

TEJIDOS DE IDENTIDAD ÉTNICA INDÍGENA:

Relación de las Prácticas Pedagógicas de los Docentes del Centro Educativo Fe y Alegría La Pedregosa ubicada en altos de la Comuna 18 con la Reconfiguración de la Identidad Étnica de Jóvenes Indígenas Migrantes a la Ciudad de Cali



"Nostalgia Amazónica" por Ewn Autodidakt-Pintura: Acuarela de 50 x 65 cm.

TEJIDOS DE IDENTIDAD ÉTNICA INDÍGENA:

**Relación de las Prácticas Pedagógicas de los Docentes del Centro Educativo Fe y
Alegría La Pedregosa ubicada en altos de la Comuna 18 con la Reconfiguración de la
Identidad Étnica de Jóvenes Indígenas Migrantes a la Ciudad de Cali**

Trabajo de Grado presentado por:

GLORIA VIVIANA MOSQUERA SOLARTE

1134032

MAGALLY JOHANA PITO VARGAS

1128537

Directora:

GLORIA CRISTINA CASTRO GÓMEZ

Universidad del Valle

Facultad de Humanidades

Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano

Santiago de Cali

Diciembre, 2015

AGRADECIMIENTOS

A mi madre, Ayde Solarte y mis hermanas Yesica, Dayana y Verónica quienes han sido personas muy importantes durante este proceso, a la profesora Cristina por su asesoría y orientación durante este camino, a mi compañera y amiga Magally por todos estos años de ser familia; a las personas que de una u otra manera hicieron posible la realización de este trabajo, Gracias.

Viviana Mosquera

Quiero agradecer principalmente a mis padres, Pedro y María Eugenia, ya que sin el apoyo de ellos, no hubiera podido recorrer este camino; a mi hermano Juan Pablo quien desde su inocencia me ha dado la fuerza para cuestionarme y seguir adelante; a mi compañero de vida Richard, porque siempre puso mis pies en la tierra y me acompañó durante las caídas y las victorias.

A nuestra directora de tesis Cristina, quien nos ha orientado durante varios años en nuestro proceso de formación; a cada uno de los profesores con quienes tuve la fortuna de encontrarme en cada espacio de formación. A mis amigas Viviana, Danna y Andrea, porque siempre han estado junto a mí a pesar de todo.

Finalmente a cada una de las personas que participaron en el proceso de investigación, sin ellos nada de esto sería posible y no tendría sentido, muchas gracias por abrirnos las puertas de sus vidas.

Magally Johana Pito Vargas

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	08
CAPÍTULO 1: GENERALIDADES DEL PROCESO INVESTIGATIVO	10
1.1. Identidad étnica y prácticas pedagógicas: ¿Por qué investigarlas?	10
1.2. Construyendo y reconstruyendo el proceso investigativo	19
1.2.1. Herramientas y tipo de estudio	19
1.2.2. Participantes en la investigación	23
1.2.3. Consideraciones sobre la experiencia investigativa	27
1.3. Marco de referencia teórico-conceptual	27
1.4. Marco contextual	38
CAPÍTULO 2: CONSTRUYENDO LA ESCUELA DE LAS POSIBILIDADES	44
2.1. Contexto de la educación en Latinoamérica	45
2.2. Educación Popular	46
2.3 Fe y Alegría: trayectoria, proyecto educativo y apuestas metodológicas	48
2.4. Fe y Alegría en Colombia	58
2.5. Lineamientos institucionales de La Pedregosa	60
2.6 Prácticas pedagógicas de profesoras del Centro Educativo La Pedregosa	68
CAPÍTULO 3: ALLÁ PODÍAMOS SER INDÍGENAS, ACÁ NO	79
3.1. Del campo a la ciudad	80
3.1.2. Familia Casamachin: Santa Leticia Cauca	81
3.1.3 Familia Muñoz: Belalcázar Cauca	87

3.1.4 Familia Bastidas Cansasoy: Aponte Nariño	93
3.2 Reconfiguración de la identidad étnica en jóvenes indígenas migrantes a la ciudad de Cali	98
3.2.1 “La ciudad es necesaria para avanzar”	98
3.2.2 “Para ser indígena, el territorio”	102
3.2.3 “Nosotros queremos volver allá, porque allá vivíamos bonito”	109
 CAPÍTULO 4: TEJIENDO PUENTES HACIA LA ESCUELA	 118
4.1 Percepciones frente al Centro Educativo Fe y Alegría La Pedregosa	118
4.2 Percepciones frente al quehacer de las docentes Ofir Cuero y Catalina Mosquera	127
 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	 135
Bibliografía	144
Anexos	

ABSTRACT

La presente investigación hace un recorrido por las diversas formas de comprender y vivir los procesos de reconfiguración de la identidad étnica de un grupo de estudiantes indígenas migrante a la ciudad de Cali del Centro Educativo Fe y Alegría La Pedregosa, en relación con las prácticas pedagógicas de dos docentes de la institución; para lo cual se realizaron diez entrevistas con cuatro profesionales de la institución, cuatro estudiantes y tres padres y madres de familia. Logrando acercarse a comprender cómo el proceso de construcción y reconfiguración de su identidad étnica se ve permeado por diferentes esferas de la vida social, incluyendo la cotidianidad de las aulas de clase, donde se legitiman ciertas pautas acerca del “cómo deben ser” estos estudiantes. Si bien estos manifiestan pérdidas y/o desconocimientos de sus raíces culturales, se resalta que cada uno de ellos vive y entiende de maneras diferentes su etnicidad, dejando en claro que no hay una única forma de ser indígena.

Palabras clave: reconfiguración de la identidad étnica, prácticas pedagógicas, migración, indígenas.

This study shows the various ways of understanding the reconfiguration processes of the ethnic identity of a group of indigenous students of the Centro Educativo Fe y Alegría La Pedregosa, in connection with the pedagogical practices of two teachers of the institution; for which ten interviews were conducted to school workers, students and their parents. As a result, the findings show that the pedagogical practices of the teachers do not have an ethnic focus for addressing the cultural particularities of the students. Also, it allows to understand how the process of construction and reconfiguration of their ethnic identity is permeated by the different spheres of everyday life, including the institutional context, being that is during school hours where guidelines are being established. While the group of indigenous students manifest some loss of their cultural roots, it can be highlighted that each of them live and understand their ethnicity in different ways, making it clear that there is no single way of being indigenous.

Key words: ethnic identity reconfiguration, pedagogical practices, migration, indigenous people

INTRODUCCIÓN

La identidad más que un objeto que se tiene o no, es una forma de estar en el mundo, responde a cada encuentro relacional y el contexto juega un papel relevante. Al remitirse a la identidad se debe tener en cuenta que está en constante reconfiguración, especialmente si se habla de poblaciones que se movilizan de un lugar a otro, ya que la migración trae consigo cambios en numerosas prácticas sociales, económicas y culturales. Tal es el caso de Colombia, donde el número de migraciones y desplazamientos de la zona rural a la ciudad son cada vez mayores, conformados en gran parte por personas pertenecientes a comunidades étnicas.

El presente documento corresponde al trabajo de monografía para optar por el título de Trabajadoras Sociales de la Universidad del Valle, donde el objetivo es comprender la relación de las prácticas pedagógicas de los docentes con la reconfiguración de la identidad étnica de jóvenes indígenas migrantes a la ciudad de Cali; para ello se tuvo como referente la institución educativa “Fe y Alegría” La Pedregosa, ubicada en Altos de la comuna 18, con el propósito de contribuir a que se identifique la importancia de reconocer e incluir diversas culturas étnicas, en este caso indígenas, en procesos educativos formales para motivar miradas inter-culturales en la enseñanza y el aprendizaje.

Este estudio consta de cuatro capítulos, presentados de manera articulada: en el primero se da cuenta de los aspectos generales de la investigación, a través de apartados que presentan el problema de investigación, antecedentes, justificación y objetivos. Posteriormente, se desarrollan las consideraciones metodológicas, donde se evidencian las herramientas utilizadas durante el proceso de investigación; en el siguiente apartado el marco teórico presenta las bases del estudio a nivel paradigmático y conceptual; finalmente se presenta el marco de contexto en el que se desarrolló el estudio.

El segundo capítulo da cuenta de las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en el centro educativo Fe y Alegría, específicamente aquellas adelantadas por dos de sus docentes.

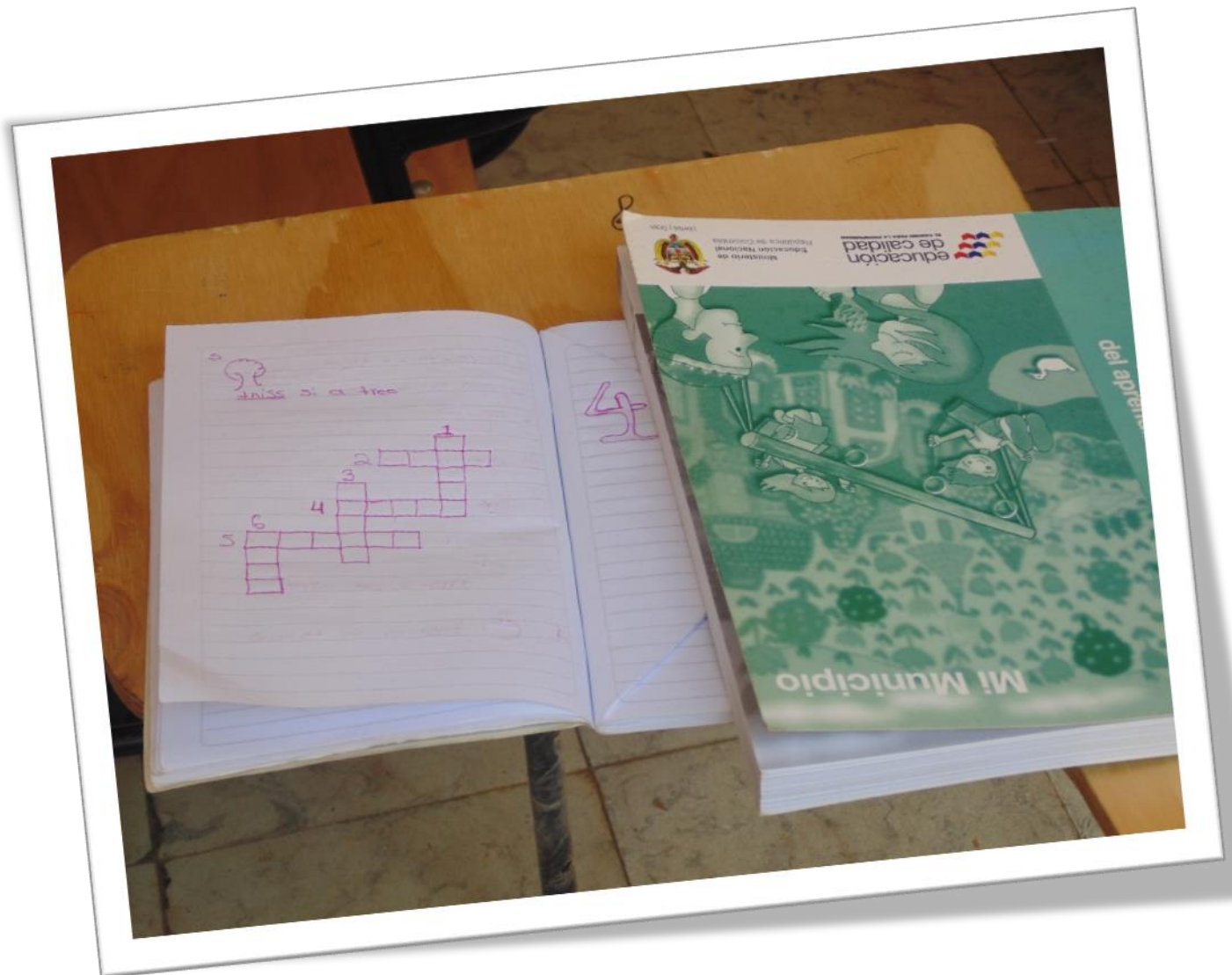
En el tercer capítulo se realiza un recorrido histórico por las familias y estudiantes con quienes se realizó la investigación, con el propósito de identificar el proceso de reconfiguración identitaria llevada a cabo por estos jóvenes después del proceso de migración e inmersión en el contexto educativo, intentando poner sobre la mesa sus sentires respecto a su etnicidad y pertenencia a la cultura indígena.

En el cuarto capítulo se muestran las percepciones de los estudiantes y padres de familia respecto a las prácticas pedagógicas del centro educativo y las dos docentes.

Finalmente se presentan las conclusiones y recomendaciones que resultan de este estudio, las cuales representan puntos de llegada fruto del diálogo entre los diversos componentes de este estudio¹.

¹ Este documento está escrito en tercera persona por tratarse de un texto académico, el material fotográfico presentado a lo largo del mismo es de las autoras y fue tomado con consentimiento de las personas involucradas durante las visitas a campo.

CAPÍTULO I



Material de estudio niño clase Brújula, tomada durante el receso.

GENERALIDADES DEL PROCESO INVESTIGATIVO

1.1. IDENTIDAD ÉTNICA Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: ¿Por qué investigarlas?

La migración interna en Colombia es cada vez mayor; los estudios adelantados alrededor de esta temática, evidencian que zonas urbanas como la ciudad de Cali, son receptoras de los procesos migratorios de campesinos, afro descendientes e indígenas que llegan a un contexto ajeno en el cual deben buscar espacios para su desarrollo personal, familiar y laboral; estas migraciones se presentan a causa del conflicto armado y la búsqueda de opciones económicas en el marco de un modelo que despoja a los pobladores originarios de sus territorios.

No es un secreto que las ciudades mantienen dinámicas que pueden generar exclusión ya que estas se establecen bajo preceptos donde la individualidad y la búsqueda de medios económicos forma parte del día a día; de esta manera se inician procesos de homogenización, donde los y las migrantes se integran a esa cotidianidad. Estos procesos no son ajenos a las instituciones educativas dentro de las ciudades, donde el modelo dominante de educación tradicional tiende a generar exclusión y homogenización de los estudiantes, es así que muchas prácticas tradicionales y culturales son dejadas en los territorios de los que, en muchas ocasiones, son obligados a salir; a lo largo del tiempo estos aspectos han sido reconocidos e investigados a nivel internacional, nacional y local; por ello a continuación se hará un rastreo de algunos estudios realizados al respecto para mostrar el punto de ruptura del presente estudio.

Inicialmente se expondrán las investigaciones que profundizan en las reconfiguraciones que experimentan las identidades étnicas, después de un cambio de contexto. En este

sentido, Luis Miguel Hernández (2010) da aportes importantes sobre las organizaciones indígenas y sus identidades étnicas en México, bajo el nombre de: “Si con el Nombre de Indios nos Humillaron y Explotaron, con el Nombre de Indios nos Liberamos”, teniendo como objetivo “indagar y analizar aquellos procesos vinculados a la identidad Totonaca que sentaron las bases o incidieron en la conformación de la OIT, la tarea del análisis es identificar la forma en que los distintos procesos identitarios Totocanos se engarzan en la configuración de un sujeto político”. (Hernández, 2010: 5).

Es así que la investigación es realizada bajo un marco cualitativo, donde se logra dar cuenta de una serie de hallazgos sobre el impacto de la organización y la acción de esta población, lo cual en la investigación se manifiesta cuando se da cuenta del proceso de logro de instituciones propias de la comunidad Totonaca, para así ir construyendo constantemente “*igualdad en la diferencia*” (Hernández, 2010: 229). De este modo, muestra un avance para la liberación cultural y cognitiva de la comunidad, logrando a su vez el debilitamiento de las formas de relación de dominación y poder de una etnia sobre la otra. Resaltando el proceso que se lleva a cabo para construir un nuevo significado de su identidad étnica desde la participación en la organización.

En la investigación de María Augusta Epsin (2009) llamada “la presencia indígena en la ciudad: la construcción del indígena urbano en el barrio de San Roque”, realizada en Quito se plantea la perspectiva de dos tipos de actores, el indígena migrante y el no- indígena, sin embargo es importante resaltar cómo las identidades y las construcciones colectivas no parten desde dos visiones del mundo diferentes que no puedan ser relacionadas, sino que se presenta como se construyen intersubjetividades a partir de las particularidades de cada uno.

En este mismo sentido, se muestra la creación de unos imaginarios sociales de los diversos actores y espacios en los que se desenvuelven, puesto que como la autora lo manifiesta, en

las grandes ciudades se suele construir un imaginario del “indio”, como aquel individuo que es sinónimo de “retraso y anormalidad”, son de este modo vistos como un obstáculo para llegar al desarrollo social; a su vez desde los imaginarios de los indígenas se percibe la ciudad como ese lugar llamado a generar mayores oportunidades de progreso y bienestar, sin embargo, cuando se da ese encuentro se destaca esa relación de influencia mutua entre el nuevo contexto citadino y las subjetividades indígenas, de-construyendo y reconstruyendo mutuamente las perspectivas de identidades de cada uno.

El documento finaliza su exposición mostrando que la identidad étnica de los indígenas migrantes, goza de la capacidad de construcción, transformación y adaptación de acuerdo al contexto en el cual se encuentre el sujeto, por lo cual al darse la migración, la identidad étnica de los indígenas viven un proceso en el cual hay permanencias que les permite identificarse a sí mismos como indígenas y en simultaneo se vive el proceso de “des-culturalización” a raíz de las ideologías dominantes.

Otro documento consultado que da pistas muy interesantes es el de Regina Moromizato Izu (2012). Bajo el nombre de “Transacciones educativas en comunidades indígenas de la amazonia peruana: del hogar a los programas más educativos. El objetivo de la investigación es:

“Conocer comprensivamente el proceso de transición del hogar al programa educativo que viven los niños y las niñas de las comunidades nativas Asháninkas, a partir del análisis de las condiciones en cada uno de los escenarios (familia- programa educativo) que favorecen o limitan una transición satisfactoria” (Moromizato, 2012: 52)

Se resaltan los aspectos relacionales en las familias, los cuales influyen en el vínculo que establezca el niño con el ámbito educativo, no por esto se puede decir que la relación familiar va a ser el único determinante en la relación del niño o niña con la escuela, sino que también esta última tiene una fuerza importante en dicha relación, siendo una

institución socializadora, en donde se construyen una serie de significados sociales, generando así una relación dinámica y dialógica entre los niños y la escuela. De este modo se postula la necesidad de que el sistema educativo cuente con una perspectiva intercultural en donde se respete y promueva la coexistencia e interrelación de las múltiples culturas, generando la construcción de una sociedad que respeta las particularidades; dejando de lado el actual sistema educativo multicultural, que solo busca la homogenización de los niños.

Al realizar un rastreo a nivel nacional y local respecto a la educación y la identidad cultural, se encuentran dos investigaciones las cuales indagan la educación dentro del territorio, es decir las consecuencias de la instauración del actual sistema educativo dentro del territorio indígena.

Para empezar, desde la investigación denominada “escolaridad e identidad indígena en jóvenes Nasa: Exploración desde la psicología cultural” realizada en el año 2009 por Aimer Marín y Andrés Burgos, se buscó comprender las condiciones educativas con las que los y las jóvenes indígenas Nasa ingresan a la Universidad del Valle, esto desde la indagación y caracterización de la educación brindada en sus comunidades de origen; en esta medida se encuentra que se ha presentado un proceso de aculturación y conflicto por parte de los y las jóvenes indígenas con sus comunidades de origen, ya que la identidad se construye en los diversos espacios en los que se encuentran, la instauración de una educación homogeneizadora y occidental dentro de sus territorios ha entrado a generar conflictos con sus creencias y raíces, lo que en cierto punto lleva a adaptarse e ir aceptando esta nueva manera de ver el mundo; y esta crítica a la educación no sólo se encontró en esta investigación, al continuar con el rastreo se evidencia desde otro estudio realizado en el año 2011 denominado “hacer camino entre las educaciones (de la escuela convencional a la escuela comunitaria). Aprendizaje y conocimiento en las ciencias

sociales e historia en el municipio de Toribio (resguardo de San Francisco, Tocueyo y Toribio)”.

Con una línea similar este estudio reconoce la aculturación producto de una evidente homogenización a partir de la occidentalización, es por ello que se reconoce la importancia de la narrativa y es en esta medida que recupera la memoria de los mayores como un mecanismo para que los y las jóvenes sigan conociendo y transmitiendo su cultura.

El estudio titulado “Refrescamiento de los guardianes de la medicina tradicional Nasa. Actitudes y prácticas en el Instituto Técnico Agropecuario e Industrial Juan Tama del Resguardo Indígena de Canoas, municipio Santander de Quilichao” realizado en el 2012, por Noguera Sandra, para optar por el título de Licenciada en Educación Popular de la Universidad del Valle; permite hacer un recorrido por la apuesta educativa y la efectiva articulación de los contenidos académicos de la institución Juan Tama en relación con las prácticas de la medicina tradicional, esto como un esfuerzo para fortalecer las prácticas tradicionales del pueblo Nasa, con los jóvenes que se vinculan al instituto; este documento permite comprender las iniciativas que los pueblos indígenas desarrollan para conservar y fortalecer sus culturas, reconociendo a las juventudes como sujetos claves en este proceso.

Como se logra evidenciar, estas investigaciones aluden a la educación en los pueblos de origen y su incidencia en la identidad cultural de los niños, niñas y jóvenes de estos lugares, sin embargo desde la siguiente investigación se indagó la incidencia del sistema educativo en jóvenes que migran a la ciudad de Cali, es por ello que el concepto de migración toma relevancia y en este punto se encuentran trabajos investigativos al respecto, los cuales se presentarán de manera concisa a continuación.

Desde la investigación “Minga de pensamiento: del territorio ancestral Tierra Adentro a la conformación del cabildo Nasa en la ciudad de Cali (Valle) 1990-2008”, de Bibiana

Camayo y Emilio Carmona (2008), se buscó evidenciar los procesos organizativos de la comunidad indígena Nasa en la ciudad de Cali, además de contrastar sus actividades culturales tanto en la ciudad como en su territorio Tierra Adentro, de esta manera se sostiene que la comunidad Nasa está en constante construcción y fortalecimiento de su identidad y cultura en la zona urbana, lo cual se evidencia en los eventos realizados tales como: asambleas, el ritual de las varas en el lago, Inti Raymi, entre otros; Esto fortalece su identidad en la ciudad. Es así que se sostiene que la migración indígena a la ciudad no ha aumentado solo en demografía, también en su lucha por el reconocimiento de políticas municipales y espacios de concertación que permitan la visibilización de su comunidad en la zona urbana.

Desde una perspectiva similar, se publicó en el año 2010 una investigación titulada “Identidad, tradición y modernidad: el surgimiento del pueblo Yanacona en Colombia en el siglo XX” la cual parte de dos cuestionamientos principales que son “¿cuáles fueron las condiciones de la aparición en el siglo XX de una identidad Yanacona?” y “¿cuál es el contexto de las transformaciones de las relaciones campo-ciudad durante el periodo 1950-2005 en el que se da el proceso de movimiento indígena del macizo Colombiano?” (Sevilla, 2010: 11), de esta manera se sostiene que a raíz de la migración que se ha presentado, nacen procesos de acción colectiva donde se reconocen elementos culturales que entran a interactuar con las nuevas condiciones de vida, y así se presenta un fortalecimiento y reivindicación de su etnicidad dándole un punto relevante a la auto identificación como cultura ya que de esta manera se reconoce el surgimiento de los Yanaconas para la defensa de la misma.

La investigación “Indígenas en la ciudad: etnicidad y estrategias de supervivencia en Cali” del año 2008, realizado por Posso Jeanny, del grupo de investigación: “Migración, Urbanización e Identidades de las Poblaciones Afrocolombianas” de la Universidad del Valle, presenta una interesante relación entre los procesos de reivindicación étnica de las

comunidades indígenas que viven en la ciudad de Cali, en relación con las diversas estrategias de supervivencia que implementan en su cotidianidad. Es así como en el documento se sostiene que muchos de los grupos indígenas que han vivido procesos organizativos étnicos, logran relacionarlo con sus actividades económicas, esto como una estrategia que se vive de formas diferentes de acuerdo a los grupos étnicos que se encuentran en la ciudad. Este documento permite comprender cómo los pueblos étnicos han construido en las ciudades, específicamente en Cali, estrategias que permiten coexistir entre sus raíces étnicas y las condiciones urbanas de los nuevos contextos a donde llegan.

A partir del estado del arte presentado, se logra evidenciar que a lo largo del tiempo en la zona urbana se presentan procesos en los cuales se lucha por sostener la diversidad y particularidad de la cultura, en este caso indígena; sin embargo, desde las instituciones educativas también se reconoce, a través del rastreo presentado, un intento de homogenización, aspectos que se presentan desde la estructura educativa existente, pero resulta importante conocer elementos más subjetivos en este punto, es decir, desde los docentes, cómo llevan estos procesos y si bien se reconoce su inserción dentro de un sistema e institución educativa, no se debe negar que los y las docentes son además sujetos que significan en su quehacer, es por ello que en el presente documento se evidencian las prácticas pedagógicas de los docentes y a la vez la manera cómo los jóvenes indígenas migrantes significan estas prácticas al relacionarlas con el proceso de reconfiguración en su identidad étnica.

De esta manera **se plantea la siguiente pregunta de investigación:**

¿Cómo se relacionan las prácticas pedagógicas de los docentes del Centro Educativo Fe y Alegría La Pedregosa ubicada en Altos de la comuna 18 con la reconfiguración de la identidad étnica de jóvenes indígenas migrantes a la ciudad de Cali?

- **Objetivo General:**

Comprender la relación de las prácticas pedagógicas de los docentes de la Centro Educativo Fe y Alegría La Pedregosa ubicada en Altos de la comuna 18 con la reconfiguración de la identidad étnica de jóvenes indígenas migrantes a la ciudad de Cali.

- **Objetivos Específicos:**

Indagar cuáles son las prácticas pedagógicas de los docentes del Centro Educativo Fe y Alegría La Pedregosa.

Identificar los principales cambios en la identidad étnica de los jóvenes indígenas migrantes a la ciudad de Cali después de su ingreso en el Centro Educativo Fe y Alegría La Pedregosa.

Identificar las percepciones de los jóvenes indígenas frente a las prácticas pedagógicas que son llevadas a cabo por los profesores del Centro Educativo Fe y Alegría La Pedregosa.

- **Justificación:**

Para las ciencias sociales y el Trabajo Social es importante acercarse a esta realidad social y conocer a fondo cómo se vive esta relación entre las personas indígenas que migran a Cali y el sistema de educación media, el cual basado generalmente en una perspectiva occidental tiende a generar la homogenización de alumnos dentro de una misma forma de ser, pensar y aprender, desconociendo las particularidades étnicas de los estudiantes indígenas que ingresan a las instituciones, sin embargo estos jóvenes tienen dos caminos a seguir, el primero implica adaptarse efectivamente al nuevo contexto, dejando atrás su

identidad étnica o pueden generar procesos de resistencia ante la fuerza absorbente del sistema educativo para continuar con la construcción de su identidad, con unas bases étnicas particulares.

En esta medida desde la academia inicialmente se hace importante reflexionar y comprender la diversidad que implica el concepto de etnicidad, especialmente en los pueblos indígenas; para que así se construyan conjuntamente herramientas que permitan deconstruir los imaginarios frente a las poblaciones indígenas en los contextos urbanos y rurales, en donde se fortalezca la conservación de las prácticas y saberes de las diversas culturas que convergen en los espacios escolares; esto como una estrategia que permita generar procesos de transformación social, en tanto se reconfiguren las formas de relación e interacción entre los estudiantes, sin concepciones estereotipadas de por medio.

Para Trabajo Social el área educacional se presenta como un ámbito de la vida social que ofrece grandes potenciales para fomentar con los niños, niñas y adolescente procesos que impliquen la reflexión y perspectiva crítica frente a las estructuras y relaciones de poder y dominación que se han presentado a lo largo de la historia del país, en relación con los grupos étnicos; en donde mediante el reconocimiento del docente como sujeto significativo que puede elaborar estrategias para la inclusión de la diversidad étnica en las instituciones, el cual si bien pertenece a una estructura e institución específica, puede participar y fomentar espacios desde la perspectiva étnica; por lo cual desde la presente investigación se procura poner sobre la mesa la posibilidad de incluir prácticas pedagógicas para el reconocimiento de identidades étnicas diversas.

1.2. CONSTRUYENDO Y RECONSTRUYENDO EL PROCESO INVESTIGATIVO: Consideraciones metodológicas.

“Estar en la vida como ser pensante significa un continuo querer saber, que no es otra cosa que un continuo investigar.” (Cendales y Mariño, 2003: 12).

En el presente apartado se evidencia cómo se llevó a cabo el proceso investigativo, donde se tiene en cuenta que este no es lineal y que requiere ser flexible sin dejar de lado la rigurosidad, es por ello que en la marcha se fue evidenciando la necesidad de tener en cuenta aspectos que inicialmente no se contemplaron, a continuación se presentan dichos aspectos; de esta manera, inicialmente se retoma el tipo de estudio y las herramientas utilizadas, posteriormente se presentan a las personas que formaron parte de esta investigación y la pertinencia de su participación, cabe recalcar que se vio la necesidad de incluir más población de la que inicialmente se había propuesto, sin embargo este punto se tratará de manera precisa más adelante; y finalmente, se presentan las consideraciones relevantes sobre la experiencia investigativa.

1.2.1. Herramientas y tipo de estudio:

La presente investigación es de **tipo descriptivo** ya que desde este “el propósito del investigador es describir situaciones y eventos. Esto es, decir cómo es y se manifiesta determinado fenómeno” (Sampieri, 1997:71), y desde esta investigación se muestra la relación entre prácticas pedagógicas y reconfiguraciones de identidades étnicas y el análisis se realiza a partir de la descripción de las mismas, donde además se ponen en relación con el contexto y entre sí; es por ello que en esta misma línea, **el método es de corte cualitativo**, porque a partir de este se puede profundizar en la realidad a investigar ya que “la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y

manifestaciones” (Martínez,2006: 128) y de esta manera este método permite conocer el por qué de los sucesos que acompañan la realidad a analizar, hallándose así una relación con el tipo de estudio.

Desde estas perspectivas, en las técnicas de recolección de datos utilizadas se buscó pertinencia y relación con lo anteriormente planteado, donde estas permitan la participación activa de los y las participantes en esta investigación, y así fomentar un mayor acercamiento a las construcciones que han realizado respecto al tema aquí investigado.

Para iniciar, se hizo necesario durante todo el proceso de investigación realizar **revisión documental**, ya que con esta se puso conversación las hipótesis y hallazgos con el marco de referencia teórico conceptual, para de este modo comprender integralmente la realidad social y esto permite dar cuenta de la rigurosidad con la cual se realizan los procesos investigativos; por otro lado, **la observación participante**, “se ocupa del estudio de los diferentes componentes culturales de las personas en su medio: las relaciones con el grupo, sus creencias, sus símbolos y rituales, los objetos que utilizan, sus costumbres, sus valores, etc.” (Robledo Martín, 2009: 3), esta técnica fue de suma importancia puesto que permitió realizar un acercamiento a la cotidianidad del plantel educativo, en donde se evidenciaron las prácticas pedagógicas de las docentes con las cuales se tuvo el acercamiento a la vez que de alguna u otra manera permitió ver cómo los estudiantes asimilaban dichas prácticas y se hacían partícipes de estas, cabe recalcar que esta observación se realizó de manera general, no se enfocó sólo en los estudiantes indígenas con quienes se realizó el acercamiento, ya que con ellos se puso en práctica las **entrevistas semi-estructuradas**², por medio de estas se realizaron “encuentros cara a cara, entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas o situaciones,

² Se anexan guías desarrolladas.

tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1987: 56), donde se tuvieron en cuenta guías de preguntas en las cuales:

“la secuencia, así como su formulación pueden variar en función de cada sujeto entrevistado. Es decir, el/la investigador/a realiza una serie de preguntas (generalmente abiertas al principio de la entrevista) que definen el área a investigar, pero tiene libertad para profundizar en alguna idea que pueda ser relevante, realizando nuevas preguntas” (Blasco y Otero, 2008: 3).

Al igual que con los estudiantes, estas entrevistas se realizaron con la demás población; cabe recalcar que todo este proceso se realizó teniendo en cuenta aspectos macro-meso y micro estructurales; es decir, el contacto con la población por medio de estas técnicas, sobre todo las entrevistas semi-estructuradas, se realizó teniendo en cuenta su participación en el plantel educativo a la vez que su aporte informativo en la investigación, es así que desde aspectos macro-estructurales se realizaron dos entrevistas a personas claves que permitieron reconocer de manera general la formación y bases de Fe y Alegría como Movimiento Internacional y la apropiación de estas en La Pedregosa; posteriormente, desde un ámbito meso se tuvo acercamiento a dos docentes, con quienes se indagó la apropiación que realizan de los lineamientos generales de la institución y la particularidad de su quehacer por medio de sus prácticas pedagógicas, para este acercamiento, se tuvo en cuenta que en algún momento hayan tenido o tengan relación con los jóvenes que forman parte de la investigación a la vez que lleven dentro de la institución el tiempo suficiente para conocerla e identificar sus lineamientos, ante lo cual se consideró pertinente un tiempo mínimo de cinco años.

Desde el aspecto micro-estructural, se realizaron seis entrevistas, cabe resaltar que al plantear la investigación, se esbozaron tres entrevistas a realizar desde este ámbito, ya que se propuso el acercamiento a tres estudiantes para conocer el proceso de reconfiguración en su identidad étnica, sin embargo en la marcha investigativa surgió la necesidad de ampliar la población, ya que se identificó que el proceso migratorio que realizaron estos jóvenes y sus familias se llevó a cabo en su temprana edad, de esta manera manifestaban

no recordar muchas cosas que fue necesario ampliar con la participación de dos madres y un padre de familia.

La participación de las madres y el padre de familia de estos jóvenes, permitió ampliar la perspectiva de esta investigación, ya que además de aportar al proceso vivido desde la migración, también se identificaron elementos que permitieron reconocer de manera más completa las perspectivas de los estudiantes con quienes se realizó el acercamiento, ya que el reconocimiento de la cultura indígena y su pertenencia a la misma se da en relación con lo que sus padres y familiares han vivido dentro de esta y el territorio, construyendo así inter-subjetividades que se ponen en juego con lo vivido dentro de las aulas; cabe resaltar que esto no significa que padres e hijos conciban o reconozcan de la misma manera su identidad étnica, estos aspectos se irán abordando más adelante.

Los acercamientos con los directivos y docentes, se realizaron mediante una serie de visitas en donde se expuso el interés y los objetivos para la realización del estudio, una vez se obtuvo la aprobación para continuar con el proceso, se iniciaron los encuentros con los profesores, en donde mediante conversaciones informales se fue identificando las dos docentes que participaron, con su ayuda y mediante el conocimiento que tienen de sus estudiantes, se logró identificar cinco estudiantes, que son indígenas, un estudiante de grado once (Johan Muñoz), dos estudiantes de décimo (Alexandra y Bleiner Casamachin) y dos estudiantes de Brújula y quinto (Neymar y Jerson Bastidas), los cuales manifestaron la intención de hacer parte del proceso investigativo, de los cinco estudiantes, se contó con cuatro (Johan, Alexandra, Neymar y Jerson), lamentablemente, durante la realización de las entrevistas el joven Bleiner falleció, por lo cual, no se logró contar con su participación.

Con todos estos aspectos planteados, a continuación se presentan a las personas que forman parte de esta investigación, para ello se tomara como referente la estructura

presentada anteriormente, empezando así desde los directivos (macro), docentes (meso) y estudiantes y padres de familia (micro).

1.2.2. Participantes en la investigación:³

Macro-estructural: (Directivos).

Silvia Palacios: Coordinadora académica de Fe y Alegría La Pedregosa, su profesión es licenciatura en biología y química, lleva trabajando en la educación 26 años de los cuales 17 estuvo en la corporación educativa popular y 9 ha estado vinculada en Fe y Alegría, donde ha hecho parte de diferentes sedes de la misma; inicialmente fue docente de matemáticas, física, química durante 6 años y en los últimos 3 ha tenido bajo su cargo la coordinación académica de Fe y Alegría La Pedregosa.

Heidy Zúñiga: Trabajadora Social egresada de la Universidad del Valle desde el año 2014, tiene un amplio conocimiento de Fe y Alegría La Pedregosa ya que allí estudió su bachillerato y ha trabajado en dos oportunidades con esta institución, inicialmente en un proyecto que se denominaba “espacios para emprender” por medio del cual se tenía incidencia en la comuna 18; posteriormente desde el año 2014 se vinculó como Trabajadora Social en la línea de interacción escuela-comunidad en el marco del programa de desarrollo comunitario y participación juvenil.

