

La educación intercultural en la comunidad Muisca Suba del Distrito Capital

Miguel Fernando Jiménez Olmos

Diego Alberto Nieves Arévalo

Asesor

José Alexander Monroy Cárdenas

Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación – ECEDU

Especialización en Educación, Cultura y Política

Bogotá, D. C., 2020

Agradecimiento

Agradecemos a Dios por darnos la vida, a nuestras familias por entender que el aprendizaje y la investigación son procesos que requieren tiempo, dedicación y sacrificio, a los directivos de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, por su acompañamiento, especialmente a los catedráticos de la Escuela de Ciencias de la Educación, al Líder Nacional de la Especialización en Educación Cultura y Política, Daniel Olivera Paniagua, por la motivación permanente, al Asesor del Trabajo de Grado, José Alexander Monroy Cárdenas, por su comprensión y profesionalismo, a la integrante de la comunidad Muisca Suba, María Angélica Cabiativa, por compartirnos parte de su conocimiento ancestral, a los estudiantes compañeros de cursos, por facilitarnos las cosas con una excelente actitud para el trabajo en equipo y al coautor de esta monografía, por su fundamental apoyo.

Miguel Fernando Jiménez Olmos

Diego Alberto Nieves Arévalo

Resumen analítico especializado (RAE)

Resumen analítico especializado (RAE)	
Título	La educación intercultural en la comunidad Muisca Suba del Distrito Capital.
Modalidad de Trabajo de grado	Monografía.
Línea de Investigación	Esta monografía se enmarca en la Línea: “Etnoeducación, cultura y comunicación”. La línea de investigación aborda la construcción de nuevos paradigmas relacionados con contextos etnoculturales e interculturales desarrollados a través de los aprendizajes intraculturales, interculturales y modelos alternativos contemporáneos de educación y pedagogía.
Núcleo Problémico	El Núcleo Problémico que fundamenta la presente monografía es: “Educación, inclusión y formación política”, entendiendo como problemática la necesidad de generar “análisis de la relación políticas públicas y prácticas educativas” en contextos interculturales.
Autores	Jiménez Olmos, Miguel Fernando Nieves Arévalo, Diego Alberto
Institución	Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD -
Fecha	10 de diciembre de 2020
Palabras claves	Interculturalidad, etnoeducación, políticas públicas, modelos pedagógicos.
Descripción	El documento presenta los resultados del trabajo de grado realizado en la modalidad de Monografía para optar al título de Especialista en Educación, Cultura y Política de la Universidad Nacional Abierta y Distancia -UNAD. Tiene como objetivo general evidenciar el cumplimiento de la normatividad vigente en materia de educación intercultural en la Comunidad Muisca-Suba del Distrito Capital. El diseño metodológico se plantea desde un enfoque cualitativo basado en una investigación documental que incluyó la revisión de documentos académicos y pronunciamientos oficiales de las entidades distritales que permitieron responder a

	<p>los objetivos planteados.</p> <p>Trabajo realizado con la asesoría de José Alexander Monroy Cárdenas.</p>
Fuentes	<p>Cabrera Otálora, M. I., Nieto Gómez, L. E., & Giraldo Díaz, R. (2018). Capítulo 1: Educaciones propias y etnoeducación en Colombia. <i>Libros Universidad Nacional Abierta Y a Distancia</i>, 11 - 40. Recuperado de https://doi.org/10.22490/9789586516495.01</p> <p>Díaz, E. (2018). La construcción de identidades a través de los diálogos de saber del Círculo de Palabra de la Comunidad Muisca Chibcha de Bacatá. <i>REVISTA TEMAS III</i> (12), 157-171. Recuperado de http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/TEMAS/article/view/2040/1603</p> <p>Díaz R, P.A., Ruiz Á, P.A., Rodríguez M, Á.M. y Cabrera L, A.M. (2019). Saberes propios, resistencia y procesos de recuperación de memoria histórica en la comunidad Muisca de la ciudad de Bogotá, <i>NOVUM</i>, 2(9), 86 - 100. Recuperado de https://revistas.unal.edu.co/index.php/novum/article/view/78813</p> <p>Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). <i>Metodología de la investigación: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio</i> (6a. ed. -.). México D.F.: McGraw-Hill</p> <p>Langebaek, C., Jaramillo, A., Aristizábal, L., Bernal, M., Corcione, M., Mendoza, L., Pérez, L., Rodríguez, F., & Zorro, C. (2015). Vivir y morir en Tibanica: reflexiones sobre el poder y el espacio en una aldea muisca tardía de la sabana de Bogotá. <i>Revista Colombiana de Antropología</i>, 51(2), 173-207. r. 29, 2020, Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-65252015000200008&lng=en&tlng=es.</p> <p>Peralta, B. M., Huérfano, J. A., & Panqueba, J. F. (2015). "Revisión histórica de la educación en el territorio muisca de bosa, por entre sus memorias cotidianas. <i>Revista Educación y Ciudad</i>, (21), 129-154. Recuperado de</p>

	<p>https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/109</p> <p>Torres, C., Villa, N., (2015) <i>La cultura muisca en la escuela: una aproximación a la interculturalidad</i>. (Tesis de maestría. Universidad Distrital Francisco José de Caldas). Recuperado de http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2356/6/VillaAnzolaNancy2015.pdf</p> <p>Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. <i>Signo y Pensamiento</i>, 24(46), 39 - 50. Recuperado de https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4663</p> <p>Walsh, C. (2009) Interculturalidad crítica y educación intercultural. Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.</p>
Contenidos	<p>El presente documento se estructura con base en las categorías de análisis de Educación Intercultural y Contexto político de la educación intercultural en Colombia, las cuales permiten describir el estado de la educación intercultural en la comunidad Muisca de la localidad de Suba del Distrito Capital, a partir de la revisión documental y el contraste con fuente teóricas y empíricas.</p> <p>El contenido de este trabajo de monografía está estructurado de la siguiente manera:</p> <p>Portada, Resumen analítico del escrito (RAE), Índice general, Introducción, Justificación, Definición del problema, Objetivos de investigación, Marco referencial, Marco teórico, Aspectos metodológicos, Resultados de la investigación, Análisis, Conclusiones, Referencias y Anexos.</p>
Metodología	<p>Enfoque. El trabajo monográfico se estructura desde un enfoque cualitativo por cuanto tiene como objetivo utilizar la recolección de información mediante la revisión de conceptos, definiciones, posturas teóricas entre otros aportes que permitan documentar el cumplimiento de las normas vigentes en materia de interculturalidad educativa en la comunidad Muisca de Suba</p>

	<p>Tipo de investigación. Investigación documental, que permite arrojar como resultado una monografía en la cual se recopila sistematiza y ordena la información pertinente para dar respuesta a los objetivos propuestos con lo cual se refleja la coherencia y análisis de la revisión de las fuentes documentales.</p> <p>Método lógico-deductivo. Como la presente monografía busca establecer inferencias y presentar conclusiones a partir de los estudios y análisis existentes sobre las políticas públicas, los modelos pedagógicos interculturales y su incidencia en la consolidación del sistema educativo propio de la comunidad Muisca-Suba</p> <p>Técnicas documentales. Las técnicas documentales consisten en la identificación, recogida y análisis de documentos relacionados con el hecho o contexto estudiado. En este caso, la información no nos la dan las personas investigadas directamente, sino a través de sus trabajos escritos, gráficos, etc., para ello se utilizará:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Técnica del fichaje documental para la recopilación del material según la normativa APA. 2. Fichas bibliográficas. <p>Instrumentos. Matrices para el fichaje documental y bibliográfico</p> <p>Fases de desarrollo de la monografía. Dentro de las fases de desarrollo se tuvieron en cuenta tres momentos:</p> <p>Fase 1: Elección de fuentes de información. Se selecciona y acopia las referencias o fuentes primarias para determinar las bases documentales teniendo en cuenta las categorías de análisis, las cuales están dadas por: Educación Intercultural y Contexto político de la educación intercultural en Colombia</p> <p>Fase 2: Revisión documental. Se realiza el respectivo análisis de las fuentes aplicando las Técnicas documentales.</p> <p>Fase 3: Discusión y construcción de conclusiones.</p>
Conclusiones	El trabajo realizado en esta especialización tiene como finalidad evidenciar el

cumplimiento de las normas de orden nacional y local que se han dictado con el objeto de reconocer, reglamentar o desarrollar derechos, acciones afirmativas y enfoque diferencial para la población indígena, que se han quedado en teoría y buenas intenciones, pues no coinciden con la realidad social que pretenden regular y dan la posibilidad de ser interpretadas de diversas maneras. El cumplimiento de las normas que en materia de interculturalidad existen, se queda corto ante las serias falencias que se siguen presentando debido a inconsistencias en materia de organización, proyección y demás elementos que se requieren para generar una construcción educativa acorde a los saberes propios del pueblo Muisca- Suba.

Con respecto a los objetivos planteados, la documentación del estado de la política de interculturalidad educativa en Colombia fue posible en la medida en que se logró entender el concepto y la forma en como éste se aplicaba en nuestro país, cuya constitución es considerada como una de las más garantistas del América Latina. Recopilar la información de diversos autores, que pese a tener otras nacionalidades, expresan con gran claridad los problemas a los que el concepto de interculturalidad hace frente en los contextos latinoamericanos, sufriendo estos de las mismas causas que originan la exclusión y la segregación.

En cuanto la caracterización de la situación real de la educación propia, fue posible comprender la lucha por recuperar un espacio que cada vez es más pequeño en una urbe que no reconoce la condición legítima de esta comunidad como sujetos nativos de los territorios de la localidad de Suba. La falta de una política clara en varias materias son una deficiencia que afecta a la población Muisca; la carencia de espacios de construcción social contribuye al retraso al que la comunidad está sometida en aspectos que pueden consolidar su identidad. Pese a los múltiples intentos, no existió un pronunciamiento oficial por parte de las autoridades muiscas, evidenciando, una vez más, el desconocimiento que desde las mismas autoridades existe hacia su proyecto comunitario y la falta de preparación por parte quienes son los encargados de

	<p>guiar el camino ante los retos y obstáculos que trae el siglo XXI para los grupos étnicos que intentan conservar sus tradiciones.</p> <p>La diversidad étnica en Colombia y la discriminación de la población indígena, como la Muisca Suba del Distrito Capital, por la falta de reconocimiento de su identidad cultural propia, exige un cambio de enfoque en el tema educativo intercultural, que debe estar enmarcado en el respeto de las creencias y tradiciones de las diferentes comunidades.</p> <p>Finalmente, mientras la Secretaría de Educación Distrital promueve, sin éxito, romper con las prácticas excluyentes para los indígenas de la educación moderna-tradicional, que sigue siendo eurocéntrica, homogeneizadora y estandarizada, impuesta por una sociedad que se identificada como mayoritaria y que ha escolarizado a su manera las poblaciones indígenas, sin tener en cuenta sus costumbres e identidad cultural propia, la comunidad Muisca Suba entiende la Educación Propia e Intercultural como una posibilidad para crecer, vivir, aprender en familia, formarse dentro de la crianza Muisca con sus usos y costumbres, que no acepta el modelo impuesto y alimentado por relaciones sociales excluyentes.</p> <p>Por ello, la solución para brindar a esta comunidad una educación realmente este acorde con su diversidad cultural, es la estructuración y puesta en marcha de un Proyecto Educativo Comunitario -PEC-, propio y autónomo, mediante prácticas pedagógicas en espacios como las huertas comunitarias, círculos de palabra, fiestas tradicionales, rituales, asambleas y elaboración de tejidos, donde el territorio se convierte en el aula, es allí donde se encuentra toda la sabiduría que da el paisaje, los seres, los ancestros, la tradición oral, la memoria y los cuatro elementos sagrados (agua, fuego, aire y tierra).</p>
Referencias bibliográficas	<p>Arévalo, E. C., Pascal, E. & García, M. (2019). Estrategia pedagógica basada en la construcción de la trampa tradicional, para fortalecimiento de la tradición oral en el Centro Educativo El Verde, Sede Violín Arenal en el municipio de Barbacoas-Nariño. (Tesis de maestría. Universidad Nacional Abierta y a Distancia). Recuperado de</p>

	<p>https://repository.unad.edu.co/handle/10596/26073.</p> <p>Arteaga, V. (2019) Construcción de saberes ancestrales en contextos interculturales: las migraciones urbanas de los Emberá Chamí. (Trabajo de grado. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.) Recuperado de https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/27665/%20%09vharteagat.pdf?sequence=1&isAllowed=y</p> <p>Bartolomé Pina, M. (1997) Diagnostico a la escuela multicultural. Barcelona, España: Editorial Cedecs.</p> <p>Bermeo, I. N. (2017). Estrategias pedagógicas y material etnodidáctico en wayuunaiki/español: Diálogo de saberes y fortalecimiento de habilidades y competencias en lecto-escritura en la comunidad indígena Panchomana. (Trabajo de grado. Universidad Nacional Abierta y a Distancia). Recuperado de https://repository.unad.edu.co/handle/10596/17957.</p> <p>Botina, J. C. & Janamejoy, E. J. (2019). Estrategia pedagógica para el mejoramiento de la comprensión lectora, mediante los mitos y leyendas interculturales del departamento de Nariño en el grado segundo del Centro Educativo la Honda, municipio de San Lorenzo (Nariño). (Trabajo de grado. Universidad Nacional Abierta y a Distancia). Recuperado de https://repository.unad.edu.co/handle/10596/26364.</p> <p>Cabiativa, M., Rodríguez, N. (2010) Tejiendo identidad: El tejido como herramienta en la recuperación de la identidad de la comunidad indígena Muisca de Suba, Bogotá. (Trabajo de grado. Corporación Universitaria Minuto de Dios). Recuperado de https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/714</p> <p>Cabrera Otálora, M. I., Nieto Gómez, L. E., & Giraldo Díaz, R. (2018). Capítulo 1: Educaciones propias y etnoeducación en Colombia. Libros Universidad Nacional Abierta Y a Distancia, 11 - 40. Recuperado de https://doi.org/10.22490/9789586516495.01</p> <p>Castillo, E. (2017). Diversidad cultural en la escuela urbana: pensar en la</p>
--	---

	<p>etnoeducación en Bogotá. Territorios, (6), 119-128. Recuperado de https://revistas.urosario.edu.co/index.php/territorios/article/view/5654</p> <p>Cerón Calderón, E. (2018). Contexto histórico de la etnoeducación en Colombia. Mopa Mopa, (25), 11-23. Recuperado de https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rmopa/article/view/5125</p> <p>Chávez, A. G., Chiripua, L. Á. & Salazar, M. (2019). Estrategia pedagógica: Contribuyendo a la apropiación de los mitos y leyendas del resguardo indígena de Quillasinga Refugio del Sol territorio el Encano con los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa el Romerillo, a través de la Minga de pensamiento. (Trabajo de grado. Universidad Nacional Abierta y a Distancia). Recuperado de https://repository.unad.edu.co/handle/10596/26079.</p> <p>Díaz, E. (2018). La construcción de identidades a través de los diálogos de saber del Círculo de Palabra de la Comunidad Muisca Chibcha de Bacatá. REVISTA TEMAS III (12), 157-171. Recuperado de http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/TEMAS/article/view/2040/1603</p> <p>Díaz R, P.A., Ruiz Á, P.A., Rodríguez M, Á.M. y Cabrera L, A.M. (2019). Saberes propios, resistencia y procesos de recuperación de memoria histórica en la comunidad Muisca de la ciudad de Bogotá, NOVUM, 2(9), 86 - 100. Recuperado de https://revistas.unal.edu.co/index.php/novum/article/view/78813</p> <p>Durán, A. (2020). Muysc ty, quycac ty aguene: tejidos entre música, cosmogonía y naturaleza en cantos muisca reterritorializados. Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas 15 (1): 54-75. Recuperado de http://doi.org/10.11144/javeriana.mavae15-1.mtqt</p> <p>Enríquez, H. E. & Enríquez, M. A. (2019). El tejido del canasto una herramienta pedagógica para la enseñanza de las matemáticas con los estudiantes de grado cuarto del centro educativo Rio Blanco, Resguardo Indígena Awá Gualcalá, municipio de Ricaurte - Nariño.</p>
--	---

	<p>(Trabajo de grado. Universidad Nacional Abierta y a Distancia). Recuperado de https://repository.unad.edu.co/handle/10596/26046</p> <p>Ferrao Candau, V. (2010) Educación intercultural en américa latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. Estudios Pedagógicos XXXVI, N° 2: 333-342. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v36n2/art19.pdf</p> <p>García, D. K. & Pérez, M. Z. (2019). “Mi territorio y yo” estrategia pedagógica de educación intercultural que contribuye a la disminución de la deserción escolar de los niños y niñas del grado cuarto del Centro Educativo Los Telembíos, en el municipio de Barbacoas- Nariño. (Trabajo de grado. Universidad Nacional Abierta y a Distancia). Recuperado de https://repository.unad.edu.co/handle/10596/26063.</p> <p>Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill</p> <p>Hospital de Suba (2015) Atlas Salud Pública. Bogotá, Colombia. Recuperado de http://www.saludcapital.gov.co/DSP/Documentos%20Vigilancia%20en%20Salud%20Pblica%20Geografica1/An%C3%A1lisis%20espacial%20por%20localidad/Atlas%20de%20Salud%20P%C3%BAblica/2014/Atlas%20de%20Salud%20P%C3%BAblica.%20Localidad%20Suba%202014.pdf</p> <p>Langebaek, C., Jaramillo, A., Aristizábal, L., Bernal, M., Corcione, M., Mendoza, L., Pérez, L., Rodríguez, F., & Zorro, C. (2015). Vivir y morir en Tibanica: reflexiones sobre el poder y el espacio en una aldea muisca tardía de la sabana de Bogotá. Revista Colombiana de Antropología, 51(2), 173-207. r. 29, 2020, Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-65252015000200008&lng=en&tlng=es.</p>
--	---

