligación tener los mismos derechos y las mismas condiciones como ser humano, para que se evite siempre la confrontación, por el contrario es llamado a la unión y colaboración por todos y para todos; de igual manera el respeto al principio de la autonomía cultural como alternativa y base de su desarrollo y coherencia en su identidad y su cosmología ancestral; por supuesto esto también incluido en la declaración universal de los derechos humanos.

Claro, siguiendo las propuestas internacionales desde la declaración de los derechos humanos, los derechos y poblaciones indígenas a nivel mundial y siguiendo los

artículos de nuestra constitución que favorecen los principios y el mundo cultural de las comunidades indígenas, rodeadas con los mismos derechos que acogen a todos los individuos del mundo y nuestra nación (ONU, 2007) entre estos el del llamado al respeto al diferente, respeto a las costumbres y distintas formas de mirar, analizar y comprender el mundo y lo referente en este y a este, que eso se pueda compartir de manera cultural y educativa con las generaciones venideras, que sean capaces de enseñar pero además de recibir y que se les proporcione enseñanza.

Recalca en segundo lugar la importancia de la equidad étnica con relación al resto del componente de la sociedad bogotana, incluyendo el respeto de los derechos humanos y étnicos, esto garantizando también la atención a la población indígena víctima del conflicto armado y el desplazamiento forzado; caso que como se ha podido evidenciar por medios de comunicación y por la misma comunidad embera, difícilmente se está acatando; se les ha sacado de los lugares donde el distrito y el gobierno les alojaban porque no siguieron los contratos de arrendamiento (Bastidas, 2022)

Tercero el llamado a la diversidad bogotana como ciudad incluyente y respetuosa de todos los individuos y colectivos (entre ellos los indígenas) no permitiendo los prejuicios, la discriminación y la inequidad hacía las y los indígenas.

Un cuarto punto, es el reconocimiento a la etnoeducación como mecanismo de educación propia, contribuyendo a la educación intercultural y, a la vez, la inclusión en la educación formal de Bogotá desde jardín hasta la universidad.

Por último, el llamado al trabajo en proyectos enfocados al territorio y el medioambiente como la adecuación y atención de las distintas entidades distritales para el establecimiento y cumplimiento de los lineamientos planteados en el documento.

2.1.4 Política pública para la comunidad indígena en Bogotá D.C.

Complementando el Acuerdo 359, en el año 2011 se manifiesta un documento (Bogotá A. M., 2011) realizado a partir de una formulación participativa entre el distrito y las comunidades indígenas para crear las políticas públicas para dichas comunidades en la ciudad bogotana. Desde este contexto, se plantea como objetivo central de la Política Pública Indígena reconocer la Diversidad Cultural, y garantizar, proteger y restablecer los derechos fundamentales, colectivos e individuales de los pueblos indígenas en Bogotá, así como sus aportes históricos y culturales a través de un proceso participativo de diálogo y concertación intercultural (p.4)

Este documento no solo es importante por la búsqueda en la implementación de las políticas públicas con los pueblos indígenas, que ya de por si es un avance, por lo menos en lo normativo; sino lo referente a las políticas en identidad, cultura y especialmente en educación.

Primero, la importancia de la identidad y el significado que tiene para las comunidades indígenas en cuanto al respeto por el otro y su forma de relacionarse con lo interno y externo a ellas: (Bogotá A. M., 2011) “En este sentido la identidad de los pueblos indígenas no está ceñida a mantener una ideología en torno a una colectividad sino una preocupación constante por mantener el equilibrio, la armonía, reciprocidad entre humano – territorio, espiritualidad – pensamiento, organización – autoridad, etc.” (p.85)

Sin olvidar la importancia más íntima con la comunidad o en este caso el pueblo indígena, su origen, su historia, sus creencias, sus saberes sin imposición en el otro o sobre el otro. La identidad se vuelve base y esencia de la cultura, la una no es sin la otra para el indígena: (Bogotá A. M., 2011) ” La identidad está ligada a la historia y al patrimonio cultural,

no existe sin la memoria, sin la capacidad de reconocer el pasado, sin elementos simbólicos o referentes que le son propios y que ayudan a construir el futuro” (p.86)

En cuanto al sentido de la educación, el indígena maneja el concepto de la educación propia más extendida e integral que la educación traída de occidente, para el indígena la educación es el contenido y el desarrollo de todo, dentro del ser como fuera de él, de lo que se percibe y de lo que se intuye, desde antes de la vida y hasta después de ella:

La consolidación de los sistemas de educación propios de los pueblos indígenas en la ciudad está fundada en el principio de integralidad: inicia desde “la preconcepción hasta el regreso espiritual, articulados con los ciclos de vida alimentarios, agrícola, medicinales, médicos, tierra, agua, aire, el cosmos, el fuego, el vestuario, la sacralidad y los lenguajes (Bogotá A. M., 2011, pág. 89)

Podemos ver el todo, la importancia de la educación para ellos y sus valores de identidad y cultura; no solo es lo que se escribe y memoriza, sus lenguajes es parte fundamental y cada aprendizaje de todo lo que rodea y conforma al indígena es supremo, valioso y digno de seguir proyectando a su descendencia y al resto de la población.

Tenemos por entendido la importancia de este documento, en el sentido que se consensualizan con la población indígena y sus representantes la importancia de lo educativo, pero también de mantener su identidad cultural y en un sentido la educación propia. Vemos como desde lo normativo se busca llegar a la formación educativa tradicional reconociendo la educación propia de las comunidades.

También vale la pena acentuar que este documento queda ratificado en diciembre del 2011 en el decreto 543, donde claramente adopta la política pública para los pueblos

indígenas en Bogotá, reconocida la parte que incumbe a la educación, en el apartado principios la letra D *“Camino de educación propia e intercultural”*.

2.1.4.1 Política pública Educativa para grupos étnicos en Colombia.

En este apartado y complementando el anterior, siguiendo el recorrido de lo normativo en cuanto al seguimiento de las políticas públicas, vamos a centrarnos en la política educativa, en especial para las comunidades étnicas, ya que en el año del 2013 y a partir del plan sectorial de educación (MEN, 2013) el gobierno nacional establece una política pública para Colombia y decimos centrado en el sentido que aunque el apartado pasado nos ubica en la ciudad de Bogotá, este nos ubica en relación con la educación para las distintas etnias del país⁹.

Lo más importante a recalcar del sistema educativo indígena propio, hablado o mencionado anteriormente según el Estado nos recalca la importancia de la educación propia indígena, el cual nos dice:

Una herramienta básica para que los pueblos indígenas de Colombia, avancen en la reflexión y debate acerca de la construcción, desarrollo, fortalecimiento y consolidación de su Sistema Educativo Indígena Propio, que tenga pertinencia social y cultural, para la permanencia como culturas y pervivencia como pueblos.

⁹ Política pública educativa para los grupos étnicos en Colombia. De gobierno Nacional por medio del Ministerio de educación (MEN).

De igual manera hace evidenciar la importancia de la educación propia como un fortalecimiento del indígena y de su forma de gobernarse: Busca fortalecer la autoridad tradicional (gobiernos propios), la autonomía, el territorio y la identidad cultural” (MEN, 2013, pág. 8)

Indicar que es relevante la importancia del acompañamiento del MEN, en cuanto al apoyo y su debida prolongación del reconocimiento a las comunidades indígenas como partícipes de la comunidad y formadores de principios y educación cultural y ancestral; en cuanto a su empalme con la educación en Colombia y las dinámicas que se generen dentro de la sociedad, como las establecidas al interior de la misma comunidad indígena, pero manteniendo sus raíces e identidad. Es también hacer el seguimiento a los procesos de interrelación de los individuos y su aprendizaje, coordinando los procesos para con el estudiante indígena y que tanto la educación oficial como la educación propia brinde herramientas de fortalecimiento ciudadano y de autocuidado de su identidad originaria.

2.1.5 Planes de acción con la comunidad Embera.

En cuanto a la comunidad Embera Katío o Embera en general, no se puede encontrar alguna normativa en particular como política o política educativa y por lo tanto se podría afirmar que, de acuerdo a lo visto con los textos anteriormente expuestos y pertenecientes a lo normativo, las políticas públicas se recogen en políticas que abarquen las necesidades generales de las comunidades y cada comunidad indígena está recogida en las políticas generales tanto públicas como de educación.

A lo más cercano que se llega en la indagación, y también hablamos de cercano en tiempo, ya que es hace prácticamente de 4 años para acá que se viene trabajando, es,

primero un informe de un plan de acción para la atención de la comunidad y segundo la presentación del plan de acción Embera en sí.

El informe realizado por la alcaldía mayor de Bogotá entre los años 2018 y 2019 (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2018 - 2019) el cual se venía construyendo y estructurando desde el 2017, ha permitido crear un camino donde se ha caracterizado a la población indígena en sus sitios de vivienda, se ha construido un plan para su atención, se han creado unas mesas interseccionales, análisis de censos y creación de base de datos, acompañamientos para los que vayan a retornar a sus sitios de origen y las implementaciones del plan para la comunidad. Sin embargo vemos que la situación no ha tenido un buen manejo, dado que la comunidad embera ha sido no solo desplazada de sus territorios, sino que le ha tocado trasladarse por distintos sitios de la capital mientras se llegan a dar soluciones de volver a sus territorio o de tener condiciones dignas para vivir; ajeno a lo que se había establecido durante la alcaldía de Bogotá entre los años 2013 y 2014 (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2014) donde se llegaron a un conjunto de acuerdos tanto para los indígenas que volvían al territorio, como de los que se iban a quedar reubicados en la capital.

Un apartado importante que podemos observar acá es el de la *mesa de infancia, adolescencia y juventud*¹⁰ donde podemos observar puntos a indagar y analizar como los de la mendicidad por los menores de edad de la comunidad, la falta de escolarización y un plan para su vinculación. Entre otros temas a tratar, principalmente a las localidades San Cristóbal, Los Mártires y Santafé.

¹⁰ Ver Plan de Acción para la atención del pueblo Embera en Bogotá 2018-2019.

2.1.5.1 Reunión y presentación del plan de acción con comunidades Embera.

En el año del 2020 en el acta 01, se da a conocer en una reunión entre la alcaldía mayor de Bogotá y las comunidades Embera en general (Katío, Chamí, Dobida), esto con el fin de dar garantías a las comunidades de poder llegar a participar en procesos de concertación; generar o poder dar respuestas a varias inquietudes, desde la atención en Derechos Humanos, atención contra la discriminación, garantías de salud y vivienda o en su retorno.

Se generan varias mesas: La de inclusión social, creada para dar garantía en los servicios, dentro de esta mesa podemos encontrar a la secretaría de educación distrital para dar atención integral respecto a la educación “Secretaria de Educación cuenta con atención en grado jardín, acceso y permanencia a la educación y secretaria de cultura” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2020) Complementando lo anterior nos dicen que ya están en el proceso y desarrollo de las propuestas:

Tenemos la casa de pensamiento intercultural con enfoque diferencial, en este momento se encuentra población Embera en la casa payacua y también en los jardines infantiles diurnos que cuentan con enfoque diferencial y atrapa sueños con actividades de acompañamiento psicosocial desde arte, la pedagogía y la lúdica (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2020, pág. 6)

De igual forma garantiza el acceso y permanencia a la educación como la del acogimiento por parte de la estructura educacional:

La Secretaría de Educación Distrital tiene varias líneas de acción que se refieren al acceso, permanencia, calidad y pertinencia, en este sentido aporta en la asignación de cupos y formalización de matrículas en instituciones educativas para la población embera,

como por ejemplo la institución Restrepo Millán, así mismo se ha venido adelantando la garantía de la inscripción, entrega a los bonos alimentarios y rutas de transporte cuando se vuelva a la presencialidad (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2020, pág. 7).