Meso-estructural: (Docentes).

Ofir Cuero: Es docente de Fe y Alegría La Pedregosa desde hace 10 años, desde el principio se vinculó a los programas de pedagogía flexible denominados Brújula y Aceleración, por medio de los cuales tiene acercamiento a poblaciones que presentan

³ Los nombres presentados son verdaderos, fueron utilizados después de pedir el consentimiento de las personas participantes en la investigación.

dificultades en su proceso académico, en el capítulo 2 se profundiza en la manera cómo trabaja en estos espacios a la vez que se especificará qué es Brújula y Aceleración; trabajando en la educación, Ofir Cuero lleva 22 años, en los cuales ha estado inmersa en sectores considerados como vulnerables, tales como: Alfonso López, el Jarillón y en el Distrito de Agua Blanca y es por ello que decide realizar su especialización en pedagogía re-educativa, ya que sostiene que en muchas ocasiones las realidades de estos sectores ha desbordado su conocimiento.

Catalina Mosquera: Es bachiller pedagógica, posteriormente estudió tecnología en sistemas, mientras estaba en este proceso, fue contratada por la Institución Universitaria Antonio José Camacho (de donde es egresada) para realizar un reemplazo temporal dentro de esta, es así como inicia su proceso de enseñanza; la docente trabaja en Fe y Alegría desde hace 12 años en el área de informática y tecnología y en la actualidad tiene a cargo esta área desde el grado cuarto hasta once.

Micro-Estructural:

Emigdio y Alexandra Casamachin: La familia Casamachin proviene del departamento del Cauca, actualmente el señor Emigdio se dedica a la vigilancia dentro de un conjunto cerrado, Alexandra está en grado décimo y tiene 17 años de edad.

María y Johan Muñoz: Provenientes del departamento del Cauca, la señora Pilar es ama de casa; David tiene 18 años de edad, está en grado once y practica gimnasia artística, al graduarse desea estudiar comercio exterior y lenguas extranjeras a la par que continua con su carrera deportiva.

Isabel Cansasoy, Jerson y Neymar Bastidas Cansasoy: Proviene del departamento de Nariño y pertenecen al resguardo indígena Inga de Aponte, la señora Isabel actualmente es ama de casa y sus hijos Jerson de 13 años de edad está en quinto de primaria, Neymar de 11 años se encuentra en Aceleración y Brújula.

A continuación se presenta el cuadro de caracterización general de los informantes que hicieron parte del presente estudio, en donde se les asigna un código que permite identificarlos en las citas de los verbales usadas a lo largo del documento.⁴

CUADRO DE CARACTERIZACIÓN GENERAL DE LOS INFORMANTES

Código	Nombre	Edad	Escolaridad	Pueblo indígena	Cargo
I.E: Silvia; CP; 45	Silvia Palacios	45	Universitaria		Coordinadora Pedagógica
I.E: Heidy; TS; 23	Heidy Viviana Zúñiga	23	Universitaria		Trabajadora Social
I.E: Catalina; Informática y tecnología; 35.	Catalina Mosquera	35	Universitaria		Docente Informática y Tecnología
I.E: Ofir; Aceleración y	Ofir Cuero	35	Universitaria		Docente Aceleración y

⁴ Es importante resaltar que las citas directas de los actores fueron editadas con el fin de facilitar la comprensión del lector, sin modificar sus ideas centrales.

Brújula; 35.					Brújula
E: Alexandra; Kokonuco; 10.	Alexandra Casamachin	17	Bachillerato grado 10 en curso	Kokonuco	Estudiante
E: Johan; Nasa; 11.	Johan Muñoz	18	Bachillerato grado 11 en curso	Nasa	Estudiante
E: Jerson; Inga; 5.	Jerson Bastidas Cansasoy	13	Primaría en grado 5 curso	Inga	Estudiante
E: Neymar; Inga, Aceleración y Brújula	Neymar Andrés Bastidas Cansasoy	11	Primaría en curso	Inga	Estudiante
F: Emigdio; Kokonuco; 43.	Emigdio Casamachin	43	Bachillerato incompleto	Kokonuco	
F: María; Nasa; 37	María Muñoz	37	Bachillerato incompleto	Nasa	
F: Isabel; Inga; 35	Isabel Cansasoy	35	Primaria	Inga	

Estos son datos generales de las personas que hacen parte de esta investigación, a lo largo de este documento se profundizará en cada uno de ellos y de esta manera se tendrá un mayor acercamiento a sus realidades.

1.2.3. Consideraciones sobre la experiencia investigativa:

La investigación es un proceso que demanda recursividad y flexibilidad, ya que si bien desde el principio se plantea una manera de trabajar e investigar, el pretender que al momento de llegar al campo las cosas se desarrollarán de la manera propuesta, es algo que se aleja de la realidad; durante el acercamiento a las diversas realidades sociales se hallan que estas son muy complejas y suelen desbordar la teoría y es por ello que la investigación es un proceso que está en constante construcción, deconstrucción y reconstrucción; esto requiere rigurosidad y compromiso, no solo por el tema, sino también por respeto a las personas con quienes se trabaja ya que son ellos y ellas quienes abren las puertas y brindan la confianza para conocer sus realidades.

1.3. MARCO DE REFERENCIA TEORICO-CONCEPTUAL

Para iniciar el siguiente marco teórico-conceptual, se hace necesario especificar desde que perspectiva se abordó esta investigación, la cual se encuentra sustentada en un paradigma que en palabras Valsilachis (1997) son los marcos teórico-metodológicos utilizados por el investigador para interpretar los fenómenos sociales en el contexto de una determinada sociedad, en el caso específico del presente estudio, se abordó el paradigma interpretativo, ya que por medio de este no se concibe la realidad como algo tangible que se puede llegar a conocer de una manera completa e inequívoca, al contrario, desde este paradigma se reconoce a los sujetos como constructores de dicha realidad, quienes, además, interpretan de manera diferente la misma (Monteagudo, 1999), de esta manera el objetivo de la investigación pasa a ser comprender, más que explicar, los diferentes fenómenos; y para ello la participación constante de los sujetos es relevante durante el proceso investigativo; en esta misma línea, los postulados teóricos del construccionismo brindan un gran aporte, es así que se hace necesario realizar algunas claridades al respecto, para diferenciarlo del constructivismo.

Al abordar la discusión acerca del construccionismo, se parte, al igual que desde el constructivismo de la idea que los sujetos construyen la realidad, sin embargo:

“las diferencias se basan principalmente en cómo se construye la realidad: para los constructivistas se hace desde la perspectiva individual ligada a sus percepciones, experiencias y estructura mental, y para los construccionistas desde el punto de vista de un intercambio entre individuos que comparten un contexto cultural” (Agudelo y Estrada, 2012: 357).

Es así que se abordará la realidad social, teniendo como base los planteamientos del construccionismo, puesto que como ya se ha expuesto, desde este se comprende de manera integral la relación dialógica, histórica y dinámica entre el sujeto y su contexto social-cultural, y es este punto en donde se quiere profundizar para comprender la complejidad de la relación entre los jóvenes indígenas y su nuevo contexto, dentro del cual se incorporan los docentes y sus prácticas pedagógicas realizadas en el marco institucional de La Pedregosa, en ese proceso continuo de construcción y reconfiguración de su identidad étnica, es así que al reconocer esa realidad como construida a partir de las relaciones de individuos que comparten un contexto cultural; y desde el paradigma interpretativo se busca la comprensión de esas construcciones a partir de las experiencias de los sujetos que la conforman.

Profundizando en el paradigma interpretativo, este se reconoce por la diferenciación que realiza del positivismo al intentar “sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control por las nociones de comprensión, significado y acción” (Perea, 2007: 27); en esta medida, desde esta perspectiva se cuestiona que el comportamiento de los sujetos este guiado por leyes generales, y así desde el interpretativismo se busca la descripción y comprensión de lo que es único y particular de los sujetos, en lo que estos construyen en la realidad social, este paradigma resultó ser pertinente ya que desde este se logró comprender las diferencias existentes en la forma de concebir la identidad étnica por

parte de cada uno de los jóvenes, ya que contaban con particularidades que van desde el contexto de procedencia, realidades familiares, comunitarias y sociales, entre otras.

A continuación, se realizará la categorización de educación, prácticas pedagógicas, identidad e identidad étnica, poniendo en juego la relación que se presenta entre estas; estas categorías serán presentadas, puesto que son las que sustentan este estudio.

Educación y prácticas pedagógicas: De este modo es importante plantear que la educación se va identificar de acuerdo a los planteamientos de Luengo (2004) quien la concibe como un proceso que se da a lo largo de toda la vida de las personas, se desarrolla en diferentes esferas sociales (familia, amigos, escuela, etc) por lo cual esta no se puede limitar a una institución educativa. De este modo es necesario destacar cómo la educación no se reduce a una sola actividad, sino que por el contrario ésta se encuentra conformada por un amplio conjunto de actividades.

En este documento se profundizará en la forma en la que se desarrolla el proceso de educación que viven los sujetos, dentro de un marco institucional, sin olvidar que esta se desarrolla en diferentes esferas, ya mencionadas anteriormente; por lo cual es necesario ver cómo dentro de la institución educativa se van a desarrollar una amplia gama de formas de vivir este proceso, esto va a estar representado en las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes en este momento de la vida de los estudiantes.

Éstas prácticas pedagógicas se conciben como práctica social que, según Agudelo (2010), se desarrolla dentro de un contexto institucional, sistema educativo y social, que se van a poner en juego en la vida cotidiana, entre los docentes y los estudiantes. Es así como Zuluaga (1984) dice que estas van a llevar a una generación de saberes, enmarcados dentro de un proceso de interacción entre el sujeto y el medio social, vividos en una relación

cotidiana que surge en el aula, permeados por las construcciones subjetivas de los profesores y de los estudiantes.

De este modo según los planteamientos de estos autores, se puede ver como la educación aporta al desarrollo del sujeto, lo cual va a estar permeado por las diferentes prácticas pedagógicas que se pongan en juego en la vida cotidiana dentro del aula, en marcada en la relación profesor-estudiante, es así como se puede ver la estrecha relación entre el proceso de educación y las prácticas pedagógicas en la construcción de la identidad del sujeto, puesto que éste también va a estar en estrecha relación con los marcos contextuales en los cuales las personas que encuentran inmersas.

De acuerdo a la población con la cual se desarrolló el presente estudio, es importante resaltar la vinculación directa que hay entre esos marcos educativos, en los cuales se desarrollan las prácticas pedagógicas, con el proceso de construcción o reconfiguración de la identidad de los jóvenes indígenas, en donde gracias a esta última característica (indígenas) se va a hablar de identidad étnica.

Identidad e identidad étnica: Para hablar de identidad étnica, es necesario iniciar con una proceso de construcción de lo que se entenderá por identidad, puesto que este tema ha sido abordado desde diversas teorías que a su vez permiten comprenderla de diferentes formas; es así que se tomará como base los planteamientos de Giménez (2005), quien presenta una discusión frente a la teoría de la identidad y su estrecha relación con la cultura.

De este modo Giménez sostiene, que la identidad en el sujeto posee inicialmente la función de marcar una frontera entre este o un “nosotros” y los “otros”, vista como una construcción social, con un carácter histórico y por lo tanto dinámico, es así como esta categoría se va a vincular necesariamente con la cultura, puesto que es a partir de unos rasgos distintivos que se construyen dentro de los marcos culturales, desde donde se

pueden poner en juego con la identidad, la cual va a gozar de unos rasgos culturales particulares, que son los que permiten generar esa diferenciación entre el “yo” y un “otro”, esa así como “los conceptos de identidad y cultura son inseparables por la sencilla razón de que el primero se construye a partir de materiales culturales (Giménez, 2005: 2).

Es necesario percibir a la identidad del sujeto, en palabras de Giménez, como un “atributo relacional”, el cual se pone en juego en esa relación con los demás sujetos, siendo a partir de esta interacción en donde se empieza a definir una serie de rasgos característicos de la identidad de cada uno de ellos. Otro rasgo de esta es que tiene la capacidad de reconfigurarse constantemente en el proceso de socialización que vive el sujeto en su vida cotidiana, así como también se debe contar con un reconocimiento por parte de los demás sujetos con los que interactúa, para que así se garantice su existencia social.

La identidad es construida gracias a un proceso en donde el sujeto se diferencia y es autónomo entre los otros. Para que este proceso se produzca de manera efectiva es necesario que los sujetos tengan una identificación con grupo o colectivos sociales, lo cual es denominado por el autor como un “atributo de pertenencia social”; por lo cual se puede definir que: “el concepto de identidad implica por lo menos los siguientes elementos: (1) la permanencia en el tiempo de un sujeto de acción (2) concebido como una unidad con límites (3) que lo distinguen de todos los demás sujetos, (4) aunque también se requiere el reconocimiento de estos últimos.” (Giménez, 2005:9)

Logrando así crear una identidad única en cada individuo la cual a su vez cuenta con una multidimensionalidad, construida a partir de rasgos sociales-culturales y otros idiosincráticos de cada sujeto, este último aspecto el autor lo va a relacionar con las pertenencias sociales que tienen las personas en determinados grupos o círculos, puesto que la pertenencia a estos grupos, van a dar un rasgo distintivo y particular en los sujetos, por lo cual entre mayor sea el número de grupos o círculos sociales a los que pertenece la persona, mayor será su idiosincrasia. “Por lo tanto, la identidad de una persona contiene

elementos de lo “socialmente compartido”, resultante de la pertenencia a grupo y otros colectivos, y de lo “individualmente único” (Giménez, 2005:10)

Dentro de estos grupos de pertenencia se pueden encontrar: la clase social, las colectividades territoriales y la etnicidad, dando así una terminada característica a la identidad, como por ejemplo cuando un sujeto pertenece a un grupo étnico, a este se le denomina una identidad étnica. Sin embargo cabe preguntar, entonces, ¿qué se va a entender por identidad étnica?

Cuando se habla de identidad étnica, según Bari (2002) se pueden encontrar concepciones que la naturalicen, en donde se cree, que esta se configura y construye en un proceso aislado de la relación con un “otro”, sin embargo en el presente documento, siguiendo con los planteamientos de esta autora, la identidad étnica va a estar vinculada estrechamente con la relación de dominación entre un grupo hegemónico y otro minoritario, puesto que es en esta relación en donde se movilizan y dinamizan la identidad étnica, ésta se construye y reconfigura en el proceso relacional con otros grupos o identidades; históricamente esta dominación se ha dado a partir de la construcción de concepto de “razas”, desde Quijano (2000) se evidencia que estas se da a partir de otorgar características fenotípicas que diferencian a un grupo de otro, de esta manera se le atribuyen rasgos comportamentales que hacen que históricamente se presenten relaciones de dominación.

La construcción de la identidad étnica, no se vive dentro de un proceso de socialización endógeno, aislado de la dinámica del contexto macro social en el cual se encuentra inmerso, puesto que es en relación con un “otro” en donde se ve la necesidad de marcar límites o fronteras que permitan identificar lo que es propio y lo que es ajeno. De este modo, Bari (2002), sostiene que este proceso se vive por medio de una contrastación y confrontación con el “otro”, lo cual genera una “*inter-agregación*” entre las diferentes relaciones, experiencias, saberes y conocimientos de ambos.

Es importante señalar como la identidad étnica va a estar enmarcada dentro de un grupo de sujetos que comparten rasgos culturales, ideales, creencias, saberes, etc. Los cuales van a ser denominados como grupos étnicos y se van a comprender como:

“una organización social local caracterizada a partir de normas de auto- inclusión y de atribución por otros, orientada por un sistema de valores. Este sistema de valores se dinamiza por prácticas de producción y reproducción de la vida material y social, las cuales ordenan las relaciones internas y externas, definiendo sus límites étnicos.” (Bari, 2002: 153).

En este sentido, la existencia de la identidad y de los grupos étnicos va a estar vinculado no solo con su relación con los sujetos-grupos semejantes, sino que está también va a estar marcado por una relación con un contexto mayor, el cual puede llevar a que los catalogue como minoría, en relación con dicho contexto. “Por esto se afirma que en el caso de los grupo étnicos minoritarios este proceso de constitución de la identidad se genera también mediante mecanismos de prejuicio y discriminación”. (Bari, 2002: 157)

Es así como se logra evidenciar esa capacidad del sujeto de estar en una continua construcción de su identidad (étnica o no) en relación con su contexto, con un “otro” que lo significa, pero que a su vez tiene que ser significado; por lo cual se plantea que la identidad étnica de los jóvenes indígenas que migran a la ciudad de Cali, cuando ingresan al sistema educativo, continua con ese proceso dinámico de construcción, esto relacionado fuertemente con las diferentes percepciones que los “otros” tienen de ellos y viceversa.

“considerar que la identidad se construye a partir de la diferencia, implica reconocer que no es el aislamiento lo que crea conciencia de pertenencia, sino que es la historicidad de las relaciones de los grupos minoritarios con la estructura de la sociedad global, de donde surge lo distintico de lo étnico.” (Bari, 2002: 157)

De este modo es necesario rescatar ese carácter histórico y dialógico que abona el terreno para la construcción de las identidades étnicas de los sujetos, permitiendo comprender esos procesos de reconfiguración y cambios que esta vive a lo largo de la vida de los sujetos.

La identidad étnica como categoría de análisis exige que se lea en relación con las particularidades de un contexto específico, puesto que no se va a comprender de la misma forma en Colombia y en Bolivia, ya que estos países, si bien, poseen una presencia significativa de comunidades indígenas, la influencia de sus movimientos sociales se han desarrollado en momentos y formas diferentes, por lo cual, la etnicidad y la identidad no se pueden comprender como un todo ya construido y universal, sino que va a tener sus especificidades de acuerdo al contexto y la perspectiva; por lo cual se hace necesario presentar la perspectiva colombiana frente a los pueblos indígenas, ya que son estos hacia donde se orienta el presente estudio.

Marco normativo y legislativo: desde este marco se recogen herramientas que permiten aproximarse a la forma en la que se entienden las comunidades étnicas y su papel en la sociedad colombiana, en donde desde la reforma constitucional de 1991 se reconoce dentro del marco normativo y legislativo, los derechos y autonomía de las comunidades tradicionales (indígenas, afrodescendientes, palenque, raizal y rom), en el caso de la población indígena, según la Política Pública para los Grupos Étnicos en Colombia (2013), se representa en 1.378.884 de personas que se identifican como indígenas en el país.

Desde el ámbito de la educación a nivel nacional acentuando en el énfasis realizado al reconocimiento de la diversidad étnica en el país, se encuentra en la actualidad la Política Educativa del Ministerio de Educación Nacional 2011- 2014: se denomina "Educación de Calidad, el Camino para la Prosperidad" donde su énfasis radica en “el fortalecimiento de la gestión y la calidad de la educación con el propósito de aportar al desarrollo de capital humano y social del país” (Página oficial del Ministerio de Educación Nacional), desde esta perspectiva, en esta política nacional se establece como énfasis “Mejoramiento de la calidad para la Equidad”, esto se implementa a través de la Política pública educativa para los grupos étnicos en Colombia.

En esta misma línea se encuentra la “Política Pública para los Grupos Étnicos en Colombia” (2013) en la cual se busca la construcción e implementación de un marco normativo que garantice una educación que reconozca la diversidad cultural, para que de este modo la educación permita cerrar las barreras entre el mundo rural y el urbano, propiciando así un mayor acceso al sistema de educación, desde una perspectiva intercultural.

Para especificidad en el presente estudio se abordará a las comunidades indígenas, a partir de una situación que se ha afectado a gran parte de la población colombiana, la cual se origina por diversas causantes, unas más comunes que otras; lo cual lleva a que grandes grupos poblacionales cambien su zona de residencia dentro del país, lo cual es conocido como **migración interna**, la cual será entendida como el movimiento de población que se presenta dentro de un país, la cual se origina por aspectos de diversa índole que van desde lo económico, cultural, violencia, político, entre otros (García, 2004). Es importante tener en cuenta que la migración indígena se presenta por diversos factores, tanto por la situación económica como por desplazamiento forzado por la violencia ya que, según el ACNUR (2014), Colombia es uno de los países con el mayor número de desplazados en el mundo, de los cuales se conoce que la población indígena se ha visto afectada por estas situaciones.

Se hace importante resaltar que los procesos de migración interna que se han vivido en Colombia desde las comunidades indígenas, se han caracterizado por la movilidad de zonas rurales a zonas urbanas, en donde son las principales ciudades del país, quienes se convierten en las receptoras de gran cantidad de población proveniente de regiones rurales, un ejemplo de esta situación la vive la ciudad de Cali, en donde se desarrolló el presente estudio, ya que esta ciudad se convierte en un foco receptor de población migrante, principalmente de zonas como el pacífico y el departamento del Cauca en mayor medida,

así como también cuenta con presencia de población proveniente de diversas regiones; los indígenas que llegan a la ciudad, en su mayoría, provienen de departamentos como el Cauca, Nariño y Putumayo lo cual permite señalar que los grupos indígenas que se encuentran en la ciudad representan una rica diversidad cultural, manifestada en la realización de diversos actos culturales particulares de cada pueblo presente en la ciudad (Posso, 2008).

Un concepto sumamente importante que permite el diálogo entre las diversas categorías de análisis y conceptos abordados en párrafos, es el de **interculturalidad**, este como herramienta necesaria para propiciar el reconocimiento, intercambio y construcción conjunta, no sólo desde la perspectiva indígena, sino abarcando las diversas manifestaciones culturales de los grupos étnicos de la sociedad; puesto que si se cae en la exclusión positiva como estrategia para el reconocimiento y respeto de aquellas personas que pertenecen a las comunidades indígenas, se estaría repitiendo la misma lógica relacional que se ha impuesto a lo largo de la historia, en donde se da supremacía a un grupo étnico sobre otro.

De este modo la interculturalidad, de acuerdo a lo planteado por Moya (2009) es un concepto que no se puede dar por terminado, ni concebido bajo una única perspectiva que lo homogenice; en el contexto latinoamericano, se señala que este se construye continuamente y con gran influencia de los movimientos sociales indígenas de la región; ya este manifiesta las exigencias de estos movimientos ante la figura del Estado de diversos países, por lo cual este adquiere una dimensión teórica como política.

Estos procesos de los movimientos indígenas hacían un llamado al reconocimiento y reivindicación de sus pueblos y sus marcos culturales, sin embargo no se puede interpretar la interculturalidad como un aspecto que facilite el reconocimiento social únicamente de los indígenas frente a la cultura occidental, puesto que “ no es solamente la “relación entre

culturas”, sino “la relación entre culturas en conflicto” y que concurren en una única y sólida estructura de poder configurada desde la razón colonial.” (Moya, 2009: 28) Es así como inicialmente la interculturalidad nace gracias a las exigencias de los movimientos indígenas, frente a la autonomía de estos en el marco de la educación, especialmente en la educación bilingüe, en donde se exigía la libertad de educar a los niños y niñas indígenas en las lenguas propias de cada comunidad; sin embargo sería erróneo limitar este concepto al aspecto bilingüe, ya que con el paso del tiempo, reflexiones y debates, este se ha ampliado de modo tal que permite entrar a reflexionar frente a las dinámicas y lógicas de las relaciones de poder que se han establecido en la sociedad, por lo cual esta perspectiva aporta a la transformación de estas, en donde se promueve una mayor equidad en las relaciones sociales y sus diversas esferas (cultural, político y económico).

Se resalta que una de las principales características de la interculturalidad es “el reconocimiento de las diferencias, pero sobre todo de las desigualdades en los distintos órdenes de la vida social” (Moya, 2009:48) sin embargo no se trata únicamente del reconocimiento de las diferencias, sino que implica construir con base en estas, proyectos de sociedad equitativa y democrática, que impacte en lo económico, político y cultural.

Para fortalecer este proceso de transformación social, la autora señala la importancia de la generación de conocimientos específicos frente a los encuentros de las diferencias y desigualdades, fortaleciendo los saberes y particularidades de los sujetos; finalmente se resalta que la interculturalidad implica la promoción y defensa de los Derechos Humanos.

De modo la apuesta de esta perspectiva en el ámbito de la educación se orienta hacia la construcción de caminos de reconocimiento, diálogo e intercambio de saberes entre los sujetos de los contextos escolares, en donde se resignifiquen y transformen las lógicas relacionales de poder y dominación.

1.4. MARCO CONTEXTUAL

Para iniciar este marco contextual, se hace necesario tener en cuenta aspectos de orden estructural tal como lo es en sí el sistema económico ya que esto permite tener claridades sobre los procesos que se llevan dentro del país a nivel migratorio y educativo, en los cuales se ven inmersa una alta cantidad de población indígena.

Como ya se ha mencionado en apartados anteriores, Colombia ha vivido procesos sociales que han permitido el reconocimiento y reivindicación de los pueblos tradicionales en su marco legislativo, lo cual alcanza su mayor manifestación en las reformas constitucionales de 1991, sin embargo es importante resaltar que de acuerdo a lo sostenido por FUCCLA (2009) este suceso está fuertemente vinculado y articulado con el modelo de desarrollo del momento, puesto que el debilitamiento que sufre el Estado y la autonomía que recién gozaba los indígenas principalmente sobre sus territorios, ofrecía un acceso directo a las riquezas naturales de sus territorios. Es así como la búsqueda de la inserción del capitalismo a los territorios ancestrales llevan a que las comunidades pierdan control sobre su territorio, generando, gracias al discurso desarrollista, que los “los nativos sean relegados a ser guardianes del bosque, a ser piezas de museos vivientes” (FUCCLA, 2009: 14).

En la actualidad Colombia está fuertemente permeada por el sistema capitalista, donde el neoliberalismo pasa a ser un modelo económico que predomina, se encuentra que en el país se ha realizado reformas políticas que han permitido su establecimiento dentro de la economía nacional; desde Estrada (2004) se muestra como desde la década de los 70 y en mayor medida a partir de los 90 con periodos gubernamentales como los de Gaviria (1990-1994), Andrés Pastrana (1998-2002), Álvaro Uribe (2002-2010) se presenta una apertura económica que brinda el escenario para que el neoliberalismo se instaure en el país; a esto

se suma la reducción del Estado y la paulatina privatización de sectores de la salud y la educación donde el acceso a estos resulta ser limitado para la población en general.

Desde este contexto se alude que con la instauración del modelo económico neoliberal se ha agudizado la pobreza debido a la apertura económica, especialmente en zonas rurales, lo cual ha llevado a una disminución en la calidad de vida en estas zonas, por esto muchas personas y familias ven la necesidad de migrar de sus lugares de origen a las ciudades o incluso a otros países en busca de otras condiciones de vida, y a esto se suma otra problemática y es el conflicto armado interno, que también ha generado desplazamiento de personas que salen de la zona rural para llegar a las ciudades.

Por lo cual se realizara un énfasis en las migraciones internas vividas especialmente por los integrantes de las comunidades indígenas, mediante un estudio realizado en el año 2010 denominado “Análisis regional de los principales indicadores sociodemográficos de la comunidad afrocolombiana e indígena a partir de la información del censo general 2005”, se presenta la comparación de datos del DANE entre los dos censos realizados (1993 y 2005) se puede comprender las dimensiones de esta situación en las dinámicas de la población nacional, ya que se muestra un crecimiento de la población indígena en la zona urbana, específicamente en el censo realizado en el año 1995 se evidencia que el 7% de la población indígena se ubica en la zona urbana, y en el realizado el año 2005 presenta un crecimiento del triple de la población evidenciado en el 21% de la población indígena en esta zona. Resulta importante connotar que los datos anteriormente mostrados son productos de un censo realizado hace 9 años por lo cual en la actualidad estos datos han variado.

Haciendo énfasis en el contexto caleño, en donde se desarrolló el presente estudio, como ya se ha mencionado, se encuentra como una alta receptora de las diversas olas migratorias que se han vivido en diferentes regiones del país, por lo cual cuando se aborda el tema de

la población migrante se puede ver que hay personas procedentes de diversas zonas, en el caso de quienes participaron en el proceso de investigación, son familias, que representan la diversidad de algunos de los pueblos presentes en la ciudad, ya que estas provienen de tres pueblos indígenas de dos regiones del mismo, los Nasa de Belalcázar y Kokonuco de Santa Leticia, del departamento del Cauca y los Inga de Aponte de Nariño.

A nivel regional y local en lo relacionado con la población indígena, según el estudio “cuantos somos como vamos, diagnóstico socio demográfico de Cali y 10 municipios del pacífico nariñense” (DANE, Centro de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad del Valle y Afroamérica XXI, 2011); el Valle del Cauca cuenta con una baja participación de población indígena en el total a nivel nacional, puesto que esta se encuentra representada en un 1.6%, sin embargo en Cali se cuenta con una mayor participación de esta población representada en un 4,2%, lo cual da pistas de una urbanización de esta población; en lo relacionado con los niveles educativos alcanzados, se puede ver como la población indígena se encuentra en el segundo puesto de los más bajos niveles educativos, en donde el primer puesto lo ocupa la población afro; en este sentido se evidencia que los indígenas tienen un carente acceso al sistema de educación básico, puesto que el 39% posee la primaria completa, mientras que solo el 22.2% de los indígenas tienen la secundaria completa, un 8% accede a la educación técnica y/o tecnológica, finalmente el documento nos dice que:

“Luego de una tasa de escolarización próxima al 100% para los niños de 6 a 10 años y 11 a 14 años, comienza el proceso de deserción del sistema educativo, el cual se agudiza a partir de los 15. A partir de los 15 y 16 años las tasas de asistencia escolar empiezan a disminuir considerablemente, especialmente las de la población indígena para Cali total”. (DANE, Centro de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad del Valle y Afroamérica XXI, 2011: 56)

De este modo se puede hacer un acercamiento al contexto en el cual se encuentran inmersa la población indígena en relación con la educación en la ciudad de Cali. En donde pese a

nivel nacional se haya construido una “Política Pública para los Grupos Étnicos en Colombia” esta se va mas implementada en la áreas rurales que en las urbanas, por lo cual es importante hacer el rastreo sobre cómo se está viviendo la educación de los indígenas en lo urbano, en el caso de una institución educativa en la ciudad de Cali.

A continuación se va a hacer un breve rastreo de la presencia de los centros educativos de Fe y Alegría en la ciudad; inicialmente se hace necesario reconocer la misión visión del Movimiento, según la página web oficial de la Federación Internacional Fe y Alegría es un Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social, que se encuentra inscrita a las obras de la compañía de Jesús:

“Misión: *“Fe y Alegría es un Movimiento Internacional de Educación Popular y Promoción Social, basado en los valores de justicia, libertad, participación, fraternidad, respeto a la diversidad y solidaridad, dirigido a la población empobrecida y excluida, para contribuir a la transformación de las sociedades.”* (Tomado de la página oficial de Fe y Alegría)

Visión: *“Un mundo donde todas las personas tengan la posibilidad de educarse, desarrollar plenamente sus capacidades y vivir con dignidad, construyendo sociedades en las que todas las estructuras estén al servicio del ser humano y la transformación de las situaciones que generan la inequidad, la pobreza y la exclusión.”* (Tomado de la página oficial de Fe y Alegría)

Según ORSU (2013) al hacer una caracterización de Fe y Alegría dentro de la comuna 18, en donde se encuentran ubicadas tres sedes del Centro Educativo, se logra establecer que para el 2013 se contaba con un total de 2.094 estudiantes en total, el proceso de formación de estas dentro de la comuna se ha realizado con el apoyo de la comunidad como una estrategia para solventar la falencia de cobertura de la educación formal estatal.

Las tres sedes de Fe y Alegría en esta zona de la ciudad son: La Pedregosa, Santa Teresa de Jesús y Altos de la Cruz. Las sedes del colegio se encuentran ubicadas en la parte alta de la comuna 18 de Cali, ubicada al suroccidente de la ciudad, el presente estudio se

realizó en la sede La Pedregosa; según el documento de la Oficina de Responsabilidad Social Universidad Javeriana Cali (ORSU, 2013), caracteriza a esta comuna como un foco receptor de un alto número de la población migrante que llega a la ciudad, es así como retomando lo planteado por Fernández un claro ejemplo de estas olas migratorias que llegan continuamente al sector es “en el 2011 llegó un grupo de 200 indígenas del norte del Cauca y se asentaron en el sector que hoy es conocido como el árbol o popularmente también como el cabildo” (ORSU, 06: 2013).



Ubicación Centro Educativo La Pedregosa, parte alta de la comuna 18 Cali. Fuente: Google Maps y modificaciones de las autoras.

Los colegios hacen parte de una entidad sin ánimo de lucro, que ofrece educación en los niveles de pre-escolar básica primaria y secundaria, así como también cuenta con formación vocacional modalidades de: diseño, corte y confección, electricidad y electrónica; Fe y Alegría, trabaja en el sector por cobertura, es decir que tiene una vinculación con el Estado, en donde recibe dineros del Estado para atender a la población de escasos recursos que no logra acceder al sistema educativo oficial.

Esta investigación se llevó a cabo en la sede La Pedregosa, es por ello que en el siguiente capítulo se profundiza en su quehacer, ya que esto permite dar cuenta de las bases que sustentan sus prácticas pedagógicas lo cual será analizado a continuación.

CAPÍTULO 2



Aula clase Brújula con manualidades hechas por los estudiantes y la docente.

CONSTRUYENDO LA ESCUELA DE LAS POSIBILIDADES

“La enseñanza no puede entenderse más que en relación al aprendizaje; y esta realidad relaciona no sólo a los procesos vinculados a enseñar, sino también a aquellos vinculados a aprender”

Gerardo Meneses (2007:32).

En este capítulo se podrá identificar las prácticas pedagógicas de dos de las docentes del Centro Educativo Fe y Alegría en su sede La Pedregosa de la comuna 18 en la ciudad de Cali, para poder comprender el por qué y cómo se da la construcción de estas prácticas, se hace necesario poder analizarlas en relación con aspectos y procesos socio históricos, que se han vivido en los macro, meso y micro contextos de la educación y la labor realizada desde Fe y Alegría, los cuales han permeado el quehacer cotidiano de las profesoras en las aulas de clases.

Inicialmente el macro contexto, dará cuenta de un breve recorrido documental, sobre la situación educativa en Latinoamérica, es por ello que posteriormente se profundiza en la corriente educativa de Educación Popular, la cual es una alternativa a la educación tradicional donde se pretende mostrar su surgimiento, las razones de la misma y su relación con Fe y Alegría; teniendo estos aspectos, se pasa a evidenciar un ámbito meso contextual, ya que se profundiza en Fe y Alegría desde una mirada histórica que permita conocer de manera completa su surgimiento, expansión por América Latina, llegada a Colombia y de manera más específica en Cali y La Pedregosa como el micro contexto a analizar, para estos últimos se tendrán en cuenta las voces de sus actores ya que es en este punto donde se presentan los hallazgos evidenciados en el trabajo de campo, para ello se realizará un recorrido por la institución en donde se podrá conocer cómo construyen sus planes de trabajo, lineamientos y horizontes educacionales, que orientan la forma en la que se debe desarrollar el quehacer cotidiano de los profesores en sus respectivas clases; una vez conociendo estos marcos institucionales se pasará a conocer lo expuesto por las profesoras, en donde se describe las prácticas construidas por ellas, puestas en relación con el contexto

institucional y el comunitario; todo lo anterior se irá estableciendo, cada que sea posible, en clave de la interculturalidad y la identidad étnica de algunos de los estudiantes.

2.1. CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA

Al realizar un acercamiento a la situación de la educación en América Latina, se hace necesario recurrir a la situación económica y social de este territorio, esto ya que no se debe pretender separar el sistema económico de las demás esferas de la vida social, incluida la educación.

Por lo cual se hace necesario reconocer que el contexto Latinoamericano, a lo largo de su historia se ha caracterizado por diferentes situaciones de carencia, desigualdad y violencia; generando una serie de impactos en sus territorios, quienes han recorrido por dos caminos: uno que ha agudizado exponencialmente las diversas problemáticas sociales, y otro que, nutrido de estas situaciones y desde perspectivas alternativas, han permitido la construcción de líneas de reflexión, pensamiento y acción que buscan la mejora de la calidad de vida de los Latinoamericanos en las diferentes esferas de la vida social.