- Leiva, J. (2011) Fundamentos pedagógicos de la educación intercultural. Revista Miscelánea Comillas, 69 (134), 5-30, Recuperado de <https://revistas.comillas.edu/index.php/miscelaneacomillas/article/view/777>
- Leiva, J., Almenta, E. (2013) La “diculturalidad” o la interculturalidad a través de las TIC: una tendencia emergente de e-learning humanizador. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento (13) 1-13
- López, P., Ramírez, A., Sarto, W. (2016) La memoria histórica indígena Muisca un camino al fortalecimiento de la identidad cultural. (Trabajo de grado. Fundación Universitaria Los Libertadores) Recuperado de <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/664/L%C3%B3pezCallejasPaolaAndrea.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Lozada, M., Palacios, I., Zapata, W. (2009) Aproximación al pensamiento ético-moral de las culturas Muisca y Kogui como complemento de formación de jóvenes de educación media. (Trabajo de grado. Universidad de la Gran Colombia). Recuperado de [https://repository.ugc.edu.co/bitstream/handle/11396/2202/proyecto%20final\[1\].pdf?sequence=1](https://repository.ugc.edu.co/bitstream/handle/11396/2202/proyecto%20final[1].pdf?sequence=1)
- Morales, O., (2003) Fundamentos de la Investigación Documental y la Monografía. Grupo Multidisciplinario de Investigación en Odontología, Facultad de Odontología, Universidad de Los Andes. Recuperado de http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/16490/fundamentos_investigacion.pdf;jsessionid=B4B0BF3E1ACF993F01A249D243AC20EC?sequence=1
- Muñoz Sedano, A. (1998). Hacia una educación multicultural: Enfoques y modelos. Revista Complutense de Educación, 9 (2), 101-135. Recuperado de <https://aulaintercultural.org/2010/11/03/hacia-una-educacion-multicultural-enfoques-y-modelos/>
- Ocaña, C. S. (2019). El aporte de los saberes ancestrales a la educación

	<p>superior colombiana – estudio sobre el departamento de Nariño con la comunidad afro. (Trabajo de Grado de Especialización. Universidad Nacional Abierta y a Distancia) Recuperado de https://repository.unad.edu.co/handle/10596/24329.</p> <p>Olveira, M, Rodriguez, A., Gutiérrez, M., Touriñan, J. (2005) Modelos interculturales. Cuestiones conceptuales para el desarrollo de estrategias de intervención. Revista de investigación en educación, 2, (1), 89-108. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2161695</p> <p>Ortega, L.D., Giraldo, H. (2019). Una revisión crítica del concepto de etnoeducación. Caminando hacia la educación propia desde las prácticas corporales en las comunidades indígenas. Mundo Amazónico, 10(2): e74977. http://dx.doi.org/10.15446/ma.v10n2.74977</p> <p>Parra, Y. & Gutiérrez, S. (2019). Mujeres Tejiendo Paz. Experiencias Pedagógicas desde la Etnoeducación en Colombia. Revista nuestra América, 7 (14), 126-144</p> <p>Peralta, B. M., Huérfano, J. A., & Panqueba, J. F. (2015). "Revisión histórica de la educación en el territorio muisca de bosa, por entre sus memorias cotidianas. Revista Educación Y Ciudad, (21), 129-154. Recuperado de https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/109</p> <p>Pievi, N., Bravin, C. (2009) Documento metodológico orientador para la investigación educativa. Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4526/Documento%20metodol%3%b3gico%20orientador%20para%20la%20investigaci%3%b3n%20educativa.PDF?sequence=1&isAllowed=y</p> <p>Pineda Camacho, R. (1997) La Constitución de 1991 y la perspectiva del multiculturalismo en Colombia. Revista Alteridades ,7 (14), 107-129. Recuperado de</p>
--	--

	<p>https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/516/514</p> <p>Pliego, N. (2011) El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. Hekademos Revista educativa digital, (8), 63-75. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3746890</p> <p>Ramos Chagoya, E. (2008) Métodos y técnicas de investigación. Gestipolis. Recuperado de http://www.gestipolis.com/economia/metodos-y-tecnicas-de-investigacion.htm</p> <p>Rojas Curieux, T. (1999) La etnoeducación en Colombia: un trecho andado y un largo camino por recorrer. Colombia Internacional, 4, 45-59. Recuperado de https://doi.org/10.7440/colombiaint46.1999.03</p> <p>Rojas Trujillo, G. (2012) Interculturalidad y pedagogía diferenciada: senderos compartidos. Polis revista latinoamericana, 31, 1-10. Recuperado de http://journals.openedition.org/polis/4219</p> <p>Salinas, J. (2002) La atención a la diversidad desde el modelo pedagógico intercultural. Revista Educar en el 2000, 34-39. Recuperado de https://www.educarm.es/documents/246424/461832/e2k05_05.pdf/a2ca8256-641d-48f7-b052-524dc7052a0e</p> <p>Sanchez, P., (2018) Mending Identity: The Revitalization Process of the Muisca of Suba. FIU Electronic Theses and Dissertations. (Tesis de maestría. Florida International University). Recuperado de https://digitalcommons.fiu.edu/etd/3672</p> <p>Schmelkes, Sylvia (2004). La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. Revista Mexicana de Investigación Educativa, (20), 9-13. Disponible en https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14002002</p> <p>Toro, P. E. (2019). Implementar los juegos tradicionales como estrategia didáctica en el desarrollo de las conductas motrices y patrones básicos de movimiento, con los estudiantes de tercero de primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima del corregimiento de</p>
--	--

	<p>Payán municipio de Córdoba (Nariño). (Trabajo de grado. Universidad Nacional Abierta y a Distancia). Recuperado de https://repository.unad.edu.co/handle/10596/26483.</p> <p>Torres, C., Villa, N., (2015) La cultura muisca en la escuela: una aproximación a la interculturalidad. (Tesis de maestría. Universidad Distrital Francisco José de Caldas). Recuperado de http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2356/6/VillaAnzolaNancy2015.pdf</p> <p>Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. <i>Signo y Pensamiento</i>, 24(46), 39 - 50. Recuperado a partir de https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4663</p> <p>Walsh, C. (2009) Interculturalidad crítica y educación intercultural. Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.</p> <p>Walsh, C. (2014) Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. <i>Revista Entramados - Educación Y Sociedad</i>. pp. 17-31.</p>
--	--

Contenido

Introducción	20
Planteamiento del fenómeno	23
Descripción del tema, situación o fenómeno.....	23
Formulación del problema.....	26
Formulación de la pregunta problema	28
Justificación.....	29
Objetivos	32
Objetivo general	32
Objetivos específicos.....	32
Marco referencial	33
Antecedentes de la investigación.....	33
Marco teórico.....	37
Educación intercultural.....	37
La interculturalidad en el Distrito Capital	52
Prácticas pedagógicas en la Comunidad Muisca - Suba	65
Marco Legal.....	72
Metodología	80

Enfoque.....	80
Tipo de investigación	81
Método.....	81
Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	82
Técnicas documentales	82
Instrumentos	83
Fases de desarrollo de la monografía	83
Análisis.....	85
Conclusiones	92
Referencias	95

Lista de tablas

Tabla 1.. Enfoque hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida.....	48
Tabla 2. Tabla 2 Enfoque hacia el reconocimiento de la pluralidad de cultura.....	49

Lista de ilustración

Ilustración 1: Mapa de la localidad de Suba	25
---	----

Introducción

El avasallamiento de las culturas propias de los pueblos, como el Muisca, que habitaban el altiplano cundiboyacense antes del periodo de la colonia, la posterior falta de reconocimiento de su identidad cultural propia y el incumplimiento de las normas que reconocen, reglamentan o desarrollan derechos, acciones afirmativas y enfoque diferencial en materia de educación, para recuperar y mantener su legado ancestral en espacios de interculturalidad, han propiciado una paulatina aculturación, que de no ser, al menos mitigada, llevará a su extinción.

La población Muisca que habita en la localidad de Suba del Distrito Capital, enfrenta dificultades a la hora de dar continuidad a los procesos educativos propios de su comunidad. Es una población que presenta diversos tipos de vulneración que deben entenderse desde una óptica educativa que reconozca su identidad ancestral y que contribuya al real ejercicio de sus derechos, en condiciones de igualdad y justicia.

La Especialización en Educación, Cultura y Política, por medio de la línea de investigación *Etnoeducación, Cultura y Comunicación*, le apuesta a la interculturalidad y la generación de posibles soluciones a las problemáticas presentes en diversos contextos donde los grupos étnicos y culturales tienen dificultades para promover el reconocimiento y la aceptación de sus elementos epistemológicos y ancestrales en la realidad colombiana.

Así, por medio de este trabajo se avanzará en la construcción de escenarios que permitan el debate acerca de las garantías que la comunidad Muisca Suba tiene y la implementación de acciones incidentes en el mejoramiento de la educación intercultural. En tres acápite (Educación Intercultural, la Interculturalidad en el Distrito Capital y Prácticas Pedagógicas en la Comunidad

Muisca Suba), se abordarán las distintas teorías que han consolidado el concepto de interculturalidad y como éste ha incidido en la formación de enfoques y modelos pedagógicos desde distintas perspectivas de las relaciones existentes en los contextos escolares que requieren una solución integral al intercambio cultural.

Se parte del análisis general de la Educación Intercultural desde distintos autores que han escrito por medio de recorridos históricos sobre este concepto en América Latina, continuando con la interculturalidad en Distrito Capital, donde se hace un seguimiento a las políticas públicas distritales y a los programas que desde la Alcaldía y sus diferentes secretarías se promueven para garantizar el acceso equitativo a una educación de calidad, en la que las autoridades y los particulares deben acatar unas normas internacionales, incorporadas a nuestro ordenamiento jurídico en el bloque de constitucionalidad, nacionales y locales, que son de carácter imperativo, para finalmente particularizar en las prácticas pedagógicas de la comunidad Muisca Suba que permiten conocer el modelo educativo de esta comunidad y los saberes y las tradiciones que se mantienen vigentes ante el paso del tiempo y el proceso de homogenización impulsado desde la cultura dominante.

El análisis de las referidas variables permite observar que, desde su cosmovisión la comunidad Muisca Suba impulsa un programa educativo en pro de la protección de su territorio y de los espacios considerados sagrados cómo los humedales, ríos y lagunas. Este modelo educativo propio del pueblo Muisca busca inculcar en los más jóvenes el respeto por la naturaleza y por la identidad con una comunidad que sigue reconstruyendo su pasado para poder transformar su futuro.

Por ello, desde la perspectiva académica, pretendemos contribuir a la pervivencia de dichas comunidades, que constituyen un enorme tesoro cultural para nuestro país y para la ciudad.

Planteamiento del fenómeno

Descripción del tema, situación o fenómeno

La ciudad de Bogotá, capital de Colombia, ha sido el epicentro de inmigraciones, externas e internas, que han existido en el país, especialmente desde la segunda mitad del siglo XX, como producto de la violencia en distintas zonas del territorio nacional. Esto incidió en la formación del carácter multicultural que actualmente tiene la metrópoli, consolidando distintos grupos sociales que a través de sus costumbres y tradiciones han incidido en la cotidianidad urbana.

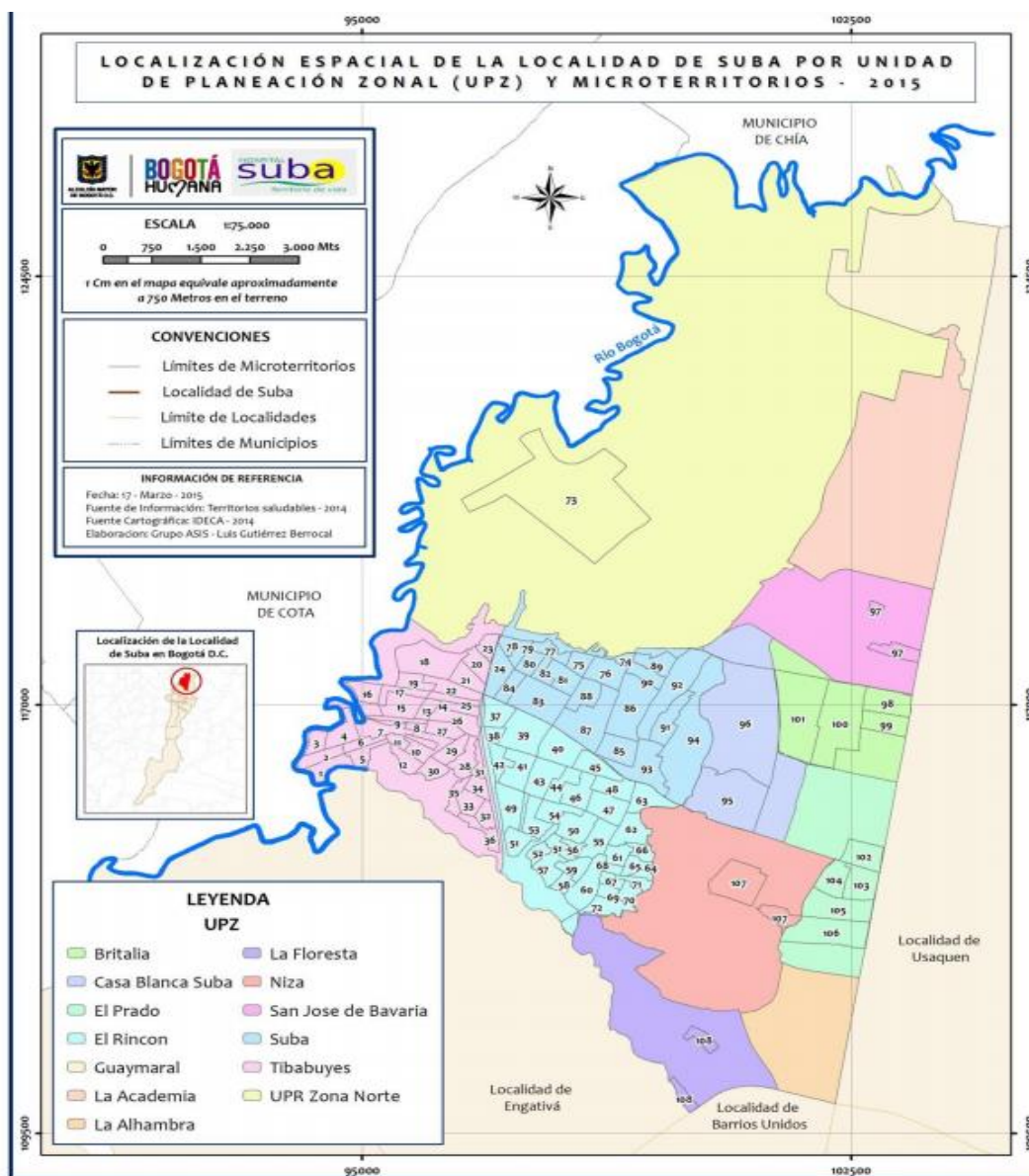
Antes de la llegada de los españoles, el territorio donde actualmente está localizada Bogotá, D. C. era habitado por la comunidad Muisca, de la familia lingüística Chibcha, que tenía un sistema confederado y con poblaciones a lo largo del territorio de los hoy departamentos de Cundinamarca, Boyacá y parte de Santander. Debido al encuentro con los europeos, muchas de las tradiciones y costumbres propias de la cultura indígena fueron abolidas o se perdieron con el paso del tiempo, debido al proceso de occidentalización llevado a cabo en los años posteriores. Muchas comunidades desaparecieron o sufrieron drásticas disminuciones.

La comunidad Muisca perdió su influencia en los territorios que ancestralmente le eran reconocidos. Durante el siglo XIX, sus cabildos fueron disueltos con el objetivo de iniciar reformas agrarias, reduciéndose en la actualidad a solo 2 cabildos reconocidos en Bogotá, D. C. y a unos cuantos más en Cundinamarca. Desde 1991 con la nueva constitución y la Ley 21 del mismo año, reaparece el debate acerca de los derechos ancestrales que los habitantes más antiguos de la ciudad deberían tener sobre sus territorios.

Como primer intento por restablecer los derechos de la comunidad Muisca y aceptar su papel esencial en Bogotá, D. C., encontramos su reconocimiento por parte del Ministerio del Interior como pueblo indígena en 1991 para la Comunidad Muisca Suba y en 1999 para la comunidad Muisca Bosa. En la localidad de Suba, existen aproximadamente 8000 personas que se reconocen como Muisca y hacen parte de dicho Cabildo. El proceso educativo propio de la comunidad Muisca ha ido ganando espacio como se puede observar en las localidades de Suba y Bosa; se hizo imprescindible la adecuación de espacios extracurriculares tendientes a la exaltación de los procesos medicinales, artesanales y expresiones orales y rituales.

Pese a ese reconocimiento, la población Muisca de la localidad de Suba enfrenta dificultades a la hora de mantener intactas sus tradiciones y dar continuidad a los procesos educativos propios. Por esa razón, la educación intercultural para la comunidad Muisca Suba es materia de esta investigación, teniendo en cuenta que es una población que presenta diversos tipos de vulneración e inconformidades, que deben verse y entenderse desde una óptica educativa y pedagógica que reconozca su integridad, su identidad ancestral y que contribuya al real ejercicio de sus derechos, en condiciones de igualdad, dignidad y justicia.

Ilustración 1. Mapa de la localidad Suba



Fuente: Elaboración propia del grupo ASIS Y APS en Línea 2014, con base cartográfica IDECA – corte noviembre 2014.

Fuente: Atlas Salud Pública (2015)

Formulación del problema

El sistema educativo de las comunidades indígenas en América Latina ha sufrido variaciones a lo largo del tiempo. Con las distintas etapas históricas, los pueblos aborígenes tuvieron diferentes necesidades que se fueron adecuando de acuerdo al contexto en el que habitaban. Con la llegada de los españoles al continente americano a finales del siglo XV y comienzos del siglo XVI, la educación tuvo un giro significativo debido al sistema de creencias impuesto por medio de la evangelización. El proceso homogeneizador que se vivió en la época de la Conquista y posteriormente la Colonia, absorbió y avasalló las prácticas culturales y rituales propias de los indígenas americanos. Esto derivó en procesos sincréticos que impusieron la religión católica por medio de elementos culturales propios de cada comunidad. La práctica de rituales de manera secreta también fue común, lo que logró mantener las tradiciones hasta el día de hoy. (Cerón, 2017a).