Proponiendo la educación, desde la mesa de trabajo, hay intención y construcción por parte de la alcaldía mayor y la comunidad Embera en cuanto a procesos para atender problemáticas de DD.HH, discriminación, garantización de la vivienda y otros servicios. Esto debe aplicarse tanto para indígenas que piensan en retornar a su región de origen, como los que desean seguir viviendo en la capital.

También se plantea desde la secretaría de educación, una atención integral a la comunidad cubriendo desde la etapa de jardín en adelante de acuerdo a los procesos de formación; de igual manera se trabaja en un enfoque diferencial a partir de la interculturalidad, acompañado por la casa de interculturalidad.

2.2 Revisión académica de la integración de los Embera Katío en Bogotá D.C.

En el apartado anterior adelantamos un balance de aquellas normas que han estado presente en la construcción de una integración de las comunidades indígenas, entre ellas las Embera y la integración por parte de su comunidad de menores de edad a la educación oficial de la ciudad de Bogotá y de cierta manera el manejo que la alcaldía esencialmente la secretaría de educación le dan al respeto y apoyo de sus raíces, su forma de gobierno, su identidad, su cultura y su aprendizaje.

En este apartado se van a tomar tesis académicas e investigaciones científicas, en un periodo de entre el 2011 y el 2020, creando el discurso y la discusión con la alcaldía,

para llegar a analizar el cómo se identifican y relacionan las normas anteriormente descritas, dichas políticas públicas con la realidad social, y en nuestro caso educativa de las comunidades indígenas, especialmente la Embera en Bogotá durante el periodo 1996 – 2020.

Para abordar este balance de lo escrito al respecto, se tomaron dos fases, la primera toma escritos sobre el desplazamiento y DD. HH, y la segunda hace referencia al aspecto que nos interesa destacar la educación y la comunidad Embera Katío. Es importante aclarar, que no se piensa hacer un balance sobre la crisis de esta comunidad y su desplazamiento, sino lo que se quiere es indagar y señalar el papel visible o no de las políticas públicas, en especial de la educación en una comunidad tan vulnerable como la Embera Katío; Los distintos documentos revisados y analizados son ubicados cronológicamente.

2.2.1 Los Embera, desplazamiento y establecimiento en Bogotá D.C.

Nos remitimos primero a un artículo académico realizado por un profesor del programa Trabajo social de la Fundación universitaria Monserrate realizado en el 2011, trabajo enfocado en el grupo de estudios sociopolíticos en el cual plantea el abordaje de la problemática social a partir del desplazamiento de comunidades indígenas como comunidades afrodescendientes y también de la intromisión y relación que empiezan a vivir con la nueva sociedad capitalina, su organización y su participación concebida al territorio. El artículo es trabajado con fuentes primarias y secundarias, esto quiere decir que realizó una revisión de documentos pero que también conto con los relatos o entrevistas de integrantes de dichas comunidades.

(Barrero, 2011) comienza dando unas reflexiones generales sobre el desplazamiento y su proceso a lo largo de la historia colombiana, llegando a la actualidad citando al Tiempo¹¹ y el número de desplazados dados tanto por Acción Social¹² como el Codhes¹³. Barrero después nos señala a las dos comunidades en estudio que son los indígenas y los afrodescendientes que han sufrido el rigor del conflicto armado y el desplazamiento forzado y, las dinámicas presentadas al llegar a la ciudad de Bogotá.

En un tercer momento y quizá el más importante de los apartados es donde Barrero comienza a darle manejo al territorio y la importancia para las comunidades mencionadas nos dice que “Antes de referirse a las maneras en la cuales el desplazamiento forzado afecta a las comunidades indígenas y afrocolombianas, es necesario retomar, *grosso modo*, lo que significa el territorio para estas comunidades como elemento fundamental de sus vidas” (Barrero, 2011). Comenzando ya a citar expertos en el campo teórico sobre la identidad, el desplazamiento forzado y el territorio.

De igual manera nos plantea un cuarto apartado en el que nos extiende como es la organización, la participación y el territorio observado a partir de dos experiencias; una con la Fundación de Arte y Cultura del Pacífico Colombiano (Fundartecp¹⁴) y el Cabildo indígena de refugiados internos en el distrito de Bogotá (Ciprid¹⁵) Calarcá.

Barrero termina con unas conclusiones a manera de cierre, donde expondré las que interesan a la investigación y entre estas las que consideran la visión que tiene el indígena del territorio (Barrero, 2011) nos dice que “El territorio como piedra angular de la forma de vida de las comunidades afrocolombianas e indígenas se constituye en el centro de las

¹¹ Medio de comunicación e información escrito a nivel nacional.

¹² Acción Social, anteriormente llamada Red de Solidaridad Social, es una iniciativa presidencial que atiende y previene el desplazamiento de comunidades vulnerables.

¹³ Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento.

¹⁴ Fundación de Arte y Cultura del Pacífico Colombiano.

¹⁵ Cabildo indígena pijao de refugiados internos.

reivindicaciones de estas comunidades...Sin embargo, es común encontrar una tensión clara entre la concepción del territorio a partir de lo que este representa dentro del conjunto de prácticas ancestrales y la resignificación del mismo, acorde con las condiciones de sobrevivencia que se experimentan en los sitios de llegada” (p.74)

Encontramos también dentro de su artículo, alusión a la importancia de las políticas públicas en el establecimiento de las comunidades en la ciudad y el manejo a las problemáticas que hayan dado su asentamiento en la capital, (Barrero, 2011) explica que “La participación en las políticas públicas locales se ha convertido en un mecanismo importante para la visibilización de las problemáticas de las que son objeto estas comunidades...” (p.74) Finalizando nos deja a manera de seguir analizando, el encontrar de manera puntual las diferencias entre el territorio para las distintas comunidades.

Continuamos con una tesis de máster en Intervención social en las sociedades del conocimiento adelantada en la (Suárez, 2015) de la universidad Internacional de La Rioja¹⁶ un estudio hecho a una comunidad indígena Embera de la ciudad de Bogotá desplazada por la violencia del conflicto armado interno colombiano. El objetivo que busca con el estudio, es el de identificar y analizar las transformaciones identitarias que ha sufrido la comunidad a raíz del conflicto y la migración. De antemano ya entramos con un estudio realizado a la comunidad del trabajo que realizo y nos señala un análisis a la parte cultural y de identidad de la comunidad Embera.

Comienza señalando unos antecedentes donde señala tres casos en general; Primero el estudio del desplazamiento es general y encierra a todos los grupos sociales de zonas rurales, segundo, los mismos grupos sociales sufren efectos de la violencia, debido

¹⁶ Ubicada en Logroño (España) tiene sede en la ciudad de Bogotá.

a la inclusión en el conflicto armado y tercero, tomando un caso de la migración en Medellín desea enfocar el estudio a la capital colombiana.

En el marco teórico maneja los conceptos referentes a las identidades culturales e identidades culturales de los indígenas, desplazamiento forzado, conflicto armado e inmigración. Pasando a desarrollar un marco metodológico a partir del método de Investigación Acción Participante (IAP) y del método cualitativo. Maneja dos técnicas de recolección de datos, la de observación y las entrevistas o fuentes primarias; las técnicas utilizadas fueron la de análisis del discurso y análisis de conceptos. El trabajo enriquece al lector dado por las entrevistas de los integrantes de la comunidad, nada como conocer su realidad a partir de sus voces.

La investigadora especifica la importancia del lenguaje en el sentido que es esencial de la cultura y es indispensable para el trato con el resto de pobladores; pero en especial para la pervivencia de sus raíces en sí, (Suárez, 2015) afirma que “Por otro lado, encontramos un elemento que juega un papel fundamental en la cultura...Pues desde este también es posible hablar de una transformación, que ocurre indiscutiblemente con la llegada de la comunidad indígena Embera a la ciudad de Bogotá” (p.33). Haciendo entender también la importancia de su lengua como base de su cultura, (Suárez, 2015) aclara “...Siempre han procurado conservar su lengua, transmitiéndola entre generaciones” (p.33).

Observando un primer conflicto, que consideramos importante para la investigación ya que es la de llegar al aula de clase o la institución y encontrarse con un factor determinante como lo es el idioma, traemos este factor que presenta la autora, porque será determinante en el trabajo de investigación. Además, nos hace caer en cuenta que el lenguaje no solo se traduce a lo hablado, sino que también a lo escrito y es donde consideramos y observamos necesario el traer este problema también a la investigación, (Suárez, 2015) nos explica que “...Es posible reconocer que para que una lengua pueda

perpetuarse necesita trascender de la oralidad y llegar a la escritura...es necesario que esos saberes se transfieran y nunca lleguen a desaparecer” (p.34).

Llegamos a un factor que resalta de mucha importancia en el trabajo aportado por Suarez y es el de la educación, preocupante en especial para los menores de edad, como dice (Suárez, 2015) “...Se hace necesario hablar también de un factor elemental relacionado con las transformaciones culturales de los indígenas Embera, y es la educación, la cual está principalmente asociada con los niños y jóvenes indígenas...” (p.36). Estamos de acuerdo que la educación es la base no solo del desarrollo de una sociedad sino también de la prevalencia de nuestras comunidades indígenas, en esta ocasión de la comunidad Embera.

Suarez también nos identifica razones del porqué de las transformaciones culturales en cuanto a la educación, la primera por el nuevo estilo de vida que acoge el niño indígena al llegar a un colegio en la ciudad, la segunda es la variación del contexto, la enseñanza en lo urbano y lo rural, tercera nos indica la no vivencia directa del conflicto “...Los niños asisten a un colegio de sólo blancos, como lo denominan ellos, y donde en vez de aprender a hablar el español, deben hablar todo el tiempo en ese idioma y adquirir los conocimientos necesarios sobre literatura mundial...No es lo mismo hablar de la educación en una escuela ubicada en la ciudad de Bogotá, que la educación en una escuela ubicada en alguna zona rural...De otra parte, cuando un joven indígena no ha vivido el conflicto, de forma directa, porque toda su vida ha estado inmerso dentro de un contexto urbano y se ha educado en una escuela, bien sea pública o privada en la ciudad de Bogotá, no necesita atravesar por procesos de adaptación a una cultura, pues tienen gran empatía con la cultura urbana” (Suárez, 2015, pág. 37)

En este punto identificamos variantes que se reflejan dentro de la comunidad para un mismo ámbito, uno de ellos como los estudiantes identifican en el otro cualidades y

formas de ser distintas, a la vez que sus experiencias ya obtenidas como las que están obteniendo son distintas entre los niños, la educación y el entorno social; así mismo como lo es el académico, el aprendizaje de un nuevo idioma, pero no permitir que se aprenda el idioma de ellos en el entorno escolar y también antes de continuar, se puede observar la diferencia en la experimentación del conflicto social y armado del territorio colombiano, no es igual la visión desde la ciudad a la que ellos han visto desde sus regiones de origen. Se debe reconocer que, aunque con poca información encontrada, este estudio nos ha entregado pistas para direccionar nuestra investigación, la variabilidad en cuanto al tema de la cultura, la identidad y en especial la educación.