Debido a que esta región se encuentra dentro de un sistema neoliberal, generando aspectos que han hecho profundizar la inequidad de los países, lo cual afecta a la educación ya que hay una tendencia a la privatización de la misma, Puiggrós (1996) sostiene que como “excusa” se presenta un aparente fracaso de la educación pública en aspectos como la calidad, sistemas escolares ineficientes etc. y así se justifica la reducción de la responsabilidad del Estado en las políticas de educación; esto tiende a reducir la inversión estatal en este ámbito, lo cual va desencadenando que entes privados se hagan cargo y este derecho pasa a ser un servicio al cual se tiene acceso en tanto se pueda costear; es así que “La educación se transformó de un derecho humano a una mercancía más, susceptible de ser comprada y vendida en el “mercado educativo” (Flores y López, 2009: 1066).

A esta crisis, se suma una problemática de calidad derivada de su concepción *bancaria* -en palabras de Freire- donde el saber es concebido como un depósito y los estudiantes como depositarios, de esta manera la relación entre estudiantes y maestros suele ser vertical, y así la educación termina sirviendo “para la domesticación del ser humano y su pasiva adaptación” (Sotomayor, 2010: 2). En Latinoamérica se cuestiona este abordaje de la educación, y como propuesta alternativa se perfila la Educación Popular en términos de la práctica educativa como un acto liberador, la cual se presenta como un claro ejemplo del tipo de iniciativas que han nacido en sus entrañas, las cuales han servido como guía para la formación de nuevos procesos, en donde se ha retroalimentado constantemente desde las particularidades de las diversas regiones que componen este lado del mundo.

2.2. LA EDUCACIÓN POPULAR

América Latina ha estado inmersa en una crisis económica y social que genera desigualdad y por ende exclusión a la mayoría de su población, y es que “es la región más desigual del mundo y los avances en la reducción de la pobreza han sido relativamente modestos. La evidencia empírica disponible sugiere que los países latinoamericanos han sido, al menos desde los tiempos de la Colonia, muy desiguales” (Cicowiez, Gasparini, Sosa, 2013: 14); y en medio de este contexto la educación ha estado dirigida a mantener dicha desigualdad, donde, en palabras de Freire, se ha presentado a lo largo del tiempo una relación entre “opresores y oprimidos” en la que la educación deriva en una relación vertical donde los estudiantes “son concebidos como depositarios del saber acumulado por parte de los docentes. Así el educador es el que sabe, los educandos los que no saben; el educador es el que piensa, los educandos los objetos pensados; el educador es el que habla, los educandos los que escuchan dócilmente” (Sotomayor citando a Freire, 2010: 2).

Como cuestionamiento a esta concepción de la educación, según Mejía (2001) surge en Brasil la Educación Popular como una propuesta para responder a problemáticas de

analfabetismo, por eso en sus orígenes se conoció como Educación para Adultos y estuvo dirigida a población campesina, de este modo esta propuesta tenía como horizonte la construcción de una educación para todos, desde donde se esperaba construir un proyecto social educativo que permitiera la transformación social, mediante el fortalecimiento de sujetos políticos, críticos y transformadores de sus realidades, luchando contra las lógicas de dominación e imposición imperialistas, por lo cual se esperaba que esta corriente ofreciera grandes aportes ya que:

“(…) una educación “popular” hace referencia a aquellos procesos político-pedagógicos que buscan superar las relaciones de dominación, opresión, discriminación, explotación, inequidad y exclusión. Visto positivamente, se refiere a todos los procesos educativos que buscan construir relaciones equitativas y justas, respetuosas de la diversidad y de la igualdad de derechos entre las personas.” (Jara, 2010: 4).

Con este postulado Jara, pone en juego una característica primordial en la Educación Popular, su carácter “sustantivamente político”, donde Popular lo equipara a “pueblo social: sectores sociales que sufren asimetrías de cualquier tipo: opresión, discriminación, exclusión, explotación, etc.” y a su vez con “pueblo político: cualquier sector que lucha por eliminar dichas asimetrías” (Jara, 2010: 4); de manera que la educación popular busca por medio de procesos educativos transformar dichas relaciones asimétricas y desiguales; es por ello que las instituciones que trabajen bajo los postulados de este enfoque educativo, lo hacen para éste propósito y sus prácticas deben estar dirigidas hacia dicho objetivo, y es así que estos procesos se pueden dar dentro de la educación formal y no formal, históricamente se ha relacionado dicha perspectiva educativa con procesos por fuera de la formalidad, sin embargo Freire ha evidenciado que se puede trabajar desde la educación popular en la formalidad desde su experiencia como secretario de educación en Sao Paulo:

“Freire exploró cómo la lógica de una educación popular liberadora que generará la capacidad de formarse como sujetos transformadores de la historia, podría ser puesta en práctica desde el sistema educativo formal; claro, transformándolo radicalmente y no sólo reformando algunos de sus aspectos secundarios”. (Jara, 2010: 8).

Huidobro García y Eduardo García (1980) sostienen que a lo largo de las décadas 70-80 las experiencias no formales en el medio rural han tenido un lugar destacado en la Educación Popular, dichas experiencias se han dado en contextos diversos y de cara a modelos de

desarrollo y económicos dominantes; estas experiencias educativas han buscado, a partir de la realidad de sus participantes, que los mismos tomen conciencia de su situación y ubicación económica y social donde ha primado las relaciones horizontales entre educador y educando; es por ello que el maestro es un orientador de procesos en los cuales el grupo tiene autonomía, de esta manera se habla de autoaprendizaje, autoevaluación, autogestión etc.

En ese sentido, la Educación Popular se caracteriza por tener en cuenta como un importante insumo el contexto, las particularidades y se puede dar desde experiencias formales y no formales, fomentando la construcción de iniciativas de educación integral y de calidad; desde estos postulados Fe y Alegría retoma la Educación Popular dentro de su proyecto educacional.

2.3. FE Y ALEGRÍA: trayectoria, proyecto educativo y apuestas metodológicas.

La Educación Popular se ha presentado como una corriente sumamente importante para el fortalecimiento de una iniciativa que tiene sus orígenes en el sector La Catia, uno de los barrios azotados por la pobreza en la ciudad de Caracas, Venezuela; en donde el 5 de marzo de 1955, se dictó por primera vez clase a cien niños, que provenían del mismo sector, de este modo se inicia con la materialización de la Federación Internacional Fe y Alegría (Fe y Alegría, 1990).

Su fundador fue el Padre José María Vélaz, quien junto con un grupo de estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello, dan origen al Movimiento Fe y Alegría con la intención de brindar a la población marginada el acceso a una educación integral, esperando que los principales beneficiarios fueran los niños, niñas y obreros de los sectores más pobres de Caracas; de este modo el P. Vélaz y su equipo de trabajo, iniciaron una ardua labor de construcción y adecuación de espacios en donde las escuelas de Fe y

Alegría tendrían lugar, fueron muchos los actores que respondieron y se sumaron a esta iniciativa, dentro de los cuales se pueden contar profesionales, líderes comunitarios y comunidades religiosas.

Desde sus inicios Fe y Alegría se ha visto fuertemente vinculada a la comunidad religiosa jesuita, puesto que su fundador hacía parte de la Compañía de Jesús, esta influencia se puede evidenciar actualmente ya según la página web oficial de Fe y Alegría:

“Una clara expresión de sus raíces cristianas y de las apuestas de la iglesia latinoamericana en aquellos años y el presente. La opción preferencial por los pobres es la hoja de ruta. Una opción que se juega por la dignidad de los seres humanos y busca establecer un nuevo orden fundado en la equidad y el respeto” (Fe y Alegría 2014, tomado de página web).

Desde esta perspectiva cristiana, en donde se delimita una opción por el trabajo con las personas menos favorecidas el P. Vélaz orienta esta iniciativa, ya no desde el asistencialismo básico y paliativo, mediante la creación de escuelitas que atendieran la emergencia de acceso a la educación, sino que por el contrario, quiso que el Fe y Alegría ofreciera una formación de calidad e integral, por lo cual teje sus fundamentos sobre la Educación Popular, poniendo énfasis en la participación y la construcción conjunta, permitiendo reconocer primeramente las particularidades, necesidades y saberes de los contextos de las poblaciones, para que así construyeran soluciones alternativas, promoviendo su desarrollo (Fe y Alegría, 1999).

De acuerdo con Bachs (1992) en poco tiempo Fe y Alegría ya no se manifestaba solo en escuelas primaria, sino que se llevaron a cabo una serie de apuestas que permitían responder las problemáticas de los lugares a donde llegaba, realizando así, escuelas nocturnas, programas de apoyo y promoción social con las madres, posteriormente se fue pensando en la posibilidad de ofrecer educación secundaria, profesional y campesina, lo cual tiene su primera manifestación con la creación del Instituto Técnico Laboral y mediante la formación por radio.

De este modo lo que buscaba esta iniciativa, era luchar “contra el monopolio de los Estados Unidos en materia de educación” (Bachs, 1992:5) y las grandes industrias que la poseen como mercancía; buscando fortalecer procesos que permitieran ofrecer un acceso equitativo a ésta de las grandes mayorías que se veían marginadas, por las minorías dueñas de grandes riquezas. Por lo cual la Educación Popular, ofreció aportes importantes a la puesta en marcha de dicho ideal, puesto que desde esta se fortalece la perspectiva crítica, reflexiva, histórica y de movilización social frente a las relaciones de poder y dominación que se han presentado a lo largo de la historia de Latinoamérica en relación con las grandes potencias del mundo, de este modo, Fe y Alegría, busca poder construir espacios y procesos que permitan responder a las necesidades y particularidades del “aquí”, sin dejar de lado el horizonte de bienestar y equidad social en las zonas marginadas de las ciudades de Latinoamérica.

Sin embargo es necesario resaltar, que si bien la Educación Popular ha ofrecido unas bases a Fe y Alegría, esta no era pensada como el fin en sí mismo, ya que el P. Vélaz, buscaba que fuera un medio para poder combatir el analfabetismo y fortalecer la escolarización de sus estudiantes, todo esto con el fin de promover el cambio social, de este modo la educación se entendía como condicionante, que permitía a las personas que se beneficiaban del impacto del movimiento, tomar conciencia sobre el papel activo que podían tener para generar grandes cambios en sus realidades sociales; así como también se esperaba formular cuestionamientos frente al papel que tomaban los más ricos ante las situaciones que vivían los pobres, esperando despertar la solidaridad y empatía por esta población, esto en sí mismo implicaba cuestionar el orden social establecido, la estructura misma y la actitud de aquellos que con pocas expectativas y responsabilidades hacían poco por generar cambios (Bachs, 1992).

Fe y Alegría en poco tiempo tuvo un gran desarrollo y expansión a lo largo de Latinoamérica, logró llegar a diferentes regiones de Venezuela, en donde mediante los mismos ideales y principios se construyeron de manera participativa con las comunidades las escuelas y espacios en donde en las mañanas recibían a los niños, niñas y adolescentes,

mientras que en las noches y fines de semana se prestaba como punto de encuentro entre las comunidades, propiciando espacios de desarrollo comunitario y formación informal de los adultos.

Actualmente, de acuerdo a su página web oficial (2014), Fe y Alegría tiene presencia en 1.868 puntos geográficos, en donde se han construido cerca de 1.240 instalaciones escolares y 2.903 centros de educación no formal-alternativa, lo cual evidencia la gran expansión que ha tenido la Federación alrededor del mundo, el cual, como ya se ha mencionado en párrafos anteriores, tuvo sus inicios en Latinoamérica, en estos momentos tiene una fuerte presencia en Haití, Italia y España, entre otros países.

Debido a la gran acogida y rápida expansión que tuvo el Fe y Alegría, tanto su fundador, como quienes hacen parte de él, tuvieron que vivir en una constante reflexión sobre el rumbo y los principios que orientaría el crecimiento sano del mismo, de este modo se pueden identificar unos momentos claves de su historia, los cuales permiten comprender de manera integral su dinámica y su estructura actual.

Un primer momento clave del proceso de fortalecimiento de Fe y Alegría, de acuerdo a Pérez (1996) se puede situar en los años de 1986, en donde debido a una crisis paradigmática que vivía la educación y el concepto de escuela, se inició un cuestionamiento sobre cómo definir e identificar a Fe y Alegría, puesto que desde agentes externos, se señalaba que las diferentes escuelas que pertenecían este eran asistencialistas y promovían la reproducción del sistema hegemónico; estos señalamientos llevaron a que se reflexionara sobre estos aspectos, lo cual implicó un largo proceso en donde se construyó colectivamente, desde quienes hacían parte de la iniciativa y que con su labor diaria de una u otra forma la edificaban, de este modo:

“Fe y Alegría se autodefine como un “Movimiento de Educación Popular que nacido e impulsado por la vivencia de la Fe cristiana, frente a situaciones de injusticia, se compromete con el proceso histórico de los sectores populares en la construcción de una sociedad justa y fraterna” (...) Al definirse como movimiento, quedan desbordados los límites de la institución. No se puede reducir a Fe y Alegría meramente a una red de escuelas (...) Ser movimiento implica permanentemente

desestabilización creativa, la relectura continua de la realidad en una actitud de comprobada búsqueda, con grandes dosis de audacia, de inconformidad, de autocrítica constante, de modo que la práctica vaya respondiendo a las exigencias y los retos que plantea la realidad siempre cambiante.” (Pérez, 1996: 03).

Luego de definir colectivamente la identidad de Fe y Alegría, se construyó una línea de reflexión continua en su interior, en donde se cuestionaba el constante dinamismo en el cual se encontraba inmerso el proceso, ya que al estar en diversos lugares al mismo tiempo, implicaba tener claridades sobre cómo continuar con un nombre propio, con una identidad propia, pero sin ser determinista en lo que se tenía que hacer en cada contexto, ya que se debía dar la libertad de actuar y ser de acuerdo a la comunidad específica en donde llegará Fe y Alegría, de este modo, se da paso a un segundo momento importante en su historia, el cual es la construcción del Ideario como una ruta de trabajo, acción y reflexión.

La construcción del Ideario de Fe y Alegría en el año 1984, representó el trabajo realizado durante varios encuentros anuales de los diferentes actores inscritos al movimiento, estos encuentros se realizaron a partir de 1970, en donde convocados por el P. Vélaz, los directores se reunían en las Reuniones de Directores Nacionales y posteriormente pasó a ser llamado como el Congreso y finalmente Asamblea, Pérez (1996).

Es así como el Ideario recoge el pensamiento de aquellos que son Fe y Alegría, en donde se condensó los principios, la ideología y carisma del movimiento, teniendo en cuenta su proceso histórico y dinámico, es decir que este fue fruto de la reconstrucción de las múltiples experiencias significativas que se habían vivido en los diferentes lugares donde esta Fe y Alegría (Bachs, 1992).

De este modo el documento recoge una serie de aspectos básicos que permiten comprender el recorrido y el horizonte del movimiento, por lo cual inicialmente, se plantea el concepto de Educación Popular, la cual es conformada por un conjunto de procesos, que permiten desde el medio popular, apuntarle a la construcción de sentidos y reflexiones que correspondan al contexto particular, sin dejar de lado la perspectiva histórica, buscando generar el bienestar de las personas y comunidades, basado en el fortalecimiento de

habilidades y capacidades para que se genere una autonomía de acción y pensamiento frente a sus realidades sociales, (Bachs, 1992).

Si bien la Educación Popular significa para Fe y Alegría un derrotero sumamente importante para orientar su acción, es necesario señalar que esta corriente pedagógica no siempre se reconoció en su marco paradigmático; aunque desde sus inicios se adelantaron procesos que tenían mucha relación con los planteamientos de esta corriente, no se hacía de manera consciente, fue justo en el cuestionamiento de su propia identidad lo que llevó a que se adoptara esta línea alternativa de educación (Pérez, 1996).

Por lo cual la Educación Popular se vincula fuertemente con el de Educación Integral, está implica una concepción del ser humano en toda su complejidad, sin fragmentaciones, teniendo en cuenta sus dimensiones y capacidades, en la relación con el medio social, consigo mismo y con Dios, reconociendo el inminente carácter social y particular, de acuerdo al contexto, que caracteriza al ser humano.

En este orden de ideas, Pérez (1996) sostiene que Fe y Alegría basa su trabajo, en la voluntad de cambio y toma de conciencia de las personas y de las comunidades a donde llega, por lo cual la participación de estas juegan un papel fundamental, de este modo la participación no se comprende como el mero hecho de colaboración y/o delegación de responsabilidades, sino que por el contrario, se espera que en los procesos que se adelanten se pueda dar pie al nacimiento del “*Hombre Nuevo*”, quien será el encargado de fundar la “*Nueva Sociedad*”. Es así como se va construyendo una característica que impregna Fe y Alegría en las personas a quienes llega, esta es la actitud de servicio, que recoge la solidaridad, trabajo comunitario en búsqueda de una mejora en la calidad de vida de las comunidades.

En este sentido se puede ver cómo el Ideario abarca el proceso educacional y la transformación social desde diferentes ámbitos, buscando tender un puente entre ambas dimensiones, puesto que se concibe que es la educación una apuesta fundamental para

emprender el proceso de transformación social, para realizar un aporte valioso a dicho proceso, se cuenta con la amplia presencia de Fe y Alegría en los diferentes lugares, los más olvidados por la sociedad; es así como para lograr el mismo objetivo en tantas partes diferentes, se debe partir de un concepto fundamental, que permita pensar procesos de acuerdo a un contexto particular, sin dejar de lado la estrecha relación con el mundo global y los procesos socio históricos en el cual se encuentran inmersas las realidades sociales; de este modo se plantea la toma de conciencia del dinamismo, como un aspecto fundamental que permitirá caminar por este horizonte.

Es así como el dinamismo se reconoce como una característica principal de Fe y Alegría, es lo que le confiere su carácter de Movimiento Internacional de Educación Popular, puesto que “ quedó formulado en una búsqueda continua de nuevos caminos; búsqueda de pedagogías y modalidades educativas formales y no formales” (Bachs 1992: 6), buscando la conjugación entre dos puntos de referencia fundamentales, el primero, los principios orientadores de Fe y Alegría y en un segundo punto, las necesidades y características de las comunidades en donde se encuentra.

Finalmente se encuentra dos aspectos importantes que componen el Ideario (Pérez, 1996), los cuales dan cuenta del tipo de pedagogía que se espera implementar y de una particularidad de la educación de los procesos de Fe y Alegría; es así como la pedagogía liberadora y evangelizadora, se establecen como conceptos importantes para definir cómo entiende Fe y Alegría a sus estudiantes, desde esta corriente pedagógica se establece a los estudiantes como sujetos activos y responsables de su propio desarrollo, en donde mediante el fortalecimiento del sentido comunitario, la libre autodeterminación y el respeto por la dignidad humana, es el estudiante tenga la capacidad de orientar su vida, su proceso de construcción de conocimiento y de relación con su realidad-comunidad.

Lo anterior señala los aspectos básicos de la pedagogía liberadora, sin embargo esta no sería completa, sin la pedagogía evangelizadora, se establece un fuerte vínculo entre la liberación y el Reino de Cristo, puesto que será este desde donde se dará la liberación de

las personas, especialmente de los más necesitados, en donde los sujetos contarán con la capacidad de construir su propia historia y luchar por el cambio social, en una estrecha relación con dios y los demás seres humanos, reconociéndose entre sí como hermanos.

De este modo se dota a Fe y Alegría de su carácter espiritual y religioso, reconociendo la necesidad del cambio social a partir de los sujetos, en donde, dado el proceso histórico que ha marcado su crecimiento, se reconoce también que la educación para y en el trabajo, juega un papel fundamental en todo el proyecto educativo y de sociedad que se han planteado, puesto que desde esta apuesta se establece el aprendizaje y construcción de habilidades, saberes y conocimientos, que sean coherentes y pertinentes para la comunidad y sociedad en la que se está inmerso.

Luego de la construcción del Ideario, que permitió tener mayores claridades sobre la forma en la que se continuaría con el crecimiento y fortalecimiento de Fe y Alegría, de una manera coherente y pertinente para la sociedad, siguiendo unos principios conjuntos, lo cual promovió su extensión por diferentes países, según Pérez (1996) se realiza un cambio, para garantizar su cohesión como organización y así hacer de manera más eficaz su acción, pasa a conformarse como Federación Internacional, lo cual implicó una serie de cambios en los Estatutos y Reglamentos, estableciendo unas instancias de encuentro, por medio de las Asambleas anuales y definiendo también un Comité Ejecutivo, esto se traduce a una transformación organizacional; para que de este modo se construyera una intercomunicación e interrelación solidaria entre todos los países en donde se encontraban, para que así permitiera una autonomía funcional de cada región, pero a su vez una retroalimentación continua.

De este modo, se reconoce que cada región- institución de Fe y Alegría debe gozar de unos lineamientos que orienten e identifiquen su labor dentro de una gran estructura, sin perder el derecho a su particularidad y autonomía de acuerdo al contexto específico, para poder responder a esta necesidad se da paso al debate sobre cómo construir estrategias que permitan poner en acción, con las realidades sociales, todo el discurso que está plasmado

sobre el papel, sin llegar a imposiciones de modelos educativos y/o prácticas pedagógicas, es así como nace la metodología por proyectos educativos, lo cual posibilitó que “cada centro educativo asumiera en sus manos su propia transformación” (Pérez, 1996:04) esta estrategia permitió generar una dinamización de las escuelas de acuerdo a las necesidades y características de los contextos en los cuales se encontraban, marcando así un profundo cambio su interior y sus proyectos educativos, mediante la realización un diagnóstico de su comunidad, en el cual se identificaba qué se quería hacer y cómo se iba a hacer.

Otra de las estrategias que se construye desde Fe y Alegría para fortalecer la apuesta que están haciendo frente a la educación y sus alternativas ante el sistema de educación tradicional, nace a raíz del cuestionamiento sobre la calidad de la educación que se ofrecía desde dicho sistema, en donde se vincula la calidad al servicio del mercado capitalista; es así como se cuestiona si desde las diversas escuelas se le apuntaba al mismo concepto de educación; luego de “deconstruir y re-pensar el concepto de la calidad desde la pedagogía, promoviendo un sistema que favorezca los procesos, cambios culturales, la reflexión y el trabajo permanente en equipo, para lograr una educación crítica, transformadora y emancipadora” (Federación Internacional de Fe y Alegría 2009: 65).

De este modo Fe y Alegría (2009) construye el Sistema de Mejora de la Calidad, como una estrategia que permita generar una cultura en las diferentes instituciones que componen el movimiento, por lo cual se promueve en este sistema una reflexión continua de la acción y está compuesto como una serie de elementos en constante interacción, desde donde se permita hacer una autoevaluación de los centros educativos y se pueda tomar las mejores decisiones en beneficio de la calidad educativa.



Sistema de mejora de calidad, Federación Internacional Fe y Alegría 2009: 70.

Luego del recorrido histórico que se ha realizado por el proceso de fundación, crecimiento y fortalecimiento de Fe y Alegría, en donde se puede comprender los marcos teóricos-ideológicos que orientan su accionar, dichos referentes permiten comprender la dinámica educacional que se ha construido, lo cual se manifiesta en las diferentes estrategias y herramientas que tienen para fortalecer y orientar los caminos que siguen cada uno de los procesos que se enmarcan en esta, sin embargo, dichas estrategias, si bien son guías para todas las instituciones y procesos, no son camisas de fuerza y no se viven de una misma manera.

2.4. FE Y ALEGRÍA EN COLOMBIA

Fe y Alegría tiene un marco general sustentado principalmente en la Educación Popular para guiar su quehacer; sin embargo el contexto toma un papel relevante dentro del mismo, es por ello que a continuación se realiza una contextualización a nivel nacional de la misma.

Desde el documento “De la chispa al incendio” (Fe y Alegría, 1999) se encuentra que su fundación en Colombia tiene sus orígenes en el año 1971 con la primera Oficina Central del Movimiento en la ciudad de Bogotá, ya que desde 1969 se estaban realizando visitas y acuerdos para iniciar su expansión en el país, todo esto gracias a una donación brindada desde España; entonces Fe y Alegría en Colombia “Nació así con el compromiso de las religiosas, que han sido el alma del Movimiento, y la dirección de la Compañía de Jesús” (Fe y Alegría, 1999: 233), de esta manera los Jesuitas invitaron a las comunidades religiosas para que fundaran centros educativos en algunas ciudades del país, entre los sectores más vulnerados socialmente, esta labor se realizó de manera generosa dentro del territorio nacional.

Teniendo en cuenta que Fe y Alegría buscó expandirse en las zonas más vulnerables, al principio no se contaba con la dotación necesaria para iniciar sus clases, por lo cual estas fueron dictadas en zonas desprovistas de materiales e infraestructura; de esta manera se alentaron los trabajos comunitarios, se favoreció la unidad de los habitantes, se comenzaron programas de alfabetización de adultos, nutrición, talleres, salud, etc. Esto en un momento histórico en el cual la Educación Popular estaba tomando fuerza a nivel Latinoamericano para la realización de dichas actividades.

Para todas estas labores, Fe y Alegría fue creando una red de relaciones: con la iglesia, con el Estado a través de sus organismos (Ministerio de educación, Gobernaciones, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Secretarías de educación), con la sociedad civil desde empresas y fundaciones a nivel nacional e internacional, pero sobre todo a nivel personal con pobladores de los barrios, líderes comunitarios, madres y padres de familia, entre

otros. Es así que Fe y Alegría empieza a construir una imagen a nivel nacional donde la solidaridad de la población toma relevancia desde diferentes actividades como rifas para la recolección de recursos y la construcción de escuelas.

De esta manera la obra de Fe y Alegría ha crecido en Colombia, destacando en la ciudad de Cali la labor de la hermana Ana Gelabert. En esta ciudad Fe y Alegría han venido ampliando su cobertura, a tal grado que en el momento actual cuenta con 11 centros infantiles, 5 colegios y escuelas, 2 centros de desarrollo comunitario y un instituto; es así como se destaca su papel en zonas marginadas de las diferentes ciudades en las que se encuentra.

En los años 90 debido a su creciente expansión, Fe y Alegría realiza un convenio con el Ministerio Nacional de Educación, en el que el Estado se comprometía a dotar y administrar los diferentes centros educativos y también nombrar a los docentes y garantizar la autonomía para el nombramiento de los directores en los establecimientos educativos; es por ello que las religiosas de Fe y Alegría se preocuparon por la capacitación constante a sus docentes, ya que al ser contratados por el Estado se cuestionaba su preparación y conocimiento de los objetivos institucionales, capacitándoles entonces desde el Ideario de tomando como bandera la Educación Popular.

Todo este proceso de consolidación de Fe y Alegría en Colombia se ha hecho teniendo en cuenta las particularidades del mismo, destacando la situación de violencia que atraviesa el país desde hace muchos años, es por ello que la educación toma un papel elemental para la construcción de paz, y más si se tiene en cuenta que:

“Como consecuencia de la guerra en los campos, el número de desplazados forzosos ha aumentado considerablemente. Muchos de ellos llegan a nuestros barrios. En los barrios donde trabaja Fe y Alegría se experimenta especialmente la violencia nacida de las pandillas, la delincuencia común, el consumo de drogas”. (Movimiento internacional Fe y Alegría, 1999: 242).

Es así como algo que se reconoce en las diferentes sedes de Fe y Alegría en Colombia, es que trabaja con personas en situación de desplazamiento forzado, y además vulnerables a un contexto urbano con diversas problemáticas sociales entre las cuales se encuentra el desempleo y la pobreza.

Estos problemáticas no son ajenas a la ciudad de Cali y la sede La Pedregosa de la comuna 18, dichos elementos fueron identificados con las personas con quienes se realizó la presente investigación, es así que desde su proyecto educativo institucional se encuentran algunos elementos recogidos en su propuesta pedagógica para abordar dichas problemáticas dando prioridad al trabajo y relación con la comunidad a fin de que la labor educativa sea coherente con las realidades de los contextos donde se hace presencia.

2.5 LINEAMIENTOS INSTITUCIONALES DE LA PEDREGOSA

Para poder llegar a identificar y comprender las prácticas pedagógicas del Centro Educativo Fe y Alegría La Pedregosa, se toma como referencia para este estudio la experiencia de las profesoras Catalina Mosquera y Ofir Cuero; al igual que los aportes de la coordinadora pedagógica Silvia Palacios y la Trabajadora Social Heidy Zúñiga.

La zona Alto Polvorines, en la que está ubicado el Centro Educativo Fe y Alegría La Pedregosa, tiene un alto déficit educacional, puesto que no cuenta con acceso al sistema de educación oficial del municipio, ya que las pocas instituciones de carácter público, no logran incorporar al número de niños, niñas y adolescentes en edad escolar de este sector de la ciudad.

Por lo cual la institución educativa cuenta con un convenio con la Secretaría de Educación de Cali, denominado como convenio por cobertura, que consiste en que la institución recibe un aporte económico para su sostenimiento por parte del Estado, a cambio de que ofrezca los cupos a los estudiantes que no alcanzan a ser incorporados en las instituciones oficiales del sector. De este modo Fe y Alegría juega un papel sumamente importante para

garantizar el acceso a la educación de la población no sólo de Altos Polvorines, sino que también de la zona de ladera de la ciudad.

“Fe y Alegría está en los sitios donde ni siquiera las instituciones del Estado están, entonces es el colegio el que recibe a los niños, porque desplazarse a otro barrio o a otra comuna para acceder a la educación es muy complejo y en la comuna 18 se tienen tres centros educativos de Fe y Alegría, digamos que los tres están ubicados o por lo menos dos de ellos están ubicados donde ha sido muy lento el desarrollo de la presencia del Estado” (I.E: Heidy; TS; 23).

La realidad que vive La Pedregosa como centro educativo, en tanto que tiene que ingeniarse la forma de responder a las falencias del sistema educativo oficial, no sólo denota la situación de un contexto específico como lo es Altos Polvorines, sino que representa una pequeña muestra de la crisis educacional que se vive en Colombia, la cual es la repercusión a su vez de lo que está viviendo Latinoamérica, puesto que esta parte del mundo ha sido azotada durante décadas, por crisis sociales muy complejas, en donde una de las más importantes es la que vive la educación; retomando los planteamientos Pérez (2002) la educación juega un papel sumamente importante en el desarrollo de un país, concibiendo el desarrollo, no sólo con el factor económico, sino también con el desarrollo humano y calidad de vida.

Si bien se reconoce los aportes que la mejora de la educación implica para los países, especialmente para los latinoamericanos, no se garantiza una equidad en el acceso y permanencia a este sistema, puesto que estos factores se condicionan a la capacidad de pago que posean las familias, el cual señala el nivel de calidad de la educación que recibe el estudiante: a mayor poder adquisitivo, mayor calidad de educación.

Es así como la historia que ha vivido Fe y Alegría a lo largo de diferentes regiones del continente, se repite en un micro contexto como el de La Pedregosa, la cual retoma los lineamientos y principios generales de la Federación, pero adaptándolos a las necesidades del sector donde se encuentra.

Silvia Palacios, señala que dadas las condiciones en que vive la comunidad, es necesario ofrecer acceso a la educación, haciendo especial énfasis, en una educación de calidad, ya que “si bien en todos los países de América Latina ha habido avances significativos en la expansión de cobertura, la calidad de la educación que reciben los alumnos resulta muy deficiente e inadecuada” (Pérez 2002; 16) siendo consecuentes con esta realidad, La Pedregosa representa avances en la expansión de cobertura, sin caer en la trampa de cantidad sin calidad, por lo cual, esperan que ésta se manifieste en generar aprendizajes realmente significativos para los estudiantes, que representen aportes no sólo a nivel individual, sino también para la comunidad donde viven.

Dada la importancia que Fe y Alegría otorga a la educación de calidad situada en contexto, para que esta sea pertinente y coherente con las necesidades y particularidades del mismo, La Pedregosa asume este postulado como su derrotero de trabajo-acción, por lo cual se realiza la implementación del Sistema de Mejora de la Calidad. De acuerdo a lo relatado por Heidy Zúñiga y Silvia Palacios, este sistema se vive en diferentes momentos, los cuales son transversales y circulares, están en constante construcción y retroalimentación, permitiendo la elaboración de un plan operativo realizado anualmente, en donde se abarca diferentes procesos como: directivos, académicos, convivencia y relaciones con el entorno, lo cual aporta a la construcción del plan operativo anual de la institución.

Es así como para la realización del plan operativo, se vive un primer momento, que es la realización de un análisis de contexto, el cual permite trabajar en dos sentidos: el primero implica identificar las características y necesidades no sólo de los estudiantes, sino también de su núcleo familiar y su comunidad, para esto se indaga por las esferas de lo político, cultural, ambiental y social; para que de acuerdo a lo encontrado en cada una de estas esferas se diseñen estrategias académicas, pedagógicas, proyectos de aula y de desarrollo comunitario con los cuales se espera fortalecer el vínculo con la comunidad y que el proceso educativo no se limite a la relación estudiante-profesor, sino que se viva de manera holística.

El segundo sentido, que toma este análisis de contexto se orienta a la realización de una evaluación del desempeño de la institución, lo cual implica cuestionarse sobre la mejora continua, en donde se revisa desde los estudiantes, padres de familia, comunidad, planta docente y directivos, los procesos pedagógicos, académicos, líneas de aprendizajes, la relación con la comunidad, entre otros; de este modo con este proceso se da paso al planteamiento de alternativas de cambio, las cuales son construidas participativamente con los diferentes actores.

Con este proceso lo que se espera es mejorar la calidad del aprendizaje de la comunidad educativa, en donde la comunidad juega un papel muy importante, ya que como lo señalaba la profesora Catalina Mosquera, es la misma comunidad la que ofrece una guía, puesto que los planes de trabajo se construyen con base en sus necesidades y habilidades, para que se pueda potencializar procesos que ya existen dentro de la misma y así se fortalezcan sus iniciativas, su forma de responder ante las problemáticas.

Para la realización de este momento, se implementan una serie de técnicas que facilitan el levantamiento de la información, las cuales son: encuestas, entrevistas y visitas domiciliarias y visitas a campo, este análisis se realiza anualmente, ya que según lo manifestado por Heidy Zúñiga, la población vinculada al colegio es muy cambiante, dadas las situaciones de pobreza, violencia y desempleo, de manera que cada año lectivo se vive con gran movilidad de los estudiantes.

De este modo se puede ver que La Pedregosa implementa estrategias alternativas que permiten romper con las concepciones tradicionales de cómo debe ser la escuela, ya que estas por lo general “están muy lejos de la vida cotidiana de los niños pobres” (Pérez 2002; 15), aquellas escuelas formadas bajo el sistema de educación tradicional, han logrado establecer unas barreras, no sólo físicas sino también simbólicas -no es aleatorio que la infraestructura de los colegios convencionales estén dentro de rejas o muros-, en tanto el conocimiento que se tiene del estudiante no va más allá de enterarse del nombre de los acudientes, y en escasas ocasiones se profundiza en su núcleo familiar, en ese sentido no se

llega a indagar acerca del contexto del estudiante, ni mucho menos se cuestiona sobre cómo la escuela aporta significativamente al desarrollo del contexto en donde está inmersa. Lo cual aporta a la construcción del imaginario que el proceso de educación y aprendizaje es algo que ocurre únicamente dentro de las aulas de clase y mediante una relación vertical entre estudiante y profesor.

Es así como mediante la fase de análisis de contexto del Sistema de Mejora de la Calidad, La Pedregosa recoge elementos que le permite comprender su realidad inmediata, para así crear rutas de acción. En este proceso la comunidad adquiere gran importancia en la medida que:

“la comunidad es la que dice mire: “si bien la educación es un derecho, pues nosotros queremos aprender también y que se tengan en cuenta estos elementos”, por lo cual muchos de esos planes operativos o planes de acción en las escuelas se construyen con voces de la comunidad y con voces de la comunidad educativa entonces allí es donde se ponen de manifiestos esas cosas” (I.E: Heidy; TS; 23).

Este proceso de análisis el contexto, también permite realizar una evaluación integral, a la cual se le suma, que según lo dicho por Silvia Palacios, la realización cada dos años de una autoevaluación profunda a los procesos internos, la población directa e indirectamente beneficiada por las acciones del colegio, lo que sirve de insumo para nutrir los procesos que son adelantados por el mismo y la comunidad.

Con este proceso de análisis del contexto, se logran establecer unas metas/objetivos a alcanzar durante el año lectivo, los cuales necesitan del compromiso de toda la comunidad educativa, por lo cual se implementa la construcción de una serie de indicadores que permiten trazar una ruta de trabajo para hacer seguimiento y evaluación frente a la consecución de los objetivos; de este modo estos indicadores orientan la construcción de proyectos de los docentes y la planeación de las actividades, es así como cada uno de los miembros del plantel con base en el diagnóstico realizado y los indicadores, construyen sus propias guías de trabajo.

Bajo esta línea, surge una estrategia que permite dar sentido a las actividades, evitando que la comunidad educativa caiga en el activismo improvisado y sin objetivos, dicha estrategia es la construcción de proyectos educativos transversales, los cuales son propuestos por los profesores e implementados por toda la comunidad educativa y la comunidad adyacente. Estos proyectos buscan responder grandes problemáticas que generan situaciones de peligro o no deseables.