Durante la colonia, la educación era exclusiva para españoles y criollos, quienes recibían clases en instituciones de carácter católico convirtiéndose en monopolio propio de la iglesia. Para el caso de los indígenas, las labores agrícolas y mineras excesivas, sumadas a las enfermedades traídas por los españoles influyeron en la drástica disminución que sufrieron los aborígenes. Para contrarrestar esto, la corona española crea la figura de resguardo donde los indígenas eran obligados a la adopción de creencias españolas y sometidos a la evangelización. Pese a la protección, el espacio para la autonomía era nulo y los que decidieron conservar sus tradiciones tuvieron la necesidad de huir a otras tierras.

Para el caso de los muisca el proceso no fue muy distinto. Los Conquistadores lograron controlar el territorio por medio de alianzas con los mismos caciques, involucrándose

directamente en sus tradiciones y en su organización política. Langebaek Rueda et al. (2005a) narra la religiosidad del pueblo muisca y la resistencia a no perder sus tradiciones. Pese a los procesos de evangelización llevados en los territorios muisca, subsistieron los templos con ídolos indígenas y la práctica de rituales propios del período prehispánico. Posteriormente, las costumbres españolas y las antiguas tradiciones muisca que confluyeron en el altiplano cundiboyacense fueron arraigadas en los descendientes del pueblo muisca, generando un proceso de criollización que derivaría con la aceptación de la religión católica y el modo de vida europeo con leves variables culturales propias de los muisca. (pp. 29-35).

A finales del siglo XIX y durante el siglo XX, inicia una política de reformas agrarias en el país afectando los cabildos que existían en todo el territorio nacional, en el que muchas comunidades indígenas perdieron los territorios que ancestralmente les pertenecían y pasaron a la titularidad del Estado colombiano. En el caso de Bogotá, terrenos pertenecientes a antiguas familias Muisca fueron arrebatados, desplazando a las familias a lo largo y ancho de localidades como Suba y Bosa.

Cerca de 300 familias provenientes de 13 grandes clanes, se autoreconocen como Muisca e iniciaron el proceso de reconocimiento por parte del Ministerio del Interior. En la actualidad, el pueblo Muisca enfrenta un proceso de aculturación, producto de la urbanización de los territorios que abarcaban el antiguo resguardo de El Cerro, Suba. Como motivo del proceso de mestizaje, los descendientes del pueblo Muisca fueron convirtiéndose en campesinos en las zonas de influencia, tomando tradiciones agrícolas de carácter indígena y sumándose a la cultura blanca y dominante.

Formulación de la pregunta problema

¿Cómo han incidido las normas en la educación intercultural de la comunidad Muisca Suba del Distrito Capital?

Justificación

Pese a estar reconocidos en la normatividad colombiana, la doctrina y los tratados internacionales, la falta de aceptación de la cultura propia de los pueblos indígenas es evidente desde tiempos de la conquista y la colonia, convirtiéndose en uno de los factores que actualmente más influyen en la vulneración de los derechos de dichas comunidades, siendo la educación intercultural materia de análisis dentro de la presente monografía.

Estudiar una temática como esta, es de gran importancia para la transformación social dentro de un contexto intercultural como el de Bogotá, D. C.; la identificación del proceso educativo de la comunidad Muisca Suba es determinante dentro de la tarea de reivindicar el valor histórico, cultural y social de los Muiscas en la construcción de ciudad. Hablar de Interculturalidad implica señalar la necesidad de visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, y pensamientos dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderno y colonial. (Walsh, 2005a).

La Universidad Nacional Abierta y a Distancia –UNAD- cuenta con espacios de investigación educativa y de deliberación, apostando por la interculturalidad y cómo desde la Educación se contribuye a la generación de posibles soluciones a sus diversas problemáticas. En el campo académico, son pocas las iniciativas que buscan rescatar los procesos educativos de las comunidades indígenas en Colombia; sin embargo, la UNAD es una universidad líder en la construcción de escenarios que permiten el debate acerca de las garantías que las comunidades indígenas tienen y la implementación de políticas incidentes en materia de Educación.

La Constitución de 1991 establece pautas que serán el cimiento para los años posteriores, entre las que se destaca el reconocimiento y la representación de las comunidades indígenas y

como esto permitirá a los pueblos originarios tener un poco de autonomía en la conservación de sus elementos culturales. Las normas expedidas con posterioridad a la carta política buscan garantizar los principios que la carta magna dicta y el reconocimiento de las costumbres ancestrales, sin embargo, ello no es suficiente, sino que además, debe haber voluntad política de las administraciones y espacios propicios que permitan generar herramientas de autogestión para que las comunidades ejerciten plenamente sus derechos.

Reconocer las tradiciones y costumbres de la población muisca de Bogotá, D. C., analizándolas desde el aspecto normativo, contrastándolo con las características actuales, permitirá un cambio en la forma de entender la multiculturalidad de una ciudad como la capital de la república, donde se ha olvidado el legado de aquellos que poblaron el territorio antes de la llegada de los europeos.

De acuerdo con Walsh (2005b), es necesario hablar de una política epistémica y de epistemologías políticas que generen en el campo educativo, debates acerca de la interculturalidad, desafiando las relaciones de poder surgidas desde la dominación histórica por parte de los europeos. Es por ello que se requiere poner en marcha proyectos de carácter político, ético y pedagógico, enfocados en los conocimientos y acciones colectivas que traspasen a un ámbito más efectivo en el reconocimiento de la diversidad étnica.

El problema que se plantea en esta investigación busca generar el debate acerca del cumplimiento de la normatividad en materia de acciones afirmativas y tratamiento diferencial en cuanto a la Educación para las comunidades indígenas y como estos preceptos deben ser materializados de manera real, integral y efectiva frente a la población que habita el territorio en mención. El objeto de este trabajo será evidenciar la educación de la cultura muisca en la localidad de Suba, dentro del marco constitucional, los tratados internacionales y demás

normativa sobre el tema, siguiendo con el análisis del contexto de la comunidad muisca y su búsqueda por el restablecimiento de derechos que les permita la práctica de costumbres ancestrales, que aunque han sido reconocidas de manera formal, aún es precario su ejercicio real.

Objetivos

Objetivo general

- Evidenciar si las normas en materia de educación intercultural se están cumpliendo de manera real para garantizar este derecho a la comunidad Muisca Suba del Distrito Capital.

Objetivos específicos

- Documentar el estado de la política de la educación intercultural en Colombia.
- Caracterizar la situación real de la educación impartida a la Comunidad Muisca ubicada en la localidad de Suba.
- Contrastar el estado de la educación intercultural para la comunidad Muisca en la localidad de Suba según la normativa vigente.

Marco referencial

Antecedentes de la investigación

-En el año 2010, culmina una investigación de más de 5 años por parte de Vera Ferrao la cual sería titulada “Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales”. Este artículo se basa inicialmente en un recorrido histórico que permite vivenciar la evolución del concepto de Interculturalidad en América Latina. En este recorrido de carácter descriptivo, Ferrao encuentra posturas como las de Tubino y Walsh, cuyos aportes a la construcción de este concepto van a ser importantes y van a proponer unas disputas entre distintas perspectivas acerca del concepto de interculturalidad, siendo las más destacadas la interculturalidad funcional y la interculturalidad crítica.

Por medio de revisión bibliográfica, entrevistas y análisis de datos recolectados, se identifican las tensiones existentes en la aplicación de una propuesta de educación intercultural en América Latina. Sin embargo, son estas tensiones las que van a estructurar la conclusión que destaca los desafíos que como sociedad tenemos y los aspectos que deben ser fortalecidos en la educación intercultural y esta manera, los procesos democráticos de nuestros pueblos.

-En el año 2011, Peralta, Huérfano y Panqueba realizan una exploración y un análisis acerca del proceso educativo de la comunidad Muisca de la localidad de Bosa en Bogotá, este artículo se titula “Revisión histórica de la educación en el territorio muisca de Bosa, por entre sus memorias cotidianas”. El estudio se lleva a cabo por medio de la contemplación de la realidad y los relatos que hacen parte de la cotidianidad y la vida local, evidenciando el camino que los descendientes muisca han tenido que recorrer en un contexto urbano como es el bogotano. Este

artículo recoge testimonios que buscan describir el devenir del Cabildo Muisca de Bosa y como éste ha logrado consolidar un proceso educativo intercultural en las instituciones distritales que existen en el sector.

Los autores exponen una posición de carácter crítico ante el papel que la educación ha tenido en la realidad social del Cabildo y cómo estas particularidades han tejido el destino de su pueblo y su entorno. En segunda medida, la recopilación de anécdotas y memorias cotidianas en las instituciones educativas distritales donde existe presencia de la comunidad Muisca y finalmente, unas conclusiones que invitan a repensar la educación intercultural educativa en ámbitos urbanos. Pese a la existencia de estos espacios, el artículo logra concluir que las instituciones educativas, pese a sus modificaciones curriculares, no logran incidir de la manera deseada en la formación de los niños y niñas de la comunidad en mención y qué hace falta lograr el entendimiento acerca de la cosmovisión indígena para acercar la escuela a un desarrollo intercultural deseado, amparado por la política institucional.

-En el año 2017, Cerón aborda un análisis histórico acerca de la educación étnica en Colombia y sus distintas perspectivas en el artículo “Contexto histórico de la Etnoeducación en Colombia” que deriva de la reflexión producto de la experticia que el autor ha recogido como coordinador de una institución educativa municipal en la ciudad de Pasto, siendo está un punto clave donde confluyen varias culturas y diversas cosmovisiones.

El recorrido histórico del proceso educativo de los pueblos originarios andinos pone en evidencia la oposición al modelo racionalista europeo y como éste termina imponiéndose hasta los tiempos actuales. El autor logra rescatar diversas iniciativas educativas interculturales en distintos momentos de la historia y trae a colación la disputa existente entre el sistema dominante y las múltiples culturas originarias que luchan por mantener vivas sus tradiciones. Entre las

conclusiones que el autor realiza, se destaca el espíritu de reivindicación existente en el artículo, tocando aspectos de la cotidianidad como la agricultura, la medicina y la economía articulándolos con elementos propios de la educación como el gobierno escolar, la organización curricular y la fuerza comunitaria en las mangas o cabildos indígenas. La sistematización de los saberes y las tradiciones propias es una propuesta a llevar a cabo en los próximos años, siendo esta, algo controversial por los modos de vida y los cambios que estos traerían a las comunidades.

-En el año 2019, Ramírez, Ruiz, Rodríguez y Cabrera por medio de la convocatoria FODEIN de la Universidad Santo Tomás, presentan un artículo basado en la investigación “Recordar para Reconstruir: Recuperación de Memoria Histórica- Ancestral y Fortalecimiento de la Cultura de la Comunidad Indígena Muisca en Bogotá” siendo esta producto del semillero de investigación Jajeam Paz. Esta investigación busca reconocer los diálogos de saberes presentes en la comunidad, teniendo en cuenta la recopilación de memorias colectivas y ancestrales para generar un reconocimiento cultural. Se desarrolla por medio de un ejercicio investigativo de tipo cualitativo donde la etnometodología y el reconocimiento de los diálogos de saberes es evidente. De acuerdo a esto, se reflexiona sobre los elementos culturales de la comunidad y su estrecha relación con el entorno y el contexto geográfico, relación que les permite mantener vivas tradiciones y ritos como la siembra, el tejido y la medicina.

Este estudio se enfoca en el lenguaje y sus modificaciones de acuerdo al contexto de la comunidad muisca; el papel de la tradición oral toma relevancia con respecto a la vigencia de los saberes ancestrales y de la identidad indígena que se ve sometida al avance de la cultura occidental y la cosmovisión dominante. La exploración del marco jurídico y legal evidencia la influencia de aspectos coloniales en nuestro sistema normativo actual y permite una

identificación de los problemas existentes pese a la reglamentación y al reconocimiento de derechos para esta población. Se concluye con el grave peligro que tiene la comunidad muisca por desaparecer debido a la aculturación de los jóvenes y las falencias de la Bogotá como un escenario multicultural.

Marco teórico

El presente trabajo, sobre la Educación Intercultural en la Comunidad Muisca Suba del Distrito Capital, contiene tres acápites (Educación intercultural, la interculturalidad en el Distrito Capital y prácticas pedagógicas en la Comunidad Muisca Suba) en los que se realizó el análisis de material bibliográfico atinente a la interculturalidad y las diferentes posturas que durante los recientes años han sido debatidas en espacios académicos con la finalidad de generar un consenso acerca de una estructura que se adecuó a la realidad de los distintos grupos étnicos

Educación intercultural

Dentro de la cultura indígena en América, Cerón (2017b) destaca la primera escuela Indígena Ayllu en Bolivia durante los años 30, donde convergieron los saberes ancestrales, el respeto por todos los humanos y por la naturaleza, resaltando su cosmovisión. Pero este proceso no era homogéneo ni se basaba únicamente en sus tradiciones, también subraya personajes como el cacique Juan Chiles, perteneciente a la comunidad indígena de los Pastos, que aprendió la lengua quechua y la traída por los españoles, además, logró establecer la apropiación de elementos extranjeros como un asunto que implicaba la comprensión, el desarrollo y la interpretación como cualidades de una persona sabia.

De acuerdo con Pineda (1997), la nueva constitución política de 1991 constituyó un paso importante en la reivindicación del país multicultural que es Colombia; la intención era reconocer las diferentes etnias y culturas que habitaban a lo largo del territorio nacional y de esta manera poder garantizar el cumplimiento de todos los derechos que históricamente les fueron

negados. Sin embargo, el modelo educativo institucional mantuvo los estándares tradicionales e hizo de dicho modelo pedagógico el único que debía ser reconocido.

Diversos autores describen como la educación indígena empezó a ser conocida como Etnoeducación en el año 1987, surgiendo como producto de la finalidad del Estado por estructurar la educación propia que se impartía entre las comunidades indígenas y generar un proceso de estandarización que incluyera las pluralidades propias de cada comunidad. A esto se suman acciones como las de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) y el Ministerio de Educación Nacional que han buscado incluir estándares internacionales en el proceso educativo para que sea aplicable en el contexto local, departamental y nacional; de esta manera, se afecta la autonomía que se tenía en el proceso educativo propio de cada comunidad.

Dentro del proceso educativo de las comunidades indígenas, es necesario destacar dos elementos como el territorio y el lenguaje: El territorio, generando un proceso de relación donde se involucra la tierra, la familia y el respeto que existe hacia la madre tierra y la naturaleza. Por otro lado, el lenguaje como elemento de la conciencia del mundo y el enlace que existe entre el saber ancestral y la comunidad actual. El lenguaje guía a las comunidades indígenas a la apropiación de su cosmovisión, ya que es la forma de orientar los saberes ancestrales y el método más efectivo de preservar una memoria común que fortalezca la identidad cultural (Díaz R, P.A., Ruiz Á, P.A., Rodríguez M, Á.M. y Cabrera L, A.M. (2019a).

La creación de un proceso de memoria histórica como la indicación de tradiciones ancestrales perdidas con el tiempo y el auto reconocimiento como muiscas han sido la bandera para iniciar procesos de etnoeducación en la localidad de Suba, todo esto alrededor de los cuerpos de agua que aún sobreviven en el noroccidente de Bogotá. Al igual que la comunidad

Muisca de Bosa (cuyo proceso social y cultural gira entorno del río Bogotá), la comunidad Muisca de Suba reconoce el valor histórico que los humedales del noroccidente de Bogotá tienen para la construcción de una estructura cultural basada en el respeto a la naturaleza y los saberes ancestrales.

Pensamiento indígena

La cosmovisión indígena halla sustento en sus modelos educativos y es a través de ellos donde se expone la cultura y el pensamiento propio de cada comunidad. Existe variedad de modelos pedagógicos encontrados en los grupos étnicos de América; sin embargo, entre las grandes similitudes, Cerón (2017c) encuentra que el pensamiento originario entiende el aprendizaje como una espiral cíclica y discontinua, realizada en el diálogo de saberes entre la generación actual y las pasadas, y de estas con la naturaleza, donde la tenacidad, la justicia y el afecto se erigen como valores supremos.

Todas estas prácticas conducen al desarrollo de la identidad partiendo de la significación entorno al territorio y a la naturaleza (...) ya que permite ampliar las comprensiones sobre cómo se forjan identidades desde la colectividad, el respeto, el amor y cuidado por la otredad. (Díaz, Ruiz, Rodríguez y Cabrera, 2019b, p.88).

La afectación a la relación entre los grupos indígenas y alguno de estos elementos, trae serias grietas al desarrollo de su propia identidad y detiene la normal transmisión de saberes, incidiendo de esta manera en su futuro. Pese a ello, existieron grupos que se fueron adaptando con el paso del tiempo a las creencias traídas por los europeos iniciando un incipiente proceso intercultural, de manera tal que les permitiera adecuarse de mejor manera el pensamiento dominante.

Aprender las prácticas de los europeos garantizaba una mayor aceptación y una mejora en la calidad de vida: adaptar el modo de vida “civilizado”, aceptar el culto católico y renunciar a todo tipo de tradición ancestral por considerarse hereje y diabólica. Es un pensamiento que considera la educación como resultado de la confrontación de lo propio con lo de afuera, de comprender sus esencias y sus fuerzas, de desarrollarlas, de interpretarlas e interpelarlas con una ética basada en el hacer bien el trabajo, de tomarse el tiempo para escudriñar, discernir, repasar, compartir, apropiar (Cerón, 2017b, p.13).

Colonialismo y escuela

El proceso iniciado en las Américas trajo inmerso una serie de cambios estructurales en diversos aspectos de la cotidianidad; este proceso colonial fue abarcando todos los espacios donde se podía ejercer el pensamiento original de cada comunidad, iniciando una nueva etapa social y cultural basada en la homogenización cultural como producto de la evangelización religiosa. Como lo menciona Walsh (2005c), “La colonialidad del poder va pasando al campo del saber, no sólo escardando la intelectualidad indígena y afro, sino también fijando el eurocentrismo como única perspectiva de conocimiento.” (p.42).

Todo saber ancestral fue abolido por considerarse inmoral, incidiendo de esta manera en el desuso de prácticas naturales en materias como la medicina, la biología y la astronomía. Campos como la minería y la agricultura fueron bien vistas por los europeos y en ellos recayeron los esfuerzos de fortalecimiento de estos medios de producción.