El siguiente estudio, es una monografía de grado del programa de antropología de la escuela de ciencias humanas de la Universidad del Rosario, análisis hecho con participantes de la comunidad Embera (Chamí y Katío). Cuenta con dos capítulos, uno llamado “*ciudadanía transitoria*” y otro con el nombre de “*Itinerario burocrático*” como lo menciona (Gómez, 2016) en la introducción bastante amplia para nuestro gusto, observamos el desarrollo narrativo y descriptivo del encuentro del investigador con los participantes de la comunidad Embera. El investigador nos aclara en la monografía se centrará en las dos manifestaciones del aparato estatal dentro de las múltiples que tiene, haciendo una crítica especialmente a la ley de víctimas 1448¹⁷ explicando que a partir de esta ley y de la multiculturalidad se crea un nuevo sujeto, el Embera y a la vez una ciudadanía multicultural, “ ...expongo la forma en que este engranaje entre la ley de Víctimas y el multiculturalismo dio lugar a un nuevo “sujeto social y político” (Hall, 2010), - el Embera desplazado en Bogotá-Y, como consecuencia del nacimiento de este nuevo

¹⁷ Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones.

sujeto, expongo a su vez la emergencia de una ciudadanía multicultural producto del proyecto de reparación a víctimas que asumió el gobierno colombiano en el año 2011” (Gómez, 2016, pág. 17) Es importante resaltar este hecho, ya que lo podemos abordar y tratar de igual manera en el trabajo que se está realizando. También resaltar esa dicotomía entre el espacio y la decisión de irse y retornar a sus tierras a pesar del riesgo del conflicto armado o la de quedarse y asumir las deficiencias del estado para con la población indígena, especialmente con los Embera, “En la marcha reclamaban celeridad en los procesos de retorno y reubicación que el gobierno dos meses atrás había aceptado cumplir; y, por otra parte, mejores condiciones de vivienda en la ciudad...” (Gómez, 2016, pág. 20). De igual manera conocer que no todos los Embera querían retornar, sino al contrario, la vida en la ciudad les daba un poco de favorabilidad en muchas cosas como le hace saber un indígena al investigador. (Gómez, 2016) nos explica:

Anudado al miedo de volver a vivir estos hechos de violencia, tras su llegada a Bogotá, Emiliano desarrolló, según él, un apego por la ciudad debido a que, a diferencia del resguardo en donde hay que caminar hasta dos horas para conseguir una libra de arroz o agua, en la ciudad la mayoría de los víveres y servicios de los cuales carecía el resguardo se le presentaron con más facilidad. Y por lo tanto la ciudad, a pesar de la gobernanza del albergue, le parecía un lugar en donde tenía mejores condiciones de vida (p.35)

Podemos observar tres puntos de encuentro con el trabajo anteriormente analizado, el primero que vemos por parte de la autora es una crítica a la ley de víctimas, dándonos a entender que a partir de ella se crea un nuevo sujeto social y político y está llamado a crearse una nueva ciudadanía, la ciudadanía multicultural.

En un segundo punto se puede observar a como lo llama la autora, una dicotomía por parte del Embera, en la visión del espacio y la decisión de irse o quedarse; regresar al

foco del conflicto armado o quedarse en la deficiencia que brinda la ciudad para sujetos como ellos.

Tercero y último punto, conectando con el punto anterior, está el apego a la ciudad reconociendo dentro de sus deficiencias, la oportunidad de obtener mejores condiciones de vida, la adquisición económica como de productos esenciales, es más favorable que la que se presentaba en su región de origen.

2.2.2 La educación y la comunidad Embera.

En este apartado se van a reflejar trabajos encontrados donde ya hacen referencia a la comunidad indígena en Bogotá, a las problemáticas del Embera con su cultura, la identidad y la ciudad; también los que nos hablan de las pocas políticas públicas que se reflejan o no en la comunidad Embera durante el periodo tomado a analizar. Es necesario aclarar que al ser trabajos que, aunque ayudan a soportar documentalmente este trabajo de investigación, no ampliaremos mucha información, ya que muchas de sus ideas las retomaremos en capítulos más avanzados.

Para complementar y llegar a los textos académicos que más aportan a nuestro trabajo, encontramos un estudio etnográfico de estudiantes Embera de un colegio público¹⁸ localizado en la ciudad de Bogotá, estudio realizado por dos estudiantes de la facultad de comunicación y lengua de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá.

Uno de los puntos básicos es reconocer como es el proceso de adhesión de niños Embera a un área en especial, las herramientas manejadas son la de observación

¹⁸ IED Antonio José Uribe.

participante, el diario de campo y la entrevista semi-estructurada. Además, el trabajo cuenta con antecedentes, hechos puntuales, unos objetivos, general y específicos, un marco conceptual en el cual abordan conceptos a trabajar como son: Bilingüismo, y programas de bilingüismo, que ya habíamos también mirado en trabajos mencionados anteriormente, La escuela nueva, escuela inclusiva e intercultural, diversidad lingüística e intercultural, identidad e identidad indígena y la identidad Embera con su organización social, festividades y economía. También muestra un marco metodológico basado desde la perspectiva etnográfica, partiendo de la observación, la descripción, la interpretación detallados bajo un trabajo de campo y la reflexividad.

Algo que llama la atención es mirar como las investigadoras hacen hincapié de que no hay una política pública de educación para la comunidad, (Cortés Cruz & Bocanegra Lozano, 2012) afirman que “Esta situación provoca también que algunos niños indígenas Embera se eduquen en Colegios públicos de la ciudad donde no se evidencia la ejecución de una política pública educativa que tenga en cuenta su lengua y su cosmovisión” (p.9) podemos encontrar una gran falla por parte del gobierno de la ciudad y de la capital, en ese momento, es necesario indagar si actualmente permanece esta problemática asunto que abordaremos más adelante en este trabajo.

Un segundo punto a destacar, es el encuentro y desarrollo del bilingüismo por parte de los niños Embera, (Cortés Cruz & Bocanegra Lozano, 2012) comentan “Se encontró que los niños Embera utilizan su lengua Embera para comunicarse con los niños de su misma comunidad y con los demás niños mestizos o profesores usan el español para comunicarse” (p.4).

En el proceso del trabajo de las investigadoras, encontraron una política del gobierno nacional llamada “política para la diversidad” donde se busca la integración de la niñez Embera con el resto de la población menor de edad, enfocada a la etnoeducación,

(Cortés Cruz & Bocanegra Lozano, 2012)explican qué “Con el fin de integrar a los niños y jóvenes indígenas al sistema educativo, el Ministerio de Educación creó una “política para la diversidad”, llamada Etnoeducación...” (p.14) Pero (Cortés Cruz & Bocanegra Lozano, 2012) también aclaran “Que la política está hecha para las regiones, pero no para las ciudades, exigiendo una que establezca el reconocimiento a el derecho de la etnoeducación en ciudades” (p.14). Como se dijo al comienzo del subcapítulo, este trabajo va a ser parte del trabajo propuesto por esta investigación, entonces lo desglosaremos más adelante.

El siguiente trabajo de la facultad de Educación y la Licenciatura en sicología y pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, enfatizado en la educación intercultural, concepto diferente a la etnoeducación.

El trabajo contiene 8 capítulos, un primer capítulo donde se define el objeto de estudio de la investigación, un segundo capítulo donde reflejan el marco conceptual y donde se definen las categorías de análisis, el tercer capítulo lleva la propuesta metodológica basado en el enfoque interpretativo, en el cuarto capítulo obtención de resultados que ayudarían a escoger la población a trabajar, entre otros.

Un quinto capítulo que es de nuestra especial atención ya que hace un rastreo documental de políticas públicas en educación, el sexto capítulo contiene los hallazgos, en el séptimo encontramos la discusión a partir de esos hallazgos y en el octavo las conclusiones correspondientes. La metodología la manejan por tres niveles: epistemológico, metodológico y el técnico.

En sus conclusiones presentan como en trabajos vistos previamente un llamado a un mejor manejo de las políticas públicas, en este caso hablando para la comunidad indígena en general, (Daza Díaz, Manrique Florián , & Pachón Salgado, 2017) Comentan que “se establezcan mejores resultados frente al fortalecimiento de la identidad cultural

indígena, es necesario mayor contundencia en la implementación de políticas educativas, de tal manera que su implementación tenga un mayor despliegue e impacto en el trabajo pedagógico” (p.14) Junto con las autoras anteriores ya empezamos a ver que las políticas públicas educativas tienen falencias en la atención de la población indígena. Haciendo un llamado a mejorar en el proceso y la adecuación de las políticas, (Daza Díaz, Manrique Florián , & Pachón Salgado, 2017) explican que “dichas políticas tanto nacionales como locales sean conocidas e implementadas por los agentes educativos de las instituciones y organizaciones, para ello se podría establecer, por ejemplo, que desde las diferentes instituciones del Estado” (p.15) Vemos claramente que no solo es crear políticas, sino también saberlas aplicar en consenso y de acuerdo a cada necesidad.

Otra investigación interesante que ayuda a establecer un balance sobre la comunidad Embera y su migración, es un trabajo de grado enfocado en el estudio etnográfico optando por el título en derecho de familia, de la facultad de posgrados y formación continuada de la Universidad La Gran Colombia. Cuenta con la elaboración de un marco referencial, un marco histórico, un marco jurídico, un marco conceptual y un marco teórico. En el marco metodológico basado en el método descriptivo-interpretativo, se manejó a manera de encuestas para los participantes del estudio de caso.

El trabajo de grado toma como población la niñez de la comunidad Embera residente en el barrio Santa fe ubicado en la ciudad de Bogotá en relación con la salud. Donde exponiendo desde el lado de la salud, los autores hacen hincapié en una política no solo bien estructurada sino aplicada correctamente de acuerdo a la población que va a ser asistida (Parra Rodriguez & Sanabria Toloza, 2018) Explican que “...se hace pertinente el análisis de las políticas implementadas para la atención y protección del derecho a la salud en niños y niñas...para su relación con la comunidad Embera residente en el centro de

Bogotá” (p.7). Así de igual manera se puede interpretar que las políticas generadas en educación para las comunidades sean analizadas y trabajadas de acuerdo a la comunidad.

El trabajo no se centra en políticas de educación, pero resalta la importancia de analizar las políticas de los menores más vulnerables en políticas de salud. Se recoge en esta revisión, dado que tanto la salud como la educación son derechos fundamentales y sin conocer políticas en este campo es muy difícil llegar a establecerlas en nuestro campo. Se tomarán del trabajo sugerencias en cuanto a localización, políticas públicas y las luchas de la comunidad Embera ante la ineficiencia de muchas de ellas.

El siguiente texto académico revisado es de una especialización del departamento Cultura y Desarrollo de la Universidad Francisco José de Caldas, es un trabajo que se dedica a estudiar a la población infantil de una comunidad Embera y su percepción de la ciudad.

Organizado en 7 capítulos, en el cual el capítulo número uno tiene el planteamiento del problema y la justificación, en el segundo capítulo se encuentra un estado de conocimiento, un marco jurídico y un marco teórico donde se manejan tres conceptos que son: Infancia, cultura e imaginarios sociales; en el tercer capítulo se encuentra el marco metodológico enfocado a partir del relato de los mismos niños desde un paradigma cualitativo basado en tres enfoque: el materialista-histórico, el positivista y el interpretativo; en el cuarto capítulo la sistematización y el análisis hecho a partir de talleres, en el quinto la interpretación y los hallazgos, sexto sugerencia y séptimo las conclusiones pertinentes.