“los proyectos educativos siempre están pensados en que el chico relacione unos conocimientos básicos, unos conocimientos de la educación formal con un contexto en el que se desempeña, entonces la escuela se convierte en un lugar donde se experimenta se aprende, pero se está pensando en problemas concretos que sufre mi comunidad, por lo cual en los proyectos transversales y en el proyecto institucional vas a notar que en Fe y Alegría se hacen algunas asignaturas, proyectos propios para algunos grados o ajustados a cada nivel, pensándose en las problemáticas que tiene cada comunidad.” (I.E: Heidy; TS; 23).

En este sentido estos proyectos se desarrollan actualmente en unas áreas específicas, que son las que han demandado mayor atención durante el proceso de análisis del contexto, por lo cual se cuenta con proyectos encaminados a áreas como: medioambiental, salud sexual y reproductiva, capacidades y competencias para la vida, manejo del tiempo libre, participación y liderazgo, derechos humanos; para el desarrollo de estos proyectos se cuenta con el apoyo de comunidad y sus respectivos procesos de desarrollo comunitario, trabajo interinstitucional y demás comunidad educativa, se cuenta con un grupo de profesores que los lideran, de acuerdo a los temas, estos proyectos son socializados a principio del año lectivo, retroalimentados durante su implementación y evaluados al final del mismo, para poder realizar cambios.

La forma en la que se implementan, implica el desarrollo de una serie de actividades en donde, como ya se mencionaba, involucra comunidad educativa, comunidad adyacente y otros actores, por lo cual las actividades deben ser planeadas de modo tal que se pueda realizar con todo tipo de población. La Trabajadora Social de la institución señala que el colegio debe ser muy cuidadoso cuando desarrolla proyectos con apoyo interinstitucional, puesto que muchas veces, desde el afán de aprovechar los recursos que se ofrecen se limita

a estos los procesos adelantados con la comunidad, por lo cual se hace necesario tener en cuenta una negociación y acuerdos previos que permitan dar cuenta de los planes de trabajo, cuidando así que el colegio no se desborde en el activismo y deje de lado su dinámica pedagógica.

Como estos proyectos educacionales transversales, son pensados para fortalecer la calidad del proceso de aprendizaje de los estudiantes, así como también para ofrecer apoyo al desarrollo comunitario del sector, estos no se viven de manera aislada a la dinámica cotidiana del quehacer de la escuela, puesto que al ser la comunidad educativa quien lidera estos procesos, éstos deben ser vividos en todas los espacios de la misma, por lo cual se busca que los profesores puedan realizar articulaciones tanto de contenido como pedagógicas entre la vida diaria del salón de clases y las actividades eventuales de los proyectos, para que estos no sean vividos como una carga extra y como algo descontextualizado del proceso académico.

Por lo cual para que los profesores puedan realizar las articulaciones pertinentes entre los principios/objetivos de Fe y Alegría, los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, el proyecto educativo de La Pedregosa, las particularidades y necesidades de la comunidad y las de los estudiantes, se les ofrece una serie de herramientas pedagógicas que buscan facilitar ese complejo engranaje que deben construir en su quehacer diario, los cuales son aportes que se han construido gracias a la larga experiencia que tiene la Federación en el proceso de educación formal y no formal, sin embargo es necesario que estas herramientas no se presenten como camisas de fuerzas inamovibles, puesto que se espera que sean retroalimentadas y reconfiguradas de acuerdo a las particularidades de los estudiantes.

De acuerdo a lo manifestado por Silvia Palacios, estas herramientas exigen que el profesor tenga un profundo conocimiento y comprensión de sus estudiantes, para que así al conocer sus habilidades y aspectos a fortalecer, pueda hacer los ajustes necesarios a las herramientas. Por lo cual un primer momento que permite conocer a sus estudiantes es la

realización de la caracterización del grado; a cada profesor del plantel se le asigna la dirección de un grado, al inicio del año lectivo, se les entrega un formato en donde se indaga por aspectos tales como: nombre, edad, sexo, núcleo familiar, necesidades específicas de los estudiantes y otras generalidades, sin embargo en este aspecto no se indaga por la procedencia étnica de los estudiantes, puesto que es un factor que aún no cuenta con los lineamientos de trabajo establecidos, si bien se reconoce que hay una necesidad sobre esta línea, aún no se ha iniciado el proceso de construcción de cómo abordarla.

“Si claro, es importante, porque a pesar que buscamos una educación global, es importante que en esa educación global se tengan en cuenta esas particularidades, para que así mismo, no se sientan excluidos, que se vea igual a todos, ya que somos humanos, tenemos unos derechos y que merecemos ser respetados, puesto que todos tenemos las mismas condiciones y oportunidades; por lo cual es importante hacer un trabajo específico, a pesar de que profesores del área de sociales trabajan esa parte, vemos que el proyecto étnico nos falta trabajarle más, es algo que el mismo ministerio nos lo está pidiendo, pero apenas estamos arrancando en ese sentido, mirando cómo lo vamos a hacer” (I.E: Silvia; CP; 45).

De este modo, es importante señalar cómo la implementación de las estrategias no es algo lineal y estático, sino que por el contrario, constantemente se están viviendo cambios de acuerdo a la dinámica de la población.

Luego del proceso de caracterización de los grados, el cual se hace durante el primer periodo escolar del año lectivo, el profesor identifica las diferentes estrategias de aulas que se han construido en el marco de Fe y Alegría y desde el año 2013 para el caso de La Pedregosa las más usadas por los profesores, de acuerdo a las características de los estudiantes son: Resolución de problemas y Estrategia por proyectos, que son herramientas usadas según el grado escolar, y la Guía personalizada la cual se trabaja a nivel general en todo el colegio, convirtiéndose esta en una ruta de trabajo con cronogramas, temas y actividades a realizar, dando la posibilidad al estudiante de desarrollarla y hacer seguimiento del curso de manera individual y grupal; estas guías son entregadas al finalizar cada periodo académico y son evaluadas según su desarrollo.

De acuerdo a lo manifestado por Silvia Palacios y Heidy Zúñiga, se espera que estas herramientas sean configuradas de acuerdo a las características de los estudiantes, buscando fomentar el aprendizaje pertinente, reflexivo, crítico y participativo, en donde estos asuman un papel activo en su proceso de formación, por lo cual periódicamente se realiza una serie de evaluaciones sobre cómo se están materializando estas estrategias, se indaga sobre su pertinencia y los cambios que sea necesario hacer, de acuerdo a las percepciones de los estudiantes, por lo cual se fomenta el uso de técnicas como: grupos de discusión, grupos de reflexión y focales, debates, entre otras.

De este modo La Pedregosa ofrece esta serie de herramientas a los profesores para que puedan desarrollar de la manera más integral posible, el proceso de educación con sus estudiantes, como ya se había mencionado anteriormente, estas no son camisa de fuerza, por el contrario son sumamente flexibles y adaptables a lo que necesita el estudiante y lo que quiere implementar el profesor.

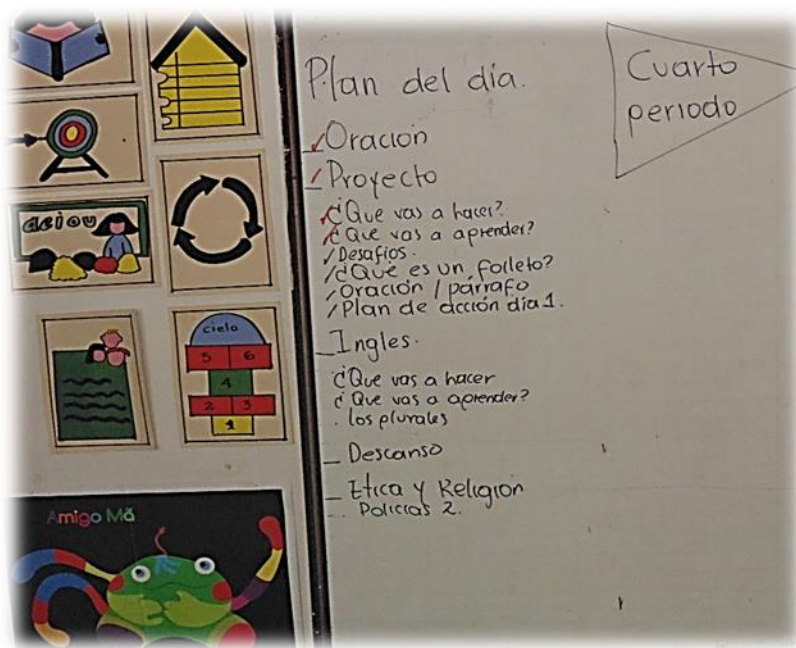
2.6. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESORAS CENTRO EDUCATIVO LA PEDREGOSA

Ahora, para conocer las prácticas pedagógicas de las docentes, de manera más específica, se buscó la participación de profesores que tuvieran un conocimiento amplio de la institución, por ende se contactó con quienes lleven más de cinco años dentro de Fe y Alegría, y de esta manera se trabajó con Ofir Cuero y Catalina Mosquera, que además del tiempo que llevan en la Federación, también son profesoras de los estudiantes con los cuales se realizó contacto para este estudio, a continuación se presentan los hallazgos de la manera como ellas particularizan su trabajo; cabe resaltar que Catalina Mosquera tiene bajo su cargo décimo grado y se encarga de dar Tecnología e Informática, y Ofir Cuero dirige los grupos de Aceleración y Brújula que en sus palabras:

“Brújula es un programa de niños que no leen ni escriben y están en extra edad y vienen de diferentes partes del país, entonces uno atiende todas las problemáticas juntas, los de aceleración, niños que no han terminado su básica primaria han llegado hasta tercero o cuarto, están en extra

edad, entonces lo que hacemos es nivelarles la primaria para ubicarlos en un grado de bachillerato según la edad que les corresponda, entonces uno maneja todas las problemáticas juntas.” (I.E: Ofir; Aceleración y Brújula; 35).

Es así que la docente Cuero menciona que en estos grupos sus estudiantes suelen tener características que abarcan diversas problemáticas que van desde lo cognitivo, físico, familiar etc. por ello sus prácticas pedagógicas suelen ser diferentes a las utilizadas en las otras aulas, requieren preparación constante y conocimiento contextual.



Planeación de un día, clase Brújula.

De esta manera, la forma como desarrolla las clases la docente Cuero suele estar mediada por el conocimiento académico y de contexto, siendo este último muy importante en todos los profesores del plantel si se tiene en cuenta que su quehacer se basa en la Educación Popular y más aún en contextos que suelen ser excluidos y marginados; además del conocimiento contextual y académico por parte de la profesora, la planeación toma un papel relevante, ya que ella reconoce que cuando no se planea la clase, esta se le sale de control, sin embargo señala la importancia ser flexible ya que al ser la población niños y

niñas con diferentes problemáticas, también debe estar preparada para lo que suceda diariamente, tal como lo sostienen Aguirre, Méndez y Zenteno (2010), cada planeación va a dar respuesta a un contexto específico por lo cual la manera como se implemente va a ser particular y diferente en cada espacio educativo y también dependerá del día a día del mismo; es así que encontrar un equilibrio entre la planeación y la flexibilidad es algo que va formando parte del quehacer de la profesora.

Por su lado la profesora Mosquera sostiene la importancia de reconocer el ritmo de aprendizaje de cada estudiante y así incluirlo en la guía personalizada, la cual es la ruta de trabajo de cada año lectivo, con estos elementos se va identificando la planeación y flexibilidad en su quehacer; pero cabe resaltar que esta es general y específica del día a día, es decir la guía personalizada son objetivos generales de aprendizaje por medio de los cuales se establece la ruta de trabajo para adquirir conocimientos de temas concernientes a cada asignatura, pero tal como lo mencionaba Ofir Cuero, la planeación en el día a día, donde se establece qué y cómo se va a aprender es relevante en su quehacer, y este no sólo retoma temas de las asignaturas, también abarcan hechos contextuales donde la docente busca que el aprendizaje también sea para la vida, es así que la experiencia toma un papel importante en la cotidianidad; y de esta manera se identifican algunos aspectos de la Educación Popular que van siendo aterrizados en las aulas.

Estos aspectos se reconocen como importantes desde la preparación y reflexión de cada profesor, es así que la docente Cuero, al tener bajo su cargo población tan diversa, requiere tener una práctica que le permita estar en constante reflexión y reconocimiento de dicha diversidad que suele ser parte de diferentes realidades personales, familiares, culturales etc. De allí surge la importancia de identificar estas realidades sociales ya que:

“Este reconocimiento constituye un nuevo referente, desde el cual se replantea el problema de la formación permanente del docente, como opción de su desarrollo personal y profesional; genera, además, un proceso reflexivo importante que, desde una postura crítica en relación con sus actuaciones, inicia una búsqueda de fundamentos para que las prácticas pedagógicas de los docentes tengan sentido y con ese proceso contribuyan a producir teorías que fortalezcan su ejercicio docente”.(Díaz Quero,2006:94).

La profesora Cuero ha tenido claros estos aspectos y la importancia de estar en constante preparación para dar respuesta a la diversidad con la que suele encontrarse dentro de sus aulas; esto sucede al hallar realidades que suelen desbordar su conocimiento y que requieren de su preparación permanente, es así que el aprendizaje que ha buscado adquirir a lo largo de su preparación, se evidencia en la manera como aborda las diferentes temáticas en sus grupos, ya que al ser una población con diversas características, la manera como la docente Cuero enseña se basa en tener en cuenta el contexto y a su vez el apoyo en materiales didácticos, esto se evidencia en su aula de clases donde el uso de materiales didácticos forma parte del trabajo diario y estos entendidos como:

“Aquellos artefactos que, en unos casos utilizando las diferentes formas de representación simbólica y en otros como referentes directos (objeto), incorporados en estrategias de enseñanza, coadyuvan a la reconstrucción del conocimiento aportando significaciones parciales de los conceptos curriculares” (Zabala citado por Moreno, 2004: 2-3).

Sin embargo, algo característico de estas aulas (aceleración y brújula) es que estos materiales no son sólo utilizados para los “conceptos curriculares”, los mismos forman parte de la cotidianidad de los niños, niñas y maestra; donde se recalca que son construidos desde y para todos, tal como lo explica la docente:

“Eso me hace a mi pensar en qué debo estudiar para poder hacer mi trabajo de una manera más efectiva y que ellos puedan aprender, uno se la ingenia, viene y le da la idea a los muchachos, entonces ellos son los que te dicen, “no hagámoslo de tal manera, hagamos esto, hagamos tal”, entonces uno articula con ellos y así logran asimilarlo mejor; vieron cuando ellos dijeron, “no mira lo del semáforo” y explican perfectamente la herramienta que construimos para responder al problema de convivencia que teníamos, entonces tenemos un paseo que nos dieron para el 27 de agosto al parque de la caña, pero hay que demostrar que tenemos muy buena convivencia, si no, no vamos al paseo, por lo cual construimos nuestras normas, ellos lo cumplen, para esto tenemos que inventar que nos permita, como antes de llegar aquí, hay que planear algo para no llegar a la sanción como tal, por lo cual, en el semáforo se representa, cómo va cada niño en convivencia, pero viéndolos como grupo, cada día todos están en verde, lo que es bueno, pero en el transcurso del día, si alguien hace algo inadecuado, pasa a amarillo o rojo, dependiendo la gravedad y eso afecta a todos, por lo que entre ellos se autorregulan” (I.E: Ofir; Aceleración y Brújula; 35).



Material didáctico: semáforo construido en aula de clases de Brújula y Aceleración.

Es así que se evidencia que estas normas van siendo interiorizadas sin ser impuestas por la docente; la participación de los estudiantes toma relevancia en el quehacer diario de las profesoras, es de esta manera que al requerirse tener en cuenta dicha participación, tal como se mencionó en el apartado anterior, se realiza la guía personalizada que tiene en cuenta las particularidades de la población de cada año lectivo y así se definen los temas que serán vistos, pero cabe resaltar que este aspecto también se refuerza dentro de las aulas de clase, donde además se socializa dicha guía personalizada y en particular, la docente Catalina Mosquera menciona la importancia de que permita ser flexibles y tener en cuenta la manera como sus estudiantes aprenden en las aulas de clases:

“La guía, las estrategias de aula, son muy inclusivas y siempre busca que se trabaje al ritmo del estudiante, cuando nosotros o particularmente yo, detecto a algún estudiante que se me está quedando, que de pronto las actividades que están allí son nuevas para ellos, o los conceptos previos que debería tener para eso no los tienen y demás, entonces nosotros hacemos unas actividades periódicas de apoyo, esos estudiantes se citan extracurricularmente, se les vuelve y se les explica y yo particularmente, si es acá en la sala de informática, siempre busco ubicarlo con otro estudiante, que, no le va hacer las cosas, sino que le va a indicar, que lo va a animar, que lo va a incluir en ese trabajo que estamos haciendo” (I.E: Catalina; Informática y tecnología; 35).

Estos aspectos en su quehacer permiten que además de las estrategias implementadas a nivel general, desde su particularidad como docente pueda dar entrada a las necesidades de sus estudiantes ya que “la práctica pedagógica debe estar dirigida hacia lo que realmente el educando requiere de acuerdo con su desarrollo evolutivo” (Contreras, Contreras, 2012: 198); y la misma docente reconoce la dificultad de lograrlo por el número de estudiantes a su cargo, sin embargo son estrategias que le permiten realizar rupturas con la educación tradicional desde lo formal, además se busca generar espacios de aprendizaje donde las relaciones docente-estudiante sean horizontales basadas en el respeto y el cumplimiento de los deberes y de esta manera “cumplen” con el deber curricular a la vez que “educan para la vida” donde la docente pone su particularidad como persona

“Yo soy una persona muy alegre, entonces yo los molesto, los llamo, los motivo, ah, pero también me tienen mucho respeto, porque también soy muy estricta con lo que se debe hacer y con lo que no” (I.E: Catalina; Informática y tecnología; 35).

Todos los aspectos mencionados, a lo largo del tiempo han distado de la educación brindada por la escuela tradicional, ya que su estructura se ha diseñado para aumentar la productividad y generar riqueza, al respecto Pérez Esclarín (2002) sostiene la importancia de que se tenga en cuenta un verdadero desarrollo humano más que un desarrollo económico que excluye a las mayorías, y es por ello que muchas veces los docentes pueden tener la intención y la capacidad de generar cambios por medio de sus prácticas pedagógicas, pero esta entra a chocar con la realidad de un sistema educativo cada vez más excluyente; sin embargo algo que se ha podido evidenciar en las docentes Catalina Mosquera y Ofir Cuero es su intencionalidad de realizar un ejercicio pedagógico que además de educar formalmente, permita a sus estudiantes apuntar a un desarrollo humano, donde las problemáticas van siendo transformadas en oportunidades para fortalecer la calidad humana, esto se observa sobre todo en el aula de Aceleración y Brújula, donde:

“No quiere decir que no hayan dificultades, hay dificultades todos los días, pero empiezan como a entender, “ah verdad que este man tiene, ah ya,” ellos ya se quedan callados, “ah verdad que lucecita no puede salir del salón entonces hay que sacarla”, “ayuden a Geraldine”, entonces ellos mismos lo hacen” (I.E: Ofir; Aceleración y Brújula; 35).

Esto permite que los niños adquieran, además de los aprendizajes de la educación formal, desarrollo humano, lo cual está enmarcado en un proyecto educacional que, como Fe y Alegría, busca estos aspectos desde la Educación Popular.

Con lo anteriormente planteado, se logra evidenciar el papel importante de los docentes en la búsqueda de rupturas con el sistema educativo tradicional, e incluso dentro de Fe y Alegría encontrar un punto de equilibrio donde se ponga sobre la mesa los lineamientos institucionales pero también las particularidades de los estudiantes en cada aula, ya que tal como lo sostiene Pérez Esclarín (2012) en muchas ocasiones los estudiantes experimentan dificultades de aprendizaje y participación debido a que no se consideran en las planeaciones escolares las capacidades, motivaciones e intereses de los estudiantes; es así que el reconocer en la planificación escolar dichos aspectos permite una mayor apropiación del proceso de aprendizaje:

“Lo rico del trabajo en Fe y Alegría es que uno se vuelve autónomo en mucho, ellos pueden decir todo lo que quiera, que no que hay que trabajar esto, pero yo logro aterrizarlo a la realidad de mi aula; ellos me pueden decir que trabaje este mes por decir algo, sumas y multiplicaciones; pero yo logro saber mis estudiantes en qué nivel cognitivo están y cómo puedo articular eso que me exigen con la realidad de ellos y con lo que yo debo responder también como programa, ya que la institución está pendiente de todo lo que hago, por lo cual cada que planeo una clase pienso en la diversidad de mis estudiantes, por ejemplo, si voy a enseñar algo, debo enseñarlo por lo más mínimo, cómo articulo el pensamiento crítico en la multiplicación, por lo cual para empezar voy a indagar y a saber qué conocimientos tienen los muchachos, empiezo siempre con preguntas, todo lo que cada uno sabe, “¿cómo vos multiplicas, cómo vos lo haces?”, y empiezo a articular todo, de tal manera que pueda, primero que todo satisfacer las necesidades cognitivas, emocionales de mis estudiantes, porque siempre pienso primero es en ellos y luego sí pensar en los lineamientos que me da Fe Alegría y que me da el mismo programa, porque yo soy de las que pienso que si el muchacho, logra aprender el lineamiento se cumple si yo cumplo los lineamientos es para que ellos aprendan” (I.E: Ofir; Aceleración y Brújula; 35).

Esto va incentivando a que los mismos estudiantes reconozcan la importancia de tomar un papel activo dentro de su aprendizaje, sin embargo cada profesora fomenta esto de manera particular de acuerdo a las particularidades de sus estudiantes, por lo cual Ofir Cuero, facilita que sus estudiantes manifiesten sus conocimientos, para así poder identificar los vacíos que tienen, sin concentrarse en señalar las falencias, sino que resaltar lo que cada uno conoce, mientras que la profesora Catalina Mosquera por su lado, busca que sus

estudiantes profundicen en el conocimiento de sí mismos y de sus habilidades para el trabajo en equipo.

“Siempre se trabaja en equipo, porque allí se definen unos roles y está la secretaria, el relator, el diseñador, está el expositor, está... bueno cada uno define pues según las condiciones que tengan y las cualidades que tienen” (I.E: Catalina; Informática y tecnología; 35).

Si bien se reconoce la relevancia de la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, es importante tener en cuenta, otro aspecto para fomentarla, el cual es el reconocimiento la procedencia social y cultural de los estudiantes, Pérez Esclarín (2006), y más aún si se reconoce que, tal como se ha mencionado anteriormente, en La Pedregosa se hace común que sus estudiantes y familias sean migrantes, contando así con una diversidad cultural y étnica, esto aunado a que su proyecto educativo se basa en la Educación Popular se reconoce la importancia de que dentro de sus prácticas educativas se tenga en cuenta dichas particularidades; sin embargo durante el acercamiento a docentes, directivos y estudiantes se evidenció que este aspecto no ha sido profundizado en su quehacer. Por lo cual resulta necesario conocer también desde la labor de sus docentes cómo significan y reconocen (o no) la diversidad étnica en sus estudiantes.



Actividad del PRAE orientada por la profesora Catalina para estudiantes de primaria.

Dentro de las actividades realizadas por las docentes Catalina Mosquera y Ofir Cuero, ambas reconocen que hasta el momento no han trabajado de manera profunda aspectos que les permitan fortalecer la identidad étnica de sus estudiantes tanto indígenas como afrodescendientes, aunque cabe resaltar que en algunos momentos estos han sido identificados dentro de la institución, no se ha abordado este tema puesto que al no hacerse explícita por parte de sus estudiantes la necesidad de trabajarlo, se ha pasado a abordar otros aspectos, ya que un principio fundamental para ellas al momento de acercarse a sus estudiantes, es tener en cuenta la igualdad:

“Nosotros lo identificamos y sabemos de dónde vienen, cuál es su cultura y cómo son, por las visitas y por el estudio que le hizo el colegio. Pero por los casos que hemos tenido es necesario que entiendas que todos somos iguales y por lo tanto igual nos deben de tratar, yo los trato igual y busco que ellos también se dejen tratar igual y que traten igual a los demás; yo siempre que detecto algún estudiante, afro o indígena, que veo que se está sintiendo rechazado o algo, a mí me indigna y entonces si tengo que hablar con el grupo, lo hablo, creo que la manera más fácil de hacerlo, (incluirlos) es no distinguiendo de que yo soy indígena y voy a actuar de esta manera en esta actividad, sino que involucrándolos a todos” (I.E: Catalina; Informática y tecnología; 35).

Sin embargo bajo esta premisa se puede caer en una igualdad homogeneizadora “que supone en la práctica la imposición de una única cultura a todos los pueblos y personas” (Flecha, 1999: 80); se logra evidenciar que esta no es la intención de las docentes, sin embargo inconscientemente se tiende a invisibilizar la identidad étnica de los estudiantes bajo la premisa de la igualdad, pero también debe reconocerse que esto sucede porque, ya sea dentro de las aulas o de manera general, porque los mismos estudiantes tienden a no hacerlo visible ya que muchas veces son reconocidos como indígenas por sus características físicas más que por sus prácticas culturales, resulta importante profundizar en dicho aspecto en el siguiente capítulo.

Es así como la rápida adaptación de los estudiantes indígenas al nuevo ambiente escolar es un aspecto que ambas docentes resaltan como positivo, de acuerdo a su experiencia con jóvenes, niños y niñas indígenas con quienes han tenido contacto y esto ha hecho que el trabajo de la particularidad étnica no sea abordado profundamente, sin embargo esto puede ir en contra de la postura transformadora que se propone desde la Educación Popular, ya

que en palabras de Freire “*no somos seres de adaptación sino de transformación*” y la adaptación de estas comunidades al medio urbano puede traer como consecuencia la invisibilización de sus prácticas culturales, cabe resaltar que en la actualidad su inmersión en las ciudades es cada vez mayor, tanto por desplazamiento violento de sus territorios como por la búsqueda de oportunidades económicas. Sin embargo, dentro de estas prácticas donde se vive el riesgo de caer en una “*igualdad homogeneizadora*”, se resalta el hecho de que las docentes Ofir Cuero y Catalina Mosquera buscan a partir de su labor generar momentos en los cuales sea posible rescatar la diversidad cultural de sus estudiantes, aunque en muchas ocasiones las mismas sean limitadas por las posibilidades reales:

“Por ejemplo yo decía, tan rico que es en una clase poder reconocer el saber indígena, pero uno lo hace cuando toca, así somero, se trabaja lo básico: las plantas que son medicinales y los mitos, toca así en clase como ser muy puntual, toca de todo un poco para cumplir con la necesidad de todos” (I.E: Ofir; Aceleración y Brújula; 35).

Otro aspecto que las docentes mencionan como una práctica que debería incluirse en el quehacer del plantel educativo, es la posibilidad de que sus estudiantes puedan conocer y aprender diferentes lenguas indígenas, resaltando que “*si aprendemos inglés, por qué no lo nuestro*”, sin embargo dentro de la institución se trabajan aspectos que son solicitados por el Ministerio de Educación, ya que, tal como lo expresa la Trabajadora Social Heidy Zúñiga, Fe y Alegría debe dar respuesta a las solicitudes del Ministerio como institución educativa, en este punto se reconoce como una práctica eurocentrista el aprendizaje de otros idiomas más que de los propios en el país, donde se le da relevancia a lo ajeno, ya que ha existido la suposición de una relación dominados-dominantes. Al respecto Quijano (2000) sostiene que esto proviene de la idea de “razas”, donde de alguna u otra manera se establece la superioridad de unas sobre otras y que “*ha demostrado ser el más eficaz y perdurable instrumento de dominación social universal*” (Quijano, 2000: 203), estas ideas se van instaurando en el cotidiano, y en prácticas tan naturalizadas como el aprender otro idioma más que las lenguas propias desde las diferentes instituciones educativas, estas acciones conllevan a que sean asumidas por las personas indígenas que llegan a las

ciudades y poco a poco van haciendo parte de este pensamiento eurocentrista y lo van adoptando como propio.

En ese sentido, si bien La Pedregosa reconoce la importancia de tener en cuenta la identidad étnica y cultural de sus estudiantes, también se identifica como una escuela formal que debe cumplir con requerimientos del Ministerio de Educación y un currículo escolar; y es allí donde surge el reto de los y las docentes en los planteles educativos acerca del cómo le apuestan a la inclusión desde la cotidianidad con sus prácticas pedagógicas a la vez que se responde a los lineamientos que exige la formalidad. En el caso de las docentes Mosquera y Cuero, se evidencia estrategias alternativas que han buscado para su quehacer dentro de Fe y Alegría, aunque sigue siendo importante profundizar más en la particularidad étnica de los estudiantes tanto a nivel institucional como particular en cada docente y más teniendo en cuenta que Fe y Alegría le apuesta a estrategias diferentes de enseñanza por medio de la Educación Popular.

CAPÍTULO 3



Fotografía tomada durante clase de manualidades fuera del aula.

ALLÁ PODÍAMOS SER INDÍGENAS, ACÁ NO

Después de haber conocido el quehacer de Fe y Alegría desde su conformación histórica macro contextual y desde la particularidad en las acciones de dos de sus docentes, en este capítulo resulta importante hallar una relación de esta estructura y quehacer con la identidad étnica de los jóvenes indígenas migrantes a Cali; cabe resaltar que fue importante y necesario contactar también con los padres de dichos jóvenes, ya que por medio de sus relatos se logró conocer más profundamente los cambios que vivieron tanto como familia, comunidad y estudiantes de Fe y Alegría La Pedregosa, es por ello que para iniciar se contextualizan los lugares de origen de estas familias desde sus propias palabras, donde también se pone sobre la mesa sus sentires respecto a estos lugares y la salida de los mismos, es así que posteriormente se pasa a identificar la razón de las migraciones y sus implicaciones a nivel familiar y cultural, esto relacionado con su incidencia en el nuevo espacio educativo y así conocer la reconfiguración de la identidad étnica de estos jóvenes y familias.

Finalmente, resulta importante ver cómo cada uno de los jóvenes con quienes se contactó concibe su identidad indígena, y qué hace que cada uno se sienta como tal después de las transformaciones vividas desde la migración y sus historias particulares, donde las relaciones familiares y comunitarias forman parte de ese sentir.

3.1 DEL CAMPO A LA CIUDAD: contextos locales, historias familiares y proceso de migración.

“Caminar es un peligro y respirar es una hazaña en las grandes ciudades del mundo al revés. Quien no está preso de la necesidad, está preso del miedo”

Eduardo Galeano (1998:10).

La población que hizo parte de la presente investigación representa tres pueblos indígenas del país, el pueblo Nasa, Kokonuco e Inga, los cuales, como se podrá ver más adelante, provienen de diferentes regiones, cada una con unos rasgos culturales particulares, sin embargo con otros en común, un aspecto principal de estos pueblos y que dará pistas para comprender las dinámicas internas en los territorios es que “los grupos étnicos (...) Nasa, Kokonuco e Inga comparten el proyecto político de defender el territorio y la cultura ancestral de modelos económicos, sociales y culturales exógenos a sus comunidades.” (Cárdenas, 2008:12)

Del departamento del Cauca, ubicado al suroccidente del país, provienen dos de las tres familias con las que se realizó el acercamiento; la Familia Casamachin, en donde el señor Emigdio proviene de Santa Leticia del municipio de Puracé y la familia Muñoz del municipio de Páez, de la vereda de San Miguel.

Este departamento es caracterizado por su riqueza vegetal y cultural, dentro de esta región del país viven una gran variedad de pueblos indígenas, según Portela (2000) los pueblos más grandes se representan en Guámbianos, Paeces, Kokonucos y Yanaconas, así como también debido a su ubicación geográfica, cuenta con una gran riqueza acuática, ya que es en esta región en donde nacen los principales ríos del país como lo son el Cauca, Caquetá, Magdalena y Patía, de los cuales sus cuencas inician en algunas de las lagunas de la zona, que son percibidas por los indígenas como sagradas.

“En estas regiones han existido pueblos ancestrales como son los Nasa, Yanacona, Guambianos, Totoroez, Kokonukos, Eperaras Siapiraras, Ingas, Kiswueños, Ambalueños, Polindaras, de los cuales mantienen cuatro lenguas autóctonas, se encuentran distribuidos en los 41 municipios existentes y en 64 resguardos indígenas y poseen expresiones culturales diferentes logrando existir a pesar de las prácticas integracionistas desde la Conquista.” (CRIC, 2007:10).

Para iniciar, se habla de una familia proveniente de este departamento.

3.1.2 Familia Casamachin: Santa Leticia Cauca.

El señor Casamachin proviene de Santa Leticia Cauca, específicamente de la vereda de La Playa, la cual se encuentra alejada de las grandes ciudades, (a dos horas y media de camino de la ciudad de Popayán y a cinco horas de Cali); y ubicada en una zona que limita con el departamento del Huila, especialmente con el municipio de La Plata. Esta región se caracteriza por ser un territorio ancestral de los indígenas Kokonuco, quienes:

“Se encuentran en la zona Centro del departamento, principalmente en el municipio de Puracé, en las estribaciones del Volcán Puracé. A pesar de su pérdida del idioma conservan un amplio legado cultural que se refleja en su capacidad organizativa, en especial durante el período de recuperaciones de tierras donde tuvieron que enfrentar duramente la clase terrateniente caucana.” (CRIC, 2007:11)

Actualmente este pueblo indígena vive de cultivar la tierra, criar animales y recibir lo que los ríos y las selvas les ofrece; están organizados bajo la figura de un cabildo indígena, y se vive de acuerdo a unas normas y leyes propias, en donde se rescata y practica la cultura indígena de sus antepasados.

Uno de sus principales ríos es el Aguacatal, el cual es rico en una gran diversidad de peces, la pesca es una actividad que permite el sustento de los habitantes, en el caso del señor Emigdio Casamachin, quien recuerda que durante su juventud, fueron muchas la veces que este río alimentó su familia y así mismo le permitió adquirir otra serie de alimentos necesarios para su hogar, pero no fue la única estrategia que implementó para poder tener comida y bienestar en su casa; en el campo él creció con la habilidad de tomar lo justo y necesario que le ofrecía su pueblo y vereda, recorriendo las grandes extensiones de

bosques y potreros, en búsqueda de animales silvestres, cultivando la tierra, criando animales para su consumo:

“Nosotros nos íbamos a pescar, nosotros cogíamos siete, ocho libras, ese era mi sustento, de ellos y la alimentación, yo vendía mis cuatro libras, eso me servía para lo de grano, lo de aceite y todo eso, pero de eso se alimentaban ellos también, porque ellos son alimentados de pez, de carne de cacería, imagínese de cacería que son varias clases de animales(...) nosotros mismos cultivábamos, al gusto de ella, de lo que la matica fuera creciendo, eso le daba, yo sembraba el plátano, sembraba la yuca, el trigo, sembraba el tomate de árbol, la mora, cantidad de cosas, así sucesivamente.” (F: Emigdio; Kokonuco; 43).

De este modo el señor Emigdio recuerda cómo el cabildo le permitió recorrer muchas ciudades del país compartiendo algunas de sus costumbres, fortaleciendo así la unión entre los habitantes del municipio y las veredas aledañas y el intercambio de saberes y productos con otras regiones del país. Si bien es cierto que el cabildo es una figura que abarca las esferas política, económica, social y cultural de la vida del pueblo, esto no implica que todos aquellos que vivan en esta región pertenezcan obligatoriamente a este, puesto que la pertenencia o no, se da de manera voluntaria.

De acuerdo al Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC, 2007) la estructura organizativa de los pueblos indígenas del Cauca se divide en resguardos, los cuales señalan las divisiones geográficas entre los pueblos y veredas de una zona, de acuerdo a la tradición oral de estos pueblos, se dice que fue Juan Tama, el hijo del agua y la estrella, quien nace en el siglo XVII, en el momento en que los Nasa daban la guerra contra los colonizadores, él fue quien mediante la negociación logró mejorar la situación que estaba viviendo su pueblo, dio una serie de leyes que buscaban que los indígenas organizaran sus territorios bajo las figuras de resguardos, las leyes que se dictaron en aquel entonces aún continúan vigentes, actualmente la negociación sigue siendo la principal estrategia de resistencia y diálogo entre los indígenas y el resto del país; de este modo y para respetar la autonomía y particularidad, sin olvidar la unidad de los pueblos, se establece la figura del cabildo como la esfera que materializa la gobernabilidad propia de estos pueblos en sus diferentes resguardos; dicha esfera se compone por personas de la misma comunidad,

quienes son elegidas anualmente y ocupan cargos administrativos, en relación con lo económico, político, legislativo, normativo, de seguridad entre otras, de este modo se puede resaltar que la figura del cabildo representa el respaldo de la misma comunidad frente al respeto y cumplimiento de derechos y deberes.