Ante la diversidad encontrada en estos territorios, se dificultaba la labor de colonización, lo cual se convirtió en un problema que requería una solución efectiva y que no diera espacio para recriminaciones futuras. Eliminar la cultura y el pensamiento de aquel que era distinto fue la

tónica y la premisa durante el período colonial, siendo de esta manera un poder que sobrepasaba lo político y económico hasta llegar a la deshumanización de culturas indígenas y posteriormente, de esclavos provenientes del continente africano. De esta manera se contribuye a la desaparición de la cultura popular, elementos lingüísticos y sociales característicos de los pueblos invisibilizando de esa manera las historias que hacían parte de la cotidianidad, todo bajo la excusa del avance civilizatorio. (Ferraó, 2010; Peralta, Huérfano y Panqueba, 2011).

Este proceso de homogenización inicio con la figura de la escuela donde la educación estaba basada en el aprendizaje de la doctrina católica y en aprender los oficios provenientes del trabajo en el que se requería. Para el caso de los indígenas, la evangelización contribuyó al avasallamiento de la cultura propia indígena, a la desaparición de innumerables costumbres y tradiciones de carácter prehispánico y, en algunos casos, se inició un proceso sincrético entre la cultura europea, indígena y africana.

El modelo pedagógico unidireccional y utilizado para garantizar los fines del imperio español, no sólo aumentaba la brecha entre españoles, criollos y americanos, sino que además sometía estos últimos a un pensamiento netamente productivo en donde lo que importaba era la labor y no la calidad de ser humano. Este proceso, en palabras de Peralta et al., (2011), se describe como “al pueblo de América se le ha preparado en la escuela para vender su trabajo, pero no para apreciarlo. Son muy escasas las experiencias en las cuales la dignidad es el principio fundamental de formación escolar.” (p.134).

Este problema se mantuvo con el paso de los años, siendo evidente incluso en el siglo XXI por lo que en la actualidad los pueblos indígenas no sólo luchan por conservar un territorio, de propiedad generalmente ancestral, sino que además su lucha está basada en mantener vivas

sus tradiciones y sus saberes ante el paso arrollador de la cultura occidental. Varios autores han abarcado esta problemática y lo han definido como:

La lucha de los pueblos indígenas es sobre la descolonización; es una lucha para confrontar el problema estructural de la “tara colonial”, la que significa resistir, pero también insurgir así contribuyendo a la construcción de condiciones y posibilidades (decoloniales) radicalmente distintas. (Macas, 2001, citado por Walsh, 2014, p.20).

Pese a la existencia de varias iniciativas de carácter popular en Latinoamérica, fue hasta el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en 1989 que se ratificaron los derechos de los grupos indígenas siendo esto una conquista de carácter internacional que hacía énfasis en dos aspectos. De acuerdo con Díaz (2018), este convenio logró obtener el reconocimiento y la autonomía de los pueblos indígenas, entendiéndolo como la posibilidad de tener su propio gobierno, leyes y territorios. En segunda medida, aparece el concepto de auto-reconocimiento como un criterio para definir la identidad de las colectividades y grupos indígenas.

Interculturalidad

Es posible encontrar en los países occidentales gran variedad de culturas producto del mestizaje y en los procesos de colonización llevados siglos atrás. Uno de los conceptos que describe esta relación es el de Multiculturalidad, término que encuentra sus orígenes en los países occidentales (...), se refiere a la multiplicidad de culturas que existen dentro de una sociedad sin que necesariamente tengan una relación entre ellas. (Walsh, 2005, p.45).

Sin embargo, este concepto no logra explicar la complejidad de las relaciones en contextos tan variados como el latinoamericano y resulta ineficiente para abarcar todos los

elementos presentes en la cotidianidad de los diferentes grupos sociales, étnicos y culturales. La instauración de la Democracia en el siglo XIX, trajo consigo la esperanza de darle voz a todos aquellos grupos que antes no la tenían, pero el pensamiento criollo mantuvo el proceso homogéneo, blanco y católico que dejó por fuera a grupos indígenas y comunidades afro.

La consolidación de la Democracia exigió un proceso educativo de carácter inclusivo que lograra unas dinámicas participativas desde el aula de clase para ser llevadas a cabo en el ejercicio de la ciudadanía; Schmelkes (2004) entiende que “un país que quiere ser democrático en el cual existen diferencias culturales. Tanto la multiplicación de los espacios de coexistencia como el acortamiento de las distancias entre los diferentes, en más de un sentido, exigen educar para respetar y convivir” (p-11).

Autores como Fidel Tubino o Catherine Walsh han clasificado el proceso intercultural en tres clases: El primero de ellos, el relacional, entendido como la forma más básica y general de intercambio social entre culturas, entendiéndolo como personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones distintos y que interactúan en condiciones favorables o desfavorables, dependiendo el contexto.

El segundo es entendido como funcional y establece el reconocimiento de la diversidad y la diferencia cultural. Esta perspectiva busca promover el diálogo con la convivencia y la tolerancia y es funcional en la medida en que sirven los intereses del sistema dominante, sin atacar las causas de desigualdad social. Es utilizado especialmente en países de tipo neoliberal. Por medio de políticas públicas, Cuba logra satisfacer una mínima parte de los requerimientos en materia de interculturalidad. Es un sistema óptimo para mantener el estatus dominante dominado y disfrazar la desigualdad y la exclusión al no ejercer una mirada crítica sobre las causas de la brecha social y cultural.

Por último, encontramos la tercera perspectiva entendida como la interculturalidad crítica, siendo esta aquella que los autores proponen para satisfacer las demandas sociales que exige la diversidad cultural en los contextos latinoamericanos. La interculturalidad crítica aborda el problema de la exclusión desde la estructura colonial-racial, entendiéndola como aquella que diferencia entre grupos sociales y sostiene una estructura de poder jerarquizada y racializada, donde los blancos se encuentran en la cima y los grupos indígenas y afrodescendientes en la parte inferior. Desde la perspectiva crítica, se entiende la interculturalidad como un proceso construido desde la gente, a diferencia de la interculturalidad funcional, donde la actividad se ejerce desde las instituciones dominantes. No toma en cuenta solo el reconocimiento sino que busca a partir de la diversidad, transformar las estructuras e instituciones sociales para garantizar un modo de vida óptimo sin distinción étnica o cultural. Otra definición acerca de Interculturalidad crítica es la dada por Vera Ferrao (2010b):

La interculturalidad crítica pretende ser una propuesta ética y política con el objetivo de construir sociedades democráticas que articulen la igualdad y el reconocimiento de las diferentes culturas, y de proponer alternativas al carácter monocultural occidentalizante, que domina en la mayoría de los países del continente. (p.338).

Las inconsistencias en materia interculturalidad ha migrado al sector educativo y a la forma en como el proceso de enseñanza-aprendizaje ha contribuido a la exclusión proveniente de diversos actores a lo largo del proceso histórico iniciado a finales del siglo XV. En la época colonial, el proceso educativo iba encaminado a la evangelización y al recrudecimiento de las actividades productivas para seguir sometiendo la mayoría de la población a las labores agrícolas en los grandes latifundios de la época.

El proceso de Independencia no ofreció mejoras al proceso de interculturalidad educativa, por el contrario, se promovió una cultura occidental, sin grandes cambios en materia de inclusión y sin grandes reformas que permitieran un ejercicio de participación más efectivo, todo esto debido a la llegada de los criollos al poder. Las nuevas repúblicas van a hacer caso omiso a las demandas sociales de los grupos marginados en la Colonia y el tema de la diversidad cultural aún no se enfrenta en el interior de la Escuela Oficial urbana, principalmente porque el mundo escolar contiene su propio discurso cultural construido fundamentalmente a partir de imágenes y representaciones fragmentadas del país y su historia (Castillo, 2001a, p.123.).

La herencia de estas prácticas sigue siendo evidente en los tiempos actuales y la educación no pudo dar una solución en la problemática propuesta, estableciendo una deuda histórica en materia de interculturalidad. Uno de los elementos es el currículum oculto, el cual según Castillo (2012) ha heredado la desconfianza de todo aquello que sea por fuera de las aulas, manteniendo un aislamiento de tipo social e histórico que se resiste al cambio y a las nuevas tendencias.

La homogenización presente en el currículum que busca establecer una identidad nacional desde el eurocentrismo y el currículum oculto como producto de las pedagogías tradicionales, unidireccionales y uniformes, son dos grandes problemas con los que el sistema educativo debe enfrentarse para hacer frente a la diversidad cultural imperante en nuestra sociedad. Algunos autores han manifestado que:

Desde el quehacer pedagógico e investigativo, contextualizar los currículos institucionalizados y reconocer los aportes del conocimiento generado desde esas lógicas “otras” sigue siendo un desafío importante que alimenta los debates

contemporáneos entorno a la Etnoeducación, la Educación Propia y los avances para la formulación del SEIP. (Parra Y Gutiérrez, 2019, p.131).

Existen críticas al modelo etnoeducativo y al enfoque intercultural que se ha dado en Colombia en los últimos años y se ha establecido que es un sistema que presenta dificultades al promover la segregación grupal y no contar con toda la diversidad cultural de la nación. Se ha basado más en la perspectiva funcional para permitir un proceso de adaptación y socialización de los grupos étnicos con la cultura occidental, siendo parte de un proceso que termina homogeneizando la educación de la misma manera. (Ortega y Giraldo, 2019a, parr.16).

Más allá de las perspectivas propuestas en interculturalidad, es menester fomentar un aprendizaje recíproco entre los individuos a partir de su propia cosmovisión y sus propios valores; no solo basándose en el conocimiento de la cultura sino en el conocimiento del ser humano como individuo perteneciente a una comunidad. Este planteamiento propuesto por Díaz (2018), agrupa el concepto de comunidad y además, el de individualidad que busca establecer el papel y el rol que cada sujeto tiene en su entorno, siendo esta una manera más efectiva de generar un entendimiento acerca de la cotidianidad de un grupo étnico, cultural o social distinto.

Lo anterior no implica una prevalencia del individual sobre lo grupal, ya que es por medio del diálogo intercultural que se educa acerca de la diversidad cultural y social teniendo como parámetro siempre el enfoque universal y globalizado de la sociedad. (Ortega y Giraldo, 2019b, parr.12).

Modelos pedagógico-interculturales

La evolución de este concepto tiene en cuenta el tipo de relación entre la cultura dominante y aquella que busca hacerse un espacio en cuanto al reconocimiento de sus

tradiciones. Entre los puntos clave, Leiva (2011) considera necesario “afrontar la diversidad cultural de los contextos socioculturales actuales mediante proyectos y actuaciones concretas que contemplen la diferencia cultural como valor educativo positivo” (p.7). Esto implica la generación de una “escuela sin exclusiones, para poder incluir y desarrollar en su proyecto educativo y curricular a las diversidades culturales”. (Salinas, 2002, p.34).

La gran mayoría de definiciones proponen la superación del estado de inequidad en el acceso a la educación para avanzar hacia el reconocimiento de la diversidad; sin embargo, son muy pocas las que intentan escapar del aspecto teórico para pasar a un aspecto práctico que permita originar las bases de un proceso educativo intercultural real y aplicable. Establecer los lineamientos que rigen la educación intercultural generara discusiones acerca de la forma en que debe darse el proceso.

Algunos autores señalan la necesidad de abandonar la educación homogénea y proponen otro tipo de educación:

La pedagogía diferenciada es para reconocer la multiplicidad de realidades y expresiones culturales que traen consigo los educandos, los docentes y padres de familia dentro de la escuela, para no caer en la pretensión de que una cultura ahogue o le imponga sus valores a las otras. (Rojas, 2012, p.7).

Varios autores han realizado clasificaciones acerca de los modelos multiculturales e interculturales y los enfoques a los que pertenecen, entre los que se destaca Mauviel, Banks, Davidman, Grant y Sleeter, Muñoz Sedano, García Castaño y Bartolomé. Estos autores han recalado en la clasificación de educación multicultural y han coincidido en varios elementos que permiten estructurar de mejor manera los diferentes modelos propuestos.

Bartolomé (1997) y Muñoz Sedano (1998) realizan una clasificación que resulta adecuada para entender las diferencias que pueden existir entre los diferentes enfoques y los modelos que lo componen.

Tabla 1

Enfoque hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida

Modelo	Finalidad	Programas
Modelo Asimilacionista	Conducir a los estudiantes que hacen parte de una minoría étnica a renunciar a su identidad para someterse a la cultura dominante. De esta manera, se beneficia la homogenización del proceso educativo	Programas de Inmersión lingüística
Modelo Compensatorio	Por medio de programas compensatorios, se busca recuperar las falencias de los estudiantes de las minorías étnicas, ceniza y crecer en entornos propios de sus comunidades, pueden desarrollar dificultades en el desarrollo cognitivo que les impiden desarrollar un proceso educativo óptimo.	Programas de educación compensatoria. Programa Remedial.
Modelo Segregacionista	Se agrupaba a las minorías étnicas y raciales en escuelas exclusivas, fomentando la segregación y fragmentación de la sociedad. Se consideraba que estos grupos poseían un intelecto menor al de la cultura dominante.	Programa de diferencias genéticas.

Nota. Fuente: Antonio Muñoz Sedano, Hacia una educación multicultural: Enfoques y modelos

Bartolomé (1997) Bartolomé Pina, M. (Coord.) (1997). Diagnóstico a la Escuela Multicultural.

Tabla 2

Enfoque hacia el reconocimiento de la pluralidad de culturas

Modelo	Finalidad	Programas
Modelo de curriculum multicultural	Se producen modificaciones al currículo escolar en ambientes donde se cuenta con diversidad de estudiantes.	Programa de aditividad étnica Programas bilingües y biculturales Programa de

		transición de lengua materna
Modelo de pluralismo cultural	Los programas escolares deben adecuar espacios que fomenten los contenidos culturales y cognitivos propios de los grupos étnicos. Promueve como alternativa los cursos exclusivos y las escuelas técnicas propias que mantengan la cultura.	Creación de escuelas propias étnicas
Modelo de competencias multiculturales	Desarrollo de competencias provenientes de múltiples sistemas normativos que permitan al estudiante entender situaciones en contextos culturales diversos.	Programa de competencias multiculturales
Modelo de orientación multicultural	Vinculación de la identidad personal a la identidad cultural. Se fomenta el desarrollo del autoconcepto y la identidad étnica y cultural	Programas de desarrollo del autoconcepto.

Nota. Fuente: Antonio Muñoz Sedan, Hacia una educación multicultural: Enfoques y modelos

Bartolomé (1997) Bartolomé Pina, M. (Coord.) (1997). Diagnóstico a la Escuela Multicultural.

Modelo	Finalidad	Programas
Modelo de educación intercultural	Promueve la lucha contra todo tipo de discriminación. De acuerdo con Lynch (1992) citado por Muñoz Sedano (1995) se debe buscar un concepto de ciudadanía democrática que oriente hacia los derechos humanos de responsabilidad social. De acuerdo a esto, la educación debe ser solución a los conflictos y a la falta de valores presente en la sociedad.	Programa de educación para la responsabilidad social.

Nota. Fuente: Antonio Muñoz Sedano, Hacia una educación multicultural: Enfoques y modelos

Bartolomé Pina, M. (1997). Diagnóstico a la Escuela Multicultural.

De acuerdo con Walsh (2005d), es necesario superar los discursos multiculturales y pluriculturales cuyas visiones nacen de la postura y la cultura dominante. Mientras la multiculturalidad y pluriculturalidad se basan en reconocer descubrir y todo era al otro, la interculturalidad busca producir una interrelación equitativa entre pueblos y personas.

Entendiendo esto, es necesario reflexionar sobre la perspectiva propia de cada contexto ya que no todas las posiciones se ven enfrentadas a las mismas dificultades.

La ambigüedad del concepto de interculturalidad termina siendo contraproducente porque genera inconvenientes al no tener claro el concepto y la forma en que se debe abordar. Barriga (2004) citado por Ortiz-Rodríguez (2015) establece que muchas veces la interculturalidad puede ir disfrazada, buscando favorecer la cultura mestiza o dominante sobre la cultura indígena, impidiendo de esta manera un diálogo respetuoso entre la diferencia y suponiendo un interés por mantener el dominio y la imposición cultural. De esta manera, se incurre en un reconocimiento de carácter simbólico que no tiene en cuenta la integración entre los distintos sectores sociales, culturales, económicos o educativos. (Muñoz Sedano, 1998, p.119).

En Europa, Oliveira, Rodríguez, Gutiérrez y Touriñán (2005) proponen dos escenarios de Educación intercultural: el primero de ellos, como una competencia que debe estructurarse a partir de la preparación profesional de los docentes, la reevaluación de los instrumentos y estrategias pedagógicas utilizadas en el aula de clases y la proyección de la escuela con su entorno local y regional. En segunda medida, una educación intercultural entendida como una perspectiva o un enfoque que prepare al docente para poder entender y comprender el aprendizaje cooperativo, sin recaer en un proceso homogéneo y en el conocimiento concreto del alumno en la relación enseñanza aprendizaje.

Es necesario recurrir a elementos claves propios de la educación intercultural, Vásquez (1994) citado por Oliveira et al. (2005), establece como condiciones básicas la identificación del sujeto participe en la educación intercultural, la meta del proceso, la identificación de las herramientas y de los recursos que se desean tener para esa meta y finalmente, las proyecciones dentro del currículo y del programa para llevar a cabo estas finalidades.

Con el paso del tiempo, las necesidades sociales van transformando y el proceso educativo se ve inmerso en nuevas exigencias. Ante esta realidad, se propone una nueva forma de relación:

Sociedad y cultura han de entenderse como elementos plurales y dinámicos resultantes de la capacidad creadora y transformadora de la humanidad, representada y contextualizada en pequeñas unidades, que serían los centros educativos y, más concretamente, cada aula como espacio potencial de construcción y transformación social. (Borrero, 2012, p. 6).

Entendiendo esta nueva cultura de características digitales como una oportunidad que acerca a las minorías étnicas a un proceso educativo más adecuado, pensado en sus particularidades mientras utiliza las herramientas actuales sin poner en riesgo su identidad.

Este trae un nuevo modelo basado en la cultura digital, el concepto de Aldea Global. Al respecto, Leiva y Almenta (2013) afirman que la “digiousulturalidad es una tendencia emergente en la construcción solidaria, compleja y crítica de una formación libre donde la interacción cultural se presenta como un elemento a veces invisible de la educación virtual, pero de gran valor y potencialidad pedagógica”. (p.11).