La investigadora (Sabogal Gutiérrez, 2019) con este trabajo quiere exponer la posición de la niñez, en especial la niñez de una comunidad indígena en particular como la Embera ante la ciudad y lo que representa ella para la niñez Embera, detallándolos también

como una población muy vulnerable, no solo por ser niños, sino por su posición de indígenas y de desplazados del conflicto armado colombiano. Encontrando ya un primer conflicto entre comunidad e Instituciones locales, (Sabogal Gutiérrez, 2019) nos informa que “El hecho de que los niños/as Embera acompañen a sus madres ha generado que instituciones dedicadas al cuidado y protección de sus derechos, como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar se pronuncien” (p.12) Esto claramente porque las madres salen a vender y otras se dedican a la mendicidad.

Otro conflicto que se origina, intentando dar solución al primero, es la obligación de dejar a la niñez en guardería, (Sabogal Gutiérrez, 2019) comenta que “Parafraseando a la autora, el asentamiento en la ciudad dificulta la educación, dado que, al obligar al niño a guardería, no hay tiempo de enseñar su cultura y crea un fraccionamiento” (p.18) Esto sucede por el choque de derechos y de libertades de cada cultura.

Se concluye entonces alrededor de tres tendencias. Primero el trabajo con la infancia de la comunidad étnica desde el mundo cultural y el lenguaje infantil la cual refleja un par de tendencias; El reconocimiento del territorio de origen como lugar de procedencia y la integración de ambas culturas reconociendo a partir de la interculturalidad resistencia a la enajenación de su cultura. Una segunda tendencia que representa unos elementos de influencia en los niños como lo son el acervo cultural (La importancia de las familias y la comunidad indígena) y las expectativas de llegada a la ciudad; Terminando con la tercera tendencia aportándonos el trabajo hecho con los niños y su imaginario, reconociéndolo como un ser participativo con opinión y visión de la realidad, sin olvidar que es emocional y un ser cultural. Finalmente concluye dando unas sugerencias mediante los procesos de atención grupales y familiares, presentar una atención diferencial y territorial para el pueblo Embera y sus procesos de crianza, por último, establecer procesos de dialogo e indagación con los propios niños y construir propuestas de acción y acompañamiento.

Por último, se revisa un trabajo de investigación, de una magister de educación de la línea de investigación de las Ciencias sociales de la Universidad Nacional de Colombia. Dividido en 6 puntos importantes, primero el reconocimiento al contexto pedagógico, segundo una perspectiva teórica, tercero el diseño metodológico, cuarto un apartado llamado “Abriendo caminos”, quinto, una propuesta pedagógica orientada por la Educación Intercultural (EI) en contextos urbanos y sexto las conclusiones pertinentes.

La propuesta corresponde (Rojas A. P., 2020) a una educación intercultural en contextos urbanos, con población estudiantil de colegios distritales y pertenecientes a la comunidad Embera. La propuesta va enfatizada en tres escenarios fundamentales, uno el de las políticas públicas educativas, dos el sistema educativo y tres las Instituciones de educación en Bogotá.

La investigadora hace un llamado a la sincronización regiones y ciudad en cuanto a los procesos educativos, (Rojas A. P., 2020) Sugiere que:

En este contexto es que se hace necesario que las ciudades se articulen a los procesos de diálogo y concertación que se plantean a nivel nacional con las comunidades indígenas respecto al sentido de los procesos educativos. En este ejercicio de articulación las entidades distritales, algunas con misionalidades transcendentales, como el caso de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), tienen como reto importante orientar a las Instituciones Educativas del Distrito (IED) para que en un ejercicio de garantía de derecho con pertinencia cultural se promueva la pervivencia de las identidades de los pueblos indígenas en las escuelas urbanas (p.p 17-18)

El objetivo al análisis y el desarrollo es claro, la búsqueda de crear una educación intercultural que sea aplicable desde la institucionalidad y dirigida hacia el niño en la

escuela. El trabajo se hace a partir de la observación, primero de la niñez sin estudio, sus familias y la forma de acceder a la economía; un segundo momento con las instituciones educativas y la niñez dentro y fuera del aula, de igual manera con los educadores o profesores en ellas, la investigadora señala un par de anillos para la observación; en el primero el compromiso y la paciencia que dedican los educadores, en el segundo las situaciones con las población estudiantil Embera, el aprecio a su lengua, la unidad entre ellos pero también por la incomodidad por la estructura del colegio como del horario tan largo de las clases, (Rojas A. P., 2020) asegura que “ Los y las participantes reconocieron que las niñas y niños Embera no se sentían cómodos con la infraestructura del colegio, ni con los horarios establecidos, pues en las largas jornadas escolares solían buscar la manera de evadir clases” (p.29)

Hasta este punto observamos la variedad de problemáticas que puede enfrentar la educación, las cuales podemos destacar la sensación del niño embera en cuanto a la organización del tiempo y la estructura de las Instituciones educativas, los cuales hacen sentir en el niño una impotencia temporal y una sensación de encierro; otra de esas problemática, saliendo del niño y entrando al sistema educativo es la de generar políticas que contengan el caso anterior, enfocadas a una propuesta de educación intercultural en contextos urbanos, llamando a articular procesos de diálogo y concertación que se planteen con las comunidades indígenas en cuanto a la formación educativa. Así mismo un llamado al distrito para la orientación de las instituciones educativas en pro de la pervivencia de las identidades indígenas en escuelas y colegios de la ciudad, desde nuevas ideas de educación compartida, Institucionales, pero dando entrada a la Interculturalidad.

Algunas conclusiones importantes que podemos destacar hasta el momento es que se ha podido observar en este rastreo a la documentación y la normatividad oficial sobre las relaciones entre políticas públicas, especialmente lo concerniente a educación y lo

perteneciente con las comunidades indígenas hasta llegar a los Embera Katío, la documentación a nivel general es pertinente, aunque muy limitada.

La indagación documental termina con lo respectivo a las comunidades Embera, donde solo podemos encontrar un par de documentos, un informe y un acta de reunión para la aplicación del informe y de las políticas para con los Embera; tal vez porque lo más importante ya esté reflejado a nivel general con todas las comunidades indígenas y las distintas aplicaciones normativas encontradas en este resumido proceso. O tal vez, porque las políticas solo se han establecido en cuanto ayudas, soportes, pero no han sido más integrales, apreciando y explotando en el buen sentido de la palabra, los saberes que cada comunidad y en especial la Embera nos podría aportar a nuestra sociedad bogotana y colombiana. Esto esperando sea un punto de partida y de integridad de dos sistemas de educación, el oficial y la educación propia de los Embera.

Podemos entonces concluir lo siguiente, en un primer análisis de la parte normativa, en cuanto a políticas públicas para la comunidad Embera y específicamente políticas públicas de educación no hay nada establecido oficialmente, existen políticas públicas de orden general y nacional para las comunidades indígenas, lo más cercano es lo articulado en el acuerdo 359 relacionado a políticas públicas para la comunidad indígena en Bogotá, y entre lo que más llama la atención es el reconocimiento a la etnoeducación y resumidamente un llamado al trabajo en proyectos conjuntos enfocados al medio ambiente y el territorio. Especialmente este último apartado es el que más nos atrae la atención, ya que la mayoría de normas enfocadas a las comunidades se basan en la ayuda social (Educación, salud, casa, etc.) vemos acá un acercamiento a trabajar desde la sociedad capitalina con el conocimiento indígena y ancestral para el fortalecimiento del territorio y la educación oficial y propia de los pueblos indígenas. Importante también que se avance en

la adecuación de espacios para la buena integración de la niñez embera y no embera en el aprendizaje, la socialización y la creación de una sociedad con una identidad renovada y ampliada por la comunidad embera. También una estricta atención de las entidades distritales para que los proyectos planteados y que se planteen sean cumplidos dentro de los límites establecidos y con la vital importancia del reconocimiento de la nueva identidad social que puede ir caracterizando al niño embera y no embera de la ciudad de Bogotá.

En un segundo momento y a partir de los textos académicos y científicos son muy importantes los aportes que nos dejan las distintas investigaciones, especialmente (Suárez, 2015) que nos habla de esa importancia del lenguaje, entre la misma niñez, la niñez en su comunidad y la niñez con el entorno social de la ciudad de Bogotá. Rescatar también esa dicotomía del indígena en cuanto al regreso al territorio de origen o quedarse en la ciudad como nos lo señala (Gómez, 2016); de igual manera y muy importante lo que nos aclaran las investigadoras (Cortés Cruz & Bocanegra Lozano, 2012) de hacer hincapié en la falta de una política pública dirigida al pueblo embera y esencialmente a la educación integral de su población. Dentro de la investigación con la niñez embera (Gutierrez, 2019) nos muestra un conflicto que se da entre comunidad y las Instituciones locales, uno de ellos en cuanto al dejar sus hijos prácticamente todo el día en un jardín u hogar de cuidado y no poderlos llevar con ellas (las madres) a recaudar dinero o trabajar. También el aporte de (Rojas A. P., 2020) donde se hace necesario una sincronización entre las regiones y las ciudades en cuanto a políticas realizadas para pueblos indígenas.

Al leer los distintos textos de investigación, podemos concluir tres aspectos que nos han llamado la atención, primero el establecer una política pública definida para la comunidad embera y que vaya enfatizada a la educación en las distintas etapas de la niñez con una coordinación y estructuración desde la educación propia y el sistema educativo oficial de la capital. Segundo, es pertinente hacer una educación diferencial para ese nuevo sujeto

social con una identidad social que se adecua a la ciudad pero sin dejar atrás al sujeto que quiere junto con su familia y parte de su comunidad volver a la ciudad de Bogotá y tercero, para mi más importante aspecto, el reconocimiento del otro a partir de la niñez, crear proyectos que encaminen al reconocer la lengua tanto del embera como del español importantes en las aulas de aprendizaje y compartir sus conocimiento e ideas de la vida entre los distintos niños emberas y no emberas.

CAPITULO 3

Proyecto Pedagógico: Enseñar Una Mirada a la Comunidad Embera y la Educación en Bogotá

La siguiente propuesta pedagógica, tiene la pretensión de enseñar sobre la comunidad Embera y la educación dentro y fuera de ella; nace de la necesidad de conocer, reconocer, identificar y exponer a la comunidad Embera en la ciudad de Bogotá desde su salida de sus territorios por el desplazamiento y conflicto armado interno, hasta la llegada y ubicación en la ciudad de Bogotá.

En este ejercicio elaborado para que sea desarrollado por Profesores de distintas instituciones educativas de la ciudad de Bogotá que hayan sido egresados de la Universidad Pedagógica Nacional, se busca contextualizar sobre la comunidad, reconocer sus bases culturales y ancestrales, pero de igual manera establecer una propuesta para la integración de la sociedad educativa en conjunto y a partir de las distintas comunidades indígenas crear un espacio electivo de enseñanza de la lengua de comunidades indígenas, esencialmente de la comunidad indígena que se establezca en la institución educativa que desee aplicar dicha propuesta, incluso si se pudiera catalogar e introducir en un espacio académico dentro del aula universitaria como materia electiva.