Para Emigdio Casamachin y otros miembros de su familia, específicamente de sus primos, la pertenencia al cabildo se dio debido a los beneficios que este ofrecía al momento de definir su situación militar, ya que los acuerdos entre las leyes indígenas y las ordinarias establecen la entrega gratuita de la libreta militar a los jóvenes indígenas; de este modo mediante este primer beneficio se produjo el contacto entre la familia y la organización; sin embargo no fue el último, el cabildo realizaba una serie de actividades que implicaba una amplia participación de las personas, en búsqueda de un beneficio propio, los cuales se pueden concebir como una serie de prácticas tradicionales, propias de su cultura indígena, dentro estas actividades, la que mayor impacto genera en el pueblo era el trueque, el cual implicaba un intercambio entre ellos y los demás pueblos:

“muchas veces nosotros teníamos los productos ahí, que no se podían venderle a nadie, pero si nosotros íbamos a otro pueblo, ya sabíamos lo que íbamos a hacer, lo que nos enseñaron en esos trueques a cambiar, a decir por ejemplo ¿una arroba de papa cuánto vale? Bueno en ese tiempo valía como tres mil pesos y ¿una arroba de panela cuánto vale? Valía como dos mil quinientos, entonces ¿qué hacíamos? Entonces, le cambio una arroba de panela, por una arroba de papa y le encima dos panelas más” (F: Emigdio; Kokonuco; 43).

El trueque se convirtió para la comunidad en una puerta abierta para el intercambio con otros lugares, esto en búsqueda de obtener solo lo necesario, de este modo, según cuenta el señor Emigdio, por medio de esta práctica se recorrió muchos lugares, en alguna ocasión llegaron hasta Bogotá y a diferentes partes del Huila, lo cual se convirtió en una hazaña para él y un paso sumamente importante para el cabildo, ya que así lograban llevar al pueblo alimentos que no se cosechaban fácilmente en su territorio; sin embargo esta no es la única práctica que él recuerda, en su mente está muy presente la importancia del cumplimiento de las leyes y las normas para el cabildo, puesto que este cuenta con un sistema propio de justicia.

Al tener un sistema propio y estructurado dentro del cabildo, este exige un cumplimiento del mismo, basándose en unos mínimos, por lo cual el señor Emigdio relató, que su vinculación al cabildo inicialmente representó muchos aprendizajes y beneficios para su familia y para sí mismo, sin embargo luego de un tiempo se presentaron unas dificultades en la incorporación a estas normas:

“las costumbres de ellos son adaptarse a las leyes, a las normas, supuestamente a la ley que ellos dicen, eso tiene que ser así, pero para nosotros eso fue muy duro también, ese fue otro tema duro, porque nosotros siempre estábamos acostumbrados independientes, indígenas pero independientes” (F: Emigdio; Kokonuco; 43).

La familia logró encontrar el equilibrio entre sus quehaceres diarios y los asuntos del cabildo, participando ocasionalmente en las reuniones, pero sin retirarse del todo de estas, así como los Casamachin fueron alejándose del cabildo, muchos otros habitantes también lo hicieron, por lo cual este comenzó a perder fuerza y credibilidad entre el pueblo, muchas de las personas señalaban a los integrantes del cabildo como “corruptos”, en algún momento el señor Emigdio señala que uno de los gobernadores fue capturado y puesto en la cárcel por la corrupción que se generó durante su periodo, ya que según él muchos de los recursos destinados para el beneficio de la comunidad eran desviados y terminaban en bolsillos de “unas cuantas personas”.

El señor Emigdio señala que esta situación con el cabildo agudizó las problemáticas que tenía el pueblo y las veredas, él dice que esta zona siempre se ha caracterizado por el olvido del Estado, tanto a nivel nacional como regional, a nivel nacional, porque a los campesinos o aquellos que viven de lo que les da la tierra, que la trabajan y cultivan, a ellos no se les da la más mínima ayuda; y a nivel regional, al estar el municipio ubicado en una zona limítrofe con el departamento del Huila, pero a su vez muy alejado y con poca presencia en Popayán, la capital del Cauca, éste último se ha olvidado de los habitantes de Santa Leticia, por lo cual el Huila se ha encargado de ofrecer medianamente el bienestar al municipio. En medio de estas divisiones geopolíticas, los habitantes del pueblo tienen que ver cómo acceden a derechos tan básicos como la educación o la salud. Esto es algo que

siempre ha estado presente en la historia del municipio, al menos dentro de los recuerdos del señor Emigdio.

El proceso de migración vivido por el señor Emigdio, su esposa e hijos, se dio a consecuencia del conflicto armado interno, donde el desplazamiento forzado producto de Las violencias, se da a partir de la vulneración de los derechos de hombres, mujeres, niños, jóvenes y ancianos quienes antes del desplazamiento ven en peligro su integridad física y emocional, es así que: “Quienes se desplazan lo hacen porque sienten que su vida o la de sus familiares peligran; desplazarse es, por lo tanto, una estrategia de salvaguarda y de conservación de la vida y la unidad familiar” (Bello, 2001: 11); dicho aspecto se evidenció en la familia Casamachin, quienes de alguna u otra manera vieron vulnerada su integridad física y emocional antes de salir de su lugar de origen en el Cauca, por grupos armados.

El señor Emigdio Casamachin, relata que antes de salir de Puracé, había tenido encuentros con personas pertenecientes a grupos armados, en ese caso las FARC, quienes regulaban actividades dentro del sector:

“Claro, ellos prohibían la pesca... entonces nosotros llevábamos esas cosas grandes, esas mallas, que llaman atarrayas, entonces eso estaba prohibido y nosotros no sabíamos y el día que nos metimos para allá, una vez, fueron y nos agarraron” (F: Emigdio; Kokonuco; 43).

En este evento, el señor Casamachin relata que al desconocer dicha prohibición, deciden dejarlo en libertad; sin embargo, se presentan hechos violentos y el sector es declarado como “zona roja”:

“(...) eso zona roja se declaró, porque ya llevaban más de ocho años a manos de ellos y hubo un enfrentamiento ahí en el pueblito, donde nosotros salíamos a mercar, ahí hirieron a mi hermana, hubo un tiroteo, mataron como siete campesinos más, entonces de ahí para allá eso se quedó como zona roja y como era la verdad, ahí el que mandaba era la guerrilla y nadie más” (F: Emigdio; Kokonuco; 43).

Con lo anteriormente relatado, se evidencia un aspecto que históricamente ha sido una de las bases de Las violencias, y es “el enfrentamiento armado por el poder” donde “Una de

las causas más comunes del desplazamiento forzado es la ocupación territorial y la apropiación de activos, con la intención de ampliar las áreas controladas por los grupos armados ilegales ” (Mendoza, 2012:173), esta búsqueda de poder y control se establece dentro de las zonas rurales donde se afecta las dinámicas familiares, culturales, económicas etc. De las comunidades que residen en esta zona, es así que antes del desplazamiento, las personas enfrentan situaciones violentas que generan miedo e impotencia y de esta manera se toma la decisión de salir de sus territorios convirtiéndose en despojados (Bello, 2010); en el caso de la familia Casamachin, el evento que llevó a que tomaran la decisión de salir de su territorio, se generó a raíz del asesinato del cuñado del señor Emigdio, el cual fue perpetrado por militantes de las FARC para apoderarse de un terreno que perteneció a la familia.

Al momento que la familia Casamachin sale de Santa Leticia, inicialmente se establecen por un tiempo en la ciudad de Popayán y al tener dificultades económicas y pocas oportunidades laborales, donde el señor Emigdio trabajó con el acueducto municipal en el mantenimiento de alcantarillas, decide desplazarse hasta la ciudad de Cali solo, mientras obtenía un trabajo y vivienda para que su esposa e hijos pudieran viajar; al tener un lugar estable, su familia viaja y posteriormente se presenta una separación con la esposa, con quien durante mucho tiempo no han tenido contacto; esta nueva migración se da por los deseos del señor Emigdio de obtener mejores oportunidades laborales, ya que en su discurso constantemente se evidencia la aspiración de brindar a sus hijos una calidad de vida que les permita acceder a una educación avanzada.

Al llegar a la ciudad de Cali, El señor Emigdio se establece con sus tres hijos en el barrio Camilo Torres, donde, en sus palabras:

“(...) por ahí eso es horrible, (...) había mucha violencia en ese sector, en ese barrio (...) cuando mataron dos jóvenes ahí en la puerta mía, donde yo vivía con mis hijos, uy no qué escalofrío, ahí los mataron y otros dos los mataron enseguida de la otra casa, no, ahí sí me tocó que salirme de allá, como sea” (F: Emigdio; Kokonuco; 43).

Lo relatado por el señor Emigdio permite evidenciar la difícil situación por la cual pasan muchas familias desplazadas del campo a las ciudades, ya que tal como lo sostiene Bello (2001) esta población suele ingresar a los barrios llamados “*cinturones de miseria*”, donde la violencia se reproduce desde el cotidiano por diferentes dinámicas barriales que incluye microtráfico y consumo de drogas, sicariato, asaltos etc. Es de esta manera que en la familia Casamachin nuevamente surge la necesidad de desplazarse para salvaguardar la unidad familiar y la integridad física y emocional; de esta manera llegan a al barrio Meléndez posteriormente a Polvorines, donde actualmente residen.

3.1.3 Familia Muñoz: Belalcázar Cauca.

La familia Muñoz también proviene del departamento del Cauca, aunque sería erróneo afirmar que ambas pertenecen o pertenecieron de una misma comunidad indígena, ya que comúnmente, se cae en la superficialidad de homogeneizar a los pueblos indígenas en uno solo:

“El imaginario cultural colombiano y caucano responde a una sociedad en la cual los paradigmas de “cultura superior”, de valores, saberes, instituciones, conocimiento, religión, ciencia, tienen una fuerte valoración occidental y esas mismas valoraciones se reproducen en cadena en los diversos espacios de la vida (...) La distribución espacial la población es casi siempre analizada entre urbana y rural, o por sus características de edad y sexo, es de esta manera que las miradas sobre el departamento no permiten mostrar las diferencias culturales que lo hacen como una región de una riqueza cultural importante.” (CRIC, 2007: 10)

La familia Muñoz tiene su lugar de origen en el municipio de Belalcázar Páez, específicamente de la vereda San Miguel, el cual se encuentra dentro pueblo indígena Nasa, este está estructurado como un cabildo, la señora María Muñoz a pesar de todo lo que ha vivido tanto en el pueblo como en la ciudad, no deja de decir incansablemente que prefiere la vida del campo, la de su comunidad, su gente. A pesar de que allá no tenía tierras, ni mayores pertenencias, resalta que nunca le faltó nada, que las cosas allá no eran tan difíciles como acá.

Su pueblo está bañado por el río Páez, principal afluente de la zona, caracterizado por sus aguas oscuras durante época de lluvias, por llevar una rica variedad de peces; estas tierras mejor conocidas como Tierradentro es una región del departamento compuesta por los municipios de Inzá y Belalcázar, son fértiles para cosechar una gran diversidad de alimentos, de clima templado, muchas de las personas sobreviven gracias a los cultivos de café, frijol, lulo, entre otros; muchos de los mayores aún conservan su lengua nativa el Nasa Yuwe, incluso en una vereda que queda en la parte alta de una gran montaña, se habla el Nasa como primera lengua, antes que el castellano; a pesar de que la lengua indígena sigue viva, la señora María dice que fue muy poco el contacto que ella tuvo con ésta, puesto que al parecer y de acuerdo a lo que le relata su madre, sus abuelos y tíos fueron los últimos en hablarla.

De acuerdo al documento del Plan de Vida Regional de los Pueblos Indígenas del Cauca, construido por el Consejo Regional Indígena del Cauca (2007) se hace un recorrido por los diversos planes de vida de los resguardos de los pueblos indígenas de esta región, ofreciendo una breve caracterización de dichos pueblos, para permitir comprender los procesos socio-históricos que han recorrido cada uno de ellos.

“Nasa: Conocidos en castellano como Paeces es la comunidad más numerosa del departamento con más de 110.000 habitantes, ubicados principalmente en la zona de Tierradentro sobre la cuenca del río Páez, en la vertiente occidental de la cordillera central, en las zonas norte, nororiente, oriente y sobre la cordillera occidental. Se conserva el idioma propio, el Nasa Yuwe, que es hablado en algunas regiones por un alto porcentaje de la población y que se enseña en las escuelas que implementan el denominado Proyecto Educativo Comunitario – PEC. En el año de 1994 un sismo y los consecuentes desbordamientos de los ríos Páez y Moras ocasionó la emigración de las comunidades de Tierradentro hacia diversos puntos del territorio caucano y huilense.” (CRIC, 2007: 11).

En el relato de la señora María fue muy poco lo que dijo respecto a su pueblo, esas pocas cosas de las que habló, en su mayoría eran recuerdos tristes, que han marcado su vida y la de su familia; su madre es proveniente de San Miguel, mientras que su padre de la ciudad de Cali, él abandonó a su madre y hermanos, dejándolos solos en Belalcázar; en junio de 1994 este municipio se vio azotado por una fuerte avalancha, la cual afectó a una gran cantidad de personas, dejándolas sin familiares, tierras y casas; esta catástrofe natural

acabó con la vida de los abuelos maternos de la señora María, junto con ellos, también se llevó parte de la tierras de la familia, el barro, piedras y agua arrasaron con todo, nunca permitieron que se encontraran los cuerpos de sus abuelos.

En este contexto fue víctima en varias ocasiones de maltrato e intento de abuso sexual por parte de familiares; la relación con su madre no permitió aliviar dichos abusos y maltratos.

“Ella tiene un carácter muy fuerte, entonces ella me pegaba también bastante, yo creo que todo eso involucraba que yo me fuera, donde mi mamá me fui por un tío que yo le ponía quejas a mi mamá y ella le creía a él y no me creía a mí, cuando él intentó abusar de mí y todo eso; por eso yo a veces quisiera irme y yo llego allá y ay no... son como muchos recuerdos, ósea, no es la comunidad sino que son problemas de la familia y mi mamá” (F: María; Nasa; 37).

Debido a la relación distante que tuvo con su madre; quien siempre se preocupó más por conseguir el sustento económico del hogar y no dedicaba mucho tiempo a las necesidades emocionales de sus hijos; la señora María recuerda que varios de sus hermanos no terminaron de estudiar, incluso ella, no logró terminar la escuela.

Como se mencionaba en párrafos anteriores la familia Muñoz proviene de un pueblo que se encuentra estructurado bajo la figura de cabildo indígena, mientras la señora María contaba su historia, solo tenía recuerdos de las dificultades que vivió con su familia en su lugar de origen, fueron pocos los recuerdos que relató en relación con su pueblo, sin embargo continuamente resaltó la importancia del cabildo en su vida, ya que ella manifiesta que dicha figura le ha representado gran apoyo para sobrepasar los momentos difíciles; cuando la avalancha se llevó parte de su familia y tierras, el cabildo fue quien apoyó constantemente a su madre y hermanas, les ofreció alimento y tierras para que pudieran recuperarse de las pérdidas materiales. De acuerdo a lo que ella conoce, dice que el cabildo se encuentra conformado por 20 cabildantes y un gobernador, los cuales son elegidos anualmente por los habitantes de los diferentes resguardos de la zona. Ella resalta que el cabildo es una figura muy importante en el pueblo y para las personas, ya que este respeta y vela por el cumplimiento de los derechos y deberes, dentro del territorio y fuera de él, algo que ella comprobaría durante varios años después, estando lejos de su pueblo.

Ante todos los abusos a los que se veían sometidas, no solo doña María, sino también sus hermanos; una de sus hermanas mayores, tomó la decisión de salir del pueblo, de buscar nuevos caminos, así llegó a Cali, esperando mejorar su calidad de vida, pero también en busca de respuestas; como ya se había mencionado, el padre de la familia Muñoz, los había abandonado desde hacía mucho tiempo, él era proveniente de Cali, la ciudad a donde llegó su hija a buscarlo.

“Ella dice que llegó, más o menos se acordaba del barrio, que era ahí en Meléndez y buscó y buscó, tantos días hasta que por fin encontró a mis tías, pero no encontró a mi papá, a mi papá lo habían matado, entonces ella se quedó y encontró unas fotos, el periódico a donde habían matado a mi papá, después ella volvió y... cuando ella regreso allá fue que nos contó todo y que ella pensaba encontrarlo vivo, para reclamarle que por qué nos había dejado, porque ella a toda hora vivía con la idea de reclamarle... ella dijo a mi mamá que me iba a traer para acá, que no quería que yo me quedara allá” (F: María; Nasa; 37).

Es así como la señora María sale por primera vez de su pueblo, salió con su hermana mayor aun siendo muy jóvenes, buscando oportunidades de empleo, sin embargo las cosas en la ciudad no fueron fáciles, por lo cual pasó un tiempo en donde iba y venía de la ciudad al pueblo y del pueblo a la ciudad; pesar de las muchas dificultades que vivió, todas las logró superar; al cabo de unos años, cuando su hijo mayor Johan nació se convirtió en madre soltera y la situación económica fue empeorando, por lo cual debió salir nuevamente de su pueblo, pero esta vez en compañía de su hijo:

“Yo estuve en Planadas Tolima y por allá fue tan duro, me humillaban tanto con Johan, allá me tocó sola, estuve en un restaurante, me tocaba muy duro, después una señora que era dueña de un café quería meterme a prostituirme, entonces yo un día cogí y me le volé y me vine con Johan, salí volada de por allá, porque ella me amenazaba mucho con quitarme también al niño, entonces decidí salirme a media noche y me vine en un camión, en donde venía un poco de bultos de papa, me trajo un señor, entonces luego me fui para el Caquetá a donde otra señora que me llevó, los primeros días la señora fue muy buena gente y todo, pero después también lo mismo.” (F: María; Nasa; 37).

Al cabo de un par de años nació su segundo hijo Daniel, para ese entonces ella había regresado a San Miguel, al lado de su madre, con el apoyo de ella logró criar a sus hijos

durante diez años en las tierras de Páez; sus hijos vivieron parte de su infancia en estas tierras, Johan su hijo mayor alcanzó a estudiar parte de la primaria allá, sus recuerdos del pueblo son más gratos, dice que extraña la libertad que allá tenía, el contacto con la naturaleza; relata cómo era la travesía para llegar a la escuela, la cual quedaba bastante retirada de su casa, sin embargo el camino se le hacía más agradable por la compañía de sus primos y amigos, así como también por la cantidad de frutas que recogían en el trayecto.

Con el paso del tiempo, cuando sus hijos mayores cumplieron los 12 y 11 años, y ya tenía tres hijos más pequeños, su familia se tuvo que afrontar a la realidad que muchos de los jóvenes del pueblo se habían visto sometidos, ya que la presencia de grupo de las FARC en su territorio, representaba un riesgo para sus hijos, por lo cual la señora María prefirió desplazarse a la ciudad de Cali, buscado garantizar la seguridad y bienestar de sus hijos; relata que en su lugar de procedencia, enseguida de su residencia familiar, militantes de las FARC se reunían constantemente, sin embargo expresa que aunque “*con nosotros no se metían*” en un momento dado, un integrante del grupo armado, quien ella afirma era Alfonso Cano y en ese momento era comandante de las FARC aludió a la señora María para que “entregara” a sus dos hijos mayores, para formar parte del grupo armado:

“me decían que por qué no les dejaba a Johan y a Daniel, que yo me quedaría con los 3 más pequeños (...) pero él tampoco que a quitármelos así no, si no que a mí me daba miedo, de pronto de ver que le digo que no... o me los empieza a enviciar a hablarles” (F: María; Nasa; 37).

En Belálcazar la familia Muñoz presenció enfrentamientos entre las FARC y grupos militares, y su familia era una de las más afectadas ya que “la casa quedaba en la entrada del pueblo”, todos estos acontecimientos aunados a problemas familiares hacen que la señora María decida salir del Cauca para salvaguardar y conservar la vida y la unidad familiar.

De este modo muchas familias de las zonas rurales se ven obligadas a salir de sus lugares de origen, ya sea por violencia, pobreza o por aspectos de educación y salud, estos factores no se pueden ver de manera aislada, en los estos territorios, muchas veces se convive en medio de todas estas necesidades y amenazas; personas de muchas regiones del país llegan a la ciudad de Cali, especialmente a la comuna 18, según la ORSU (2013) la parte alta de la comuna es caracterizada por ser un foco receptor de grandes cantidades de personas, quienes en su mayoría provienen de regiones andina y pacífica del país, es así como se ha presentado una serie de problemáticas a nivel social y medioambiental, ya que muchas de las casas de las familias de estas zonas son construidas en asentamientos informales, los cuales no cuentan con la infraestructura ni servicios públicos pertinentes para el bienestar de éstas.

La familia Muñoz llega a la zona alta de Polvorines, ya que allí han vivido algunos familiares, como las hermanas de la señora María; de quienes a lo largo del tiempo ha recibido apoyo emocional y económico para el sostenimiento de sus hijos, es así que por recomendación de su hermana mayor, la señora María y su familia logra acceder a un terreno para construir su casa, cabe resaltar que esta zona es considerada una “invasión”, y allí también residen sus familiares; esto permite identificar algo que en la población desplazada suele suceder y es que esta llega a:

“sectores de fácil acceso, gracias a la ausencia de controles estatales en su uso y regulación y a sus bajos precios, en comparación con otros sectores. Esta situación se presenta debido a las condiciones de alto riesgo de los terrenos, a su condición de ilegalidad y, en consecuencia, a la carencia de un equipamiento urbano mínimo” (Bello, 2001: 14)

Y es que dicha familia logró acceder a este terreno, pero las condiciones en las que tuvieron que vivir allí por mucho tiempo, son descritas por la señora María como muy difíciles, donde no tenían acceso a una vivienda en las mínimas condiciones de calidad, sin embargo con el paso del tiempo ha logrado establecer unos mínimos dentro de la estructura de su casa; pero al no tener papeles que consten que es su propiedad, en la actualidad ha recibido un aviso de desalojo, ante este aviso, hasta el momento no se han presentado

alternativas para su situación y la de todas las familias que allí viven y de esta manera nuevamente existe amenaza para su integridad y la de su familia, pero esta vez desde entes, que se supone deberían garantizar su estabilidad y protección.

3.1.4 Familia Bastidas Cansasoy: Aponte Nariño

Es en este contexto a donde llegaron no solo la familia Casamachin y Muñoz, sino también los Bastidas Cansasoy, provenientes del departamento de Nariño, del pueblo Aponte ubicado en el oriente del municipio de Tablón de Gómez, el cual queda a doce horas aproximadamente de la ciudad de Cali. Aquel pueblo de clima frío, es el hogar de la comunidad indígena Inga, la cual aún conserva su lengua propia. Esta comunidad se caracteriza porque la mayoría de sus habitantes conservan la lengua indígena y el español en su cotidianidad, velando por la conservación de la misma, en los centros educativos de la zona se promueve la enseñanza de la lengua y la preservación de su cultura, mediante el uso constante de sus prácticas ancestrales, tales como la toma del yagé, las danzas tradicionales, tejido del chumbe, anaco, ruanas, la cusma, entre otros, los cuales conforman su vestimenta tradicional (Cárdenas, 2008).

La comunidad indígena Inga, originariamente proviene del Alto Putumayo, sus pueblos se han visto azotados por la violencia interna de nuestro país, lo cual ha generado unas olas migratorias, llevando a que se construyan nuevos territorios Inga en diferentes regiones, tales como Mocoa, Caquetá, Amazonas, Arauca, Nariño, por lo cual esta comunidad lleva muchos años asentados en este territorio, el cual ya es suyo, el pueblo Inga de Aponte Nariño, (Cárdenas, 2008).

El pueblo se encuentra en medio de montañas, las casas son rodeadas por grandes potreros en donde pastan las vacas, caballos y demás animales que son criados por las familias para

su consumo, según Adarme (2005) sus principales actividades económicas son la agricultura, el comercio y la ganadería; se encuentra bañado por dos ríos principales, el cual es el río Aponte y el Juanambú, los cuales son ricos en grandes diversidades de peces; al ser un pueblo habitado por una comunidad indígena se encuentra organizado en un cabildo.

La familia Bastidas Cansasoy ha vivido toda su vida en Nariño, el señor Clemente Bastidas proviene de Leiva, mientras que la señora Isabel de Aponte, rodeada de toda su familia, allá todos los vecinos son buenos amigos, a los alrededores de su casa vivían tíos y primos, el hogar estaba conformado por la madre de la señora Isabel, sus hermanos, su esposo y sus cuatro hijos. Cada uno tenía una rutina, en donde todos colaboran con las labores de la casa.

La abuela de los hermanos Batidas era la encargada de cocinar las comidas tradicionales de la zona y las preferidas por toda familia, la sopa de mote, hecha de maíz pelado con cenizas del fogón, el cual es acompañado por papas, yuca y carne de cerdo, con la chicha como bebida, la cual se hace con maíz, piña, arroz, entre otros.

La familia Bastidas Cansasoy se encuentra compuesta por seis integrantes, cuatro hijos hombres, Naldo de 16, Jerson de 13, Neymar de 11 y Cristian de 3 años; el señor Bastidas trabajaba en el campo, cultivando la tierra de la familia, lo cual le permitía tener lo necesario para la alimentación de ésta, así como también vendía parte de lo que producía en las tierras para comprar aquello que la tierra no les daba; mientras que la señora Isabel cuidaba a los niños de la zona en su guardería.

Como se mencionaba anteriormente, los Bastidas, provienen de una comunidad indígena, la cual se encuentra organizada en un cabildo, el cual juega un papel fundamental en el pueblo, ya que este representa el orden y la ley, pero así también ofrece la protección y

cumplimiento de derechos.

“Allá era calmado, allá el que se ponía a hacer eso lo llevaban y lo encerraban en el calabozo y le daba juete con rejo (...) los guardias y el gobernador del cabildo” (E: Jerson; Inga; 5).

Es así como desde niños los hermanos Bastidas han interiorizado la figura que juega el cabildo dentro de su pueblo, incluso Neymar ha llegado a imaginarse de grande como gobernador.

En las familias anteriores se ha evidenciado que **el proceso de migración** se ha desarrollado en cierta medida por eventos relacionados con el conflicto armado interno, sin embargo a todo este panorama violento se une a otra problemática evidente dentro de las diferentes zonas rurales del país, donde: “Desigualdad y pobreza constituyen la realidad social y económica de buena parte de la población campesina y rural. La mayoría de los hogares rurales (65%) viven en condiciones de pobreza o de pobreza extrema (33%) y sin acceso a servicios de calidad” (Baribbi y Spijkers, 2011: 6), y es que si a nivel nacional se ha evidenciado una crisis para acceder, más que a servicios, derechos para garantizar la calidad de vida de las personas, no es un secreto que las zonas rurales han sido muy afectadas; muestra de ello es la situación vivida por la familia Bastidas Cansasoy, quienes tuvieron que desplazarse para acceder a una adecuada atención médica para uno de sus hijos.

Desde muy temprana edad uno de los hijos de la familia Bastidas Cansasoy sufrió una infección auditiva que al ser “descuidada” se agravó con el paso de los años, la señora Isabel relata que desde que recuerda, a su hijo lo atendían en diferentes centros de salud y posteriormente en Pasto-Nariño, sin embargo surgió la necesidad de desplazarse a la ciudad de Cali ya que su situación se agravó a tal punto que dicha infección ha causado problemas lingüísticos en el niño Neymar Andrés Bastidas Cansasoy; en la actualidad y después de diversas cirugías, la señora Isabel está, constantemente, asistiendo con el niño a

terapias del lenguaje para continuar con la mejora del mismo, donde han contado con el respaldo económico del Cabildo.

“(...) me dijeron que si no le salía para Cali, le salía para Bogotá pero no era bien seguro, (...) cuando llegó el papá acá le habían dicho que no, que por qué se habían descuidado tanto del niño, que tenía que empezar de cero, que el niño estaba muy grave y se había venido con doscientos mil no más de plata; luego a él le hicieron la primera cirugía que se la hicieron por dentro del oído y de ahí le habían dicho que tenía cita a los quince días el control” (F: Isabel; Inga; 35).

Es así que las tres familias presentadas llegan a la ciudad de Cali producto de eventos ajenos a sus pretensiones y aspiraciones, y bajo esta premisa llegan a un contexto ajeno con dinámicas diferentes donde “son muchos los problemas que enfrentan las familias desplazadas: precarias condiciones de vivienda, salud, educación, conflictos emocionales” (Bello, 2001:8).

De esta manera que un punto que en familia Bastidas Cansasoy se evidenció como difícil para la adaptación en el nuevo contexto, fue el reducido espacio al cual llegaban y sobre todo, el hecho que “*para todo se necesite plata*” cuando en su lugar de origen, tenían más facilidades en su día a día:

“Me toca comprar y allá pues uno salía a la puerta de la casa estaba ahí, por lo menos aquí una ramita de cilantro me toca comprar y uno va allá y coge lo que quiere y acá no, acá uno para todo tiene que tener plata aunque sea unos 500 pesos si quiere comer con cilantro y con cebolla o si quiere algún tomático o cualquier cosita, acá es muy duro la situación.” (F: Isabel; Inga; 35).

Además de que los alimentos son adquiridos por medio del dinero, cuando en el campo se obtienen de sus mismos terrenos y por medio del trueque, resulta una dificultad el hecho de tener que vivir en espacios muy reducidos, ya que han estado viviendo en lugares donde el espacio es amplio; así lo hace saber la señora Isabel, quien asegura que en el resguardo Inga de Aponte en el cual vivían, “*las casas no estaban tan juntas la una de la otra*”; de esta manera, a pesar de que no se niega la situación de pobreza en la zona rural, el cambio de un lugar a otro significa desmejorar su calidad de vida ya que:

“El cambio del campo a la ciudad significa desmejorar dramáticamente sus condiciones de vida; aun cuando la mayoría provienen de zonas caracterizados por la pobreza y carencia de los bienes y servicios deseables, en sus pueblos contaban con dos aspectos importantes: el alimento y el espacio. Estas dos condiciones se pierden en la ciudad, donde son condenados al hacinamiento y el hambre” (Bello, 2001: 16-17).

El desmejoramiento de la calidad de vida, no sólo se ve afectado por los dos factores antes mencionados, además pasan de un lugar en el cual se tienen establecidas relaciones comunitarias, que son cercanas ya que los vínculos son muy estrechos y esto es porque los vecinos son al mismo tiempo primos, tíos, cuñados etc. y la permanencia por años los convierte en “conocidos” donde se generan lazos de confianza y solidaridad, (Bello, 2001) a la ciudad, que se identifica con una “cultura moderna” que según Giménez se caracteriza por “la deslocalización, es decir, la desvinculación de todo espacio particular y determinado por efecto de la movilidad geográfica, su orientación profundamente individualista y ya no comunitaria” (1995: 262); esta orientación “*profundamente individualista*” la vivieron la familia Cansasoy Bastidas:

“subimos al ranchito que le dije allá, y siempre había una señora que nos quitaba el agua, nos tocaba lavar en un baño pequeñito, ahí mismo donde nos bañábamos me tocaba lavar la ropa y lo que lavaba la loza sacar el agua para la calle y cuando sacaba en agua para la calle me llamaban la atención, no tenía donde botar el agua y luego me quitó el agua la señora” (F: Isabel; Inga; 35).

Además, la “deslocalización” ha sido algo que resulta común en las tres familias, donde inicialmente, la movilidad dentro de la ciudad ha sido uno de los mayores inconvenientes ya que, al ser un espacio considerablemente mayor en tamaño a sus lugares de origen, la movilidad se realiza por medio de transporte urbano, que hasta el momento no les era familiar ya que fácilmente se movilizaban “a pie”; y si a esto se le suma, que tal como lo sostiene Giménez (1995), esta desvinculación geográfica se da en la medida que “se vive, se trabaja y se muere en lugares diferentes” la individualización se agudiza y genera mayor desprotección al momento llegar a la zona urbana.

Bajo todas estas transformaciones familiares, culturales, económicas; se empieza una reconfiguración y reconstrucción identitaria que, en los jóvenes con quienes se realizó la investigación, se pone en juego dentro del espacio escolar, en este caso Fe y Alegría, es

así que a continuación se presenta dichas reconfiguraciones, pero ya no a nivel general, sino vinculada con su identidad étnica y la relación de la misma con el espacio escolar en el que se desempeñan; es por ello que en el siguiente apartado se tienen como sujetos principales a los cuatro estudiantes con quienes se realizó la investigación, donde, con todo estos antecedentes migratorios, se empieza a recorrer esta reconfiguración de la identidad étnica.

3.2 RECONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD ÉTNICA EN JÓVENES INDÍGENAS MIGRANTES A LA CIUDAD DE CALI

La identidad “es una forma de estar en el mundo, más que un objeto que se tiene o no se tiene, es una respuesta relacional a un encuentro” (Castillejo, 2000), y en esta medida está en constante reconfiguración al encuentro con cada contexto; es por ello que resulta importante conocer dicha reconfiguración relacionada con la identidad étnica desde cada uno de los jóvenes con quienes se realizó la investigación, ya que esto permite reconocer la particularidad de cada uno de sus casos como provenientes de contextos específicos que coinciden en uno mismo que es Fe y Alegría La Pedregosa, donde se identifican diferentes maneras de ver y vivir su identidad indígena.

3.2.1. “La ciudad es necesaria para avanzar” (Alexandra Casamachin)

Cuando salieron del resguardo Kokonuco, Alexandra y su hermano eran niños de aproximadamente 5-7 años de edad, es por ello que su conocimiento respecto a la comunidad indígena, corresponde principalmente a recuerdos de su niñez y de lo que el señor Emigdio habla con ellos en las visitas que realizan al departamento del Cauca.

Alexandra estudia en Fe y Alegría La Pedregosa desde hace aproximadamente 5 años, anteriormente estudiaba en el norte de la ciudad y comenta que algo que le ha resultado

agradable en el colegio, ha sido su abundante zona verde, ya que describe que en el campo se siente con “más libertad”, y es desde esta premisa, que relata sentir más agrado por la zona rural, por ello disfruta más en el Cauca cuando está en sus vacaciones, que en la ciudad:

“El ambiente... No sé, uno respira un aire como fresco, no como por acá en la ciudad que carros, motos y todo eso, y eso contamina (...) sí, más el campo que la ciudad, aunque a uno le toca que enseñarse” (E: Alexandra; Kokonuco; 10).

Sin embargo resalta que la zona rural es un espacio apto para descansar, ya que el tener que “enseñarse”, proviene del discurso de obtener mejores oportunidades laborales a futuro para “*ser alguien en la vida*” y manifiesta que esto lo consigue en la ciudad; tal como lo sostiene Castro (2012), la educación es vista como una posibilidad de acceder a mejores oportunidades laborales a largo plazo y esta, se ha considerado de mayor calidad dentro de las ciudades; desde este punto Alexandra empieza a tejer, implícitamente, una jerarquización inherente a la zona urbana sobre la rural, que poco a poco va permeando su concepción sobre las comunidades indígenas y su propia identidad como tal.

A lo largo del tiempo las comunidades indígenas se han reconocido por su permanencia dentro de la zona rural, sin embargo en la actualidad y desde el siglo pasado se han presentado grandes olas migratorias que son producto, entre otras cosas, de desplazamiento forzado por el conflicto armado interno, situaciones económicas, intervenciones sustentadas en el modelo de desarrollo (explotación minera), las cuales han desembocado en luchas por el territorio “que reivindican la relación vital que sostienen con sus territorios frente a las intervenciones que, sustentadas en la teoría y prácticas del desarrollo, se realizan en estos espacios físicos” (Coronado, 2010: 34); estas olas migratorias, han traído como consecuencia que personas e incluso comunidades indígenas lleguen a las diversas cabeceras del país; es así que en las principales ciudades, se ha evidenciado la existencia de diferentes cabildos y organizaciones indígenas que permiten la reivindicación de su cultura en un medio “moderno” que, desde Gimenez (1995) tiene una “orientación profundamente individualista y ya no comunitaria”; durante el relato de Alexandra, se

identificó una jerarquización de las comunidades indígenas presentes en la ciudad a las que residen en el campo, ya que si bien reconoce que ser indígena no es necesariamente inherente a vivir en la zona rural, si retoma que el estar en las ciudades les permite mejorar.