La posibilidad de cerrar brechas que históricamente han existido, invita a repensar la educación intercultural. Aunque el objetivo inicial era garantizar el acceso a la información y cerrar las brechas económicas, Garrote, Arenas y Jimenez-Fernández (2018) reconocen la utilización de las tics en la educación, de manera tal que todos los actores educativos sean partícipes en el reconocimiento y entendimiento de un modelo pedagógico que aborde la diversidad de culturas existentes, articulándolo con el proceso de enseñanza aprendizaje que se lleva a cabo en las instituciones.

La interculturalidad en el Distrito Capital

“La cultura toma diversas formas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, innovación y creatividad, la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye patrimonio común de la humanidad y debe reconocerse y consolidarse en beneficio de las generaciones presentes y futuras. (UNESCO, 2001)”.

El interculturalismo, como lo establece Carlos Giménez (2010; Pág. 22) es “una nueva variable del pluralismo cultural”, siendo la respuesta a los puntos débiles que trae consigo el multiculturalismo, al no concebir el relacionamiento entre las diversas culturas. La interculturalidad, es comprender que las culturas no se encuentran aisladas, suelen convivir en espacios comunes y en estos pueden presentarse relaciones en armonía o conflictos y desde allí pueden surgir apuestas por emprender un diálogo que traduzca o comprenda las necesidades de unos u otros.

Para Catherine Walsh la interculturalidad no es otra cosa que: [...] El contacto e intercambio entre culturas en términos equitativos; en condiciones de igualdad. Tal contacto e intercambio no deben ser pensados simplemente en términos étnicos sino a partir de la relación, comunicación y aprendizaje permanentes entre personas, grupos, conocimientos, valores, tradiciones, lógicas y racionalidades distintas, orientados a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos y colectivos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. (2009; p 41).

La interculturalidad, por lo tanto no implica la pérdida de identidad de cada comunidad sino por el contrario, la conservación de la misma pero dentro de un espacio de diálogo concertado con el objetivo de dirimir los conflictos que puedan presentarse fruto de la convivencia. Dicha convivencia tiene que estar remarcada en unos estándares mínimos de tolerancia que les permita a las comunidades un espacio de interacción con respeto mutuo, es, en resumen, la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social, una coexistencia en igualdad de condiciones.

En ese entendido, el Concejo de Bogotá, D. C. mediante el Acuerdo Distrital 359 de 2009 estableció los lineamientos de política pública para los indígenas en Bogotá, D. C., definiendo los principios y ejes estratégicos para la adopción de la política pública para los pueblos indígenas en la ciudad, que sirvió de base para la expedición del Decreto Distrital 543 de 2011 "*Por el cual se adopta la Política Pública para los Pueblos Indígenas en Bogotá, D. C.*", en el que uno de los objetivos específicos es promover la construcción de la interculturalidad y la convivencia respetuosa con las ciudadanas y los ciudadanos que residen en Bogotá, D. C., disponiendo además, que en materia de interculturalidad el enfoque diferencial para los pueblos indígenas está fundado en la identidad y en la interculturalidad, la interculturalidad y multiculturalidad son principios en que se fundamenta la Política Pública Indígena y que en el camino hacia la educación propia e intercultural una de sus líneas es la generación de procesos de construcción de interculturalidad con y entre los pueblos indígenas y la ciudadanía en general mediante el diseño y puesta en marcha de proyectos y estrategias educativas y de comunicación que propicien la convivencia ciudadana.

En ese orden de ideas, algunas entidades distritales han realizado avances en materia de interculturalidad, entre ellas:

La Secretaría de Planeación -SDP-, por medio de la Dirección de Equidad y Políticas Poblacionales -DEPP-, está involucrada en la atención a grupos étnicos, sociales y culturales en la ciudad, en cumplimiento al Decreto Distrital 546 de 2007 "*Por el cual se reglamentan las Comisiones Intersectoriales del Distrito Capital*", en las que la SDP participa en la Comisión Intersectorial Diferencial-Poblacional del Distrito Capital, encargada de socializar y generar estrategias para el cumplimiento al artículo 65 "*Transversalización de los enfoques poblacional-diferencial y de género*" del Acuerdo Distrital 761 de 2020 "Plan de Desarrollo Distrital 2020-2024". Este trabajo mancomunado ha permitido la incorporación del enfoque diferencial en los proyectos de inversión distrital, pues durante el primer semestre de 2020 se realizó una inversión en ese tema a nivel distrital, mientras que para el segundo semestre se avanzó en inversión a nivel local, en jornadas de socialización.

Dentro de los aportes importantes de la Secretaría Distrital de Planeación a las temáticas interculturales es posible destacar:

- Articulación interinstitucional e institucional para la transversalización de enfoques, en los que ha estado presente la Secretaría Distrital de la Mujer y la Dirección de Diversidad Sexual y de Equidad y Políticas Poblacionales de la SDP.

- Asistencia técnica a sectores distritales.

- Elaboración de la matriz de lineamientos de grupo poblacionales y sectores sociales del nivel local, en conjunto con los rectores de sus políticas públicas.

- Acompañamiento a los sectores distritales en la actualización de sus criterios de elegibilidad y viabilidad, de acuerdo con los lineamientos establecidos en la matriz.

Adicionalmente, la DEPP brinda asistencia técnica a distintas entidades distritales en materia de enfoque diferencial poblacional. En el último período, la DEPP ha brindado acompañamiento a 62 proyectos de entidades distritales, con recomendaciones específicas que permitan la inclusión de los grupos étnicos en dichos proyectos. Junto con la Subdirección de Asuntos Étnicos de la Secretaría Distrital de Gobierno -SDG-, se encargan de definir los lineamientos que harán parte de las políticas públicas de los grupos étnicos en Bogotá, D. C. Para el año 2020, se han llevado a cabo talleres de asistencia técnica con los equipos de Planeación en las veinte localidades de Bogotá, D. C.

La citada Subdirección de Asuntos Étnicos en coordinación con la Secretaria Distrital de Planeación, determinarán los instrumentos de implementación, seguimiento y evaluación de cada una de las acciones, teniendo en cuenta las condiciones particulares de cada comunidad.

Basados en el Acuerdo Distrital 359 de 2009 *"Por el cual se establecen los lineamientos de política pública para los indígenas en Bogotá, D.C. y se dictan otras disposiciones"* y en el Decreto 543 de 2011 *"Por el cual se adopta la Política Pública para los Pueblos Indígenas en Bogotá, D. C."*, se emitió el Decreto 504 de 2017 *"Por medio del cual se adopta el Plan Integral de Acciones Afirmativas para el reconocimiento de la diversidad cultural y la garantía de los derechos de los Pueblos Indígenas residentes en Bogotá, D. C."*. Así, por intermedio de la Secretaría Distrital de Gobierno, a través de la Subdirección de Asuntos Étnicos (SAE), se inició el seguimiento y la implementación de este plan de acciones afirmativas, el cual está compuesto por 77 propuestas, de las cuales 29 hacen parte de proyectos de inversión en distintas entidades del distrito.

Como se indicó, otra de las entidades importantes en el desarrollo de esta temática (interculturalidad) es la Secretaría Distrital de Gobierno -SDG-, que a través de la Subdirección de Asuntos Étnicos (SAE), es la encargada de coordinar los procesos de construcción y concertación de las entidades distritales con todos los grupos étnicos que habitan en Bogotá, D. C. Estos procesos tienen en cuenta tres etapas o momentos: Alistamiento, participación y concertación. Teniendo en cuenta estas etapas y con la participación de varias entidades nacionales y distritales, el Consejo Consultivo y de Concertación aprobó 135 acciones y 62 en temáticas como Gobierno propio para un total de 197 acciones en favor de los pueblos y comunidades indígenas de la ciudad.

La Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte -SDCRD- también contribuye de manera directa al cumplimiento de las garantías constitucionales que tienen los grupos étnicos de Bogotá, D. C. El artículo 8 del Decreto Distrital 612 de 2015 "*Por el cual se crea el Consejo Consultivo y de Concertación para los Pueblos Indígenas en Bogotá, D. C.*", señala: "Artículo 8º- Espacios Locales: A partir del presente Decreto se reglamentará la constitución de las Mesas Indígenas en las localidades, las que estarán conformadas y coordinadas por los Cabildos Indígenas que tengan presencia en lo local , y que estén plenamente avalados por el Consejo Consultivo de Concertación para los Pueblos Indígenas en Bogotá, D. C.".

Además de la constitución y organización de las mesas de indígenas en las localidades, la Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte implementa acciones que buscan la pervivencia de las tradiciones escritas y orales de los pueblos indígenas. Estas iniciativas se basan en actividades culturales, y deportivas en espacios públicos y cuya finalidad está en un reconocimiento general de la identidad y la autonomía de los grupos étnicos.

Durante el periodo 2016 - 2020, la Secretaria Distrital de Integración Social -SDIS- fortaleció la implementación de acciones afirmativas y de un enfoque diferencial en la inversión, estrategias de la entidad tendientes al diálogo permanente con las autoridades de los pueblos indígenas en Bogotá, D. C., para avanzar en el reconocimiento de la diversidad cultural y garantizar los derechos de las personas pertenecientes a estas poblaciones. Desde 2016, se implementaron diez (10) acciones afirmativas en temáticas como atención a primera infancia, atención a personas mayores y nutrición para los pueblos indígenas, ratificadas mediante el Decreto Distrital 504 de 2017 *“Por medio del cual se adopta el Plan Integral de Acciones Afirmativas para el reconocimiento de la diversidad cultural y la garantía de los derechos de los Pueblos Indígenas residentes en Bogotá, D. C.”*.

Por medio de este decreto, la SDIS implementó el Plan Integral de Acciones Afirmativas para Pueblos indígenas en Bogotá, cuyas estrategias en los últimos 4 años fueron:

1. Garantizar la continuidad en la operación de las 10 Casas de Pensamiento Intercultural con enfoque diferencial.
2. Contar con mínimo el 60% del equipo pedagógico con pertenencia indígena en las Casas de Pensamiento Intercultural.
3. Contratación de mínimo 3 sabedores o sabedoras indígenas en cada una de las Casas de Pensamiento Intercultural para movilizar y fortalecer las prácticas pedagógicas, culturales y comunitarias.
4. Diseñar e implementar un plan de trabajo de asistencia técnica para fortalecer los procesos de inclusión y atención integral e intercultural de niños y niñas de primera infancia en las Casas de Pensamiento Intercultural.

5. Diseñar e implementar un plan de compras para la dotación ancestral de cada Casa de Pensamiento Intercultural.
6. Apertura de una nueva Casa de Pensamiento Intercultural.
7. Diseño e implementación de una estrategia intercultural en el servicio social Centro Día.
8. Contratar 10 agentes culturales indígenas para el diseño, implementación y evaluación de la Estrategia Intercultural en Centros Día.
9. Entregar el 100% apoyos alimentarios, programados en la Complementación Alimentaria Canasta Básica indígena a familias en condición de pobreza y pobreza extrema.
10. Cualificar a 584 hogares en educación nutricional y fortalecimiento de usos y costumbres desde el componente social de la canasta Básica Indígena a familias en condición de pobreza y pobreza extrema.

El principal aporte de la SDIS al desarrollo de la interculturalidad en la ciudad lo encontramos en las Casas de Pensamiento Intercultural, que acogen a niñas y niños, con el propósito de brindar una atención integral en la formación de preservación, recuperación de identidad y de cultura propia de los grupos indígenas que habitan la ciudad. De manera mancomunada con las familias y las comunidades, las Casas de Pensamiento Intercultural incentivan el diálogo y recopilan experiencias que sirven para mejorar la atención y la implementación de políticas públicas basadas en un enfoque diferencial.

Sin embargo, la Secretaría de Educación del Distrito -SED- tiene el papel más importante al velar por el compromiso de proteger, promover e incentivar el cumplimiento del derecho a la educación de los niños y niñas indígenas de Bogotá, D. C. El desarrollo de procesos pedagógicos interculturales permite el acceso equitativo a una educación de calidad

y a aprendizajes significativos en el marco del respeto por la diversidad. Para la realización de estos programas, es necesaria una caracterización de los grupos étnicos que hacen parte del proceso educativo.

De acuerdo con el Sistema de Matricula SIMAT, con corte a 31 de agosto del presente año, se encontraban matriculados en instituciones oficiales, 3765 estudiantes que se auto reconocían como miembros de algún grupo indígena en Bogotá, D. C. Suba es la localidad con mayor presencia de grupos indígenas, seguida de Ciudad Bolívar y Bosa.

LOCALIDAD	F	M	Total general
SUBA	304	345	649
CIUDAD BOLIVAR	293	284	577
BOSA	233	233	466
KENNEDY	161	159	320
RAFAEL URIBE	166	150	316
USME	140	153	293
ENGATIVA	102	105	207
LOS MARTIRES	106	90	196
SAN CRISTOBAL	83	87	170
SANTAFE	34	61	95
TUNJUELITO	45	45	90
FONTIBON	33	44	77
LA CANDELARIA	38	25	63
USAQUEN	38	25	63
ANTONIO NARIÑO	20	27	47
BARRIOS UNIDOS	22	21	43
PUENTE ARANDA	21	19	40
CHAPINERO	8	13	21
TEUSAQUILLO	12	9	21
SUMAPAZ	4	7	11
Total general	1863	1902	3765

Teniendo en cuenta las distribución de estudiantes matriculados, es posible evidenciar que la Comunidad Muisca es la mayoritaria en Bogotá, D. C., siendo este un pueblo nativo con ubicación en Suba y Bosa principalmente. También, se evidencia masiva presencia del pueblo indígena Pijao, Kichwa, Waunana y Páez, pueblos originarios de otras zonas del país

que debido al conflicto interno han migrado a las principales ciudades. La información del SIMAT da cuenta de las siguientes cifras:

PUEBLO INDIGENA	N° ESTUDIANTES
MUISCA	793
PIJAO (COYAIMAS - NATAGAIMAS)	632
KICHWA	326
WAUNANA (WOUNAAN)	261
PAEZ (AUTODENOMINACION NASA)	245
ZENU (SENU)	234
EMBERA KATIO	189
INGA	133
EMBERA CHAMI	112
WAYUU	94
ACHAGUA	82
PASTOS	70
UITOTOS (HUITOTO - WITOTO)	59
GUAMBIANO (AUTODENOMINACION NAM MISAK)	44
EPERARA SIAPIDARA	43
YANACONA	34
TIKUNA	28
CAMENTSA (KAMSA - KAMENTSA)	22
AMORÚA	19
AWA	18
NONUYA	17
NUKAK MAKU (SE INCLUYEN HUPHU, JUHUP, JUJUPDA, KAKUA)	17
COCAMA	16
KANKUAMO	15
SIRIANO	15
ARHUACO	14
BETOYE (GUAHIBO)	13
TOTORÓ	12
CUBEO	11
OCAINA	11
SIKUANI (SICUANI)	10
MUINANE	9
COCONUCO	8
PIAPOCO	8
WIWA	8

BORA	7
CURRIPACO	7
MURUI (MURUI - WITO)	7
TUKANO	7
MOKANA	6
YUKO (YUKPA)	6
ANDOQUE	5
BARA	5
CHIRICOA	5
DESANO	5
GUAYABERO (AUTODENOMICACION JIW)	5
KARAPANA (CARAPANA)	5
KOGUI	5
MIRAÑA	5
SIONA	5
AMBALO	4
BARI	4
CHIMILAS	4
PIRATAPUYO	4
BARASANO	3
TATUYO	3
U`WA	3
BANIVA	2
CUIVA (CUIBA - KUIVA)	2
GUANANO (WANANO)	2
KAWIYARI (CABIYARI)	2
KOFAN	2
MATAPÍ	2
PIAROA	2
PISAMIRA	2
PUINAVE	2
YURI	2
YURUTI (TAPUYA)	2
COREGUAJE	1
CUNA (TULE)	1
HITNU	1
KARIJONA (CARIJONA)	1
MACAGUAJE	1
MASIWARE (MASIGUARE - MAIBEN)	1
QUILLACINGAS	1
SALIVA (SALIBA)	1
TAMAS (DUJOS DE PANIQUITA)	1
YAMALERO	1
YAUNA	1
<hr/>	
Total general	3765

Así las cosas, teniendo en cuenta el Plan de Acciones Afirmativas propuesto por la administración del Alcalde Mayor de Bogotá, D. C. Enrique Peñalosa Londoño, la SED avanzó en los ejercicios participativos por parte de los pueblos indígenas para garantizar su vinculación en el sistema educativo distrital. La construcción colectiva y participativa de dicha propuesta de educación indígena propia, tiene en cuenta que los procesos educativos con los pueblos indígenas se han dado en el marco de relaciones asimétricas de poder, donde usualmente la sociedad identificada como mayoritaria se ha impuesto a través de los procesos de escolarización a las poblaciones indígenas que ingresan a la escuela.

Desde 2017, se han iniciado diálogos en pro de la educación intercultural con catorce pueblos indígenas en Bogotá, D. C.: Muisca de Suba, Muisca de Bosa, Ambiká Pijao, Kichwa, Inga, Los Pastos, Uitoto, Nasa, Yanacona, Misak, Eperara Siapidara, Camentsá, Tubu y Wounnan Nonam.

En el pasado reciente, con la expedición del Acuerdo Distrital 761 del 11 de junio de 2020 *“Por medio del cual se adopta el Plan de desarrollo económico, social, ambiental y de obras públicas del Distrito Capital 2020-2024 “Un nuevo contrato social y ambiental para la Bogotá del siglo XXI”*, se buscó consolidar un nuevo contrato social, con enfoque en la protección ambiental y la diversidad. Este plan intenta crear y estructurar herramientas que permitan garantizar la igualdad de oportunidades, como el reconocimiento a los grupos que históricamente han sido discriminados por su condición étnica, racial, de género, socioeconómica, etc., por lo que es necesaria una organización institucional que permita el acceso equitativo a todas las personas.