La propuesta se va a realizar de una forma dinámica en modo de webquest (Alarcón, 2022) Esta webquest es una actividad enfocada al campo de la investigación, donde la información la mayoría de veces utilizada y descargada desde internet, se convierte en una guía de exploración dirigida, culminando con la creación de una página web donde es publicado el proceso y resultado de la exploración. En la cual el invitado a resolver la propuesta tendrá una guía de reconocimiento del tema, pero también de conocimiento y realización de la propuesta, dejando al final su evaluación para con ella y el saber si se puede llegar a mejorar para que llegue a ser catalogada como propuesta de política pública, donde a futuro se pueda consagrar como política pública de educación en donde por lo menos las instituciones universitarias sean llamadas a tomarla como materia electiva, por supuesto identificando que población indígena se manifiesta en su entorno.

La webquest se dividirá en pestañas, cada una de las pestañas tendrá una funcionalidad en la propuesta en la guía para quien la vaya a desarrollar. Estas pestañas son Inicio, Tarea, Proceso, Recursos y Evaluación. Recordar que esta webquest es un

ejemplo con una comunidad indígena específica, de poderse aplicar en un futuro como política o electiva la webquest puede ser transformada quedando en manos de la institución que la vaya a manejar y la población con quienes se vaya a trabajar.

El proceso de la propuesta pedagógica se realizó a partir de dos momentos: el primero se le denominó presentación y construcción de la webquest¹⁹ y, donde se realizó la contextualización de la población objetivo para la webquest y el primer acercamiento al grupo de profesores, y a las características de la comunidad embera como lo son su ubicación, su cultura e identidad, su problemática dentro del desplazamiento forzado, y el establecimiento en la ciudad de Bogotá. El proceso de presentación se inició en el segundo semestre del año 2021, y finalizó a comienzos del 2022, en este periodo se implementaron varios instrumentos como: la consulta documental, encuestas por medio de formularios, ejercicios en suposición que se aplicaría a los estudiantes, elaboración didáctica, e información que era considerado tenerla en la webquest como referencia de los ejercicios planteados. El segundo momento, fue la construcción de una propuesta de enseñanza con base en las consultas hechas por los formularios, propuestas dadas por los profesores de distintos colegios para mejorar la webquest; esta propuesta fue titulada: “Comunidad Embera, Territorio, desplazamiento y educación” Una propuesta que estuvo expuesta a la modificación de acuerdo con el transcurso de la intervención, las necesidades de los profesores y posibles nuevos aportes. Esta propuesta contempla tres ejes de acuerdo con las características de la pedagogía problémica y los objetivos específicos de este trabajo investigativo. El primer eje se denominó “conocimientos previos”, el segundo se denominó: “un acercamiento a problemáticas para la comunidad Embera desplazada”, el tercero y último “Educación embera en Bogotá”. Se utilizaron pantallazos del paso por paso de la webquest.

3.1 Inicio

En esta pestaña se presenta un título llamativo hacía el profesor y estudiante, donde se da a entender ya de entrada lo que se desea aprender en esta unidad didáctica. Se presenta también una explicación básica o general del contexto histórico, geográfico,

¹⁹ Link de la webquest <https://sites.google.com/view/emberas/inicio>

político, social, ambiental y cultural de la comunidad de lo que se realizará en el blog y lo que se busca conocer de la información dada. Ver las figuras 1 y 2.



Figura 1: página de inicio



Figure 2: contextualización

. Encontramos un primer apartado llamado “situación geográfica” como vemos en la figura 3, donde se distinguen sus etnias, su situación geográfica como las regiones de donde provienen y aún se localizan; el cómo se distribuyen espacialmente, terminando por describir la riqueza geográfica de las regiones, los sistemas económicos como su relación con el entorno y también los intereses económicos de la región.

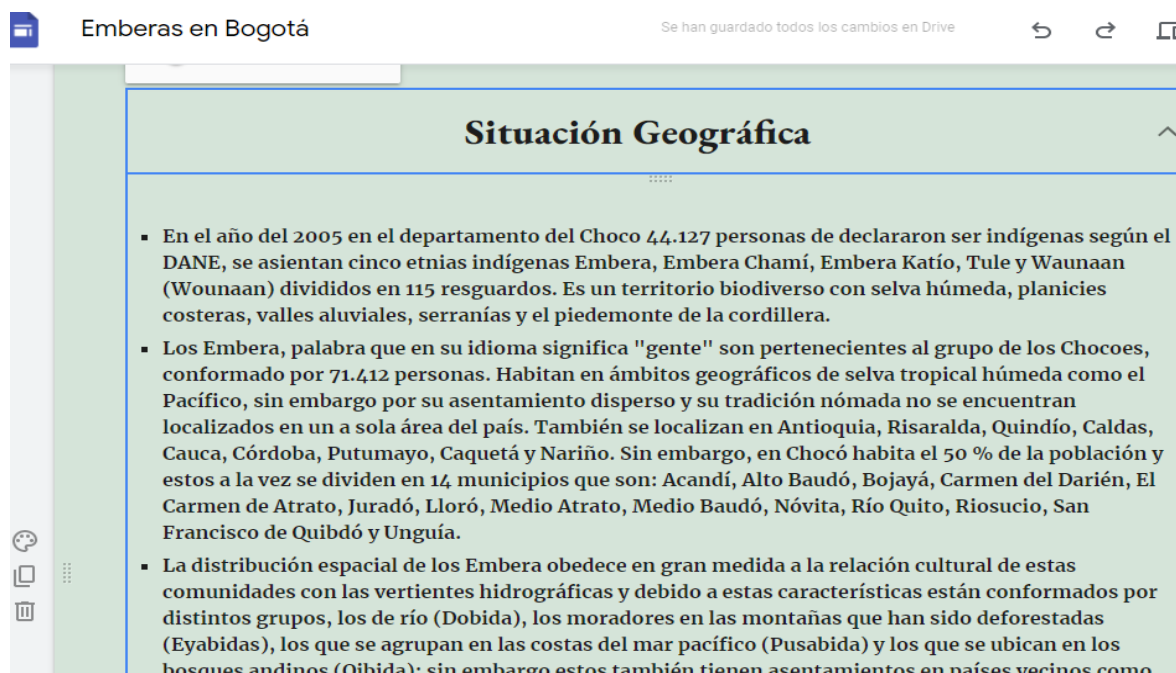


Figura 3: situación geográfica

En el segundo apartado “Historia” se dan una alusión de la primera información sobre el proceder de las comunidades, el paso de la colonización española, la expedición de los criollos a las regiones habitadas por los Embera que a modo de ver era otra forma de colonización, los resguardos y el desamparo legal de una buena parte de las comunidades indígenas por las tensiones creadas por dicha colonización. Ver figura 4.



Figura 4: Historia

En el apartado tercero “Economía” podemos encontrar información básica en cuanto a las actividades económicas de los Embera y los cambios por la colonización criolla.



Figura 5: Economía

El cuarto apartado “Ambiental” nos indica descriptivamente la situación ambiental que rodea al Embera, lo importante de la región en términos ambientales y de protección, de sus alteraciones por los intereses económicos y de la adaptación que los indígenas manejan con el medio ambiente y el entorno que este genera alrededor de ellos. Sin olvidar los lazos que crean indígenas y naturaleza. Ver figura 6.



Figura 6: Ambiental

En este quinto y último apartado “Sociopolítica” veremos la estructura en que se basa la comunidad Embera, la división que se maneja internamente, su participación dentro las actividades y roles dentro de la comunidad, como es el manejo del control social interno, como su tradición y sus dinámicas en cuanto a la espiritualidad y prácticas. En un segundo subtítulo nos acercamos escuetamente a su organización social; donde se ve la conformación y elección de cabildos y el surgimiento de la organización regional Embera²⁰.



Figura 7: Sociopolítica

²⁰ Organización Indígena Regional Embera

3.2 Tarea

La segunda pestaña a encontrar es la que se ve en la imagen 8, referente a tarea, actividades que van a orientar a las y los profes y estudiantes que se dispongan a realizar el ejercicio pedagógico, también esperamos hilar correctamente la guía hacia la elaboración del proyecto y que exista una buena comprensión de lo que se busca realizar, que es la del conocimiento sobre una de nuestras comunidades indígenas y lo respecto a la educación en la ciudad Bogotana.

La función de la pestaña tarea es la de describir la cantidad de actividades que se van a tener en cuenta a realizar y la funcionalidad cognitiva que cada una va a dejar en el estudiante que realice el ejercicio. Se dividió en tres asuntos de enseñanza; uno el histórico-geográfico que irá encaminado al conocimiento y contexto de la comunidad, la cual estará alimentado por la contextualización e introducción de la primera pestaña.

En un segundo apartado el socio-político se encaminará a conocer y reflexionar sobre las tensiones que se dan en las regiones donde habitan y procede la comunidad Embera, de sus factores de desplazamiento, los actores que tienen intereses varios en la región y las resistencias sociales no solo del pueblo Embera, si no de las demás comunidades indígenas, negras y campesinas de las regiones.

En un tercer apartado, el político-académico, podemos observar si no todas, las políticas realizadas al paso de los años, bajo los distintos gobiernos de la capital, políticas encaminadas y que denotan el rumbo direccionado a la educación, específicamente con la que se refiere a las comunidades indígenas, entre ellas la comunidad Embera.

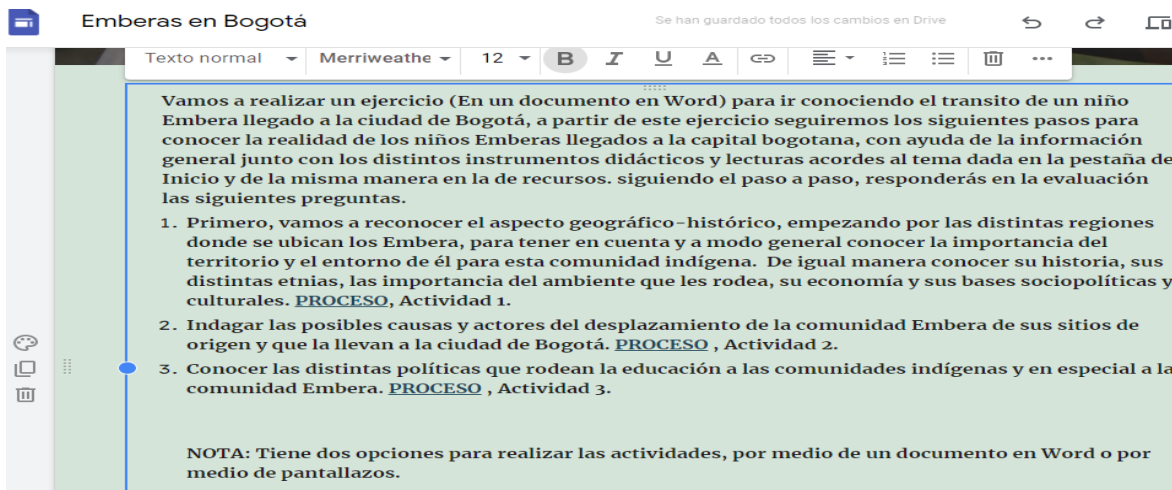


Figura 8: Pestaña tarea

3.3 Proceso

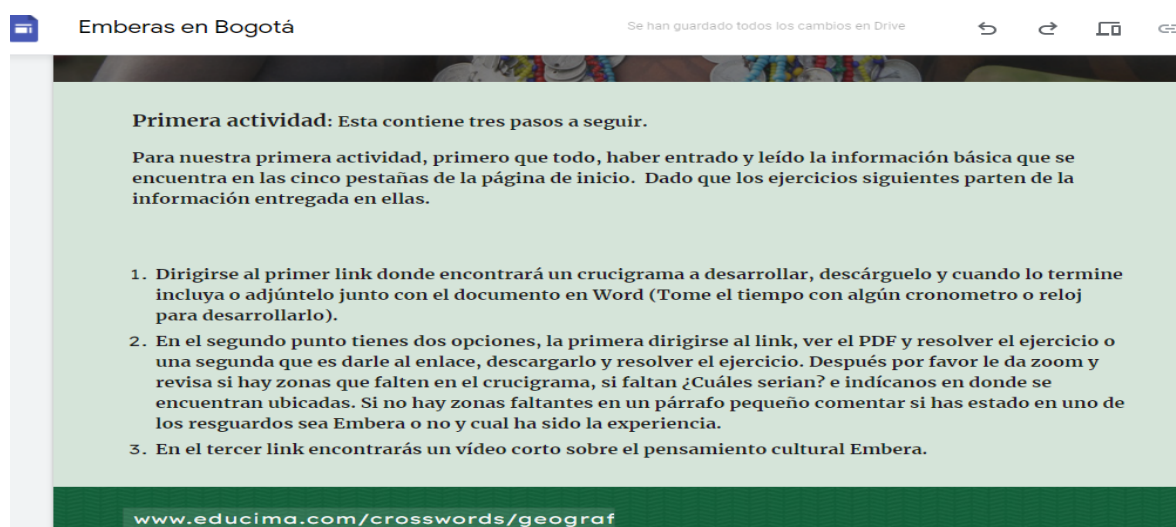
Nuestra tercera pestaña, la de proceso, nos dará una guía de la realización de las distintas actividades mencionadas en el apartado anterior de la pestaña tarea, cuenta con tres actividades ya mencionadas. Lo podemos observar de las figuras 9 a la 14.