Es así que la zona urbana es percibida como “mejor”, esta concepción va tomando fuerza dentro de un proceso de globalización que ha tenido tendencias a la dominación de una cultura sobre otras, esto se refuerza con el concepto el “raza”, el cual ha sido una “una categoría mental de la modernidad” para “otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista” (Quijano, 2000: 202), estas premisas van siendo naturalizadas desde la cotidianidad, transformándose así en parte del discurso y las acciones; Alexandra, durante su relato resalta como el hecho de pertenecer a las ciudades, permite ser “*más civilizados*” y el pertenecer a la “*selva*” en consecuencia, es serlo en menor medida; y esto va siendo parte de lo descrito anteriormente desde Quijano (2000).

Dichos postulados, son sustentados por los medios de comunicación, los cuales a lo largo del tiempo han sido manipulados por las culturas dominantes, es de esta manera que estos tienden a propagar perspectivas eurocentristas y neocoloniales que contextualizan la diversidad en términos estereotipados (Nfubea, 2009), y no se puede negar que en la actualidad, con todo el proceso de globalización, donde la tecnología va tomando fuerza en el cotidiano, los medios de comunicación van ejerciendo gran influencia en los puntos de vista de las personas y en este caso, la manera como es vista la diversidad étnica; y así lo expresa Alexandra, al referirse a las comunidades indígenas como “*tribus*”, término que le atribuye a partir de ver un programa de televisión:

“era un programa de televisión, pero no me acuerdo cómo era que se llamaba, pues ahí, cuando se van de cacería y todo eso (...) Si, en la selva, pero muy poco son los que están acá como en la ciudad ya un poco más civilizados” (E: Alexandra; Kokonuco; 10).

Aunque cabe resaltar que los medios de comunicación pueden ser considerados la semilla que crece con la naturalización de la población a estas perspectivas, es por ello que se ha evidenciado que muchas personas tienen miradas estereotipadas al respecto; estos aspectos se vuelven parte de la vida cotidiana, y van retomando fuerza en las mismas personas que forman parte de estas comunidades, es por ello que muchas veces van dejando de reconocerse como indígena y si se reconocen como tal, lo hacen a partir de una idea superficial, donde se van dejando de lado tradiciones ancestrales.

Es así que en el caso de Alexandra, expresa que a pesar de que se siente identificada como una persona indígena, no tiene conocimiento de sus tradiciones o historia; y su reconocimiento como tal se da a partir de sus características físicas, es así que, nuevamente se reduce una cultura a lo que Quijano (2000) denominaría “raza”, esta entendida como:

“una categoría mental de la modernidad (...) como referencia a las diferencias fenotípicas entre conquistadores y conquistados, pero lo que importa es que muy pronto fue construida como referencia a supuestas estructuras biológicas diferenciales entre esos grupos.” (Quijano, 2000: 202)

Estas diferencias fenotípicas se han utilizado históricamente para la dominación de grupos étnicos y culturales y van siendo adoptadas por las mismas personas que forman parte de las culturas “dominadas” y sobre todo en las nuevas generaciones, ya que algo que se identificó en el discurso de los casos a los cuales hubo acercamientos, es que el conocimiento de la cultura, la lengua y tradiciones se remontan a “los mayores” y en la actualidad es cada vez menor en los jóvenes:

“obviamente el color de piel a uno como que lo identifica. Entonces, yo creo que es el color de piel, Pero ya en muchos, ¿tribus es que se dice? (...) Eso, comunidades y entonces uno no sabría cuál es la de uno, porque eso es como que lo forman ya los más viejos, entonces no sé ahí; pues yo creo que es por el color de piel que yo me identifico.” (E: Alexandra; Kokonuco; 10).

Este fenómeno, se relaciona con la inmersión cada vez mayor de tecnología y medios de comunicación en la cotidianidad de las nuevas generaciones; y la occidentalización del

mundo, donde su modelo de desarrollo ha depredado los recursos humanos, naturales y culturales del mismo (Deruyttere, 2001) y este es el mundo que Alexandra ha conocido y su perspectiva del mismo se rige a partir de valores que conoce de la occidentalización, que con dinámicas internas del país, ha dificultado la permanencia en el campo y desde allí, ha planteado un proyecto de vida que le permita estudiar y “*ser alguien en la vida*” dentro de la ciudad.

3.2.2. “Para ser indígena, el territorio” (Johan Muñoz)

Uno de los mayores anhelos de la señora María, es regresar a su pueblo y trabajar para el cabildo, principalmente con los niños de la zona; si bien su estadía en la ciudad responde principalmente al interés de que sus hijos accedan a mejores oportunidades de educación y formación profesional para así mejorar su calidad de vida, esto no implica que visualice a sus hijos viviendo toda su vida en la ciudad, por el contrario, ella quiere que ellos aprendan, se eduquen y saquen el mayor beneficio, para luego regresar al pueblo y allá implementar toda la formación que adquirieron en beneficio de su comunidad. Johan, ha orientado su proyecto de vida, aparentemente por la misma línea en la que piensa su madre, al profundizar este aspecto en su discurso se puede ver cómo él intenta mediar entre las expectativas de su familia y comunidad de origen, con las del contexto de la ciudad, lo cual se irá desarrollando a continuación.

La salida del pueblo, fue un momento crucial para Johan, a sus once, casi doce años, estaba terminando la primaria, cuando tuvo que salir de su pueblo natal, debido a las situaciones de violencia que se presentaban; al ser el mayor de los cinco hermanos, siempre ha tratado de aportar al bienestar de su familia, por lo cual dejó la escuela durante casi un año y medio, durante ese tiempo:

“yo, iba a ayudarle a mi mamá a trabajar, a veces me quedaba cuidando a mis hermanos y pues a cocinar, porque mi mamá desde chiquito, desde que tengo memoria me ha enseñado a cocinar.” (E: Johan; Nasa; 11).

Cuando sus tías se dieron cuenta de que Johan no iba continuar con su estudio, hablaron con la señora María y tomaron la decisión de llevarlo a Cali, donde ellas vivían, para así garantizar la seguridad y la continuidad de él en la escuela. Esta opción no era algo positivo para él, ya que esto implicaba que tenía que dejar sola a su mamá y hermanos, separarse de su abuela y el resto de la familia.

La llegada a la ciudad representó un gran reto para Johan, cuando le dijeron que tenía que llegar a Cali para continuar con sus estudios, tuvo nervios, ya que era la primera vez que iba a estudiar en un colegio urbano, desconocía el tipo de educación que le iban a dar, así como también el tipo de compañeros con quienes iba a compartir clases, no los conocía, pero intuía que no eran iguales a él. El miedo al rechazo y la discriminación, fue el primer sentimiento de Johan al pensar en el colegio a donde llegaría, puesto que esa era la primera vez que él viviría en una ciudad; esto suele suceder porque el llegar de la zona rural a la urbana implica para los jóvenes enfrentarse a un imaginario social que, por lo general se encuentra cargado de prejuicios y rechazo hacia las minorías (Uribe, 2013), y así lo expresó:

“Cómo me iban a recibir, cómo iba a ser el trato conmigo, aunque casi siempre, lo tratan como así diferente a los que son del Cauca, a los que son indígenas, entonces me imaginaba cómo iban a ser conmigo (...) Yo me los imaginaba así como todos serios, todos picados, pues como uno se imagina a la gente de la ciudad, todas picadas, así todas crecidas” (E: Johan; Nasa; 11).

Cuando llegó a Cali, tuvo dificultades para lograr acceder a un cupo en los colegios oficiales, sin embargo gracias a sus constancias de indígena, otorgadas por el cabildo, pudo ingresar al Centro Educativo Fe y Alegría La Pedregosa, en esta institución ingresó a cursar sexto de bachillerato, hasta la actualidad, en donde está terminado el grado once y

tiene 18 años. Johan recuerda que el primer día de clases, se encontraba muy nervioso, ya que pensaba que los profesores iban a ser personas mayores que no lo iban a comprender, y los miedos mencionados anteriormente frente a sus compañeros; al ser un colegio de la ciudad pensaba que todo iba a estar lleno de cemento, sin zonas verdes, en donde descansar, tenía claro que eso sería lo que más extrañaría de su antiguo colegio en San Miguel.

Al llegar al colegio se dio cuenta que ese contacto con la naturaleza no lo perdería, ya que Fe y Alegría La Pedregosa se caracteriza por tener amplias zonas verdes y boscosas, así como también su cercanía al río Meléndez; respecto a los profesores, no eran tan mayores como él pensaba, ni sus compañeros lo rechazaron como lo imaginó. Se puede decir que Johan vivió un rápido y efectivo proceso de acercamiento al nuevo contexto ya que “en medio de ese conflicto socioimaginario, el joven se ve forzado en ocasiones a negar su identidad como mecanismo de adaptación a la vida urbana” (Uribe 2013: 57).

Si bien no se puede asegurar que Johan vivió un proceso de negación de su identidad étnica, si se puede ver que él ha dejado esa característica en un segundo plano, no se preocupa por negar, pero tampoco por reafirmar su etnicidad; esto se puede relacionar con la forma en la que su madre ha construido su identidad como indígena y a su vez con la influencia del nuevo contexto en el cual se encuentra, el urbano, que se representa principalmente en su vida escolar.

Así como para la señora María, el autoreconocimiento como indígena se relaciona principalmente con la pertenencia al cabildo, para Johan es muy similar esta percepción, en sus palabras no se refiere tanto al cabildo, sino al territorio en el cual se encuentra este y las prácticas tradicionales que allá se realizan; “el territorio parece ocupar un lugar importante en la definición que sujetos sociales indígenas hacen de sus identidades, pues para muchos pueblos indígenas los territorios ancestrales son un lugar de anclaje de la

memoria colectiva y un referente material u objetivo de su identidad social” (Bello, 2004:96).

Es así como para Johan, lo que representa a alguien como indígena es la realización o no de las costumbres y estas se llevan a cabo principalmente en el territorio, ya que la ciudad no da el espacio ni tiempo para ello, En esta medida, Cuando se indagó a él si aún se consideraba indígena, sostuvo que:

“Del todo no. Yo creo que ya he dejado un poco las costumbres que traíamos, entonces ya me estoy acostumbrando acá, fui dejando algunas cosas de lo que traía de allá de Belalcázar (...) cuando uno llega acá, ya uno no lo hace (...) es que esas costumbres son lo que lo identifican a uno como indígena, entonces ya se me están quitando (...) ya se me ha ido olvidando, ya me voy acostumbrando a las de aquí, porque ya mantengo más ocupado acá, no me queda como mucho tiempo para recordar o hacer lo que hacía allá, porque acá ya es muy diferente la cosa.” (E: Johan; Nasa; 11).

De este modo se puede ver cómo la identidad étnica en Johan se ha reconfigurado de modo tal, que ya no se considera indígena “del todo”, esto se debe a, como él mismo lo explicaba, en la ciudad ha construido nuevos intereses y proyectos, diferentes e irreconciliables con los que tenía en su lugar de origen, por lo cual ha sido el cambio de contexto, un determinante para dicha reconfiguración. “Existe un nivel de movilidad, e incluso de instrumentalidad de la identidad, en la medida en que los sujetos comparten y viven otros niveles de identidad (la identidad individual, de clase, de género, y otras) en la medida que las identidades dependen de manera permanente de los distintos contextos sociales en que se desenvuelven.” (Bello 2004: 31), es el nuevo contexto urbano en el cual se desarrolla la vida de Johan el que le ha ofrecido nuevas oportunidades y promesas para su futuro.

A poco tiempo de haber llegado a la ciudad, mediante una prima, tuvo la oportunidad de practicar gimnasia artística, hoy en día ha construido una carrera deportiva en la cual lleva seis años y espera poder convertirla en su carrera profesional, a lo largo de ese tiempo ha

representado el departamento en algunas competencias nacionales, por lo cual está vinculado con la Selección del Valle de Gimnasia Artística; trabaja los fines de semana para esta entidad como instructor de niños que se están iniciando en el deporte o haciendo apoyo logístico en eventos de la misma.

Estando a unos meses de terminar su bachillerato, Johan está en un momento en donde se interroga a sí mismo por el rumbo que va a tomar su vida, gracias a su trayectoria en el deporte, actualmente cuenta con una beca que le asignado la Selección Valle, así como también la oferta de un patrocinador del exterior, para continuar con su carrera deportiva fuera del país; dentro de sus aspiraciones está poder articular el deporte con la formación universitaria, él quiere estudiar lenguas extranjeras y posteriormente comercio exterior.

Sin embargo, cuando se trata de hacer una línea cronológica entre lo que él planea para su vida y lo que su madre espera (el retorno al pueblo y trabajar para el cabildo) se puede notar que Johan no ha logrado conciliar estas expectativas, para él es claro que quiere estar mucho tiempo en la ciudad y más adelante, cuando ya haya hecho todo lo que tiene planeado, probablemente sí se dedique a enseñar lo que ha aprendido en la ciudad, tanto a nivel deportivo como en idiomas, pero no queda claro, si directamente con indígenas.

“Pues me gusta enseñar lo que he aprendido y a las personas de bajos recursos para que no vayan a coger de pronto por la delincuencia que casi siempre se ve en las personas de bajos recursos, pero tengo la meta de estudiar y terminar las carreras que quiero hacer y pues si como aplicar lo que he aprendido en otras personas (...) sí a mí me gustaría saber de todos los idiomas que hay todo eso me gusta aprender mucho,” (E: Johan; Nasa; 11).

En este sentido es sumamente importante resaltar el papel que juega la educación en todo el proceso de reconfiguración de la identidad étnica de Johan, ya que como se ha venido exponiendo a lo largo de este apartado, el acceso y permanencia en el sistema de educación ha marcado unas pautas para lo que él ha trazado como su camino de vida; de acuerdo a Uribe (2013) al hacer un recorrido sociohistórico, se puede ver cómo las comunidades y

especialmente los jóvenes indígenas se han visto excluidos del sistema de educación, actualmente se han construido una serie de marcos normativos que facilitan el acceso de estas poblaciones a dicho sistema, esto implica tanto unos beneficios, como unos riesgos para las comunidades de origen.

Beneficios, en la mejora de la calidad de vida de las comunidades, ya que muchos de los jóvenes que salen de sus lugares de origen a las ciudades para ingresar a universidades, al finalizar sus carreras, regresan a sus pueblos a implementar lo aprendido en beneficio de estas, puesto que se tiene el imaginario de que son los jóvenes el futuro de las mismas, quienes mediante la interrelación de los conocimientos occidentales con los saberes propios, podrán “conservar y reproducir los valores y costumbres ancestrales” (Uribe 2013:58).

Sin embargo, los riesgos que corren las comunidades, es que al ingresar los jóvenes a un sistema de educación occidental, en donde la perspectiva intercultural se fomenta escasamente, por lo cual los conocimientos y expectativas adquiridos en los nuevos contextos generan tensiones entre lo nuevo que va construyendo el joven, y los saberes y valores de su comunidad, lo cual se agudiza si hay un alejamiento de la misma.

De este modo se puede relacionar la construcción de la identidad étnica de Johan en estrecha relación con la educación que ha recibido tanto en su lugar de origen como en el Centro Educativo Fe y Alegría La Pedregosa; cuando se indagaba con él sobre su vida cotidiana en San Miguel, principalmente en la escuela donde hizo su primaria, manifestó que actualmente tiene muy pocos recuerdos de esa parte de su vida, solamente recuerda los juegos con los amigos, las frutas en abundancia y las amplias zonas verdes que lo rodeaban constantemente, algunas reuniones del cabildo a las que asistía su familia; en relación con las costumbres indígenas de su pueblo dice que fue muy poco lo que le enseñaban:

“nos llevaban un señor rara vez, pero eso era muy rara la vez (...) él nos hablaba una lengua toda rara que era nasa chigua algo así; probé una clasicita ahí pero todos muertos de la risa porque la profesora nos hablaba así y nosotros pues nos burlabamos porque era raro y chistoso. El primer

día que la escuché fue como en tercero, entonces ese día todos muertos de la risa porque éramos chiquitos entonces y no conocíamos eso.” (E: Johan; Nasa; 11).

De este modo se puede ver que Johan probablemente tuvo muy pocos acercamientos a la identidad indígena de su pueblo, ya que aspectos tan representativos de esta, como la lengua ancestral Nasa Yuwe, entre otros, no estaban dentro de sus conocimientos. Por lo cual cuando llega a Cali, se encuentra con un contexto totalmente nuevo y diferente a lo que él conocía y debido a que había construido su identidad étnica vinculada esencialmente con el cabildo como condicionante del ser indígena, al alejarse de este y del territorio, su identidad se reconfigura, con una gran influencia del contexto escolar urbano a donde llegó.

Si bien Fe y Alegría La Pedregosa basa su proyecto educacional sobre la Educación Popular, se puede encontrar que en la práctica resulta complejo articular estos postulados con las exigencias del Ministerio de Educación, el cual se orienta sobre el modelo de educación occidental y las particularidades étnicas de sus estudiantes, por lo cual, cuando Johan llega a La Pedregosa, se encuentra con una institución en donde son escasas las ocasiones en las que indagaron sobre su etnicidad y la vida cotidiana del colegio llevaba a que poco a poco se fuera “naturalizando” una perspectiva externa de él mismo como indígena. De acuerdo a Ramírez (2009) en la actualidad, se pueden encontrar muchos profesores y profesoras, que desde sus clases, se esforzaban más por enseñar a sus estudiantes sobre sociedades indígenas como los Aztecas, Mayas, Caribes, entre otros, pueblos que si bien tienen una importancia histórica, no implica que con ellos desaparecieron los indígenas, dejando de lado la enseñanza de las comunidades que se han asentado en las ciudades. Ante lo cual, Johan dice que han sido muy pocas las ocasiones en las que en La Pedregosa se ha profundizado en el tema de las comunidades indígenas:

“En sociales a veces hablamos ahí pero no es nada, es como: “ay los indígenas y esto, pero ya eso cambió” (...) casi no tocamos el tema entonces uno está más concentrado en los demás, pero cuando tocan el tema de los indígenas entonces como que, “ay indígena”, uno presta atención un ratito pero pues no es nada así, tocan el tema indígena pero ya, hasta ahí lo dejan y siguen con otro.” (E: Johan; Nasa; 11).

Es así como Johan en la actualidad, dice que con el paso del tiempo su identidad étnica se va perdiendo, que al estar lejos de su lugar de origen y por ende del cabildo su identidad se va reconfigurando, dejando tradiciones en el pasado y construyendo con base en lo nuevo de la ciudad. Ya que es la ciudad la que le ofrece mejores oportunidades de educación y de trabajo, lo cual representa un beneficio para su familia.

3.2.3. “Nosotros queremos volver allá, porque allá vivíamos bonito” (Neymar y Jerson Bastidas Cansasoy)

Jerson y Neymar están en 5 grado y Brújula respectivamente, llegaron del resguardo indígena Inga de Aponte del departamento de Nariño hace tres años; hasta el momento de llegar a la ciudad de Cali, no habían residido de manera permanente dentro de una ciudad, a pesar de que esporádicamente la señora Isabel y Neymar viajaban a la ciudad de Pasto para garantizar la atención médica del niño.

Una de las características que históricamente han hecho parte de la identidad de las comunidades indígenas, ha sido su lengua; en América, hay más de mil lenguas indígenas (Ávila, 1998) a pesar de que muchas fueron aniquiladas por procesos de lingüicidio y aculturación, aún prevalecen distintas etnias diferenciadas cultural y lingüísticamente (Silva, 2005); de esta manera, muchas comunidades indígenas conviven en sus territorios principalmente con su lengua y secundariamente con el castellano; el resguardo indígena Inga de Aponte es uno de estos pueblos, donde el Inga es aprendido como lengua principal y enseñada en los diferentes establecimientos educativos; es así que cuando la familia Bastidas-Cansasoy llega a Cali, Neymar y Jerson hablaban en mayor medida Inga; uno de los primeros inconvenientes con los que se encontraron al momento de ingresar a la institución, fue el retomar el idioma español para su comunicación dentro del colegio y la comunidad, de esta manera, al no ser comprendidos por sus profesores y compañeros, además de las burlas que recibían por parte de los últimos, perfeccionaron el castellano

muy rápido; de esta manera en la actualidad se comunican con el castellano la mayor parte del tiempo e incluso, manifiestan sentir “*pena*” al hablar su lengua por las burlas que vivieron a su llegada al colegio.

Si bien han dejado de usar el Inga en su vida cotidiana por “*pena*” a sus compañeros, en la vida familiar se ha hecho lo posible por conservar el uso constante de la lengua, ya que para la señora Isabel es sumamente importante que sus hijos no la olviden, porque en algún momento ellos van a regresar a Aponte y tendrán que usarla nuevamente. Por lo cual existe un miedo por parte de la madre a que desaparezca la lengua Inga en sus hijos, puesto que estos con el paso del tiempo usan cada vez más el español:

“cuando llegamos acá empezamos a hablar más español, mi mamá a veces para que la gente no le entendiera lo que estaba hablando, hablaba en Inga” (E: Jerson; Inga; 5).

De este modo se puede ver cómo la señora Isabel ha construido una estrategia de resistencia para conservar su identidad étnica, en esta medida se puede decir que se ha construido una tensión entre la escuela y los valores que ella promueve con los que traía la familia desde su lugar de origen, manifestándose principalmente en el uso o no de la lengua indígena; ya que es la escuela la encargada de transmitir y reproducir la cultura hegemónica occidental, la cual marca su campo ganado en el uso constante del castellano, pese al temor de esta pérdida, se puede ver que los dos hermanos han logrado reconfigurar su identidad de modo tal, que coexisten actualmente estos dos idiomas representando a cada contexto, por lo cual no se puede decir que el Inga haya desaparecido de la vida de ellos, sino que este se ha transformado para que su uso se dé principalmente en una esfera más privada, la cual sería la familiar, mientras que el español representa la vida pública, escolar y comunitaria urbana.

Este cambio inicial y el adaptarse al nuevo contexto urbano y escolar ha sido (y sigue siendo) lento tanto a nivel académico como relacional con sus nuevos compañeros, es por ello que Neymar no ha logrado avanzar en su nivelación académica y continúa en Brújula, mientras que Jerson fue promovido al grado quito; además de la lengua, en el

establecimiento educativo de Nariño, llevaban a cabo actividades que les permitía tener acercamiento con la naturaleza, teniendo en cuenta que este resulta ser importante ya que “a pesar de ser heterogéneos, los pueblos indígenas de toda la región tienen preocupaciones y aspiraciones similares basadas en una visión más holística de la interrelación entre el ser humano y el medio natural” (Deruyttere, 2001: 2), y esta cosmovisión era reflejada en el cotidiano escolar con actividades que han formado parte de la identidad de los niños Bastidas Cansasoy e igual que la lengua, son aspectos que manifiestan extrañar y se traducen en el deseo de retornar a su territorio:

“allá salíamos después de descanso a ver las plantas le echamos agua, todo eso (...) acá no saben hablar Inga y allá sí, acá no siembras las plantas medicinales y allá sí y allá los hacían paliar y acá no, así como sembrar matas, como limpiar potrero” (E: Neymar; Inga, Aceleración y Brújula).

En esta medida, las actividades que realizaban dentro de su establecimiento educativo y comunidad, se traducía a un estilo de vida que, a pesar de no contar con medios económicos, les permitía disfrutar de una calidad de vida que sienten que en la actualidad han perdido y que, a pesar del tiempo transcurrido, recuerdan con cierta nostalgia y añoranza, este aspecto es retomado tanto por Jerson y Neymar, como por la señora Isabel donde en repetidas ocasiones mencionan la sorpresa que sintieron al evidenciar que en la ciudad, para acceder a una fruta, debían pagar con dinero por una pequeña cantidad; es así que dentro del colegio en el que estudiaban, se retoma constantemente la siembra como parte de sus actividades y por ello, el acceder a frutas, verduras, granos; formaba parte de sus labores escolares y comunitarias.

“allá sembrábamos frijoles, maíz, caña; yo tenía sembrada yuca (...) allá nos ponían a cargar yerba para los cuyes y los conejos, nos ponían a cargar leña, ir a sembrar a paliar y nos tocaba ir así a dejarle almuerzo a los tíos.” (E: Neymar; Inga, Aceleración y Brújula).

Es así que, su estilo de vida se modificó para darle paso a un idioma que sentían ajeno y a un acceso restringido a alimentos y espacios a los que antes tenían la libertad de disfrutar y que en la actualidad evidencian extrañar y de allí su deseo constante de viajar en sus

vacaciones y no regresar a la ciudad; es así que el colegio en el que estudiaban, constantemente se reforzaban aspectos propios de su territorio, donde la vestimenta también es parte de este; la cual, dentro de los pueblos indígenas, es un aspecto que ha formado parte de su identidad como comunidades heterogéneas y de este modo es significativa en cada una de ellas como cultura (Deruyttere, 2001), este aspecto es reconocido dentro de la institución educativa en Nariño con un uniforme conocido como “cusma” que en palabras de la señora Isabel, “*era como un vestido que tenía que colocarse con un pantalón*” y este era parte de las festividades que como institución educativa realizaban dentro de la comunidad:

“(...) yo bailaba en carnaval, cuando nos ponían a bailar yo cogía mi cusma y me ponía y bailaba y con una bastón, era negro bien bonito y la cusma esa era la que nos tocaba poner para el colegio.”
(E: Neymar; Inga, Aceleración y Brújula).

De esta manera el portar su uniforme escolar toma importancia para Neymar dentro del resguardo y lo conserva como una manera de preservar esta identidad en la actualidad; sin embargo reconoce que a pesar de querer portarlo dentro de La Pedregosa, no lo hace para evitar las burlas de sus compañeros y de esta manera, constantemente los niños Bastidas-Cansasoy evitan realizar actividades que en el resguardo realizaban con regularidad, las cuales les permite reconocerse como parte de una comunidad y que van desde hablar su lengua, sembrar, portar un uniforme, hasta bailar.

Es así, que incluso su cosmovisión se ha visto modificada por las dinámicas que desde el principio han visto en la ciudad, donde el dinero va preponderando como un elemento importante para el día a día; y es que si bien las diferentes comunidades indígenas son heterogéneas en su composición, algo que se ha identificado como general en estas, es el hecho de que “su racionalidad económica no es de acumulación sino de relación armónica con el entorno y uso respetuoso de los recursos naturales para el bienestar de toda la comunidad” (Deruyttere, 2001: 7), es así como el identificar una nueva forma de ver y relacionarse en el entorno causó confusión en la familia:

“Me fui a comprar unas naranjas para los niños yo pensaba que por mil me iban a dar, pues más o menos no? Pero no, eso fue bien poquitico y dije: no Dios mío bendito, hasta cuando me va a tocar estar por acá” (F: Isabel; Inga; 35).

Estas renunciaciones han repercutido también en su apariencia física pero no aislada de su significado. En las diferentes culturas indígenas el cabello largo trae consigo una carga simbólica, pero no para todas representa lo mismo, y dependiendo de la comunidad, puede significar sabiduría, extensión física de los pensamientos, relación directa con la naturaleza, etc. a su vez que la manera de peinarlo, también ilustra algo; (Klug, 2013); es así que el cortarlo puede representar algo negativo para quien lo portara largo; y así sucedió en el caso de los hermanos Bastidas Cansasoy, quienes en el resguardo, al igual que todos sus compañeros, llevaban el cabello largo, pero al llegar al colegio Fe y Alegría, se pide como requisito para su ingreso cortarlo:

“Allá en Nariño nos tocaba con el pelo largo y acá nos tocaba hacer cortar el pelo (...) esa era la primera vez que nos había hecho peluquiar con máquina, entonces nos sentíamos como feos, calvos” (E: Neymar; Inga, Aceleración y Brújula).

De esta manera, ambos niños reflejan el deseo de dejar crecer nuevamente su cabello, ya que así lo han llevado en su pertenencia al resguardo indígena, por lo tanto es otro elemento al que han tenido que renunciar para pertenecer a un contexto del que aún no se sienten parte y en el que identifican pocas cosas que les agrade, como lo es la tecnología:

“Casi no me gusta nada, más o menos jugar play e internet, allá había internet, pero era muy lejos para uno ir mientras que aquí es cerquita” (E: Jerson; Inga; 5).

Sin embargo, algo que resalta en sus discurso, es el deseo de retornar a su territorio, ya que no dejan de sentirse como parte de él y sobre todo, expresan que, a pesar de estar en la ciudad y todas las renunciaciones que han tenido que hacer, no dejan de reconocerse como indígenas porque desde sus palabras “tenemos la sangre indígena” y en esta medida, las prácticas que realizaban en su territorio, serán retomadas al volver; ya que a pesar de ser

niños de 11 y 13 años, en su futuro visualizan el regresar al resguardo y recuperar lo que, hasta ahora sienten que han perdido.

Es importante ver cómo la identidad étnica de los hermanos Bastidas Cansasoy está viviendo un proceso de reconfiguración, en donde la pugna por la rápida adaptación al nuevo contexto urbano y la añoranza de volver a donde pertenecen y seguir siendo quienes son, genera grandes tensiones en la vida de estos niños, ya que si bien no se sienten avergonzados de ser indígenas y de querer regresar a Aponte, si se sienten excluidos, diferentes e incompatibles con el contexto urbano, lo cual se agudiza en su vida cotidiana dentro del Centro Educativo Fe y Alegría La Pedregosa, en donde paulatinamente se ha naturalizado la pérdida de sus prácticas indígenas.

Para finalizar este capítulo se hace necesario establecer un diálogo entre los hallazgos realizados en cada una de las historias de los cuatro estudiantes y familias que hicieron parte de la presente investigación, ya que si bien se presentaron casi siempre de manera individual, haciendo un fuerte énfasis en las particularidades de los procesos de cada uno, desde una perspectiva general se pueden encontrar aspectos en común que permitan dar pistas para comprender de manera integral el proceso de reconfiguración que están viviendo estos jóvenes y niños.

A lo largo de este documento se ha sustentado una tesis sobre lo que implica el complejo proceso de construcción de identidad, inicialmente y gracias a los planteamientos de Giménez (2005) se puede comprender que la identidad está en constante construcción, por lo cual se le confiere su carácter de dinámica y cambiante, contando con unas continuidades y permanencias debido a la carga histórica que tiene el sujeto; otro aspecto sumamente importante, el cual moviliza la presente investigación, es la influencia del marco contextual en la construcción de dicha identidad, que para el presente caso se hace énfasis en la etnicidad. Por lo cual como se ha evidenciado en cada uno de los apartados anteriores, cada uno de los estudiantes con quienes se tuvo contacto, ha construido y

reconfigurado su identidad étnica con base en sus particularidades personales, familiares y contextuales.

Lo cual lleva a comprender que el ser indígena o identificarse como tal, no se va a vivir e interiorizar de una misma forma, puesto que no hay una única forma de ser indígena; a lo largo de la historia se ha tenido una fuerte tendencia desde la cultura hegemónica hacia la homogeneización del indígena, sobre esta misma línea Luengo (1998) dice que en Latinoamérica se ha construido una doble alteridad, ya que en el proceso histórico de la misma, se ha contado con la presencia de dos modelos de identidades, uno es el modelo impuesto durante la colonización, el cual hasta la actualidad se asume como legítimo; y el otro es el modelo del indígena, que representa a las civilizaciones y pueblos que habitaban el continente antes de su colonización; de este modo el autor resalta cómo esa concepción del indígena se ha construido desde la percepción del modelo occidental, lo cual lleva a ver al indígena como un otro, externo y diferente por lo cual:

“La presencia indígena, en este caso, se contempla como un escollo en esta suerte de “misión renovadora” emprendida por los herederos del legado colonial, cuyo objetivo consiste en instituir una sociedad que imita los valores económicos, políticos y culturales provenientes del Centro e ignora o elimina la presencia de las comunidades amerindias” (Luengo 1998:2)

Y es desde esta perspectiva, desde donde el indígena se concibe como un “otro” ajeno principalmente de la zonas urbanas, ya que dentro del imaginario social de occidente se ha destinado como único lugar habitable para estos pueblos, las selvas y el monte, lo cual le confiere la connotación de poco o nada civilizado, esto se pudo evidenciar en lo expuesto por la estudiante Alexandra, ya que para ella, la gran mayoría de los indígenas se caracterizaban por esto, sin embargo es importante resaltar otro aspecto desde su perspectiva, el cual le permite llamarse a sí misma como indígena, ya que si bien la mayor parte de su vida la ha vivido en la ciudad, aún sigue siendo indígena, puesto que es inherente a su color de piel, lo cual, como ya se evidenció en el apartado de la estudiante, esto se vincula estrechamente con la idea de la raza.

Es importante resaltar que para los cuatros estudiantes, un aspecto necesario para ser indígena es la relación con el territorio, ya que para ellos, es en el territorio, en sus lugares de origen en donde se fomenta y se permite vivir las costumbres de sus familias y sus comunidades, para Johan Muñoz, se suma otro factor sumamente importante, el cual es la figura del cabildo, para las familias y los estudiantes Muñoz y Casamachin, esta figura marca una tendencia entre sí se es o no indígena, ya que era el cabildo y la vinculación con este, quien materializaba y legitimaba el “ser indio”.

Es así como el cabildo, representa una esfera de la vida social de las personas que se han vinculado al mismo, la cual está en el ámbito político; principalmente en las perspectivas de del padre y las madres de familia, ya que la vinculación con el cabildo representaba la oportunidad de participar en procesos comunitarios y de reivindicación de la tierra, el cumplimiento de derechos tales, como salud, educación, empleo entre otros, por lo cual la pertenencia a este les asignaba el papel de sujetos de derechos y deberes, y en algunas ocasiones de sujetos con incidencia política.

Al ser la pertenencia al cabildo y el territorio considerados como aspectos necesarios para reconocerse como indígena, en el caso de las familias Casamachin y Muñoz, esto ha generado que Alexandra y Johan, sientan que su identidad étnica se ha debilitado y que la apropiación y conocimiento frente a la misma sea muy bajo, por la distancia geográfica entre ellos y sus lugares de origen.

En el caso de los hermanos Bastidas Cansasoy se pudo evidenciar que su identidad étnica tiene unas bases sumamente fuertes, en la medida que las prácticas y costumbres realizadas no se limitaban a la pertenencia del cabildo, pero al darse el cambio de contexto a la ciudad en donde no se reconoce sus particularidades étnicas, estas han ido apagándose lentamente, por lo cual se reconoce aquí un aspecto común en los entrevistados, para ellos la ciudad no tiene ni los espacios, ni los conocimientos pertinentes y accesibles, para el fortalecimiento de su identidad, lo que lleva a que en las pocas veces que les reconozca, se reduzca el ser

indígena a una única forma, bajo los valores de igualdad universalista que se han construido desde la cultura occidental.

Finalmente se puede decir que la identidad étnica en cada uno de los jóvenes se ha vivido de maneras diversas, pero sin ellos ser conscientes de ese proceso, ya que en las conversaciones se pudo evidenciar, que esa era la primera vez que ellos reflexionaban sobre su etnicidad y al ir profundizando en el tema, manifestaban un sentido interés por conocer más sobre algo nuevo, o de no dejar perder lo que conocen y practicaban en sus lugares de origen.

CAPÍTULO 4



Fotografía tomada a mural de instalaciones de La Pedregosa.

TEJIENDO PUENTES HACÍA LA ESCUELA

Después de identificar los cambios que han vivido las familias Casamachin, Muñoz y Bastidas Cansasoy en su proceso migratorio y la manera como esta ha llevado a reconfigurar la identidad étnica de los jóvenes indígenas Alexandra, Johan, Jerson y Neymar en relación con su estadía en el colegio Fe y Alegría la Pedregosa y las prácticas docentes dentro del mismo, a continuación se hace necesario retomar la manera cómo estos jóvenes y sus padres de familia perciben estas prácticas pedagógicas a nivel general, mediante el análisis de dos niveles: teniendo en cuenta inicialmente la institución educativa a nivel general, para luego particularizar en las prácticas pedagógicas de las docentes Ofir Cuero y Catalina Mosquera; a fin de comprender desde una perspectiva más amplia las concepciones de los jóvenes y sus familias, teniendo como eje transversal la relación con la identidad étnica que éstos han formado y de lo cual se da cuenta en el capítulo anterior.

4.1. PERCEPCIONES FRENTE AL CENTRO EDUCATIVO FE Y ALEGRÍA LA PEDREGOSA

Para la Institución Educativa Fe y Alegría La Pedregosa es claro que aún tienen un largo camino por recorrer en el ámbito de la interculturalidad, puesto que como lo han expuesto su coordinadora pedagógica y Trabajadora Social, la población beneficiada por la institución tienen muchas exigencias, frente a diversas problemáticas sociales propias del sector, ante las cuales se tratan de adelantar procesos con la comunidad educativa que puedan fortalecer la capacidad de respuesta positiva; sin embargo dentro de estas demandas, no se ha evidenciado una necesidad inmediata por trabajar sobre la interculturalidad, por lo cual el colegio trata de dar respuesta a lo más urgente, articulado esto con su función principal, que es la educación académica y formal de sus estudiantes.