En el artículo 66 “*Enfoque diferencial étnico*”, del Plan Distrital de Desarrollo, propuesto por el gobierno de Claudia Nayibe López Hernández, se da las pautas para la creación de procesos inclusivos y proyectos dirigidos a los grupos étnicos que habitan en Bogotá, D. C., al disponer: “*Artículo 66. Enfoque diferencial étnico: En un plazo no mayor a cuatro (4) meses a partir de la expedición del presente Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas del Distrito Capital 2020-2024 “Un Nuevo Contrato Social y Ambiental para la Bogotá del siglo XXI”, se realizará el proceso de concertación y construcción conjunta con los pueblos y comunidades étnicas asentados en el Distrito, que conduzca a la inclusión de programas, planes y proyectos específicos; metas, indicadores, tiempos, responsables y asignación presupuestal dirigidos a la población étnicamente diferenciada, en cada uno de los sectores de la Administración y en las Localidades, propendiendo por la salvaguarda de sus derechos y garantizando su supervivencia física y cultural. Este proceso de construcción incorporará el enfoque de género, mujer, familia y generación desde las visiones propias de las mujeres de los pueblos y comunidades étnicas*”.

Ahora bien, en el ámbito nacional, la Defensoría del Pueblo, por medio de la Defensoría Delegada para Grupos Étnicos y de acuerdo con lo establecido en el artículo 282 de la Constitución Política “*El Defensor del Pueblo velará por la promoción, el ejercicio y la divulgación de los derechos humanos ... (...)*” y Ley 24 de 1992 “*Por la cual se establecen la organización y funcionamiento de la Defensoría del Pueblo y se dictan otras disposiciones en desarrollo del artículo 283 de la Constitución Política de Colombia*”, asesora y acompaña a las instituciones públicas en los espacios de diálogo que sostienen con los grupos indígenas. También, representa al Ministerio Público en la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Política Educativa para los Pueblos Indígenas -CONTCEPI-, que es un

espacio de concertación para la aplicación de la educación propia de los pueblos indígenas y que acciones proceden en las instituciones que deben velar por garantizar el derecho fundamental a la educación propia, teniendo en cuenta que la educación para grupos étnicos es “(...) *la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones*”. (Artículo 55 de la Ley General de Educación).

Prácticas pedagógicas en la Comunidad Muisca - Suba

Pese a las dificultades históricas, la comunidad Muisca de Bogotá sigue reclamando un espacio dentro de la gran urbe que es hoy la capital colombiana. Aunque la mayoría de la población de este grupo étnico en Bogotá, D. C. se concentra en Bosa y Suba, existe población Muisca en la mayoría de las localidades de Bogotá, D. C. Estos rastros de identidad se mantienen vigentes en los distintos cabildos y consolidan una identidad no extinta ni por la colonización ni por la modernidad, reclama una base común y se reinventa a sí misma negociando con los imaginarios de la sociedad mayoritaria que insiste en verla como cultura del pasado (Gómez Londoño, 2004, p.15).

La adaptación dada por el desarrollo en un contexto urbano implicó una reconceptualización de la identidad y de la forma como la comunidad se relaciona con su entorno. Langebaek Rueda (2005b) establece como el argumento central que la resistencia cultural no se basó en la conservación de las ceremonias, ritos y mitos prehispánicos, sino en su rápida adaptación y cambio de acuerdo con las circunstancias impuestas por la conquista (p.30).

Dentro de la Cultura Muisca confluyen elementos propios de otras culturas indígenas, donde la cosmovisión se rige por el respeto y el trato digno que se tiene con el entorno y la naturaleza. Dolmatoff (S.f.) citado por Lozada, Palacios y Zapata (2009, p.45) encuentra semejanzas entre los Muisca y los Koguis, entendiendo que ambas hacen parte de la gran familia lingüística Chibcha que ocupó los territorios del norte de Sudamérica. Estos pueblos entienden el proceso educativo en la aspiración que tiene el hombre de alcanzar la perfección, la cual estaba representada en los elementos de la naturaleza, pues es ella la que nos proporciona las herramientas para desarrollar conceptos educativos entre estas comunidades, evidenciando un desarrollo lúdico y hermenéutico del concepto educación.

Para entender el proceso educativo propio es necesario conocer la cosmovisión y los elementos que definen la identidad de los pueblos. De acuerdo con Peterson Royce (1982) citada por Torres y Villa (2015, p.27):

La identidad va mucho más allá de la adscripción por nacimiento o socialización por cualquier mecanismo sociocultural. Es la autodefinición histórica y cultural de un grupo de referencia invocado por un grupo de personas quienes se identifican y son identificadas de acuerdo con criterios comunes y compartidos socialmente.

La identidad Muisca permite comprender la relación con el entorno por medio de las narraciones míticas y la tradición oral. Para Durán Velasco (2020) entender el mundo desde una concepción muisca implica abordar la cosmogonía que explica la creación del mismo, entendiéndolo siempre desde una perspectiva propia y con una visión de carácter dualista entre la naturaleza y la cultura que genera una conexión directa con el entorno y el territorio.

En el estado Colombiano el tema educativo está regulado por la Ley 115 de 1994 “*Por la cual se expide la Ley General de Educación*”, que en el artículo 55 dispone:

“Definición de etnoeducación. Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones”.

Por su parte el artículo 56 de la norma *ibídem* señala:

“Principios y fines. La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y

progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura”.

En ese marco regulatorio general, el papel de la escuela se ve relegado por no suplir las necesidades propias de las comunidades y aunque han existido iniciativas que acercan la escuela a los grupos étnicos, la desconfianza sigue siendo una constante en esta relación. Las comunidades indígenas ven con desconfianza la escuela y no ven en ella a una institución que pueda aportar a su estructura social y cultural; por el contrario, consideran que la única función que ha tenido es la de generar un proceso de inmersión de la cultura dominante en los jóvenes indígenas. (Rojas Curieux, 1999; Cabrera, Nieto y Giraldo, 2018).

El currículo da muestras de ello en materias como la Historia donde los cambios en los planes de estudio impartidos en las escuelas no presentan avances ni modificaciones y siguen teniendo como finalidad una historia de origen nacional que desconozca la memoria indígena en la historia de Colombia. La memoria histórica indígena es el camino más rápido para fortalecer la identidad cultural del pueblo porque permite la generación de recuerdos teniendo en cuenta las experiencias y las narraciones propias del pasado, que consolida el desarrollo personal y el colectivo. (López, Ramírez y Sarto, 2016, 28-39).

Para los muisca el tejido hace parte de la recuperación de la identidad y pasó de un saber ancestral a una pedagogía formal que se aplica en las instituciones educativas distritales en la localidad, siendo impartida por personas mayores y entendida como una práctica artística que abre el campo a otras áreas y conocimientos. (Cabiativa y Rodríguez, 2010; López et al., 2016).

Instituciones como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE-, desde 2016 han realizado recomendaciones a Colombia acerca de las prioridades que debe tener su sistema educativo: además de las recomendaciones generales enfocadas en la lucha por acabar el analfabetismo y aumentar la cobertura educativa, se suman las recomendaciones enfocadas en la consolidación de un sistema de educación indígena, haciendo énfasis en bilingüismo y en el apoyo a iniciativas propias desde una perspectiva etnoeducativa.

La Secretaría de Educación del Distrito, de 2017 a 2020 avanzó en el desarrollo de un proceso de investigación sobre la identificación de la situación actual de la educación propia e intercultural con catorce pueblos indígenas en Bogotá, entre los que está el Muisca de Suba, mediante el Contrato Interadministrativo 2614 de 2017 con el Cabildo Ambijá de la Etnia Pijao y la SED, que arrojó como uno de los resultados que:

“(...) existen situaciones de exclusión que ponen en condición de vulnerabilidad a los estudiantes indígenas que son maltratados de diferentes formas, por transitar por los lugares de no ser...la discriminación y el matoneo son prácticas frecuentes en las IED que se ponen en evidencia a través de la información recolectada”.

Además, que:

“(...) la discriminación por ser, por pertenecer a una comunidad, por ser diferente, por tener otra Lengua y otras prácticas culturales está presente y es frecuente en la cotidianidad de las Instituciones Educativas del Distrito, se resalta el poco respeto por parte de los directivos y de los estudiantes no indígenas. Situaciones que generan burla, matoneo, y procesos de no autoreconocimiento por temor a ser aislados, rechazados, excluidos por Ser, ¿o

por “No Ser”? los identifican especialmente por la forma como hablan, por su lengua y por sus apellidos. Se desconocen, adicionalmente se invisibilizan por sus conocimientos y saberes, por sus formas diferentes de interpretar y relacionarse con el Otro y, con el mundo, por esto se les llama ignorantes y se dice que tienen dificultades de aprendizaje y bajo rendimiento académico, cuando los procesos de enseñanza no son en su lengua materna”.

En el contrato interadministrativo no. 2614 de 2017 suscrito entre el cabildo indígena ambiká de la etnia pijao y la SED acerca de la situación actual de la educación propia e intercultural de los pueblos indígenas en la ciudad de Bogotá, se expone los elementos fundamentales en la Educación Propia Muisca: El territorio como un elemento clave en la identidad de la comunidad y la forma de concebir el territorio. Para el contexto actual, el territorio de Suba abarca una gran extensión urbana muy distinta del territorio con abundantes fuentes hídricas, bosques y demás elementos naturales disfrutados y respetados por sus ascendientes.

El documento menciona la necesidad de producir espacios donde la educación propia pueda consolidarse, dentro de los que se mencionan las casas ceremoniales, cocinas comunales y observatorios astronómicos. La realidad del pueblo Muisca de Suba entiende que su entorno interacciona de manera directa con personas de otras culturas, creando espacios interculturales en sitios públicos. La adecuación de la educación propia debe pensar en los espacios donde se va aplicar como instituciones educativas o aulas destinadas a otros fines, lo que indica que la infraestructura pública y tradicional debe servir a los fines propuestos por los saberes y las tradiciones muiscas.

Otro elemento importante es la memoria colectiva y el arraigo hacia lugares considerados sagrados como humedales, ríos y lagunas, lugares que han desaparecido o se han visto disminuidos por el avance de la urbanización. Recordar estos lugares y su importancia, hace parte de la construcción de memoria producto de las narraciones de los mayores y las experiencias de vida representadas en estrategias de siembra, tejido y más actividades propias de la comunidad. De acuerdo a lo anterior, es menester un espacio de educación propia para el pueblo Muisca para la comunidad raíz de Suba, es contar con territorio que permita desde el orden natural, comenzar a tejer nuevos órdenes incluyendo la ciudad, lo propio y lo mixto

La actual Administración Distrital, en el marco del Plan de Desarrollo para “*Un nuevo Contrato Social y Ambiental para la Bogotá del Siglo XXI*” 2020-2024, establece la necesaria adopción del enfoque diferencial, entendido como: “Reconoce que existen grupos y personas que han sido históricamente discriminados debido a sus pertenencia étnica a quienes se les obstaculiza el acceso a las oportunidades en igualdad de condiciones. Este tipo de discriminación se sustenta en imaginarios, estereotipos, prejuicios y comportamientos construidos social y culturalmente que impiden la garantía plena de derechos. Su fin es hacer ajustes a la oferta institucional para garantizar adecuadamente el acceso a los bienes y servicios reconociendo las particularidades y especificidades de los distintos grupos sociales o personas. En este sentido, la Secretaría de Educación del Distrito se encuentra en el dialogo y la concertación del nuevo plan de acciones afirmativas con las comunidades, pueblos y líderes indígenas que habitan en la ciudad”.

No obstante, la Comunidad Muisca Suba no está satisfecha con el sistema educativo moderno-tradicional que la Secretaría de Educación Distrital les ha impuesto, que en la realidad

es teórico, retórico, eurocéntrico, homogeneizador y estandarizado, y no contribuye a la recuperación y mantenimiento de su identidad cultural.

Lo que quiere el pueblo Muisca Suba es poder transmitirle a sus integrantes su sabiduría ancestral, en un territorio de interculturalidad, mediante la estructuración de un Proyecto Educativo Comunitario -PEC-, propio y autónomo, que comienza desde antes de la gestación y termina con la enseñanza, permitiendo transiciones armónicas en las diferentes etapas del proceso educativo, basado en las tradiciones, que pasan de generación en generación, mediante prácticas pedagógicas en espacios como las huertas comunitarias, círculos de palabra, fiestas tradicionales, rituales, asambleas y elaboración de tejidos.

Marco Legal

La Constitución Política de Colombia de 1991 reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana y obliga al Estado y a las personas a proteger sus riquezas culturales y naturales, estableciendo que 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 y los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural. (Art. 7, 8, 10 y 68).

Para tal efecto, las autoridades y los particulares deben cumplir unas normas internacionales, incorporadas a nuestro ordenamiento jurídico, nacionales y locales, que son de carácter imperativo, entre ellas, de manera no exhaustiva, las siguientes:

1. Resolución ONU 2200 A de 1966 “*Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*”.

Artículo 27: En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, no se negará a las personas que pertenezcan a dichas minorías el derecho que les corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su propio idioma.

2. Decreto 1142 de 1978 “*Por el cual se reglamenta el artículo 118 del Decreto-Ley número 088 de 1976 sobre educación de las comunidades indígenas*”.

Reconoce por primera vez una educación especial para los pueblos indígenas, una educación gratuita, bilingüe y que busque el desarrollo de sus culturas e identidad cultural. Éste decreto considera “*Que las comunidades indígenas se distinguen entre otros elementos por su lengua, organización social, cultural, ubicación, lo cual exige que el Ministerio de Educación Nacional*

tenga en cuenta las experiencias educativas desarrolladas localmente por las propias comunidades”

3. Convenio 169 de la OIT de 1989 *“Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas”*.

Tiene dos postulados básicos: 1. El derecho de los pueblos indígenas a mantener y fortalecer sus culturas, formas de vida e instituciones propias, y 2. su derecho a participar de manera efectiva en las decisiones que les afectan. Parte VI. *“Educación y Medios de Comunicación”*, artículos 26 al 31, reconoce a los pueblos indígenas varios derechos en materia educativa. Establece desarrollar, en cooperación con los pueblos indígenas y tribales, programas de educación y servicios adecuados a sus necesidades, con pleno respeto de sus tradiciones, cultura e historia; a reconocer su derecho a establecer sus propias instituciones y medios de educación; a tomar medidas tendientes a preservar y promover el desarrollo y práctica de las lenguas propias; y proporcionar conocimientos generales y aptitudes que les permitan participar plenamente en la vida de sus propias comunidades y en la comunidad nacional.

4. Ley 21 de 1991 *“Por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76ª reunión de la Conferencia General de la O.I.T., Ginebra 1989”*.

Parte VI, artículos 26 al 31, establece, entre otros, que el servicio educativo para los pueblos indígenas debe desarrollarse aplicarse en concertación y cooperación con los mismos, en igualdad de condiciones y oportunidades con el resto del país, responder a sus necesidades particulares, ser bilingüe e intercultural y asegurar procesos de formación para crear sus propias instituciones.

5. Constitución Política de la República de Colombia de 1991

Artículos 1, 2, 7, 13 y 70 plantea la existencia de un estado social de derecho que reconoce la participación ciudadana como un principio ligado al carácter pluralista y multicultural, y a la igualdad y dignidad de todas las personas que habitan en el país, protege la diversidad étnica y cultural de la nación y se compromete a promover las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva.

6. Resolución 47/135 del 1992 “*Declaración de la ONU sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas*”.

Artículo 4: 1. Los Estados adoptarán las medidas necesarias para garantizar que las personas pertenecientes a minorías puedan ejercer plena y eficazmente todos sus derechos humanos y libertades fundamentales sin discriminación alguna y en plena igualdad ante la ley.

2. Los Estados adoptarán medidas para crear condiciones favorables a fin de que las personas pertenecientes a minorías puedan expresar sus características y desarrollar su cultura, idioma, religión, tradiciones y costumbres, salvo en los casos en que determinadas prácticas violen la legislación nacional y sean contrarias a las normas internacionales.

3. Los Estados deberán adoptar medidas apropiadas de modo que, siempre que sea posible, las personas pertenecientes a minorías puedan tener oportunidades adecuadas de aprender su idioma materno o de recibir instrucción en su idioma materno.

4. Los Estados deberán adoptar, cuando sea apropiado, medidas en la esfera de la educación, a fin de promover el conocimiento de la historia, las tradiciones, el idioma y la cultura de las minorías que existen en su territorio. Las personas pertenecientes a minorías deberán tener oportunidades adecuadas de adquirir conocimientos sobre la sociedad en su conjunto.

5. Los Estados deberán examinar medidas apropiadas de modo que las personas pertenecientes a minorías puedan participar plenamente en el progreso y el desarrollo económicos de su país.

7. Ley 115 de 1994 “*Por la cual se expide la ley general de educación*”.

Artículo 55. Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.

Artículo 56. Principios y fines. La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura. Artículo 57.

Lengua materna. En sus respectivos territorios, la enseñanza de los grupos étnicos con tradición lingüística, propia será bilingüe, tomando como fundamento escolar la lengua materna del respectivo grupo, sin detrimento de lo dispuesto en el literal c) del artículo 21 de la presente Ley.

Artículo 58. Formación de educadores para grupos étnicos. El Estado promoverá y fomentará la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos, así como programas sociales de difusión de las mismas.

8. Decreto 804 de 1995 “*Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos*”.

Artículo 1. La educación para los grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y

autóctonos. Artículo 2. (...) e. Interculturalidad, entendida como la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social, una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo.

9. Decreto 1397 de 1996 *“Por el cual se crea la Comisión Nacional de Territorios Indígenas y la Mesa Permanente de Concertación con los pueblos y organizaciones indígenas y se dictan otras disposiciones”*.

Artículo 11. *Objeto*. La Mesa Permanente de Concertación con los Pueblos y Organizaciones Indígenas tendrá por objeto concertar entre éstos y el Estado todas las decisiones administrativas y legislativas susceptibles de afectarlos, evaluar la ejecución de la política indígena del Estado, sin perjuicio de las funciones del Estado, y hacerle seguimiento al cumplimiento de los acuerdos a que allí se lleguen. Artículo 14. *Autonomía indígena*. Las autoridades no indígenas respetarán la autonomía de los pueblos, autoridades y comunidades indígenas y no intervendrán en la esfera del Gobierno y de la jurisdicción indígena.

10. Decreto 2406 de 2007 *“Por el cual se crea la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas en desarrollo del artículo 13 del Decreto 1397 de 1996”*.

Artículo 2°. *Objeto*. La Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas tiene como objeto la formulación, seguimiento y evaluación de las políticas públicas educativas, de manera concertada y basada en las necesidades educativas de los mismos, articulada a la construcción de la política pública integral de Estado para los Pueblos Indígenas.