La primera actividad nos pide leer la información inicial sobre la comunidad Embera, seguido nos lleva el primer punto que se realiza a partir de tres ejercicios: el primero es un link que lleva a un crucigrama a desarrollar, en el segundo punto se induce dos formas de desarrollarlo, una yendo al link, mirar el PDF para resolver el ejercicio, la segunda opción es descargarlo y realizar el ejercicio convocado; el tercer punto nos lleva a un link de un video sobre la comunidad en estudio, esto en pos de ser capaces de conocer e identificar la comunidad embera, ya que no hemos tenido la oportunidad por tiempo de trabajar junto a ellos, lo que nos queda es conocerla por medio de trabajos audiovisuales como el que nos aporta el vídeo.

La segunda actividad, está compuesta de dos pasos, el primero da una indicación de unas lecturas que nos aproximan a razones del desplazamiento Embera, en el segundo nos indica un tiempo y el lugar o espacio donde se deben responder unas cuestiones con respecto a las lecturas acordadas. Seguidamente nos da una aclaración con respecto al tercer link, finalizando con un formulario donde se deben responder las distintas cuestiones a partir de las lecturas.

La tercera actividad propuesta, es una indicación a la búsqueda de artículos constitucionales basados en leyes a favor de las comunidades indígenas y entorno a derechos de educación y conservación de su patrimonio cultural y sus modos o estilos educativos entorno a la educación con la comunidad Embera.

Se toman unos artículos de la constitución de 1991, esto para que se hile con el resto de trabajo de grado, tomando como referencia e importancia, leyes acordes a un bienestar de las comunidades indígenas, pero esencialmente enfocadas a aquellas que han sido desplazadas de su territorio, como es el caso de la comunidad embera. El segundo un vídeo, más allá de mostrarnos la educación infantil, nos lleva a identificar una educación bilingüe para el indígena embera.



The screenshot shows a Google Drive interface with a document titled "Emberas en Bogotá". At the top, there is a status bar indicating "Se han guardado todos los cambios en Drive" and navigation icons. The document content is on a light green background and includes the following text:

Primera actividad: Esta contiene tres pasos a seguir.

Para nuestra primera actividad, primero que todo, haber entrado y leído la información básica que se encuentra en las cinco pestañas de la página de inicio. Dado que los ejercicios siguientes parten de la información entregada en ellas.

1. Dirigirse al primer link donde encontrará un crucigrama a desarrollar, descárguelo y cuando lo termine incluya o adjúntelo junto con el documento en Word (Tome el tiempo con algún cronometro o reloj para desarrollarlo).
2. En el segundo punto tienes dos opciones, la primera dirigirse al link, ver el PDF y resolver el ejercicio o una segunda que es darle al enlace, descargarlo y resolver el ejercicio. Después por favor le da zoom y revisa si hay zonas que falten en el crucigrama, si faltan ¿Cuáles serian? e indícanos en donde se encuentran ubicadas. Si no hay zonas faltantes en un párrafo pequeño comentar si has estado en uno de los resguardos sea Embera o no y cual ha sido la experiencia.
3. En el tercer link encontrarás un vídeo corto sobre el pensamiento cultural Embera.

At the bottom of the document, there is a dark green footer bar with the URL: www.educima.com/crosswords/geograf

Figura 9: Primera actividad



Figura 10: Primera actividad mapas

Segunda actividad: Esta contiene dos pasos a seguir.

1. Leer los siguientes artículos periodísticos donde reconoceremos causales del desplazamiento de la comunidad Embera y a la vez los actores que por medio de sus dinámicas en el territorio los hacen tomar la decisión del desplazamiento obligatorio. Aclarar que los artículos atender en cuenta son noticias entregadas desde mediados de los 90 hasta nuestros días, sin embargo tanto procesos como actores, la gran mayoría siguen siendo causales del desplazamiento.
2. Los siguientes artículos no le llevarán más de 10 minutos en leerlos, a continuación responda el formulario que se encuentra debajo de los artículos.

En el tercer link, está en usted leerlo completo, no es largo el texto, sin embargo sino quiere leerlo completo, baje hasta el apartado "Los impactos locales en la región".

Figura 11: segunda actividad

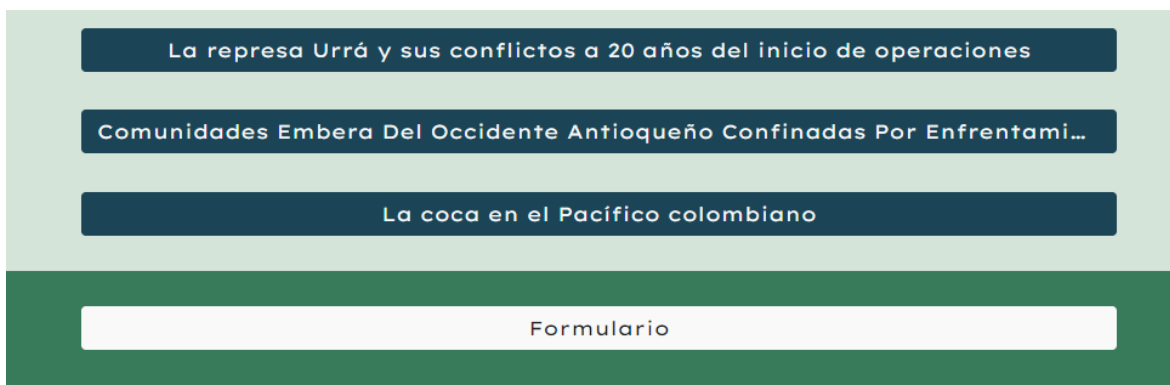


Figura 12: segunda actividad enlaces

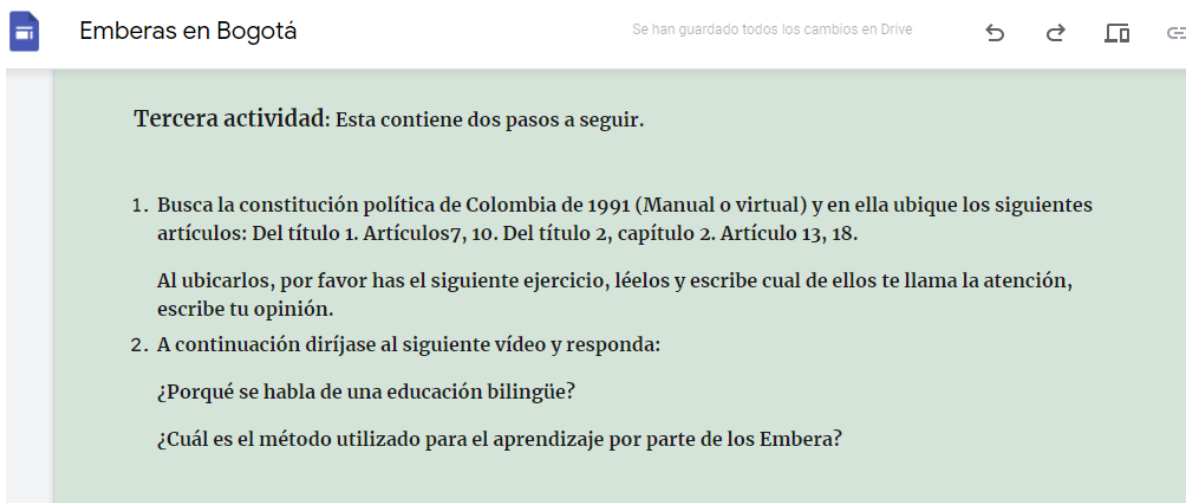


Figura 13: tercera actividad

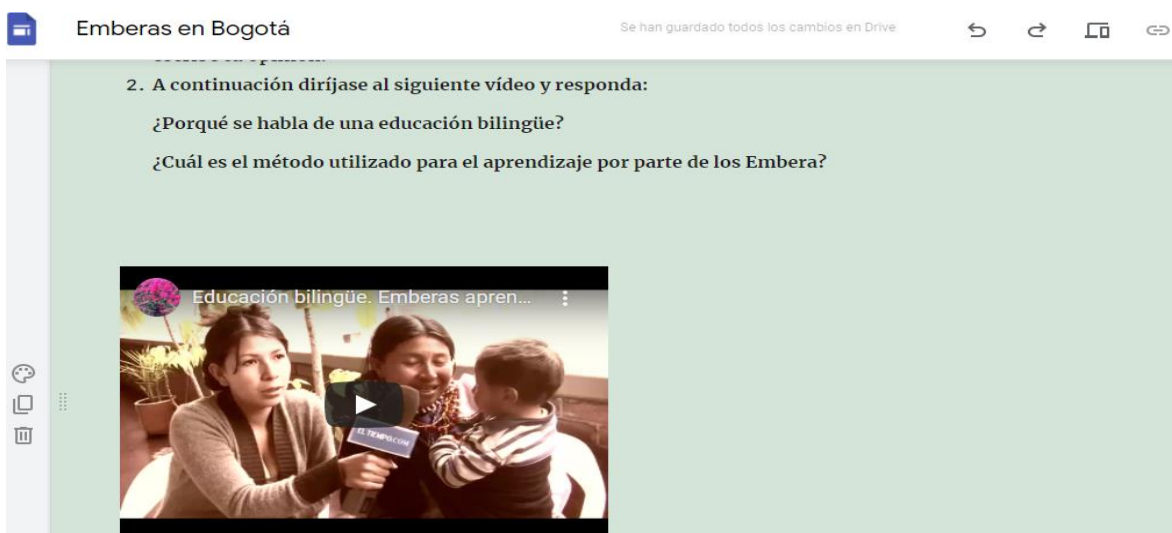


Figura 14: tercera actividad vídeo

3.4 Recursos

En este apartado del proyecto pedagógico, se hace mención a los distintos recursos que se toman para el desarrollo de las distintas actividades, estos son divididos en cuatro enfoques de trabajo; didácticos, académicos, normativos e informativos; esto con el fin de desarrollar a la par de cómo se realizó la investigación realizada por nosotros.