Cuando se dialoga con los estudiantes indígenas sobre la pertinencia de abordar la interculturalidad y la etnicidad en el colegio, ellos manifiestan que este aspecto sería interesante trabajarlo dentro de las dinámicas institucionales; señalan que fueron muy pocas las ocasiones que en la institución se toca este aspecto y que las veces que se hace, se vive rápidamente, sin profundizar mucho al respecto; sin embargo es necesario resaltar que si bien, La Pedregosa no ha progresado desde su dinámica cotidiana estos temas, tampoco se ha encontrado en los estudiantes una actitud activa frente a la exigencia del trabajo en esta área; principalmente para Johan Muñoz y Alexandra Casamachin, estas actividades fueron algo sin mucha importancia, ya que cuando se indagó sobre quiénes, en qué momento y qué temas puntualmente se trabajaron referente a lo étnico, sostienen que rara vez han tocado el tema; en el caso de Johan es más fácil aceptar que si bien, el tema de la cultura indígena es algo que le llama la atención por sentirse brevemente identificado, hay temas o materias que exigen mayor atención y su grado de importancia es mucho más alta, puesto que estas son las que le van a aportar a su vida cotidiana en la ciudad, ya que en lo urbano lo importante y realmente valioso es aquello que permite y facilita la incorporación al mundo laboral y de consumo, lo cual ha llevado a que se viva en unos “tiempos en que se pretende reducir la vida, la tarea y apasionante aventura de la vida, a una mezcla de teleconsumo: televisión y compras. El mundo es un gran mercado y todo, hasta lo más sagrado, se convierte en mercancía.” (Esclarín, 2002: 4).

Alexandra Casamachin resalta que en el colegio adelantan procesos que implican la participación de los padres de familia y el resto de comunidad, específicamente en el PRAE (proyecto de educación ambiental) en donde se fomenta el cuidado del medio ambiente, resaltando el papel activo que asumen los estudiantes, ya que ellos son los encargados de replicar los conocimientos que adquieren en la institución en torno al tema, con sus comunidades y familias, para la estudiante este proceso es bueno porque permite fortalecer la relación del colegio con la comunidad, así como también porque pueden aplicar lo que les enseñan en la vida cotidiana. En cuanto a las dinámicas institucionales relacionadas con el tema de la interculturalidad, ella dice que no se han ofrecido muchas

herramientas que le permitan conocer y saber más sobre su etnia puesto que las veces que se abordó el tema, se orientó hacia el respeto por los demás.

Para el señor Emigdio Casamachin, La Pedregosa es una institución que ofrece una educación de calidad, identificando como principal rasgo positivo del colegio el que los profesores sean estrictos y que aseguran que los estudiantes se eduquen de la mejor forma; él no niega que sería interesante que se pudiera abordar el tema de la etnicidad en el plantel, puesto que esto permitiría que sus hijos y los demás estudiantes reconozcan sus raíces.

Para los hermanos Bastidas Cansasoy el abordaje del tema étnico en La Pedregosa genera muchas tensiones en ellos, ya que si bien no quieren perder sus características indígenas, tampoco quieren que estas sean compartidas con sus compañeros, no quieren que ellos las conozcan, puesto que está el miedo latente al rechazo y la burla, a las que se han visto sometidos durante su estadía en la institución, según recuerda Jerson, un par de veces a la semana va un profesor a enseñar danzas andinas, pero a él y su hermano Neymar no les interesa asistir, puesto que ellos ya saben bailar, en Aponte lo hacían en sus fiestas tradicionales, también reconocen que no se sentirían bien bailando frente a sus compañeros, porque ellos se burlarían.

A pesar de que los hermanos Bastidas aún se identifican como indígenas y no quieren perder todo eso que les permite identificarse como tal, se ven enfrentados cotidianamente a unos imaginarios sociales, representados en sus compañeros de clases, en donde día a día los obligan a desprenderse y tratar de ocultar todas sus características como indígenas, ya que muchas de las burlas a las que se ven sometidos, son fruto del “rechazo hacia el indio”, en donde se les ve como un grupo poblacional inferior, por lo cual estas actitudes discriminatorias son un intento de reafirmar una supuesta superioridad, construida sobre los esquemas raciales que han existido a lo largo de la historia de la humanidad, sin embargo estos no confirman la presumida diferencia y superioridad entre un grupo

poblacional y otro, ya que, como se puede ver en el contexto de la parte alta de la comuna 18 muchas personas, independientemente de que sean mestizos, afro o indígenas, se ven afectados por la pobreza, el desempleo y la violencia por igual, sin embargo “ tienen miedo de perder su capital simbólico que les da su “superioridad” (...) pues pese a ser pobres, son, al menos, “mejores” que todos los indígenas” (De la Torre, 1997:7)

Un punto en común que se puede encontrar en los cuatro estudiantes, es el reconocimiento de que en algún momento en las dinámicas de La Pedregosa se ha abordado brevemente el tema de los pueblos indígenas, ya sea desde su cultura, procesos históricos o prácticas tradicionales, ante lo cual los estudiantes prestaron poca atención, lo anterior lleva a comprender que para los estudiantes no se hace necesario, ni pertinente participar de las pocas actividades realizadas en el marco del colegio, generando que no expresen formalmente la necesidad de fortalecer dichos espacios y que tampoco se haya movilizado ningún tipo de iniciativa para la formación de dichos espacios, Rojas (2005) señala que Colombia se caracteriza por poseer un marco legislativo en donde se reconoce la diversidad étnica y cultural del país, materializado en la reforma constitucional de 1991, sin embargo esto no se debe sólo a la voluntad de los diferentes gobiernos de turno, sino que también al proceso de lucha y reivindicación del movimiento indígena, ya que han sido ellos quienes construyeron conjuntamente las guías sobre cómo pensarse un país intercultural; de este modo el llamado que se hace a las juventudes es a continuar con la movilización y lucha de construcción de espacios interculturales en la vida cotidiana. No se puede esperar que La Pedregosa como institución fomente este tipo de espacios, si los mismos estudiantes no demuestran interés.

Ante esto Heidy Zúñiga, la Trabajadora Social de la institución señala que si bien en Fe y Alegría como Federación, no se cuenta con una línea definida de trabajo en interculturalidad, desde los planteamientos de la Educación Popular, si se pueden dar pistas para trabajar bajo este horizonte, como ejemplo, señala ella que en algunos países de

mayor presencia y organización indígena tales como Perú y Bolivia, en donde se encuentra Fe y Alegría, si se cuenta líneas de trabajo orientadas hacia el reconocimiento y fortalecimiento de las culturas indígenas, esto como resultado de las manifestaciones de los movimientos de las zonas.

Si bien es cierto que los estudiantes indígenas de La Pedregosa no han vivido un proceso organizacional o de reivindicación de su cultura frente a la institución, esto no implica que la pérdida de sus prácticas y particularidades étnicas no les afecte; sin embargo su proceso de inserción en la dinámica educativa se hace rápidamente, ya que debido a los constantes cambios de contexto a los que se han visto sometidos por los diferentes procesos de migración, se incorporan rápidamente para sufrir en menor medida la discriminación y burla de sus compañeros, ejemplo de esto es que tres de los cuatro jóvenes que participaron de este estudio, han ido abandonando muchas de estas particularidades y prácticas.

Para Johan esta parte de su vida se dio de una manera más tranquila y menos tediosa, dice que cuando le enseñaban en la escuela de Belalcázar, aspectos tales como la medicina tradicional y ciertos rituales que se usaban en su comunidad a él le parecía interesante, porque “en ese momento creía en la magia y todo eso”, a pesar de eso, considera que la calidad de la educación es mejor en la ciudad que en su pueblo; por lo cual vale la pena dejar de lado aquello que lo ata al pasado y tomar las cosas nuevas e importantes del contexto urbano y su educación para conseguir sus metas: acceder a la educación superior, forjar aún más su carrera deportiva y sacar su familia adelante.

“Allá en el Cauca enseñan lo básico, es decir la matemática, el español, literatura y todo eso, en cambio uno llegar acá ya enseñan, a parte economía, temas algebraicos, química, todo eso, entonces en la ciudad siempre va a ser mejor la educación, porque en el Cauca siempre van a ser los mismos profesores, los mismos estudiantes que estudiaron ahí, y ellos van a transmitir lo que les enseñaron y siempre va a ser el mismo tema, en cambio acá si es más avanzado.” (E: Johan; Nasa; 11).

Si bien para Johan la educación que está recibiendo en La Pedregosa es mejor, de mayor calidad y pertinencia en su futura vida laboral, para su madre, la señora María, esto no es tan claro, ya que ella manifiesta que la educación de la ciudad no se iguala a la del pueblo, ya que en la ciudad, ha logrado identificar una despersonalización de la misma, en donde el profesor no es cercano a la vida del estudiante, así como también dice que hay una relación muy lejana entre los profesores y los padres de familia, si bien reconoce que la institución hace unos intentos por acercarse a los estudiantes y sus familias, señala que este aspecto no se lleva de la mejor forma:

“Acá los niños no van a estudiar y a mí no me parece ni siquiera que le pregunten a uno, no se preocupa por qué el niño no volvió a estudiar, como que no se le ve el interés, como en Belalcázar, allá me parece que vivían muy pendientes, acá pues si uno va a preguntar se entera, porque si no va a preguntar nunca se enterará de nada (...) pues a mí el año pasado me dijeron que iban a venir a visitar y nunca vinieron, yo me encontré a la profesora por ahí y por allá me hizo la visita, por allá en la carretera, pero no llegó acá a la casa, pero tampoco fueron preguntas así de por allá del pueblo, preguntaban que cómo vivíamos, de la situación en la que vivíamos y ya” (F: María; Nasa; 37).

Lo anterior indica que el proceso de análisis del contexto que el colegio dice realizar cada año con las familias y comunidades de los estudiantes, no logra alcanzar a leer la realidad de todos sus estudiantes y contextos, puesto que algunas familias, como los Muñoz, no logran comprender los objetivos y dinámicas del mismo, y lo ven como algo descontextualizado de sus vidas cotidianas.

Los hermanos Bastidas Cansasoy señalan que su ingreso a la vida urbana y escolar en La Pedregosa, desde sus primeros días de clase han implicado unas pérdidas constantes de sus características como indígenas, las cuales se pueden identificar en la reconfiguración de su identidad étnica, una pérdida muy dolorosa para ellos, fue tener que cortar su cabello, por orden directa del coordinador de convivencia, quien decía acogerse a las normas de convivencia de la institución, y si ellos no respetaban dichas normas ponían en riesgo su permanencia dentro de la misma.

De este modo las percepciones de los hermanos Bastidas Cansasoy se orientan frente a las falencias que ellos encontraban en La Pedregosa en relación con lo que se realizaba en la dinámica del colegio de Aponte, para ellos las prácticas realizadas en este, permitían reafirmar su identidad indígena, por lo cual, ellos ven La Pedregosa como un lugar en donde no saben hacer muchas de las prácticas indígenas de su comunidad, señalando que tampoco habría oportunidad de que se compartieran estas con sus demás compañeros.

Si bien es cierto que La Pedregosa no cuenta con una línea clara de trabajo frente a la interculturalidad y/o la etnicidad, esto no implica que no cuente con herramientas que le permitan comprender que en el caso de los hermanos Bastidas Cansasoy y de muchos otros estudiantes indígenas, hay comportamientos, prácticas, costumbres y características que corresponden a una construcción cultural y simbólica de las mismas, ya que se supone que al basarse desde la Educación Popular, se va a contar con una perspectiva alternativa a la corriente de homogeneización del sistema tradicional de educación, para comprender los procesos y dinámicas cotidianas de la comunidad educativa; esto porque “la Educación Popular surge de la vida del mismo pueblo, de sus valores y experiencias, de sus expresiones culturales y de sus luchas (...) tiene como finalidad crear condiciones subjetivas para un cambio decisivo en la relación de los sectores populares con el tener, el saber y el poder.” (Pérez, 1996: 3).

Pérez (1996) sostiene que una de las preocupaciones de los fundadores y directivos de la Federación de Fe y Alegría al optar por definirse como Movimiento de Educación Popular, se relacionaba con que los integrantes de los centros educativos a lo largo del planeta, simplemente cambiaran de discurso, del clásico al nuevo y alternativo, sin llegar a realizar transformaciones verdaderas en sus prácticas y en las cotidianidades institucionales; es así como a pesar de los esfuerzos continuos por la mejora de la educación y el impacto social de los colegios, aún hay mucho camino por recorrer y muchas reflexiones por iniciar, no

para señalar a quienes lo hacen bien o mal, sino para construir el qué hacer, para hacerlo mejor.

La idea no es señalar a La Pedregosa como una institución que no ha reflexionado y actuado frente a algo tan “evidente” como lo es la etnicidad de sus estudiantes, sino comprender qué pasa por la mente de cuatro sus estudiantes indígenas frente a la misma en relación con su proyecto educacional, por lo cual otra pista importante que posiblemente permite comprender el por qué no se ha iniciado con dicho proceso de reflexión y acción, la cual está relacionada con la movilidad de su planta docente y administrativa, ya que tanto los estudiantes como las directivas resaltan este aspecto de la dinámica institucional.

Esta situación implica que principalmente algunos de los profesores que son contratados por Fe y Alegría para laborar en La Pedregosa, por diferentes motivos, laboran durante un determinado tiempo y luego se desvinculan; durante el año lectivo 2015 se pudo evidenciar que cuatro personas aproximadamente, entre profesores y profesionales de apoyo se retiraron de la institución, lo cual genera que el personal que continúa dentro de la misma tenga que asumir temporalmente actividades que permitan cubrir el vacío de la realización de actividades y procesos iniciados.

De este modo La Pedregosa vive un reto cotidiano para los profesores, directivos y personal de apoyo de la institución, ya que debido a la alta movilidad de estos, se presenta continuamente el ingreso de nuevos compañeros de trabajo que desconocen las dinámicas de la institución y de Fe y Alegría a nivel general, por lo cual deben procurar que las personas nuevas que ingresen comprendan rápidamente todo el engranaje que hay detrás del colegio para su funcionamiento y que se incorporen a este y en simultáneo deben responder por sus debidas ocupaciones.

La situación a la que se enfrentan tanto los profesores como el resto de personal de La Pedregosa, quienes tienen que responder a diversas exigencias, tanto de la institución (planes de trabajo, proyectos de aula, transversales de toda la institución), como también a las demandas específicas de cada uno de los estudiantes; es una realidad que viven muchos profesores de Colombia, puesto que el papel de ser un educador en este contexto se ha tornado muy complejo

“Son muchas y de muy variado orden las demandas que deben atender hoy en día los maestros. Baste recordar el peso que les ha asignado las reformas educativas en el logro de los aprendizajes de los alumnos y las cada vez mayores responsabilidades que la sociedad le exige a la escuela, entre ellas funciones que antes eran asumidas por los padres. También deben tener en cuenta las especificidades de los diferentes contextos sociales económicos y culturales que exigen tener presente la marginalidad, la pobreza y la violencia, entre otras, cuando se tiene como meta una educación de calidad.” (Calvo, 2006: 01)

Es así como los profesores de la institución en su cotidianidad se ven enfrentados ante muchas situaciones que implican que dirijan su atención a aspectos emergentes y constantes de la comunidad educativa, en medio de esta dinámica se ha intentado hacer actividades ocasionales en relación con la diversidad cultural del país, en donde se reconoce las identidades étnicas, mediante muestras artísticas, otro escenario en donde los estudiantes manifiestan que se aborda este tema es en las aulas de clase, especialmente en el área de ciencias sociales.

En este sentido para la coordinadora pedagógica de la institución es clara la necesidad de profundizar en el aspecto intercultural, sin embargo también señala que para la institución es sumamente importante que al abordar un tema de este estilo, se pueda involucrar a toda la comunidad educativa, lo cual implica que se cuente con un apoyo por parte de esta en su totalidad, sin limitarse únicamente a los estudiantes, profesores y demás personal del colegio, sino abriéndose también a los padres de familia y la comunidad adyacente, y es la relación con estos últimos un aspecto a mejorar, puesto que se ha identificado que los lazos de comunicación son muy débiles y no permiten que haya una participación activa y constante en las actividades que se realizan, por lo cual cuando se piensa en construir

espacios que permitan un encuentro intercultural, se hace necesario contar con la participación y apoyo de la comunidad, para que esto no sea vivido como una carga extra de la planta docente de la institución, siendo coherentes con los postulados de la Educación Popular.

4.2. PERCEPCIONES FRENTE AL QUEHACER DE LAS DOCENTES OFIR CUERO Y CATALINA MOSQUERA

Las prácticas de las docentes Catalina Mosquera y Ofir Cuero, han estado enmarcadas en la necesidad de responder a las actividades académicas que formalmente se establecen; desde este punto Alexandra Casamachin y Johan Muñoz han construido en mayor medida sus perspectivas respecto a la docente Catalina Mosquera; mientras que Jerson y Neymar Bastidas Cansasoy, han referido aspectos relacionados con su identidad como indígenas y el cambio que les significó llegar a un nuevo espacio educativo, al llegar a la institución, ambos tuvieron un contacto inicial con la docente Ofir Cuero.

La profesora Catalina es la encargada de orientar las clases de tecnología e informática, durante los años que ha estado en el colegio, ella se ha caracterizado en su quehacer en la docencia por ser estricta y exigir disciplina a sus estudiantes, lo cual genera en algunas ocasiones, cuando hay un primer acercamiento entre ella y los estudiantes, que ellos le tengan cierto temor, sin embargo cuando se afianzan los lazos entre ella y los estudiantes se superan estos imaginarios, Alexandra y Johan dicen que al conocerla más a fondo identifican esto como algo positivo:

“(...) ella es muy asertiva, de una manera ella es estricta, pero, ella es estricta porque en algunas ocasiones muchas personas, o sea todos los estudiantes no nos comportamos bien; porque sí, a veces uno se comporta mal, aunque yo no” (E: Alexandra; Kokonuco; 10).

A su vez esta idea es compartida por el señor Emigdio, quien también rescata que la docente Catalina “tiene unos valores tan profundos” que son puestos sobre la mesa al momento de dirigir sus clases, es de esta manera que su particularidad como persona entra a jugar un papel importante en su quehacer en la enseñanza y esto es percibido por sus estudiantes y los padres de familia, donde además rescatan que en su papel docente, les brinda a los estudiantes una participación activa, no sólo dentro de las temáticas que dicta, sino también en la manera como son dictadas:

“(...) cuando no estamos de acuerdo con Catalina en algo, le decimos y ella trata de cambiar y hacerlo de una mejor forma; y si, ella logra hacerlo y la clase se vuelve mejor, ella trata de cambiar lo que nosotros estamos opinando de ella y lo logra y entonces todo se vuelve más agradable”. (E: Johan; Nasa; 11).

Es de esta manera que dentro del discurso de ambos estudiantes y de la profesora Catalina, se destaca la participación como un aspecto que permite orientar el rumbo de su educación y este punto, entre otros, es lo que les permite a Johan y Alexandra diferenciar y resaltar el papel de la docente, ya que reconocen que difícilmente con otros profesores, y no sólo de Fe y Alegría, se tienen en cuenta sus postulados para reorientar las clases y la manera como son dictadas

Esta manera de asumir el papel educativo se diferencia de procesos más convencionales en los que la participación de los estudiantes resulta ser escasa, manteniendo formatos jerárquicos de relacionamiento, impidiendo de esa manera “conocer lo que ellos piensan y sienten, pues sus voces no son reconocidas como referentes válidos para analizar los problemas educativos” (Prieto, 2005:28).

Sin embargo, la profesora Catalina reconoce que el no trabajar de manera profunda la identidad étnica de y con los estudiantes, se debe a que dentro de estos mismos espacios en los que busca fomentar la participación, no ha surgido de manera explícita, la necesidad de

trabajarlo, ya que al ser los estudiantes quienes van dando las pautas para orientar su quehacer, hasta el momento ninguno ha expresado querer profundizar en dichos aspectos.

Es así que tanto Alexandra como Johan, reconocen que hasta el momento no se cuestionaban acerca de su identidad étnica y como tal no lo expresaban dentro del aula, aunque sí identifican que hay aspectos a trabajar, no han evidenciado la necesidad de hacerlo porque no ha sido explicitado por parte de los docentes; uno de los puntos que reconocen como importantes a tener en cuenta, es la inclusión, donde de una u otra manera han identificado el matoneo como parte de la exclusión a la particularidad por algunos de sus compañeros:

“(...) obviamente hay más de uno que a veces no respeta, pero es como a manera de una recocha, uno a veces lo toma mal y se va a enojar y todo eso (...) digamos, una blanquita, que esa no sé qué, que esa india, que esa negra y así; hay personas que se creen mejor que las otras, entonces eso no es así. (...) los profesores algunas veces les llaman la atención y si ya lo vuelve a repetir lo llevan en el observador” (E: Alexandra; Kokonuco; 10).

Con lo anteriormente planteado por Alexandra, evidencia de manera latente la necesidad de profundizar en una educación que permita a los estudiantes conocer la identidad étnica de sus compañeros y la propia, esto más allá del respeto y tolerancia a la diferencia y la sanción en *el observador* por no hacerlo; si bien jóvenes como Johan o Alexandra no expresan esta necesidad, dentro de los espacios por medio de los cuales se busca fomentar la participación de los estudiantes, afirmaciones como la anterior permite reconocer la importancia de trabajar dichos elementos y no sólo a nivel particular desde los docentes, también desde el reglamento de los diferentes establecimientos educativos, para avanzar a una educación inclusiva donde “todos los estudiantes sean aceptados, valorados, reconocidos en su singularidad independientemente del sexo, la lengua, sus capacidades, la religión, los orígenes sociales, étnicos y nacionales etc.” (Peñaherrera y Cobos, 2011: 122).



Docente Catalina Mosquera orientando actividad del PRAE con los estudiantes

Por otro lado, al conocer la situación de Jerson y Neymar Bastidas Cansasoy, se encuentra de manera más evidente lo expuesto anteriormente, ya que ellos han manifestado que en el cambio que han tenido que vivir en el contexto escolar de La Pedregosa se han sentido excluidos por parte de sus compañeros y de alguna manera, también por parte de la institución; al igual que lo expresaba Alexandra, también Neymar y Jerson han identificado prácticas discriminatorias por parte de algunos de sus compañeros, donde inicialmente la forma como hablaban era el motivo de esto; actualmente, ellos no hablan Inga dentro de la institución ya que manifiestan de manera reiterada que prefieren evitar las burlas:

“(...) yo le decía a la profesora y la profesora no les decía nada, le decía a la profesora Ofir, ella les decía “estén quietos” les decía eso no más” (E: Neymar; Inga, Aceleración y Brújula).

Es de esta manera que aludiendo al respeto o la tolerancia a la diferencia, se van dejando de lado la necesidad de trabajar con todos el reconocimiento de la identidad étnica de la población que llega a La Pedregosa; y en esta medida Neymar y Jerson han ido dejando de

realizar actividades que formaban parte de su cotidianidad dentro del resguardo, que hasta el día de hoy siguen extrañando.

Al momento de llegar a Fe y Alegría La Pedregosa, Jerson y Neymar tuvieron dificultades para adaptarse al nuevo contexto, es de esta manera que ingresaron a Brújula con la docente Ofir Cuero, quien siempre ha resaltado la importancia de reconocer el contexto para incluirlo en su enseñanza, y así ha tratado de hacerlo con las herramientas que cuenta, y estos aspectos también van siendo reconocidos por la señora Isabel:

“(...) enseña bien bonito, antes ella no sabía cómo eran las cosas, es que Andresito como es lento para escribir, no puede casi ni leer, ahora sabe la profesora Ofir porque es que está tan atrasado en leer y en escribir y todo eso”. (F: Isabel; Inga; 35).

La percepción de la señora Isabel frente al quehacer de la docente, va por la misma vía que la de sus hijos, ya que para los hermanos Bastidas Cansasoy la profesora Ofir les ha permitido comprender las dinámicas del nuevo contexto en el que se encuentran, es necesario resaltar que si bien, ellos reconocen que dentro de las dinámicas del aula, no se profundiza, ni fortalece su particularidad étnica, esta si ha implementado una serie de actividades y estrategias que permitan a los hermanos mejorar su relación con los compañeros de clases; mediante el uso de estrategias tales como la elaboración manualidades, permite que los estudiantes socialicen entre sí, resaltando sus capacidades y habilidades.

Es así como gracias a las diferentes estrategias que la docente implementa, Jerson Bastidas logró nivelarse y continuar su formación en el grado que le correspondía de acuerdo a su edad y las fortalezas que la docente trabajó con él. Si bien es cierto que a lo largo de su estadía en el colegio los hermanos Bastidas Cansasoy han sufrido unas reconfiguraciones en su identidad étnica, lo cual es fruto de una serie de tensiones entre ellos y el contexto escolar urbano, la profesora Ofir ha logrado detectar que una de las principales dificultades

de los hermanos, es para relacionarse con sus compañeros, representado en el matoneo por parte de estos últimos, lo cual ha generado en unas ocasiones respuestas violentas por parte de los hermanos hacía quienes los molestan.

“Una vez a una niñita le pegue por molestona; todos nos molestaban y no nos dejaban quietos, por no hablar como ellos, yo por eso deje de hablar inga” (E: Neymar; Inga, Aceleración y Brújula).

Ante estas situaciones, los hermanos resaltan que la profesora logró implementar actividades que permitían a ellos y sus compañeros reflexionar frente al respeto y tolerancia, ofreciendo de este modo herramientas para fortalecer la relación entre ellos. De acuerdo a lo manifestado por los estudiantes, ella siempre ha buscado que dentro del salón entre todos reconozcan sus particularidades, las cuales van desde lo étnico, capacidades motoras, cognitivas y relacionales, entre otras, para que de este modo sea más fácil la convivencia entre los estudiantes.



Clase al aire libre de Aceleración y Brújula

Esto permite evidenciar que la docente Ofir busca de una u otra manera, fomentar la inclusión dentro de su aula, aunque reconoce que pueden haber aspectos que se salen de sus manos, se identifica que la participación de sus estudiantes está presente dentro de las actividades que realiza; tal como plantea Bretones (1996) la participación activa empieza en el aula mediante la vinculación activa de los estudiantes como agentes directos en la toma de decisiones de su proceso educativo; de esta manera trabaja Ofir Cuero, usando herramientas como la observación para identificar las necesidades de sus estudiantes y así lograr involucrarlos y facilitar su participación.

Cabe resaltar que muchos de sus estudiantes en algunas ocasiones no expresan de manera directa sus necesidades, por lo tanto la docente intenta buscar estrategias para mediante las clases tener en cuenta las necesidades que identifica en ellos; este aspecto si bien es percibido por la señora Isabel Cansasoy, para Neymar y Jerson esto no es tan claro, ya que refieren que a pesar de los esfuerzos, siguen extrañando su lugar de origen y la manera como allí vivían y aprendían. Sin embargo, estos son aspectos que no pueden ser abarcados en su totalidad desde el quehacer de una docente, sino que debe ser un trabajo conjunto e institucional y aunque se reconoce que el cambio va a seguir siendo fuerte para jóvenes que lleguen en casos similares, se puede realizar una labor que permita facilitar sus procesos de migración e instalación dentro de estos espacios educativos, donde para empezar, se identifique, reconozca y de un lugar a sus tradiciones.

Finalmente es importante resaltar que las percepciones de los cuatro estudiantes frente a las dos profesoras, se orientaron escasamente hacía el abordaje de estas con relación a su identidad étnica, puesto que como se ha expuesto, tanto desde la institución, como desde su quehacer diario a los docentes se les plantean otro tipo de problemáticas y situaciones que atender; a lo cual se le puede sumar que los estudiantes no se habían detenido a reflexionar sobre los cambios que habían vivido luego de su estadía en la ciudad y especialmente en La Pedregosa, ni de sus raíces étnicas, esto en el caso de Johan y Alexandra, para quienes el proceso de cambios de sus prácticas y tradiciones familiares y culturales fue algo

“natural” para adaptarse al nuevo contexto y al no tener una actitud activa y propositiva frente al reconocimiento de sus particularidades étnicas ante la institución, no manifestaron ninguna inquietud frente a la forma en la que viven su proceso de reconfiguración de identidad étnica en la relación con sus profesores y el colegio.

En el caso de los hermanos Bastidas Cansasoy, este aspecto se vivió de manera diferente, ya que si bien, ellos no han establecido acciones puntuales y explícitas de resistencia frente a las pérdidas y reconfiguraciones que han vivido en la dinámica escolar, si se han evidenciado de manera implícita unas actitudes, conflictos y tensiones constantes entre ellos y la dinámica institucional, lo que para algunos profesores puede verse como una lenta adaptación -lo cual implica una connotación negativa-, es una clara muestra de que estos estudiantes están cuestionando las formas en las que se ha abordado su etnicidad; sin embargo estos llamados implícitos, no se han podido abordar a profundidad por parte de la docente Ofir Cuero, ya que de acuerdo a las características de los estudiantes del curso de Aceleración y Brújula, ella debe responder a múltiples condiciones y particularidades de sus estudiantes, por lo cual, si bien el tema de la etnicidad y la interculturalidad se debe trabajar en la cotidianidad del salón de clases esto no implica que sea únicamente responsabilidad del docente, sino que debe responder a proceso de construcción y materialización de líneas de trabajo claras entre la institución, sus profesores, estudiantes y comunidad en general.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES



Estudiante elaborando cometa en clase al aire libre de Aceleración y Brújula

La construcción de las conclusiones y recomendaciones del presente estudio, son fruto de un diálogo que se establece entre los diferentes hallazgos evidenciados en cada uno de los capítulos anteriores, estos permiten identificar unos puntos de llegada y generalidades del proceso de reconfiguración de la identidad étnica de los estudiantes indígenas de La Pedregosa y su relación con las practicas pedagógicas de las docentes, teniendo en cuenta las particularidades de cada actor, de este modo, durante dicho proceso surgen unas recomendaciones, tanto para la institución y sus actores, como para el quehacer del profesional de Trabajo Social en el ámbito de la educación intercultural.

Se hace necesario resaltar que si bien, los estudiantes que participaron en la realización del presente estudio, admiten no haber reflexionado antes sobre su identidad étnica y las implicaciones que ha generado el cambio de contexto en su autodefinición como indígenas, ni tampoco del papel que toma La Pedregosa y sus docentes en la reconfiguración de la misma; todos han construido de forma inconsciente y diferente la manera de entender, ser y estar con relación a su identidad indígena. Esto permite dar pistas para comprender la complejidad del proceso de construcción continua que vive la identidad de los sujetos, así como también la multiplicidad de factores que se ponen en juego.

De este modo se identifica que La Pedregosa como institución educativa juega un papel importante en la construcción y reconfiguración de la identidad étnica de los estudiantes ya que es esta quien legitima unos conocimientos, valores y estilos de vida, en donde los que no están dentro de este marco, no son válidos, pues fue en el contexto escolar en donde en mayor medida se desarrollaron las tensiones de algunos rasgos de su identidad étnica con los modelos identitarios asumidos por sus compañeros y que de una u otra forma, las docentes son quienes legitiman estos modelos y los cambios que viven, puesto que es en la cotidianidad del salón de clases en donde se deconstruyen o refuerzan los imaginarios que recaen sobre el ser indígena y es en este mismo espacio, en donde los cuatro estudiantes, deciden si se quieren ceñir a esos imaginarios o si se adaptan a la posibilidad de igualdad universal, en donde todos a pesar de sus particularidades, tienen derecho a ser iguales, a

sentir y vivir igual, por lo cual ha sido en este espacio en donde los jóvenes indígenas han optado por hacer lo posible para ser igual a los demás, por hacer valer su derecho a la igualdad.

Ante el objetivo general de la presente investigación, se puede decir, efectivamente existe una fuerte relación de las prácticas de los profesores con los procesos que viven los estudiantes indígenas, pero no se debe entender que es fruto de la poca reflexión de los profesores, sino que por el contrario, esto es lo que se ha construido socialmente ante las comunidades indígenas, en donde cada uno, desde el profesor, los compañeros de clases, los padres de familia, directivos de la institución, entre otros, desde su accionar y discursos implícitamente siguen “naturalizando” todo aquello que se dice de unos pueblos, identidades y culturas de las que poco o casi nada se conoce y que al entrar en contacto con la cultura de occidente se cosifica y se reduce a que existe un solo tipo de “indio”; por lo cual el profesor como vehículo de ese marco cultural, efectivamente va a generar una influencia en los conflictos y tensiones que viven los estudiantes en el nuevo contexto.

Sin embargo no se puede ver a las docentes como únicas responsables de las reconfiguraciones y pérdidas que viven los estudiantes, puesto que las prácticas y las particularidades de cada docente son fruto de una interrelación constante de su subjetividad con las expectativas sociales e institucionales que recaen sobre ellas como educadoras, por lo cual al profundizar en la cotidianidad de las aulas de clase se pudo evidenciar que sus prácticas buscan responder a una serie de tensiones que se genera entre los ideales y principios educativos de la institución, -los cuales representan su deber ser desde la educación popular y la perspectiva jesuita- y lo que realmente pueden hacer en sus contextos, de acuerdo a unas herramientas, posibilidades reales y exigencias o lineamientos de calidad ofrecidos por el Ministerio de Educación Nacional el cual se orienta desde una perspectiva diferente a la de Fe y Alegría.

De este modo las docentes buscan mediar entre todos los factores ya mencionados y las habilidades que ellas poseen , es así como el hecho de que en sus prácticas no se aborde a profundidad la etnicidad e interculturalidad de los estudiantes de manera explícita, no implica que no tengan pistas sobre esta perspectiva, ya que desde las prácticas se promueve constantemente la participación activa de los estudiantes, la construcción conjunta de estrategias y contenidos de aprendizaje, en donde si los estudiantes los consideraran pertinente y lo manifestaran explícitamente, se daría paso al diálogo intercultural.

Es necesario resaltar que las docentes en el proceso formativo con los estudiantes, logran abarcar y responder ante las diversas necesidades o situaciones que estos viven, ya que como se ha mencionado, el colegio busca dar respuesta a diferentes problemáticas de la comunidad educativa, y así fortalecer indirectamente a sus comunidades, generando que sus prácticas se orientan hacia la mejora de la calidad de la educación, en donde no se limitan únicamente a cumplir un plan de trabajo, presentar un contenido y evaluar, sino que también se procura que la educación sea integral, que el estudiante no sólo obtenga conocimientos básicos, sino que también le permite implementarlos con su realidad, para lograr esto, se hace necesaria la participación de los estudiantes y tener en cuenta las influencias del contexto en estos, reconocen que los jóvenes, niños y niñas aprenden no sólo en la escuela sino que en todos los ámbitos en los que se desenvuelven.

Es así como los estudiantes resaltan que los aportes de las docentes son asertivos en su vida y proceso de formación; y cada uno de ellos los significan de diferentes formas, para Alexandra y Johan, las enseñanzas de la profesora Catalina, son importantes en la medida que les permite fortalecer su lado humano, sin olvidar sus historias personales, dándoles las herramientas para aspirar una futura vida profesional; mientras que para Jerson y Neymar la profesora Ofir los acompaña en el fortalecimiento de sus habilidades académicas, mediante la implementación de estrategias alternativas que fortalecieron su aprendizaje. Es

así como se puede decir que las diferentes enseñanzas de las profesoras facilitaron la adaptación de los jóvenes y niños indígenas a las dinámicas del colegio y el contexto.

Como se expuso a lo largo del presente documento, la construcción y reconfiguración de la identidad étnica de los cuatro estudiantes se ha vivido de manera diferente, en donde la historia de vida de su familia y lugares de procedencia han marcado las particularidades de cómo se dio dicho proceso, por lo cual cuando se le indaga actualmente a los estudiantes sobre si se consideran o no indígenas, en mayor o menor medida, dicen que “sí”, al profundizar sobre qué era lo que les hacía identificarse como tal, se pudo evidenciar que el territorio es aquello que les permite poner en juego todo lo que los identifica, ya que es desde sus lugares de origen, en donde se han construido y puesto en juego las particularidades de cada uno de los tres pueblos indígenas a los que pertenecían los estudiantes y sus familias.