11. Acuerdo Distrital 359 de 2009 *“Por el cual se establecen los lineamientos de política pública para los indígenas en Bogotá, D.C. y se dictan otras disposiciones”*.

Artículo 7.5.1. 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. Artículo 7.2.1. Apoyo a la etnoeducación en las comunidades indígenas en el Distrito Capital. En particular, 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, en el contexto de la familia y la comunidad, como contribución a la educación Intercultural, el fortalecimiento de los lazos comunitarios y los vínculos con sus territorios de procedencia.

12. Ley 1381 de 2010 *“Por la cual se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes”*.

Artículo 1. *Naturaleza y objeto*. La presente ley es de interés público y social, y tiene como objeto garantizar el reconocimiento, la protección y el desarrollo de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como la promoción del uso y desarrollo de sus lenguas que se llamarán de aquí en adelante lenguas nativas. Artículo

20. *Educación*. Las autoridades educativas nacionales, departamentales, distritales y municipales y las de los pueblos y comunidades donde se hablen lenguas nativas, garantizarán que la enseñanza de estas sea obligatoria en las escuelas de dichas comunidades. La intensidad y las modalidades de enseñanza de la lengua o las lenguas nativas frente a la enseñanza del castellano, se determinarán mediante acuerdo entre las autoridades educativas del Estado y las autoridades de las comunidades, en el marco de procesos etnoeducativos, cuando estos estén diseñados.

13. Decreto Distrital 543 de 2011 "*Por el cual se adopta la Política Pública para los Pueblos Indígenas en Bogotá, D. C.*".

Artículo 7°.- La Política Pública para los Pueblos Indígenas, adoptada por el presente Decreto, consta de los siguientes Caminos, con sus respectivas Líneas de Acción, así: (...) d) Camino de educación propia e intercultural. Sus líneas de acción son: * Diseño e implementación progresiva del sistema de educación indígena propio - SEIP que permitan la permanencia y pervivencia de la identidad cultural de los pueblos indígenas. * Construcción e implementación de un modelo de educación intercultural para los pueblos indígenas, que incluya niveles de educación propia, diseños curriculares, capacitación a docentes, diseño de material didáctico, investigación, seguimiento y evaluación. * Desarrollo e implementación de procesos de investigación pedagógica concertados y consultados con las comunidades para permitir que las personas pertenecientes a los pueblos indígenas puedan adquirir, transmitir y compartir conocimientos propios y de la otra cultura para un buen vivir. * Promoción de estrategias pedagógicas y comunicativas para la divulgación de los derechos diferenciales de los pueblos indígenas dirigido a servidoras y servidores públicos, autoridades de policía, fuerzas militares y ciudadanía en general. * Adopción e implementación de medidas con enfoque diferencial con el fin de garantizar el acceso y permanencia de los indígenas en la educación inicial, básica, media, técnica, tecnológica y superior. * Generación de procesos de construcción de interculturalidad con y entre los pueblos indígenas y la ciudadanía en general mediante el diseño y puesta en marcha de proyectos y estrategias educativas y de comunicación que propicien la convivencia ciudadana.

14. Acuerdo Distrital 761 de 2020 "*Por medio del cual se adopta el Plan de desarrollo económico, social, ambiental y de obras públicas del Distrito Capital 2020-2024 "Un nuevo contrato social y ambiental para la Bogotá del siglo XXI"*".

Artículo 66. Enfoque diferencial étnico. En un plazo no mayor a cuatro (4) meses a partir de la expedición del presente Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas del Distrito Capital 2020-2024 “*Un Nuevo Contrato Social y Ambiental para la Bogotá del siglo XXI*”, se realizará el proceso de concertación y construcción conjunta con los pueblos y comunidades étnicas asentados en el Distrito, que conduzca a la inclusión de programas, planes y proyectos específicos; metas, indicadores, tiempos, responsables y asignación presupuestal dirigidos a la población étnicamente diferenciada, en cada uno de los sectores de la Administración y en las Localidades, propendiendo por la salvaguarda de sus derechos y garantizando su supervivencia física y cultural. Este proceso de construcción incorporará el enfoque de género, mujer, familia y generación desde las visiones propias de las mujeres de los pueblos y comunidades étnicas.

Metodología

Para el desarrollo de la presente monografía se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos metodológicos:

Enfoque

El trabajo monográfico se estructura desde un enfoque cualitativo cuyo objetivo está en recolectar información que permita la consolidación de conceptos y elementos que aporten una visión del estado real del proceso educativo intercultural de la comunidad Muisca de Suba.

La investigación se basó en un enfoque cualitativo, la cual según Hernández- Sampieri, Fernández y Baptista (2014a) busca “comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p.358). De acuerdo a lo anterior, se busca evidenciar la realidad del objeto de estudio en este caso la investigación desarrollada en el análisis del proceso de interculturalidad en materia educativa en la comunidad Muisca de Suba.

La estructuración de la presente monografía desde un enfoque cualitativo permitió utilizar la recolección y análisis de datos bibliográficos para adecuar las preguntas y objetivos de la investigación, con el fin de revelar las cuestiones que llevaran a profundizar el proceso de interpretación.

Tipo de investigación

Investigación documental, que permite arrojar como resultado una monografía en la cual se recopila sistematiza y ordena la información pertinente para dar respuesta a las interrogantes acerca de la realidad educativa de la comunidad Muisca-Suba y el cumplimiento de la normatividad vigente de la materia, reflejando de esta manera la coherencia y análisis de la revisión de las fuentes documentales. Para Alfonso (1995) citado por Morales (2003a, p.2), “la investigación documental es un procedimiento científico, un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información o datos en torno a un determinado tema”, por lo cual, la recopilación de artículos científicos, libros, trabajos de grado y demás fuentes, resulta menester para el desarrollo de los objetivos propuestos y el desarrollo de la investigación. Además, la recopilación de información suministrada por parte de las entidades distritales, permite conocer de primera mano los planes y proyectos estipulados para impulsar la educación intercultural en determinadas zonas de la ciudad.

Método

En el presente trabajo de investigación utilizamos el método lógico-deductivo, ya que se busca establecer inferencias y presentar conclusiones a partir de los estudios y análisis existentes sobre el proceso educativo intercultural en la Comunidad Muisca de Suba. De acuerdo con Ramos (2008), este método se basa en el descubrimiento de conceptos aplicados a los casos particulares, siempre y cuando exista un enlace de juicios que permita responder las interrogantes planteadas. Esto implica una connotación doble: La primera, consiste en encontrar principios o

conceptos de carácter desconocido a partir de los ya conocidos o existentes y segunda, el descubrimiento de las consecuencias desconocidas partiendo de los elementos o las fuentes que ya conocemos.

De esta manera, se parte del conocimiento de carácter general acerca de los procesos educativos interculturales en la región y se pretende llegar al conocimiento particular acerca del contexto educativo intercultural de la comunidad Muisca de Suba.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Técnicas documentales

Las técnicas documentales son la herramienta que nos permite identificar, recopilar y analizar todos los documentos que sirven para desarrollar la investigación sobre un hecho, concepto o situación en concreto. La recolección de los datos está orientada a proveer de un mayor entendimiento de los significados y experiencias de las personas (Hernández-Sampieri et al, 2014b, p.12). Estos datos son recopilados mayoritariamente en la revisión bibliográfica; sin embargo y de acuerdo con Kaufman y Rodríguez (1993) citado por Morales (2003b, p.2), “los textos monográficos no necesariamente deben realizarse sobre la base de sólo consultas bibliográficas; se puede recurrir a otras fuentes como, por ejemplo, el testimonio de los protagonistas de los hechos, de testigos calificados, o de especialistas en el tema”. Por ello, se tiene en cuenta los testimonios logrados por medio de entrevistas a los actores educativos y sociales de la comunidad objeto de investigación.

En este caso, la información es otorgada por las personas pertenecientes a la comunidad que se investiga, pero principalmente, a través de sus trabajos escritos, trabajos de grado,

imágenes, cifras, documentos aportados por las instituciones públicas mediante solicitud por derechos de petición etc., para ello se utilizará:

1. Técnica del fichaje documental
2. Técnica documental normativa
3. Fichas bibliográficas para la elección de fuentes de información

Instrumentos

Los instrumentos de recolección de datos de la presente investigación se basaron a través de la matriz de fichaje bibliográfico y documental, fichaje normativo e institucional, entrevistas.

Fases de desarrollo de la monografía

Dentro de las fases de desarrollo se tuvieron en cuenta tres momentos:

- Fase 1: Elección de fuentes de información. Se selecciona y acopia las referencias o fuentes primarias para determinar las bases documentales teniendo en cuenta las categorías de análisis, las cuales están dadas 1) Interculturalidad 2) Políticas públicas en materia de educación intercultural 3) Proceso educativo de la Comunidad Muisca de Suba. Por medio de la e-biblioteca UNAD, se acopian los artículos de investigación y libros acerca de la temática de cada una de las categorías de análisis. Por medio de oficios y basados en el derecho constitucional de petición de información a entidades e instituciones públicas, se solicita información de acuerdo al tema en mención.

- Fase 2: Revisión documental. Se realiza el respectivo análisis de las fuentes aplicando las Técnicas documentales. De acuerdo a las fichas de revisión documental, se organiza la información que permita una representación más clara acerca de los objetivos el problema de investigación.
- Fase 3: Análisis y construcción de conclusiones.
De acuerdo a la organización realizada por medio de la revisión documental, se procede a analizar la teoría general sobre Interculturalidad y como esta se evidencia en las políticas públicas y en el contexto actual de la comunidad Muisca-Suba. Desde los diversos autores y las respuestas de carácter oficial de las entidades distritales, se construye el análisis cuyo resultado permite evidenciar el estado teórico y factico de las relaciones interculturales en Bogotá.

Análisis

La política educativa intercultural en Colombia debe ser examinada desde la aparición del concepto de manera tal que permita definir y delimitar los elementos epistemológicos que conducen al desarrollo y estructuración de la relación existente entre educación y los grupos étnicos en un contexto urbano.

Colombia es un país diverso en muchos aspectos, entre ellos el cultural, cuya heterogeneidad se manifiesta de múltiples formas, como en las creencias religiosas, el lenguaje, la cosmovisión, el arte, la gastronomía, la música, la estructura social, la relación con la tierra, la estructura de gobierno, la apropiación y la manera de transmisión del conocimiento.

Las distintas comunidades que habitan en nuestro país, necesariamente conviven e interactúan en un mismo territorio, que es compartido por muchas personas que deben ser capaces de reconocerse diferentes y aprender a relacionarse en un ambiente de tolerancia; es ahí donde la educación intercultural adquiere un papel fundamental para el enriquecimiento colectivo, cuyo enfoque pedagógico debe ser incluyente, pluralista y responder a las necesidades sociales del entorno.

El estudio sobre Educación Intercultural, se enfocó en distintos autores que han escrito por medio de recorridos históricos sobre este concepto en América Latina. Autores como Cerón, Pineda, Artunduaga, Moreno y Calvo, etc., describen el proceso de la educación indígena desde la concepción del concepto de Etnoeducación en el año 1987, y a partir de allí, el cambio de percepción con respecto al papel del Estado en la educación de los grupos étnicos, cuyas demandas sociales exigían un proceso educativo propio que logrará mantener y consolidar sus tradiciones en las nuevas generaciones. Sin embargo, este concepto no se ha podido consolidar

de manera positiva ya que terminó siendo una forma de intromisión del estado en los saberes y prácticas propias de las comunidades indígenas. La Constitución Política de 1991 cambio del paradigma en el reconocimiento y la protección hacia los grupos indígenas en Colombia; este cambio implicaba dar una status especial a los grupos que desde antes de la consolidación de la república, eran invisibilizados y segregados.

Para poder entender la educación propia de las comunidades indígenas es necesario conocer el papel de la cosmovisión indígena y como esta se manifiesta en los modelos pedagógicos propios de cada grupo étnico. En el caso de las comunidades latinoamericanas, el proceso de identidad parte del reconocimiento del territorio y la relación del ser humano con la naturaleza, entendiéndolo desde una comprensión de carácter colectivo y que con el tiempo se fue transformando debido a la llegada de los europeos y la imposición de una cultura basada en valores muy distintos a los arraigados previamente.

El periodo de colonización trae inmersos unos cambios en aspectos como la educación y la religión. El proceso colonial abarcó todas las instancias y se basó en la consolidación de la homogenización cultural, autores como Ferrao, Peralta, Huérfano y Panqueba, hacen una crítica al proceso iniciado por los españoles, definiéndolo como una etapa que terminó desencadenando la desaparición de culturas enteras y de procesos recriminatorios y violentos contra todos aquellos que se rehusaban a perder su cultura y aceptar la impuesta por los europeos. El resultado de este proceso fue la evangelización, que influyó en la educación como herramienta que propició la desaparición de costumbres y tradiciones indígenas siendo reemplazadas por modelos pedagógicos de carácter unidireccional, donde el conocimiento y el saber sólo se encontraba en el pensamiento occidental, en la aceptación de la religión católica y el avasallamiento de la corona europea a los aborígenes del territorio que hoy es América.

Estas problemáticas nacidas en la Colonia son evidenciables aún en la actualidad, donde la homogenización propuesta por el Estado sigue afectando el proceso educativo. Autores como Tubino y Walsh, realizan una clasificación de los distintos procesos en los que se ve involucrado el concepto de interculturalidad en nuestra sociedad; es posible ver las tres clases propuestas por estos autores, no sólo en las políticas públicas sino en las relaciones convivenciales de las personas hacia miembros de su comunidad con particularidades propias de los grupos étnicos. De acuerdo con las posturas de estos autores, la interculturalidad crítica es aquella que los contextos latinoamericanos necesitan ya que es la única que hace frente a las causas que originan las falencias relacionales y estructurales tanto en materia política, económica y por supuesto, educativa.

También se observaron los modelos pedagógicos interculturales, que nacen para apoyar la diversidad cultural en los contextos donde se requiere, por medio de proyectos y estrategias que le den valor e importancia a las distintas culturas. La desigualdad educativa sigue estando presente y es posible evidenciar múltiples formas de desconocimiento a la diversidad cultural que se han presentado al respecto. Entre los modelos que se destacan, encontramos los de autores como Bartolomé, Muñoz Sedano y García Castaño, quienes por medio de múltiples modelos y enfoques han logrado construir una clasificación que tiene en cuenta las múltiples relaciones existentes en el sistema educativo. Por una parte, describen modelos que buscan someter a las minorías étnicas como la segregación y la renuncia a la identidad por parte de todos aquellos que aún conservan sus tradiciones. Se destacan los modelos que favorecen el pluralismo cultural y la multiculturalidad desde el fortalecimiento de la identidad y la autoconcepción que sus grupos étnicos tienen en materia cognitiva. Poder desarrollar el currículo de acuerdo a las particularidades de los estudiantes permite establecer algunos programas como el bilingüismo o

la creación de escuelas propias étnicas. Aunque en este modelo se reconoce la importancia de las comunidades indígenas, se sigue generando una separación que termina favoreciendo la exclusión y la inequidad. Finalmente el modelo de educación intercultural retoma los valores democráticos y busca garantizar los Derechos Humanos a todas las comunidades indígenas, estableciendo a la educación como un centro de promoción de valores y de solución a los conflictos que en la sociedad se presentan por la falta de tolerancia y el entendimiento acerca de la diferencia.

Más allá de las críticas que existen al sistema intercultural educativo, como la medición estandarizada con métodos occidentales al desarrollo y al proceso educativo propio de las comunidades, lo cual termina incurriendo en una homogenización de carácter pasivo e indirecto, es necesario adecuar estas falencias a la relación existente entre los individuos, quienes a partir de su propia cosmovisión y plan de vida puedan generar procesos de enseñanza aprendizaje basado en valores culturales. Allí, el currículo toma importancia porque será la guía que ayude a consolidar la interculturalidad del sistema educativo y permita herramientas pedagógicas que avancen hacia la tolerancia y el respeto por la diversidad.

Por ello, se analizaron las normas internacionales, nacionales y locales, que reconocen, reglamentan o desarrollan derechos, acciones afirmativas y enfoque diferencial para la población indígena, en cuanto al derecho fundamental a la educación, con el fin de garantizar la preservación del patrimonio cultural propio de las comunidades indígenas que habitan el Distrito Capital. También, se acopio información acerca de las prácticas educativas de la comunidad Muisca de la localidad de Suba de Bogotá, D. C. y se profundizó en los elementos que conforman la educación propia y la forma como éstos se evidencian en la realidad de una

comunidad que se niega a desaparecer ante el avance urbanístico de la ciudad en el sector donde habitan.

El análisis de las estrategias que existen en la ciudad Bogotá, D. C. por parte de las entidades públicas de carácter distrital, como la Secretaría de Planeación, la Secretaría de Gobierno y la Secretaría de Integración Social, se centra en el trabajo que de manera mancomunada realizan en el fortalecimiento de estrategias que permitan llevar a cabo el plan de acciones afirmativas propuesto por los gobiernos distritales. Estas acciones afirmativas van encaminadas a mejorar la inversión en los proyectos con enfoque diferencial poblacional, que atiendan las necesidades de los grupos indígenas nativos o de aquellos que en razón del conflicto han tenido que emigrar a la ciudad en busca de mejores oportunidades. La creación de espacios como las casas de pensamiento intercultural, permiten fortalecer las costumbres y mejorar el componente social en las localidades donde existe presencia de grupos étnicos, en estas se busca generar una atención integral en pro de la recuperación cultural y la apropiación de espacios públicos para grupos históricamente marginados. Espacios de este tipo son importantes en los contextos urbanos ya que facilitan la logística en temas como reuniones de gobierno propio y actividades culturales en grandes ciudades donde las comunidades indígenas no cuentan con un espacio adecuado para materializar sus tradiciones.