A continuación, en el proyecto hablado, se deja la información por medio de los links de las distintas páginas que aportaron para poder realizar el proyecto pedagógico.



Emberas en Bogotá

Se han guardado todos los cambios en Drive

Los recursos utilizados para este ejercicio pedagógico, fueron de cuatro enfoques, cada uno para los distintos pasos de la guía educativa.

Didácticos, académicos, normativos e informativos.

- Didácticos, utilizados en el crucigrama y el mapa de ubicación Embera, gracias a la página Educima y a la página del Instituto Geográfico Agustín Codazzi.
- Académicos por medio de los videos extraídos de la plataforma de youtube.
- Normativos por medio de la constitución de 1991.
- Informativos, de donde se consigue información por medio de revistas especializadas y otros medios de información.

Figura 15: pestaña recursos

Capítulo 4

Ejecución y Resultados

El siguiente apartado es el resultado del proceso de sistematización de la webquest realizada en el marco del proyecto pedagógico con profesores de colegios y universidades. En ese sentido, se buscó contribuir desde una propuesta de enseñanza, con una mirada frente a la educación a una comunidad indígena desplazada y un aporte a la enseñanza de las ciencias sociales en el contexto educativo. Principalmente se busca que la educación a desplazados indígenas se piense desde un aprendizaje que parta del análisis de las problemáticas cercanas a la comunidad embera. La sistematización de los resultados es una etapa primordial para la reflexión y validación de la práctica aplicada con los distintos profesores, el docente analiza la webquest dando su opinión frente a la elaboración de la webquest y las preguntas planteadas alrededor de ella. La sistematización es fundamental, puesto que sin ella las experiencias y las reflexiones quedan olvidadas y así la reconstrucción, transformación y socialización de ese saber y proyecto pedagógico no sería posible.

4.1 Realización y Retroalimentación de la Webquest.

En un primer momento al realizar la webquest, lo que se busca es identificar un grupo poblacional a ser analizado por medio de documentos encontrados en internet, ya que este puede ser herramienta para cualquier trabajo de investigación y por ende también de cualquier proyecto, en nuestro caso pedagógico; seguidamente acudimos a realizar la webquest enfocada en los tres ejes descritos en el apartado anterior.

- Conocimientos previos.
- un acercamiento a problemáticas para la comunidad Embera desplazada.
- Educación embera en Bogotá.

Dado lo planteado se buscó un grupo poblacional que nos aportara desde su conocimiento profesional, observaciones e indicaciones sobre la webquest, indicándoles realizarla si ellos deseaban o simplemente dar la opinión sobre la estructura y lo planteado en la webquest y finalizaran con la colaboración de dar sus apreciaciones por medio de un formulario con el fin de recopilar información para conocer el alcance y el proceso de

enseñanza-aprendizaje que pueda ofrecer a instituciones educativas con población indígena involucrada.

4.2 Resultados sobre la webquest

Para desarrollar la webquest, se le realizó la invitación a una veintena de profesores tanto de colegio como de universidad, para que participaran y nos brindaran sus apreciaciones, sin embargo al llamado solo acudieron ocho, en su gran mayoría egresados de la Universidad Pedagógica Nacional, las profesoras y profesores que participaron en el formulario y entraron a la webquest dejaron sus apreciaciones, sus consideraciones, reflexiones e indicaciones, las cuales varias de ellas han quedado al pendiente, por la falta de tiempo. Nueve ítems informativos, de recolección de datos e indicativos nos brindan la información sobre los criterios creados por los profesores a la webquest.

El primero de los ítems nos da el nombre de cada uno de los participantes en la evaluación de la webquest, en un segundo ítem, nos dan a conocer de qué universidad son egresados, dándonos a conocer que solamente uno de los participantes es de una universidad distinta a la Pedagógica, siendo este egresado de la Universidad Gran Colombia.

En el tercer ítem, se les pidió que indicaran la institución en la que trabajaban y los grados que estaban enseñando, dos de los participantes nos dieron a entender que no enseñan en colegios sino en universidades, uno aclara que, en la Gran Colombia, pero no los semestres a enseñar; el otro no aclara en cual ni con que semestres. De igual manera los seis restantes trabajan con colegios y manifiestan en su mayoría trabajar con estudiantes desde grado tercero de primaria hasta grado once.

Continuamos con el cuarto ítem, donde indicamos que nos expresen si hay claridad en los temas a tratar, todos llegan a un acuerdo de que los temas son muy claros, sin embargo, varios de ellos nos dejan recomendaciones e indicaciones sobre las temáticas.

Y en el quinto ítem, la pregunta ahora se relaciona a si se da claridad con la población objeto que quiere presentar el proyecto pedagógico por medio de la webquest, a lo que siete de ocho personas dicen que es muy clara la población de quien se quiere dar a conocer en el proyecto, mientras una dice no saber si se refiere a la población que se enseña o a la población que iría dirigido el proyecto.

“No entiendo si la pregunta se refiere a la población sobre la que trata la actividad o la población a quien está dirigida el ejercicio”.

En el sexto ítem expresamos la pregunta para poder conocer si ven la webquest mas a realizar como una electiva en un colegio o en un ámbito universitario, o en caso de que no sientan que, en ninguna, a lo que el 65% de los participantes concuerdan que se podría dar mejor como clase electiva en un colegio, un 35% que se podría manejar como electiva universitaria, pero dando satisfacción al ver que la opción de “ninguna” nadie la eligió.

Como podemos observar en la tabla 1 está el gráfico de respuestas de formularios. Título de la pregunta: ¿Se podría trabajar esta webquest cómo electiva en un colegio o en un semestre universitario? Número de respuestas: 8 respuestas.



Tabla 1: gráfico de respuestas

Siguiendo con el séptimo ítem, encontramos un ejercicio que, aunque es una pregunta sencilla, nos da a entender que tanto en este caso, los participantes se involucraron con la webquest, desafortunadamente y aunque la gran mayoría dijo que, si la había desarrollado, otro formulario que estaba en uno de los procesos en la webquest da nota de lo contrario. En las imágenes a continuación. Primero veremos el grafico de participación con la webquest y segundo el formulario de participación que no revela los mismos datos.

En la tabla 2 podemos ver el gráfico de respuestas de formularios. Título de la pregunta: ¿Has desarrollado la webquest? Número de respuestas: 8 respuestas.

¿Has desarrollado la webquest?

8 respuestas

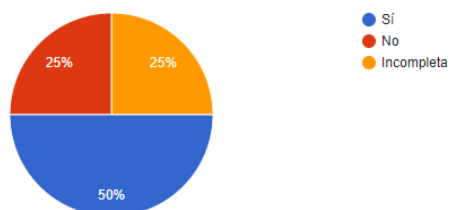


Tabla 2: Desarrollo de webquest

Figura 16: Parte 1 de respuestas del formulario

Figura 17: Parte 2 de respuestas del formulario

En el siguiente ítem, el número ocho, queríamos conocer la forma en que evaluarían nuestra webquest o sus apreciaciones sobre ella y el planteamiento pedagógico, salieron propuestas muy buenas que gran parte por el tiempo no se lograron adecuar al proyecto, a continuación, dejamos ver las ocho apreciaciones que se realizaron sobre el proyecto de la webquest.

1. Es un trabajo bastante interesante para abordarlo en la escuela.

2. Por la información que aborda en una temática y la manera como la discrimina.
3. La webquest aborda el tema a trabajar, evaluaría la webquest también a partir de una encuesta de percepción.
4. Es un ejercicio claro que pretende ofrecer un panorama sobre las características de una comunidad indígena colombiana llamada Embera, sin embargo, el título se refiere a la Comunidad Embera en Bogotá, pero la actividad no hace referencia alguna a el estado de esta comunidad en la ciudad de Bogotá.
5. Su información es concisa y precisa. Invita a los espectadores a profundizar sobre los Embera.
6. Es claro, está bien organizado, la presentación y esquematización es buena, las descripciones según cada tema, son claras, unas más precisas que otras, por ejemplo, en la de economía se podría sustentar más a partir de datos relacionados con la economía nacional. Consideró que hace falta agregar la información de carácter Estatal respecto al tema, es decir, incluir políticas públicas y culturales respecto al tema general y hacer énfasis en lo educativo, agregar información y datos respecto a la política educativa en Bogotá con la comunidad Embera. Por lo demás, considero está muy bien el diseño de la propuesta.
7. Considerar ampliar los recursos. Por lo demás es muy interesante el material.
8. Se podrían manejar algunos recursos con un enfoque más dinámico, como un juego del ahorcado, otro tipo de vídeos como los producidos por youtubers más cercanos a ellos, como Letal Crisis.

Llegamos al ítem número nueve y último, en este elaboramos la pregunta en pro de la funcionalidad de la webquest, queríamos saber si se les había presentado algún problema, esencialmente con el funcionamiento de los links externos, a lo que la mayoría dijeron no presentar ningún problema y dar visto bueno de funcionalidad, sin embargo, uno tuvo problemas de visualización, problemas con una de las imágenes cartográficas del proyecto, también acá dieron recomendaciones en pro del proyecto y lo que desearían haber visto. También debemos pensar en la manera en como abordamos las temáticas, especialmente desde la parte universitaria y la parte de la docencia en los planteles de educación secundaria.

¿Qué tan en serio nos tomamos el rol de educadores en una institución? Más allá del sentido de las lecturas y la clase magistral, es el de analizar a cada uno de nuestros estudiantes y ver las individualidades que las y los caracterizan, en el caso de los embera, es poder llegar a entablar un dialogo no solo en un español impuesto para ellos, sino que se pudiera crear ese puente entre enseñar su lengua e involucrar al estudiante no indígena para que la aprenda y haya una mejor dinámica y aceptación social, se enseña obligadamente inglés en las instituciones, pero se van olvidando y perdiendo las lenguas madres de nuestro territorio.

Otra reflexión que nos deja este trabajo y ejercicio es, que debemos desde los claustros universitarios, dar o enseñar electivas y cátedras de enseñanza en las distintas lenguas indígenas, por lo menos dos o tres, esto para formar docentes capaces de comunicar no solo la enseñanza de nuestro quehacer educativo y específico, sino de otorgar al indígena confianza en el otro y que sienta a su vez, la valoración de sus culturas y sus ancestros.

Conclusiones e ideas finales

Lo que se ha expuesto durante la investigación, nos permite hacer referencia a varias conclusiones, en un trabajo que no es muy grande, pero que nos entusiasma a seguir construyendo caminos que lleven al reconocimiento de nuestras otras razas, de nuestros hermanos indígenas y al visibilizarlos un poco más ante esta sociedad y este Estado que han sido tan injustos y tan esquivos con la población indígena, esencialmente con los que han sufrido el rigor y la dureza del conflicto armado colombiano.

Lo primero que podemos encontrar es que estudios relacionados con población indígena hay una producción que no es poca, pero muestra aún lo mucho que falta por indagar y elaborar hacia las comunidades indígenas, hablando de manera particular, lo que se observa en cuanto a estudios de una comunidad como la embera, los estudios se refieren en gran parte a su situación de desplazamiento y las falencias que tienen en su llegada a Bogotá; pero no hay estudios que muestren y que impulsen a realizar políticas públicas, en este caso políticas de educación que favorezcan y no solo acepten en ciertos términos al indígena; sino que desarrollen en conjunto y en búsqueda de una educación integral tanto para indígenas como no indígenas, sin que ninguna de las partes se sienta excluido al momento de educarse.