Sin embargo, sería erróneo afirmar que el territorio es el único condicionante para ser considerados como indígenas, para ellos fue muy claro que las prácticas tradicionales, la figura institucional del cabildo y la relación con una misma comunidad étnica, son aspectos que permiten definirse o no como indígenas, es justo este el punto de encuentro, en donde los estudiantes señalaban, que si bien se identificaban con sus comunidades de origen y que no quisieran perder esa particularidad de sí mismos, la ciudad y la escuela han sido espacios en donde se torna complejo lograr la coexistencia entre el ser indígena y responder a las exigencias de la vida urbana, por lo cual solo allá, en el pueblo, es en donde sienten que les permite seguir siendo indígenas.

Si bien se resalta este aspecto en común en los relatos de los cuatro estudiantes, esto no implica que signifiquen su etnicidad de la misma forma, es en estas significaciones en donde se puede poner en relación con las prácticas pedagógicas de los docentes de La Pedregosa y el contexto urbano en el cual viven, puesto que estas apreciaciones de los

estudiantes se construyeron durante los años que llevan en la ciudad y en el colegio, luego de un largo proceso de relación con diversos profesores y actores se han fortalecido ideas como: la etnicidad es inherente al color de piel, los “indios” existieron en épocas pasadas, y si aún existen su estructura social se entiende como tribus alojadas en el campo o las selvas; las culturas indígenas se reducen a la pertenencia o existencia de un cabildo indígena, como figura politiquera más que política, en donde no se cumplen derechos propios y/o universales sino se regalan beneficios individuales; finalmente, pero no menos importante se reafirma la idea occidental que el “indio” es sinónimo de salvajismo, atraso y pobreza, por lo cual para “ser alguien en la vida” hay que dejar de ser indígena y adoptar los valores y estilo de vida urbano, dejando atrás, como un recuerdo agradable, todo aquello que les permitía llamarse a sí mismos como indígenas; las cuales son sostenidas, retroalimentadas y fortalecidas implícitamente desde los pocos espacios escolares y académicos en donde se aborda el tema de las comunidades indígenas.

En este extremo de la realidad social abordada, se puede pensar que todo el proceso de reconfiguración, que en mayor medida ha representado unas pérdidas de las particularidades étnicas de los estudiantes, ha sido “culpa” del contexto urbano en donde se han visto insertos, el cual no les ha permitido ser indígenas, que ha reprimido y cortado esas raíces ancestrales que traían consigo desde sus comunidades, sin embargo no se puede caer en esos señalamientos victimizantes, hay que presentar las responsabilidades de cada una de las partes implicadas en estas situaciones, si bien el contexto urbano no tiene espacios que fortalezcan el ser indígena, esto no implica que sea imposible serlo con dignidad, sin ser pobre, salvaje o ignorante, lo cual se ha logrado por parte de los movimientos indígenas urbanos mediante la reivindicación y lucha de espacios tanto físicos como simbólicos, derribando estereotipos y construyendo conjuntamente, entre las diversas culturas, lo que significa ser indígena.

De este modo los estudiantes y padres de familia han identificado que La Pedregosa no se han construido espacios que permitan el reconocimiento, fortalecimiento e intercambio

intercultural entre los estudiantes indígenas y los demás grupos étnicos de la institución, por lo cual para ellos se hace necesario que la institución abra sus puertas a espacios que permitan este intercambio.

Es así como los estudiantes y los docentes, desde la cotidianidad no abordan a profundidad el tema de la interculturalidad y la etnicidad, esto ocasionalmente se hace de manera rápida, sin reflexionar al respecto, sin reconocer las reales condiciones de las actuales comunidades indígenas; de este modo los estudiantes manifestaron que se prioriza trabajar más en temas de aplicabilidad a la vida profesional y laboral, por lo cual al referirse a la institución lo hacían en relación con el ideal de educación de las instituciones de las zonas urbanas, las cuales se espera que ofrezcan conocimientos necesarios para seguir adelante con la formación universitaria.

Desde las percepciones de los padres de familia se reconoce que el colegio, aún tiene un largo camino entre lo que ocurre en la cotidianidad y lo que se quiere lograr desde Fe y Alegría, puesto que a pesar de contar con una serie de herramientas que permitirían acercarse a la realidad y particularidad de cada estudiante y su comunidad, debido a las múltiples situaciones que rodean a la institución, dichas estrategias no resultan ser tan efectivas ante su objetivo, aunque sí reconoce que haya una relación entre ellos y el colegio, esta no profundiza tanto como se espera, en algunos casos la relación con la institución y la familia se limita a lo informativo del proceso de académico de cada estudiante o para recibir ayudas materiales para la familia.

Una de las principales manifestaciones de los padres de familia ante el papel de la institución en la vida de sus hijos y las familias, es en relación con la falta de espacios que permitan el acompañamiento psicosocial a los diferentes procesos que ellos viven; a pesar de que el colegio tiene dentro de su proyecto educacional construir una cercanía no sólo con los estudiantes, sino también con su comunidad adyacente, no cuentan con espacios y actores que permitan fortalecer este aspecto.

Para los padres y madres de familia es claro que tanto los estudiantes como ellos, viven situaciones, ante las cuales, en muchas ocasiones no saben cómo responder, y esto afecta las diferentes esferas de su vida, por lo cual sería pertinente que el colegio construyera espacios, no sólo de reconocimiento intercultural, sino de acompañamiento psicosocial, que les permita reflexionar y elaborar todo aquello ante lo cual sienten incertidumbres.

Finalmente al realizar todo el recorrido por los diferentes hallazgos de la presente investigación, se hace necesario establecer un diálogo con el quehacer de los Trabajadores/as Sociales en el campo de la educación intercultural, en donde el llamado se hace a que la educación no sea entendida como un proceso que ocurre únicamente dentro de las instituciones educativas y sólo de la mano de los docentes, por lo cual, no se ha de victimizar a los estudiantes pertenecientes a los grupos étnicos, quienes sufren unos procesos muy complejos en sus identidades, por las pérdidas culturales que viven, sino que se le debe apostar a generar espacios que permitan el reencuentro de estos con sus raíces, ya que el mismo contexto es quien les ha llevado a “olvidar”; en donde la educación no es ajena a estas situaciones, procurando que se viva desde diferentes perspectivas, saberes y espacios sin caer en la idealización de las comunidades indígenas, en donde se concibe que cada sujeto que haga parte estas, va a estar completamente empoderado de su identidad étnica o de los procesos socio históricos que se han vivido en torno a la reivindicación indígena.

Es necesario que los profesionales de Trabajo Social desarrollen capacidades que les permita mediar, articular y acompañar a los jóvenes, familias y comunidades en el proceso de coexistir entre sus raíces y el nuevo contexto, en donde se pueda de-construir los imaginarios que hasta los mismos integrantes de las comunidades suelen tener de sí mismos y sus ancestros, fortaleciendo la construcción de espacios que permitan llevar la educación más allá de las aulas de clases, en donde todos asuman un rol activo en ese proceso de educación.

Por lo cual es necesario que se construyan estrategias que permitan primeramente comprender las realidades de cada sujeto, familia y comunidad, en donde no se tenga un sólo enfoque de la realidad social, sino que se entienda al sujeto inserto en un complejo nudo de redes y relaciones, para que de este modo se realicen procesos pertinentes con los estudiantes, que esto no quede sólo en el discurso, sino que se viva en cada encuentro, si bien el papel del profesional de Trabajo Social en esta construcción es sumamente importante, al permitir encontrar en un mismo diálogo a los actores comunitarios con las instituciones y mediar entre los intereses y percepciones de los mismos, no se debe olvidar que uno de los principales objetivos es que este tipo de iniciativas nazcan, crezcan y continúen con la gente, sin depender de profesionales o instituciones.

De acuerdo a lo evidenciado en el quehacer de la Trabajadora Social de La Pedregosa, esta profesión suele correr el riesgo de participar en muchos procesos a la vez, sin muchas posibilidades de generar continuidades, debido a la alta carga institucional, quienes exigen que se dé respuesta a problemáticas de diversas áreas, en donde se recarga en el profesional un papel activo y propositivo, sin que las personas hayan asumido este mismo rol de manera comprometida, es así como ante estas situaciones, puede pasar que los procesos dependan únicamente de quien tiene el conocimiento para sostenerlos y no de todos los actores que hacen parte del mismo.

Por lo cual Trabajo Social debe asumir el reto de una construcción continua sobre su identidad profesional, en donde se cuente con unos principios e ideales, pero que también coexistan con las particularidades de los contextos en donde se encuentre el profesional, para que de este modo se tengan unas líneas de trabajo, que sean fruto de la mediación entre la institución, la población y el deber ser; y que mediante estas líneas se fomenten la construcción de procesos que no se conviertan en cargas extras para el Trabajador Social,

sino que sean apuestas conjuntas que perduraran de acuerdo a la voluntad y movilización de sus participantes.

BIBLIOGRAFÍA

Agudelo, M. E. y Estrada, P. (2012). Constructivismo y construccionismo social: Algunos puntos comunes y algunas divergencias de estas corrientes teóricas. *Revista prospectiva* N° 17, 353-378.

Agudelo, J., Salinas, D., Ramírez, Y. (2010) Concepciones sobre práctica pedagógica de las estudiantes de noveno semestre de la licenciatura en pedagogía infantil. UNAM. México.

Aguirre, L., Méndez, M., Zenteno, N. (2010). La planeación, clave del éxito para una docencia con calidad. X congreso nacional de investigación educativa. UNAM. México.

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) (2014). Desplazamiento interno en Colombia. Tomado del sitio oficial de la ACNUR <http://www.acnur.org/t3/operaciones/situacion-colombia/desplazamiento-interno-en-colombia/>

Ávila, R. (1998) Lenguaje, medios e identidad nacional. *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, Amsterdam, vol. 64, 105-112.

Bachs A. (1992). *Evolución de Fe y Alegría*. Ladinprint Editorial Ltda. Cali

Bari, C. (2002). Aproximación a los Conceptos de Grupo Étnico, Identidad étnica, Etnicidad y Relaciones Interétnicas. *Revista Cuadernos de Antropología Social* No 16, 68-79.

Baribbi, A., Spijkers, P. (2011). Campesinos, tierra y desarrollo rural: Reflexiones desde la experiencia del Tercer Laboratorio de Paz. Cotecno – Agroconsulting – CIAT – CISP – Ideaborn. Colombia.

Bello, A. (2004). Etnicidad y ciudadanía en América Latina. Acción colectiva de los pueblos indígenas. Naciones Unidas. Chile.

Bello, M. (2001). Desplazamiento forzado y reconstrucción de identidades. ARFO editores. Colombia.

Blasco, T., Otero L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: la entrevista. Revista Nure investigación N° 33, 48-56.

Bretones, A. (1996). Concepciones y prácticas de la participación en el aula según los estudiantes del magisterio. Universidad Complutense. Madrid.

Calvo, G. (2006). La profesionalización docente en Colombia. *Documento presentado por la Fundación Compartir en la mesa de trabajo del Nuevo Plan Decenal de Educación, 2015.*

Cárdenas, J. (2008). Memoria e identidad cultural: expresión y construcción de la ciudadanía intercultural en los pueblos Misak, Nasa e Inga. V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.

Castillejo, A. (2000). Poética del otro. Antropología de la guerra, la soledad y el exilio interno en Colombia. ICANH. Bogotá.

Camayo, B., Carmona, E. (2008). Minga de pensamiento: del territorio ancestral Tierradentro a la conformación del cabildo Nasa en la ciudad de Cali (Valle) 1990 – 2008. Universidad del Valle. Cali.

CIDSE (2010). Análisis regional de los principales indicadores sociodemográficos de la comunidad afrocolombiana e indígena a partir de la información del censo general 2005. Universidad del Valle, Cali.

Cicowiez, M., Gasparini, L. (2013). Pobreza y desigualdad en América Latina: Conceptos, herramientas y aplicaciones. Editorial Temas. Universidad nacional de la Plata. Buenos Aires.

Consejo Regional Indígena del Cauca (2007). Plan de vida regional de los pueblos indígenas del Cauca. Cauca.

Contreras, A., Contreras M. (2012). Práctica pedagógica: Postulados teóricos y fundamentos ontológicos y epistemológicos. Revista historia de la educación N° 15, 197-220.

Coronado, Andrés (2010). Tierra, autonomía y dignidad: conflictos territoriales de los pueblos indígenas de la Sierra Nevada de Santa marta. Universidad Javeriana. Bogotá.

DANE (2011). Cuántos somos cómo vamos, diagnostico socio demográfico de Cali y 10 municipios del pacifico nariñense. Afroamérica XXI. DANE. Recuperado el día 18 de septiembre, de la página web http://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/cuantos_somos

De la Torre, C. (1997). "La letra con sangre entra:" Racismo, Escuela y Vida Cotidiana en Ecuador. Revista *ICONOS* N° 3, 115-128.

Deruyttere, A. (2001). Pueblos indígenas, globalización y desarrollo con identidad: algunas reflexiones de estrategia. Banco Interamericano de Desarrollo. México.

Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. Revista *Laurus*, Vol. 12, 88-103.

Esclarín, A. (2002). Educación para globalizar la esperanza y la solidaridad. *Estudios Editores. Caracas*.

Estrada, J. (2004). Construcción del modelo neoliberal en Colombia 1970-2004. Ediciones Aurora. Colombia.

Epsin, M. A. (2009). La presencia indígena en la ciudad: la construcción del indígena urbano en el barrio de San Roque. Maestría en Ciencias Sociales con mención en Antropología. FLACSO, Quito.

Federación Internacional de Fe y Alegría (2009). El sistema de mejora de la calidad. Ladinprint Editorial Ltda. Cali.

Federación Internacional Fe y Alegría (1999). De la chispa al incendio: La historia y las historias de Fe y Alegría. Venezuela. Ladinprint Editorial Ltda. Cali.

Federación Internacional Fe y Alegría (2014). Misión y Visión. Página web Fe y Alegría. Recuperado el día 1 de diciembre del 2014.: <http://www.feyalegria.org/es/quienes-somos/nuestra-mision>

Flecha, R. (1999) Actualidad pedagógica de Paulo Freire. Revista pedagógica, 75-81.

Flores, M., López, S. (2009). El fracaso del neoliberalismo y la alternativa educativa Latinoamericana. Revista ideas y personajes N° 47, 1063-1071.

Freire, P. (1968). La pedagogía del oprimido. Editorial Tierra Nueva, Montevideo.

FUCLA (2009). Derechos territoriales de los pueblos indígenas. Colombia.

García, H. García, E. (1980) Aportes para el análisis y la sistematización de experiencias no formales de educación de adultos, UNESCO-OREALC, Santiago.

García, J. (2004) Políticas migratorias de la unión Europea, Programa Andino de Derechos Humanos Globalización, Migración y Derechos Humanos. Ediciones ABYA-YALA. Quito.

Galeano, E. (1998). Patas arriba. La escuela del mundo al revés. Siglo XXI Editores. México.

Giménez, G. (1994). Modernización, cultura e identidades tradicionales en México. Revista Mexicana de sociología N°4, 35-56.

_____ (2005). La cultura como identidad y la identidad como cultura. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. México.

_____ (2002), “Paradigmas de identidad”, Sociología de la identidad, Porrúa Editores. México, D.F.

Hernández, L. M. (2010). “Si con el Nombre de Indios nos Humillaron y Explotaron, con el Nombre de Indios nos Liberamos”. El Proceso de Configuración de un Sujeto Político Indígena, Estudio de Caso de la Organización Independiente Totonaca (OIT). Maestría en Ciencias Sociales. UNAM México.

Jara, V. (2010). Educación popular y cambio social en América Latina. Oxford University.

Luengo, E. (1998). La otredad indígena en los discursos sobre la identidad latinoamericana. Revista Anales, Vol. 1.

Luengo, J. (2004). La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación en teorías contemporáneas de educación. Biblioteca nueva, Madrid.

Marín Lozada, A., Marlés, A. (2009). Escolaridad e identidad indígena en jóvenes Nasa: exploración desde la psicología cultural. Título de psicología. Universidad del Valle. Cali.

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (Síntesis conceptual). Revista IIPSI Vol. 9, 123-146.

Mendoza, A.(2012). El desplazamiento forzado en Colombia y la intervención del estado. Revista de economía institucional V° 14 N° 26, 169-202.

Ministerio de Educación Nacional (2013). Política Pública para los Grupos Étnicos en Colombia. Colombia. Recuperado el día 19 de septiembre del 2014, en la página del ministerio de educación:

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles326662_archivo_pdf_Dia4_POLITICA_PUBLICA_PARA_LOS_GRUPOS_ETNICOS.pdf

Moreno, I. (2004). La utilización de medios y recursos didácticos en el aula. Departamento de Didáctica y Organización Escolar Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.

Moromizato, R. (2012). Transacciones educativas en comunidades indígenas de la amazonia peruana: del hogar a los programas más educativos. Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud. Universidad de Manizales. Colombia.

Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. En Lopez, L. (2009). Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas. FUNPROEIB Andes. Ecuador.

Nfubea, A. (2008). Racismo y medios de comunicación. Una propuesta práctica no violenta para el reconocimiento y el respeto de la diversidad de la comunicación. Nsibidi. España.

Noguera, S. (2012). Refrescamiento de los guardianes de la medicina tradicional Nasa. Actitudes y prácticas en el Instituto Técnico y Agropecuario e Industrial Juan Tama del Resguardo Indígena de Canoas, municipio de Santander de Quilichao. Universidad del Valle. Cali.

Oficina de Responsabilidad Social Universitaria (2013). Caracterización Centro Educativo Fe y Alegría- Sede la Pedregosa, Comuna 18. Altos de Polvorines. Pontificia Universidad Javeriana. Cali.

Peñaherrera, M. y Cobos, F. (2011). La inclusión y la atención escolar a la diversidad estudiantil en centros educativos primarios: un programa de Investigación-acción. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Vol. 10, 121-132.

Perea, C. (2007) Paradigmas de la investigación social. Bogotá.

Pérez Esclarín, A., (2002). Educar para globalizar la esperanza y la solidaridad. Venezuela.

Pérez Esclarín, A. (1996). Fe y Alegría. Un movimiento educativo al servicio del pueblo latinoamericano. Venezuela.

Pilcue Valbuena, W. (2011). Hacer camino entre las educaciones (de la escuela convencional a la escuela comunitaria): aprendizaje y conocimiento en las ciencias sociales e historia en el municipio de Toribio (resguardo de San Francisco, Tacueyo y Toribio). Universidad del Valle. Cali.

Portela, H. (2000). El pensamiento de las aguas de las montañas: KoKonucos, Guambianos, Paeces y Yanaconas. Editorial Universidad del Cauca. Colombia.

Posso, J. (2008). Indígenas en la ciudad: etnicidad y estrategias de supervivencia en Cali”. Grupo de investigación: “Migración, Urbanización e Identidades de las Poblaciones Afrocolombianas”. Universidad del Valle. Cali.

Prieto, M. (2005). La participación de los estudiantes ¿un camino hacia su emancipación?. Revista Theoria Vol. 14, 27-36.

Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. Revista nueva sociedad N° 146, 90-101.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Centro de Investigaciones sociales (CIES), Lima.

Ramírez, Y. (2009). ¿Es posible ser indígena en la ciudad? Sobre estudios indígenas y afrocolombianos. Memoria personal. En Revista Educación y Pedagogía, Vol. 19 N°. 49, 199-214.

Robledo Martín, J. (2009). Observación Participante: ¿técnica o método? Tomado de la revista Nure investiga, 35-48.

Rojas, A., Guzmán, E. (2005). Educar a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia. Universidad del Cauca.

Sampieri, R. (1997). Metodología de la investigación. Primera edición. Mc Graw-Hill. México.

Sevilla, J. A. (2010). Identidad, tradición y modernidad: El surgimiento del pueblo Yanacona en Colombia en el siglo XX. Licenciatura en Historia. Universidad del Valle. Cali.

Sotomayor, G. (2010). De la educación bancaria en el Aula, a la educación problematizadora en la Red. Universidad Autónoma de Barcelona.

Silva, J. Á. (2005). Identidad Lingüística de los pueblos indígenas de la región Andina. Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador. Quito.

Taylor, S.J., Bogdan R. (1987) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós, Barcelona.

Uribe, C. (2013). Imaginarios sociopolíticos de los jóvenes indígenas en la ciudad de Bogotá. En revista Guillermo de Ockham Vol. 11 N°2, 53-67.

Vasilachis de Gialdino, I. (1997) “El pensamiento de Habermas a la luz de una metodología propuesta de acceso a la teoría”, Revista Estudios Sociológicos, Vol. 15, N° 43, 79- 107.

Zuluaga, Olga Lucía (1984) El maestro y el saber pedagógico en Colombia. Colombia.

ANEXOS

RELACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LAS DOCENTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “FE Y ALEGRÍA” LA PEDREGOSA UBICADA EN ALTOS DE LA COMUNA 18 CON LA RECONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD ÉTNICA DE JÓVENES INDÍGENAS MIGRANTES A LA CIUDAD DE CALI

Objetivo General: Comprender la relación de las prácticas pedagógicas de los docentes de la institución educativa “Fe y Alegría” la Pedregosa ubicada en Altos de la comuna 18 con la reconfiguración de la identidad étnica de jóvenes indígenas migrantes a la ciudad de Cali.				
Objetivo Específico	Categoría de análisis	Preguntas de indagación	Fuentes (informantes)	Técnica de levantamiento de información
-Indagar las prácticas pedagógicas de los docentes del Centro Educativo “Fe y Alegría” la Pedregosa.	-Prácticas pedagógicas.	-DIRECTIVO: 1. ¿Cómo se refleja el proyecto educacional de Fe y alegría en la vida cotidiana de la institución? 2. ¿A nivel general, Fe y alegría le establece unos objetivos-metas en el que hacer de los docentes? 3. ¿Cuáles son las rutas de trabajo que la pedregosa establece para que se cumplan los objetivos propuestos	-Estudiantes indígenas seleccionados de los grados decimo, once y Aceleración y Brújula.	-Entrevista. -Documentación. -Observación participante.

		desde fe y alegría? 4. ¿Estas rutas de trabajo quién o quiénes las construyen? 5. ¿Cómo se evalúan estas rutas de trabajo para evidenciar el cumplimiento de los objetivos de Fe y Alegría? 6. ¿Cómo se evidencian estas rutas de trabajo dentro del aula de clase? 7. ¿Qué tipo de estrategias son las más usadas por los docentes para dar cumplimiento a estas rutas de trabajo dentro del aula de clase? 8. ¿Quién o quiénes construyen dichas estrategias? 9. ¿Se recogen las percepciones de los estudiantes frente a las estrategias de los docentes? 10. ¿Se tiene en cuenta las características de los estudiantes en la construcción de dichas estrategias? 11. ¿Cuenta el colegio con estrategias de identificación y trabajo con los grupos étnicos? 12. ¿Desde el colegio se considera relevante trabajar para el fortalecimiento de los grupos étnicos existentes en la comunidad educativa? DOCENTES. 1. ¿Cuáles son los lineamientos que da la institución para la	-Docentes directores de los grado. -Directivo y trabajadora social del colegio fe y alegría.	
--	--	---	--	--

		preparación y realización de las clases? 2. ¿Cuenta usted con un plan de trabajo para el año lectivo? ¿Con qué criterios lo elabora? 3. ¿Cómo realiza el proceso de planeación de sus clases? 4. ¿Qué aspectos tiene en cuenta para dicha planeación? 5. ¿Desde su planeación prevé cambios emergentes dentro de la cotidianidad? 6. ¿Cómo tiene en cuenta las características de sus estudiantes para la planeación de sus clases? 7. ¿Considera pertinente el uso de material didáctico para sus clases? 8. ¿Cuáles son las percepciones de sus estudiantes frente a sus clases? 9. ¿cómo influyen sus estudiantes indígenas en la elaboración de sus prácticas pedagógicas? ESTUDIANTES: 1. ¿Antes de ingresar al colegio, qué imaginarios tenía sobre la manera en que se dictan las clases? 2. ¿Qué diferencias encontró entre sus imaginarios y la manera como se dictan las clases en la institución?		
--	--	---	--	--

		3. ¿Describa cómo era la vida cotidiana dentro del colegio en su lugar de procedencia? 4. ¿Qué diferencia encuentra entre los profesores y las clases en su lugar de procedencia y la Pedregosa? 5. ¿Qué opina de la manera como dictan las clases los profesores de la Pedregosa? 6. ¿Siente que los docentes tienen en cuenta su opinión durante las clases? 7. ¿Cómo siente usted que se tiene en cuenta su particularidad étnica dentro de la institución? 8. ¿Considera necesario que los docentes generen acciones para que se fortalezca la identidad étnica dentro de la institución? 9. ¿Considera necesario generar procesos de transformación dentro de la institución educativa para el reconocimiento de la identidad étnica?		
-Identificar los	-Identidad	DOCENTES	-Estudiantes	-Entrevista.

principales cambios en la identidad étnica de los jóvenes indígenas migrantes a la ciudad de Cali luego de su ingreso en el Centro Educativo “Fe y Alegría” ” la Pedregosa.	étnica. -Migración.	1. ¿Qué estrategias implementa usted para la caracterización de sus estudiantes? 2. ¿Qué estrategias implementa para el fortalecimiento de la identidad étnica de sus estudiantes indígenas? 3. ¿Cuáles son los espacios que usted propicia para el reconocimiento de la identidad étnica de sus estudiantes dentro del aula entre sus compañeros? 4. ¿Qué nivel de apropiación percibe usted en sus estudiantes indígenas de su identidad étnica? 5. ¿Considera que si trabajo como docente influye en la apropiación de la identidad étnica de sus estudiantes indígenas? ESTUDIANTES: 1. ¿Cuál es su lugar de procedencia y el de su familia? 2. ¿Cuánto tiempo llevan viviendo en Cali? 3. ¿En su lugar de procedencia pertenecían a algún grupo que les permitió caracterizarse como indígena? 4. ¿Qué conoce del motivo por el que su familia debió	indígenas seleccionados de los grados decimo, once y Aceleración y Brújula. -Docentes directores de lo grado. Padre y madres de familia	-Documentación. -Observación participante.
---	------------------------	--	---	---

		desplazarse a otro lugar? 5. ¿Por qué llegar a Cali? 6. ¿Cómo fue el cambio de vivir en la zona rural y pasar a vivir en la zona urbana? 7. ¿Cómo fue el proceso de ingreso a la institución Fé y Alegría? 8. ¿Cuál es la razón de ingresar en dicha institución? 9. ¿Cómo se imaginaba a sus compañeros de clase en la Pedregosa? 10. ¿qué miedos y expectativas le generaba ingresar a este nuevo contexto institucional? 11. ¿Cómo fue el primer día de clase dentro de la institución? 12. ¿Cómo se ha relacionado con otros compañeros indígenas dentro de la institución? 13. ¿Siente que dentro de la institución hay apertura para el desarrollo de su identidad étnica? PADRES DE FAMILIA: 1. ¿Cuál es el lugar de procedencia de usted y su familia?		
--	--	---	--	--

		2. ¿Cuánto tiempo lleva viviendo en Cali? 3. ¿Qué razones llevaron a que llegara a vivir a Cali? 4. ¿Cómo era su vida antes de vivir en Cali? 5. ¿Cuáles eran las prácticas tradicionales de usted y su familia? 6. ¿Qué es lo que más extraña de su lugar de origen? 7. ¿Se considera indígena? ¿Por qué? 7. ¿Cómo fue el proceso de preparación para instalarse a Cali? 8. ¿A qué barrio llegó a vivir por primera vez en la ciudad? 9. ¿Cómo describe su primer día en Cali? 10. ¿Cuánto años tenían sus hijos cuando llegaron a Cali? 11. ¿Ellos habían visitado antes la ciudad? 12. ¿Su familia estaba de acuerdo con vivir en la ciudad? 13. ¿Qué pensaba usted y su familia de la vida en la ciudad? 14. ¿Cuál fue el primer empleo que consiguió en la ciudad? 15. ¿Qué fue lo que más se le dificultó en la ciudad?		
--	--	--	--	--

		16. ¿Qué cambios noto en su familia luego de llegar a Cali? 17. ¿Cree usted que sus hijos se consideran indígenas?		
Identificar las percepciones de los jóvenes indígenas frente a las prácticas pedagógicas que son llevadas a cabo por los profesores del Centro Educativo Fe y Alegría” la Pedregosa.	-Percepciones.	Estudiantes: 1. ¿Qué opina de la manera como dictan las clases los profesores de la Pedregosa? 2. ¿Siente que los docentes tienen en cuenta su opinión durante las clases? 3. ¿Cómo siente usted que se tiene en cuenta su particularidad étnica dentro de la institución? 4. ¿Considera necesario que los docentes generen acciones para que se fortalezca la identidad étnica dentro de la institución? 5. ¿Considera necesario generar procesos de transformación dentro de la institución educativa para el reconocimiento de la identidad étnica? PADRES Y MADRES DE FAMILIA:	-Estudiantes indígenas seleccionados de los grados decimo y once. -Padre y madres de familia.	-Entrevista. -Documentación. -Observación participante.

		1. ¿Por qué ingresaron a La Pedregosa? 2. ¿Qué opina de la educación de la ciudad en comparación con la del campo? 3. ¿Qué opina de la forma en la que las profesoras les enseñan a sus hijos? 5. ¿En algún momento el colegio ha indagado por la procedencia indígena de sus hijos? 6. ¿conoce usted si el colegio tiene espacios que permitan reconocer o fortalecer la identidad étnica de sus hijos? 7. ¿Le parece a usted importante que el colegio aborde este tema?		
--	--	--	--	--

1. Guía entrevista semiestructurada

-DIRECTIVO: (coordinadora pedagógica y Trabajadora Social)

-Datos generales: Nombre, edad, cargo, nivel de formación y tiempo dentro de la institución.

1. ¿Cómo se refleja el proyecto educacional de Fe y alegría en la vida cotidiana de la institución?
2. ¿A nivel general, Fe y alegría le establece unos objetivos-metas en el que hacer de los docentes?
3. ¿Cuáles son las rutas de trabajo que la pedregosa establece para que se cumplan los objetivos propuestos desde fe y alegría?
4. ¿Estas rutas de trabajo quién o quiénes las construyen?
5. ¿Cómo se evalúan estas rutas de trabajo para evidenciar el cumplimiento de los objetivos de Fe y Alegría?
6. ¿Cómo se evidencian estas rutas de trabajo dentro del aula de clase?
7. ¿Qué tipo de estrategias son las más usadas por los docentes para dar cumplimiento a estas rutas de trabajo dentro del aula de clase?
8. ¿Quién o quiénes construyen dichas estrategias?
9. ¿Se recogen las percepciones de los estudiantes frente a las estrategias de los docentes?
10. ¿Se tiene en cuenta las características de los estudiantes en la construcción de dichas estrategias?
11. ¿Cuenta el colegio con estrategias de identificación y trabajo con los grupos étnicos?
12. ¿Desde el colegio se considera relevante trabajar para el fortalecimiento de los grupos étnicos existentes en la comunidad educativa?

2. Guía de entrevista semi-estructurada: prácticas pedagógicas de los profesores

-DOCENTES (Directores de los grado de once y Aceleración y Brújula)

-Datos generales: Nombre, edad, cargo, nivel de formación y tiempo dentro de la institución.

1. ¿Cuáles son los lineamientos que da la institución para la preparación y realización de las clases?
2. ¿Cuenta usted con un plan de trabajo para el año lectivo? ¿Con qué criterios lo elabora?
3. ¿Cómo realiza el proceso de planeación de sus clases?
4. ¿Qué aspectos tiene en cuenta para dicha planeación?
5. ¿Desde su planeación prevé cambios emergentes dentro de la cotidianidad?
6. ¿Cómo tiene en cuenta las características de sus estudiantes para la planeación de sus clases?
7. ¿Considera pertinente el uso de material didáctico para sus clases?
8. ¿Cuáles son las percepciones de sus estudiantes frente a sus clases?
9. ¿Qué estrategias implementa usted para la caracterización de sus estudiantes?
10. ¿Cómo influyen sus estudiantes indígenas en la elaboración de sus prácticas pedagógicas?
11. ¿Qué estrategias implementa para el fortalecimiento de la identidad étnica de sus estudiantes indígenas?
12. ¿Cuáles son los espacios que usted propicia para el reconocimiento de la identidad étnica de sus estudiantes dentro del aula entre sus compañeros?
13. ¿Qué nivel de apropiación percibe usted en sus estudiantes indígenas de su identidad étnica?
14. ¿Considera que si trabajo como docente influye en la apropiación de la identidad étnica de sus estudiantes indígenas?

3. Guía de entrevista semi-estructurada: Reconfiguración identidad étnica estudiantes indígenas

-ESTUDIANTES INDÍGENAS (grado once, decimo, quinto y Aceleración y Brújula)

-Datos generales: Nombre, edad, grado.

1. ¿Cuál es su lugar de procedencia y el de su familia?
2. ¿Cuánto tiempo llevan viviendo en Cali?
3. ¿En su lugar de procedencia pertenecían a algún grupo que les permitió caracterizarse como indígena?
4. ¿Qué conoce del motivo por el que su familia debió desplazarse a otro lugar?
5. ¿Por qué llegar a Cali?
6. ¿Cómo fue el cambio de vivir en la zona rural y pasar a vivir en la zona urbana?
7. ¿Cómo fue el proceso de ingreso a la institución Fe y Alegría?
8. ¿Cuál es la razón de ingresar en dicha institución?
9. ¿Qué miedos y expectativas le generaba ingresar a este nuevo contexto institucional?
10. ¿Antes de ingresar al colegio, qué imaginarios tenía sobre la manera en que se dictan las clases?
11. ¿Qué diferencias encontró entre sus imaginarios y la manera como se dictan las clases en la institución?
12. ¿Describa cómo era la vida cotidiana dentro del colegio en su lugar de procedencia?
13. ¿Cómo fue el primer día de clase dentro de la institución?
14. ¿Qué diferencia encuentra entre los profesores y las clases en su lugar de procedencia y la Pedregosa?
15. ¿Cómo se imaginaba a sus compañeros de clase en la Pedregosa?
16. ¿Cómo se ha relacionado con otros compañeros indígenas dentro de la institución?
17. ¿Qué opina de la manera como dictan las clases los profesores de la Pedregosa?
18. ¿Siente que los docentes tienen en cuenta su opinión durante las clases?
19. ¿Cómo siente usted que se tiene en cuenta su particularidad étnica dentro de la institución?

20. ¿Considera necesario que los docentes generen acciones para que se fortalezca la identidad étnica dentro de la institución?

21. ¿Considera necesario generar procesos de transformación dentro de la institución educativa para el reconocimiento de la identidad étnica?

4. Guía entrevista semi-estructurada: Reconfiguración identidad étnica estudiantes indígenas.

Padres y madres de familia: (padre y madres de los cuatro estudiantes)

-Datos generales: Nombre, edad, ocupación, lugar de procedencia y comunidad indígena.

1. ¿Cuál es el lugar de procedencia de usted y su familia?

2. ¿Cuánto tiempo lleva viviendo en Cali?

3. ¿Qué razones llevaron a que llegara a vivir a Cali?

4. ¿Cómo era su vida antes de vivir en Cali?

5. ¿Cuáles eran las prácticas tradicionales de usted y su familia?

6. ¿Qué es lo que más extraña de su lugar de origen?

7. ¿Se considera indígena? ¿Por qué?

7. ¿Cómo fue el proceso de preparación para instalarse a Cali?

8. ¿A qué barrio llegó a vivir por primera vez en la ciudad?

9. ¿Cómo describe su primer día en Cali?

10. ¿Cuánto años tenían sus hijos cuando llegaron a Cali?

11. ¿Ellos habían visitado antes la ciudad?

12. ¿Su familia estaba de acuerdo con vivir en la ciudad?

13. ¿Qué pensaba usted y su familia de la vida en la ciudad?

14. ¿Cuál fue el primer empleo que consiguió en la ciudad?

15. ¿Qué fue lo que más se le dificultó en la ciudad?

16. ¿Qué cambios noto en su familia luego de llegar a Cali?
17. ¿Qué cambios noto en sus hijos?
18. ¿En qué colegio entraron a estudiar por primera vez sus hijos?
19. ¿Por qué ingresaron a La Pedregosa?
20. ¿Qué opina de la educación de la ciudad en comparación con la del campo?
21. ¿Qué opina de la forma en la que las profesoras les enseñan a sus hijos?
22. ¿En algún momento el colegio ha indagado por la procedencia indígena de sus hijos?
23. ¿conoce usted si el colegio tiene espacios que permitan reconocer o fortalecer la identidad étnica de sus hijos?
24. ¿Le parece a usted importante que el colegio aborde este tema?
27. ¿Cree usted que sus hijos se consideran indígenas?