El papel más importante lo tiene la Secretaría de Educación Distrital, entidad que debe velar por la efectividad del cumplimiento del derecho constitucional a la educación para los niños y las niñas indígenas en la ciudad de Bogotá, D. C. Esta secretaría está en función de generar espacios interculturales donde exista la diversidad y dónde se pueden aplicar modelos pedagógicos de carácter propio, de acuerdo a la diversidad en el aula. El SIMAT del año 2020 permite evidenciar que la localidad de Suba es la que presenta mayor presencia de grupos

indígenas, siendo la gran mayoría miembros de la comunidad Muisca. Durante la administración distrital anterior, la Secretaría de Educación avanzó en ejercicios participativos que lograron generar la construcción de distintos actores de propuestas educativas que tuvieran en cuenta los saberes propios y las costumbres de cada una de estas poblaciones. Para el caso de la nueva administración, cuyo plan de desarrollo se encuentra propuesto hasta el año 2024, se busca generar herramientas que garanticen la igualdad de oportunidades sin tener en cuenta elementos de discriminación como la condición étnica, género, etc. El enfoque diferencial étnico pretende generar concertación y construcción con los pueblos indígenas para estructurar planes de inclusión, con programas y proyectos específicos y resultados medibles en términos de impacto.

Los modelos o prácticas pedagógicas en la comunidad Muisca Suba del Distrito Capital, evidencian que aunque existe el Decreto Distrital 543 de 2011 “Por el cual se adopta la Política Pública para los Pueblos Indígenas en Bogotá, D. C.”, cuyo objetivo general es garantizar, proteger y restituir los derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas en Bogotá, mediante la adecuación institucional y la generación de condiciones para el fortalecimiento de la diversidad cultural, social, política y económica y el mejoramiento de sus condiciones de vida, bajo el principio del buen vivir, mediante, entre otras, la promoción de la construcción interculturalidad y convivencia respetuosa con las ciudadanas y los ciudadanos Bogotanas/os, a través del desarrollo de programas y estrategias que propicien la transformación de imaginarios y representaciones socioculturales para erradicar prejuicios raciales y de discriminación en la ciudad, permitiendo la construcción de relaciones de solidaridad y convivencia, dicha norma, al igual que la gran mayoría de las que tratan el tema étnico, no se cumple; pues su acatamiento depende más de la voluntad de los gobiernos de turno, que de una política de estado establecida a largo plazo que trascienda las administraciones.

A lo anterior se suma la inoperatividad de los gobiernos propios indígenas y la falta de gestión en materias como organización, educación y gestión de proyectos comunitarios que generen identidad en los barrios donde cada día se pierde más el arraigo hacia su territorio y sus tradiciones, aunado a la desorganización dentro de la comunidad y la falta de apropiación en la construcción de un sistema educativo propio que reivindique la identidad y los valores muisca, como si es posible evidenciar en comunidades muisca de otros territorios.

Sobre el particular, la Secretaría de Educación Distrital reconoce que no obstante que dentro del Plan de Acciones Afirmativas (2017-2020), se comprometió a fortalecer la educación intercultural con pueblos indígenas, a través de la construcción de una propuesta de educación indígena propia en intercultural en Bogotá, D. C., con participación de los pueblos, en la ciudad existen situaciones de exclusión que ponen en condición de vulnerabilidad a los estudiantes indígenas que son discriminados y maltratados de diferentes formas, que aún no se ha logrado desmitificar la superioridad de los contenidos de la educación eurocéntrica, homogenizada y estandarizada que son el fundamento de las prácticas tradicionales de educación formal y que hasta ahora está adelantando diálogos con la Mesa Autónoma y el Ministerio de Educación Nacional con el fin de definir mecanismos en que pueda avanzarse en la implementación del Sistema Educativo Indígena Propio SEIP o un proyecto Educativo Comunitario PEC, en el contexto urbano del Distrito Capital.

Conclusiones

El trabajo realizado en esta especialización, tenía como finalidad evidenciar el incumplimiento de las normas de orden nacional y local que se han dictado con el objeto de reconocer, reglamentar o desarrollar derechos, acciones afirmativas y enfoque diferencial para la población indígena, que se han quedado en teoría, buenas intenciones, letra muerta, pues no coinciden con la realidad social que pretenden regular y dan la posibilidad de ser interpretadas de diversas maneras. La observancia de las normas que en materia de interculturalidad existen, se queda corto ante las serias falencias que se siguen presentando por ineficiencias en materia de organización, proyección y demás elementos que se requieren para generar una línea educativa bien estructurada acorde a los saberes propios del pueblo Muisca- Suba.

Con respecto a los objetivos planteados, la documentación del estado de la política de interculturalidad educativa en Colombia fue posible en la medida en que se logró entender el concepto y la forma en como éste se aplicaba en un país como el nuestro, cuya constitución es considerada como una de las más garantistas del América Latina. Recopilar la información de diversos autores que, pese a tener otras nacionalidades, expresan con gran claridad los problemas a los que el concepto de interculturalidad hace frente en los contextos latinoamericanos, sufriendo estos de las mismas causas que originan la exclusión y la segregación.

En cuanto a la caracterización de la situación real de la educación propia Muisca Suba, fue posible comprender la lucha por recuperar un espacio que cada vez es más pequeño en una

urbe que no reconoce la condición legítima de esta comunidad como sujetos nativos de los territorios que habitan. La falta de una política clara en materia educativa intercultural es una deficiencia que afecta a esta comunidad, que no cuenta con espacios de construcción social lo que contribuye al retraso al que dicha población está sometida en aspectos que consolidarían su identidad cultural.

Pese a los múltiples intentos, no existió un pronunciamiento oficial por parte de las autoridades muisca, denotando una vez más el desconocimiento e incapacidad que desde el mismo gobierno indígena existe hacia un proyecto educativo comunitario y la falta de preparación por parte quienes son los encargados de guiar el camino ante las problemáticas que trae el siglo XXI para los grupos étnicos que intentan conservar sus tradiciones.

La diversidad étnica en Colombia y la discriminación de la población indígena, como la Muisca Suba del Distrito Capital, por la falta de reconocimiento de su identidad cultural propia, exige un cambio de enfoque en el tema educativo intercultural, que debe estar enmarcado en el respeto de las creencias y tradiciones de las diferentes comunidades.

Mientras la Secretaría de Educación Distrital promueve, sin éxito hasta ahora, romper con las prácticas excluyentes para los indígenas de la educación moderna-tradicional, que sigue siendo eurocéntrica, homogeneizadora y estandarizada, impuesta por una sociedad que se identificada como mayoritaria y que ha escolarizado a su manera las poblaciones indígenas, sin tener en cuenta sus costumbres e identidad cultural propia, la comunidad Muisca Suba entiende la Educación Propia e Intercultural como una posibilidad para crecer, vivir, aprender en familia, formarse dentro de la crianza Muisca con sus usos y costumbres, que no acepta el modelo impuesto y alimentado por relaciones sociales dominantes y excluyentes.

Por ello, la solución para brindar a esta comunidad una educación que realmente este acorde con su diversidad cultural, es la estructuración y puesta en marcha de un Proyecto Educativo Comunitario -PEC-, propio y autónomo, mediante prácticas pedagógicas en espacios como las huertas comunitarias, círculos de palabra, fiestas tradicionales, rituales, asambleas y elaboración de tejidos, donde el territorio se convierte en el aula, y es allí donde se encuentra toda la sabiduría que da el paisaje, los seres, los ancestros, la tradición oral, la memoria y los cuatro elementos sagrados (agua, fuego, aire y tierra).

Referencias

- Arévalo, E. C., Pascal, E. & García, M. (2019). Estrategia pedagógica basada en la construcción de la trampa tradicional, para fortalecimiento de la tradición oral en el Centro Educativo El Verde, Sede Violín Arenal en el municipio de Barbacoas-Nariño. (Tesis de maestría. Universidad Nacional Abierta y a Distancia). Recuperado de <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/26073>
- Arteaga, V. (2019) Construcción de saberes ancestrales en contextos interculturales: las migraciones urbanas de los Emberá Chamí. (Trabajo de grado. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.) Recuperado de <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/27665/%20%09vharteagat.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bartolomé Pina, M. (1997) Diagnostico a la escuela multicultural. Barcelona, España: Editorial Cedecs.
- Bermeo, I. N. (2017). Estrategias pedagógicas y material etnodidáctico en wayuunaiki/español: Diálogo de saberes y fortalecimiento de habilidades y competencias en lecto-escritura en la comunidad indígena Panchomana. (Trabajo de grado. Universidad Nacional Abierta y a Distancia). Recuperado de <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/17957>
- Botina, J. C. & Janamejoy, E. J. (2019). Estrategia pedagógica para el mejoramiento de la comprensión lectora, mediante los mitos y leyendas interculturales del departamento de Nariño en el grado segundo del Centro Educativo la Honda, municipio de San Lorenzo (Nariño). (Trabajo de grado. Universidad Nacional Abierta y a Distancia). Recuperado de <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/26364>

- Cabiativa, M., Rodríguez, N. (2010) Tejiendo identidad: El tejido como herramienta en la recuperación de la identidad de la comunidad indígena Muisca de Suba, Bogotá. (Trabajo de grado. Corporación Universitaria Minuto de Dios). Recuperado de <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/714>
- Cabrera Otálora, M. I., Nieto Gómez, L. E., & Giraldo Díaz, R. (2018). Capítulo 1: Educaciones propias y etnoeducación en Colombia. *Libros Universidad Nacional Abierta Y a Distancia*, 11 - 40. Recuperado de <https://doi.org/10.22490/9789586516495.01>
- Castillo, E. (2017). Diversidad cultural en la escuela urbana: pensar en la etnoeducación en Bogotá. *Territorios*, (6), 119-128. Recuperado de <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/territorios/article/view/5654>
- Cerón Calderón, E. (2018). Contexto histórico de la etnoeducación en Colombia. *Mopa Mopa*, (25), 11-23. Recuperado de <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rmopa/article/view/5125>
- Chávez, A. G., Chiripua, L. Á. & Salazar, M. (2019). Estrategia pedagógica: Contribuyendo a la apropiación de los mitos y leyendas del resguardo indígena de Quillasinga Refugio del Sol territorio el Encano con los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa el Romerillo, a través de la Minga de pensamiento. (Trabajo de grado. Universidad Nacional Abierta y a Distancia). Recuperado de <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/26079>
- Díaz, E. (2018). La construcción de identidades a través de los diálogos de saber del Círculo de Palabra de la Comunidad Muisca Chibcha de Bacatá. *REVISTA TEMAS III* (12), 157-171. Recuperado de <http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/TEMAS/article/view/2040/1603>

- Díaz R, P.A., Ruiz Á, P.A., Rodríguez M, Á.M. y Cabrera L, A.M. (2019). Saberes propios, resistencia y procesos de recuperación de memoria histórica en la comunidad Muisca de la ciudad de Bogotá, *NOVUM*, 2(9), 86 - 100. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/novum/article/view/78813>
- Durán, A. (2020). Muysc ty, quycac ty aguene: tejidos entre música, cosmogonía y naturaleza en cantos muisca reterritorializados. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas* 15 (1): 54-75. Recuperado de <http://doi.org/10.11144/javeriana.mavae15-1.mtqt>
- Enríquez, H. E. & Enríquez, M. A. (2019). El tejido del canasto una herramienta pedagógica para la enseñanza de las matemáticas con los estudiantes de grado cuarto del centro educativo Rio Blanco, Resguardo Indígena Awá Gualcalá, municipio de Ricaurte - Nariño. (Trabajo de grado. Universidad Nacional Abierta y a Distancia). Recuperado de <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/26046>
- Ferrao Candau, V. (2010) Educación intercultural en américa latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, N° 2: 333-342. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v36n2/art19.pdf>
- García, D. K. & Pérez, M. Z. (2019). “Mi territorio y yo” estrategia pedagógica de educación intercultural que contribuye a la disminución de la deserción escolar de los niños y niñas del grado cuarto del Centro Educativo Los Telembías, en el municipio de Barbacoas-Nariño. (Trabajo de grado. Universidad Nacional Abierta y a Distancia). Recuperado de <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/26063>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill

Hospital de Suba (2015) Atlas Salud Pública. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.saludcapital.gov.co/DSP/Documentos%20Vigilancia%20en%20Salud%20Pblica%20Geografica1/An%C3%A1lisis%20espacial%20por%20localidad/Atlas%20de%20Salud%20P%C3%BAblica/2014/Atlas%20de%20Salud%20P%C3%BAblica.%20Localidad%20Suba%202014.pdf>

Langebaek, C., Jaramillo, A., Aristizábal, L., Bernal, M., Corcione, M., Mendoza, L., Pérez, L., Rodríguez, F., & Zorro, C. (2015). Vivir y morir en Tibanica: reflexiones sobre el poder y el espacio en una aldea muisca tardía de la sabana de Bogotá. *Revista Colombiana de Antropología*, 51(2), 173-207. r. 29, 2020, Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-65252015000200008&lng=en&tlng=es

Leiva, J. (2011) Fundamentos pedagógicos de la educación intercultural. *Revista Miscelánea Comillas*, 69 (134), 5-30, Recuperado de <https://revistas.comillas.edu/index.php/miscelaneacomillas/article/view/777>

Leiva, J., Almenta, E. (2013) La “diculturalidad” o la interculturalidad a través de las TIC: una tendencia emergente de e-learning humanizador. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento* (13) 1-13.

López, P., Ramírez, A., Sarto, W. (2016) La memoria histórica indígena Muisca un camino al fortalecimiento de la identidad cultural. (Trabajo de grado. Fundación Universitaria Los Libertadores) Recuperado de

<https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/664/L%C3%B3pezCallejasPaolaAndrea.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Lozada, M., Palacios, I., Zapata, W. (2009) Aproximación al pensamiento ético-moral de las culturas Muisca y Kogui como complemento de formación de jóvenes de educación media. (Trabajo de grado. Universidad de la Gran Colombia). Recuperado de [https://repository.ugc.edu.co/bitstream/handle/11396/2202/proyecto%20final\[1\].pdf?sequence=1](https://repository.ugc.edu.co/bitstream/handle/11396/2202/proyecto%20final[1].pdf?sequence=1)

Morales, O., (2003) Fundamentos de la Investigación Documental y la Monografía. Grupo Multidisciplinario de Investigación en Odontología, Facultad de Odontología, Universidad de Los Andes. Recuperado de http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/16490/fundamentos_investigacion.pdf;jsessionid=B4B0BF3E1ACF993F01A249D243AC20EC?sequence=1

Muñoz Sedano, A. (1998) Hacia una educación multicultural: Enfoques y modelos. Revista Complutense de Educación, 9 (2), 101-135. Recuperado de <https://aulaintercultural.org/2010/11/03/hacia-una-educacion-multicultural-enfoques-y-modelos/>

Ocaña, C. S. (2019). El aporte de los saberes ancestrales a la educación superior colombiana – estudio sobre el departamento de Nariño con la comunidad afro. (Trabajo de Grado de Especialización. Universidad Nacional Abierta y a Distancia) Recuperado de <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/24329>

Olveira, M, Rodriguez, A., Gutierrez, M., Touriñan, J. (2005) Modelos interculturales. Cuestiones conceptuales para el desarrollo de estrategias de intervención. Revista de

- investigación en educación, 2, (1), 89-108. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2161695>
- Ortega, L.D., Giraldo, H. (2019). Una revisión crítica del concepto de etnoeducación. Caminando hacia la educación propia desde las prácticas corporales en las comunidades indígenas. *Mundo Amazónico*, 10(2): e74977. <http://dx.doi.org/10.15446/ma.v10n2.74977>
- Parra, Y. & Gutiérrez, S. (2019). Mujeres Tejiendo Paz. Experiencias Pedagógicas desde la Etnoeducación en Colombia. *Revista nuestra América*, 7 (14), 126-144
- Peralta, B. M., Huérfano, J. A., & Panqueba, J. F. (2015). "Revisión histórica de la educación en el territorio muisca de bosa, por entre sus memorias cotidianas. *Revista Educación Y Ciudad*, (21), 129-154. Recuperado de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/109>
- Pievi, N., Bravin, C. (2009) Documento metodológico orientador para la investigación educativa. Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4526/Documento%20metodol%20c3%b3gico%20orientador%20para%20la%20investigaci%20c3%b3n%20educativa.PDF?sequence=1&isAllowed=y>
- Pineda Camacho, R. (1997) La Constitución de 1991 y la perspectiva del multiculturalismo en Colombia. *Revista Alteridades* ,7 (14), 107-129. Recuperado de <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/516/514>
- Pliego, N. (2011) El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. *Hekademos Revista educativa digital*, (8), 63-75. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3746890>

- Ramos Chagoya, E. (2008) Métodos y técnicas de investigación. *Gestiopolis*. Recuperado de <http://www.gestiopolis.com/economia/metodos-y-tecnicas-de-investigacion.htm>
- Rojas Curieux, T. (1999) La etnoeducación en Colombia: un trecho andado y un largo camino por recorrer. *Colombia Internacional*, 4, 45-59. Recuperado de <https://doi.org/10.7440/colombiaint46.1999.03>
- Rojas Trujillo, G. (2012) Interculturalidad y pedagogía diferenciada: senderos compartidos. *Polis revista latinoamericana*, 31, 1-10. Recuperado de <http://journals.openedition.org/polis/4219>
- Salinas, J. (2002) La atención a la diversidad desde el modelo pedagógico intercultural. *Revista Educar en el 2000*, 34-39. Recuperado de https://www.educarm.es/documents/246424/461832/e2k05_05.pdf/a2ca8256-641d-48f7-b052-524dc7052a0e
- Sanchez, P., (2018) Mending Identity: The Revitalization Process of the Muisca of Suba. FIU Electronic Theses and Dissertations. (Tesis de maestría. Florida International University). Recuperado de <https://digitalcommons.fiu.edu/etd/3672>
- Schmelkes, Sylvia (2004). La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (20), 9-13. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14002002>
- Toro, P. E. (2019). Implementar los juegos tradicionales como estrategia didáctica en el desarrollo de las conductas motrices y patrones básicos de movimiento, con los estudiantes de tercero de primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima del corregimiento de Payán municipio de Córdoba (Nariño). (Trabajo de grado.

- Universidad Nacional Abierta y a Distancia). Recuperado de
<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/26483>
- Torres, C., Villa, N., (2015) *La cultura muisca en la escuela: una aproximación a la interculturalidad*. (Tesis de maestría. Universidad Distrital Francisco José de Caldas).
Recuperado de
<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2356/6/VillaAnzolaNancy2015.pdf>
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, 24(46), 39 - 50. Recuperado a partir de
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4663>
- Walsh, C. (2009) Interculturalidad crítica y educación intercultural. Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2014) Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados - Educación Y Sociedad*. pp. 17-31.