Segundo, las políticas que se pudieron revisar en este trabajo de grado, son políticas que se dan para la población indígena a nivel general, descuidando sus individualidades como comunidades diferentes entre sí, que, aunque mantengan relaciones y significados similares; son distintos en su cultura y su manera de ver al mundo y al otro. Se deben generar políticas públicas a partir de esas identidades culturales que maneja cada comunidad, al reconocimiento de su historia, de su cosmovisión y esencialmente de su cultura y comprensión de la vida. No es posible que se nos imponga en la escuela el aprendizaje de un idioma extranjero como el inglés, pero no se creen políticas donde podamos aprender lenguas indígenas en ayuda de la supervivencia de nuestras culturas. En el caso del embera, el niño tiene que aprender español para comunicarse con su profe y sus compañeras y

compañeros; pero los niños no indígenas no tienen que hacer ese esfuerzo de aprender el embera para aprender junto con sus compañeros(as) emberas y de igual modo los profesores encargados.

Tercer aspecto es reconocer los trabajos, aunque son mínimos, pero han creado luz, hechos desde las instituciones educativas, trabajos que se han integrado con la población embera, pero que además han hecho los intentos de involucrar la comunidad estudiantil, cuerpo de profesores e impulsar políticas alrededor de la infancia de la comunidad embera. Un ejemplo de cero a siempre (Parra Rodriguez & Sanabria Toloza, 2018) pero también los que se han hecho por el interés de la niñez y de su situación alrededor de la educación de ellos en el centro educativo como lo realizado por (Cortés Cruz & Bocanegra Lozano, 2012) en el I.E.D Antonio José Uribe.

Por último, motivar más a los docentes y futuros docentes, que, por medio de herramientas dadas por internet, seamos cada vez más capaces de aprovecharles en pro de la construcción de la enseñanza y la investigación. El acercamiento a realizar una webquest, me permitió Identificar de mejor manera a la población que quería investigar, pero también me ayuda a difundir parte y un pequeño grano de producción académica para apoyo en la enseñanza-aprendizaje de una comunidad indígena de nuestro país. Encontrar el aporte de varios docentes que ya están ejerciendo y que a partir de sus experiencias como educadores me han podido y querido brindar indicaciones, correcciones, apuntes, es saber que la labor docente, es una labor de aprendizaje constante

Decir por último que aunque no tuve el acercamiento con comunidades embera, no me dejó apartado la sensibilización que tengo hacía el indígena, el respeto y a la vez el dolor de verlos ya como figuras deterioradas del entorno social de una capital tan grande como es la de Bogotá, tal vez no hayamos cumplido las expectativas requeridas en cuanto a su estudio y análisis, pero de cierta manera despierta en mi aún más ese carácter revolucionario y ese sueño de ser un maravilloso profesor y que pueda, día a día, conocer, entender, aprender y

comprender más, sobre los pueblos y sus hijos indígenas, esto para sentir que si soy igual al otro, diferente, pero con el mismo amor hacía la naturaleza y el otro..

Referencias Bibliográficas

- ACNUR. (2011). <https://www.acnur.org>. Obtenido de https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Pueblos_indigenas/2011/Comunidades_indigenas_en_Colombia_-_ACNUR_2011.pdf?view=1
- Aguilar Astorga, C. R., & Lima Facio, M. A. (Septiembre de 2009). <https://www.eumed.net>. Obtenido de <https://www.eumed.net/rev/cccss/05/aalf.htm>
- Alarcón, R. H. (2022). *Emberas en Bogotá*. Obtenido de https://sites.google.com/d/19BQZGQBQKypP9OoJ05blgmKuHeCSkcg/p/1l2Nt8camt2d0m_vswUHQPK5eGfq8wFt1/edit
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2014). *Los embera desplazados en Bogotá*. Obtenido de https://www.gobiernobogota.gov.co/sites/gobiernobogota.gov.co/files/documentos/cartilla_de_lineamientos_embera1.pdf
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2018 - 2019). <https://www.participacionbogota.gov.co/>. Obtenido de <https://www.participacionbogota.gov.co/sites/default/files/2019-08/Presentacio%CC%81n%20Plan%20de%20Accion%20-%20Pueblo%20Embera%202019%20-%20CIPO.pdf>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (17 de Julio de 2020). <http://www.gobiernobogota.gov.co>. Obtenido de http://www.gobiernobogota.gov.co/sites/gobiernobogota.gov.co/files/documentos/tabla_archivos/acta_17_de_julio-_socializacion_plan_de_atencion.pdf
- Ávila Rojas, A. P. (2020).
- Barrero, L. A. (18 de Mayo de 2011). <https://revistas.unal.edu.co>. Obtenido de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/28365>
- Bastidas, L. (08 de 02 de 2022). Pasó el tiempo y se les salió de las manos la situación de los indígenas en Bogotá. *Semana*. Obtenido de <https://www.semana.com/opinion/articulo/paso-el-tiempo-y-se-les-salio-de-las-manos-la-situacion-de-los-indigenas-en-bogota/202224/>
- Bogotá, A. M. (Septiembre de 2011). <http://old.integracionsocial.gov.co>. Obtenido de <http://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/polpublicas/pol%C3%ACtica%20ind%C3%ACgena.pdf>
- Calvet, L.-J. (1999). <https://fddocuments.ec>. Obtenido de <https://fddocuments.ec/document/identidades-y-plurilingueismo.html>
- Centro Nacional de Memoria Historica. (2015). *Una nación desplazada: Informa nacional de desplazamiento Forzado en Colombia*. Bogotá: CNMH-UARIV.

- Colombia, C. d. (Julio de 1997). <https://www.acnur.org/>. Obtenido de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2002/7401.pdf?file=fileadmin/Documentos/BDL/2002/7401#:~:text=los%20siguientes%20principios%3A-,1o.,derechos%20civiles%20fundamentales%20reconocidos%20internacionalmente>.
- Concejo de Bogotá. (2009). *Por el cual se establecen los lineamientos de política pública para los*. saludcapital.gov.co. Obtenido de http://www.saludcapital.gov.co/Normo/gsp/acuerdo_359_de_2009.pdf
- Congreso de Colombia. (2006, 08 de noviembre). *Ley de Infancia y adolescencia*. mineducacion.gov.co. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177828_recurso_5.pdf
- Cortés Cruz, C., & Bocanegra Lozano, C. L. (2012). <https://repository.javeriana.edu.co>. Obtenido de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/5940/tesis819.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- CPC. (1991). *Constitución política de Colombia*. Bogotá D.C: Dapre. Obtenido de <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/Constitucion-Politica-Colombia-1991.pdf>
- Daza Díaz, L. C., Manrique Florián, L. R., & Pachón Salgado, L. M. (Mayo de 2017). <http://repository.pedagogica.edu.co>. Obtenido de <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2528/TE-21041.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- De Sousa Santos, B. (2010). <http://www.boaventuradesousasantos.pt>. Obtenido de http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf
- Echeverry, D. B. (2005). *Enseñanza de la historia a tres niveles*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Franco, M., & Levín, F. (2007). <https://www.unsam.edu.ar/>. Obtenido de <https://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/pdf/Levin,%20F.pdf>
- García León, J., & García León, D. (2012). <https://www.scielo.cl>. Obtenido de [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-93032012000200002#:~:text=Por%20otra%20parte%2C%20la%20mayor%C3%A1Da,y%20Choco%20\(Ardila%202012\)](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-93032012000200002#:~:text=Por%20otra%20parte%2C%20la%20mayor%C3%A1Da,y%20Choco%20(Ardila%202012)).
- Gómez, O. S. (2016). <https://repository.urosario.edu.co>. Obtenido de https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/12225/Versio%cc%81n_final.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Guido Guevara, S., García Rios, D., Lara Guzmán, G., Jutinico Fernández, M., Benavides Cortés, A., Delgadillo Cely, I., . . . Bonilla García, H. (2013). <http://biblioteca.clacso.edu.ar>. Obtenido de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20160601014243/Experienciaseducacionindigena.pdf>

- Gutierrez, Y. L. (2019). <https://repository.udistrital.edu.co>. Obtenido de <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/14932/SabogalGuti%E9rezYerlyLorena2019.pdf;jsessionid=254FED738E806E771EA0CFED3C3ADF53?sequence=1>
- Herrera, M., & Infante Acevedo, R. (2004). <https://www.redalyc.org>. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105117734008.pdf>
- Jelin, E. (Junio de 2002). <http://www.centroprodh.org.mx>. Obtenido de <http://www.centroprodh.org.mx/impunidadayerhoy/DiplomadoJT2015/Mod2/Los%20trabajos%20de%20la%20memoria%20Elizabeth%20Jelin.pdf>
- MEN. (Agosto de 2013). mineduacion.gov.co. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-326662_archivo_pdf_Dia4_POLITICA_PUBLICA_PARA_LOS_GRUPOS_ETNICO_S.pdf
- Naciones Unidas. (1948, 10 de diciembre). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Obtenido de <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- ONU. (2007). un.org. Obtenido de https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- ONU. (2012). Obtenido de <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N12/456/95/PDF/N1245695.pdf?OpenElement>
- Pardo Rojas, M. (1987). <https://publicaciones.banrepcultural.org>. Obtenido de <https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/bmo/article/view/7215/7478>
- Parra Rodriguez, W. E., & Sanabria Toloza, T. (2018). <https://repository.ugc.edu.co>. Obtenido de https://repository.ugc.edu.co/bitstream/handle/11396/4595/CeroaSiempre_Embera_M%c3%a1rtires_Bogot%c3%a1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pineda Giraldo, R., & Gutiérrez de Pineda, V. (1999). <https://pdfcoffee.com>. Obtenido de <file:///C:/Users/Henrry/Documents/UPN/Ciencias%20sociales/CATEGORIZACI%C3%93N/criaturas-de-caragabi-pineda-amp-gutierrez-pdf-free.pdf>
- Restrepo Gómez, B. (2004). <https://www.redalyc.org>. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf>
- Rincón, M. J. (06 de 09 de 2014). <http://centrodememoriahistorica.gov.co/>. Obtenido de <http://centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/CatedraBY/presentaciones/Sesion-3/Desplazamiento-forzado.pdf>
- Rodriguez Ávila, S. P. (2012). scielo.org.co. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n62/n62a10.pdf>
- Rojas, A. P. (2020). <https://repositorio.unal.edu.co>. Obtenido de https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/78139/1010169931_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Rojas, A. P. (2020). <https://repositorio.unal.edu.co>. Obtenido de https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/78139/1010169931_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sabogal Gutiérrez, Y. L. (2019).
- Social, I. (Septiembre de 2011). <https://old.integracionsocial.gov.co>. Obtenido de <https://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/polpublicas/pol%C3%ACTica%20ind%C3%ACgena.pdf>
- Suárez, E. P. (2015). <https://reunir.unir.net>. Obtenido de https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3087/ErikaPaola_Molano_Suarez.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tello, C. (2013). <https://www.researchgate.net>. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/268516287_El_campo_teorico_de_la_politica_educacional_modelos_abordajes_y_objetos_de_estudio
- Wade, P. (Abril de 2002). <https://www.academia.edu>. Obtenido de https://www.academia.edu/53240227/Palabras_para_desarmar_Una_mirada_cr%C3%ADtica_al_vocabulario_del_reconocimiento_cultural

