

XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2015.

DIALOGO INTERCULTURAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DE NIÑOS Y NIÑAS INDÍGENAS EN LA ESCUELA.

Herminia Sanchez Navarrete.

Cita:

Herminia Sanchez Navarrete (2015). *DIALOGO INTERCULTURAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DE NIÑOS Y NIÑAS INDÍGENAS EN LA ESCUELA. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-061/1048>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

DIALOGO INTERCULTURAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DE NIÑOS Y NIÑAS INDÍGENAS EN LA ESCUELA

Herminia Sánchez Navarrete

e-mail: Herminiasancheznavarrete@gmail.com

Docente:I.E.D Colegio Confederación Brisas del Diamante

Secretaria de Educación Distrital de Bogotá-Colombia

Resumen

La población indígena Embera Chami y Embera Katio se encuentra en la ciudad de Bogotá en condición de vulnerabilidad por múltiples razones estructurales y no ha tenido continuidad en su proceso educativo por lo que se hace necesario un trabajo diferenciado y pertinente dentro de la escuela, más cuando el desconocimiento de su existencia y cultura para el resto de la población hacen del contexto educativo un ámbito de segregación y violencia.

Por lo tanto se busca construir un dialogo intercultural como forma de mitigar los procesos de exclusión y maltrato para estas poblaciones en la escuela urbana. Es así, como se generó una planeación de herramientas didácticas alternativas que facilitaron la interacción e inclusión con los miembros de la comunidad indígena y los demás miembros de la comunidad educativa; fortaleciendo de esta forma los escenarios escolares como fuente de garantía de derechos para estos niños.

Durante la estancia de la comunidad Embera en la institución educativa Agustín Nieto Caballero se busca reconocer inicialmente su cultura como punto de partida en el aprendizaje. Favoreciendo así la identidad de estos sujetos y la conservación de sus prácticas ancestrales fuera de su territorio.

Palabras clave: Indígenas Embera chami-Katio, saberes propios.

Contextualización general

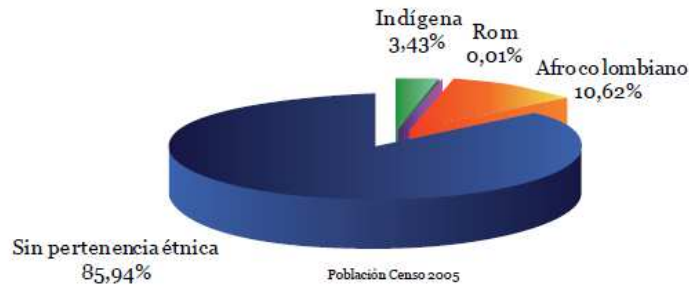
La ciudad de Bogotá, capital de Colombia, es una ciudad multicultural, que acoge grupos étnicos de diversas regiones del país, resultado del fenómeno de desplazamiento y migración interna. Estos fenómenos han generado en la ciudad procesos de expansión urbana ilegal e irregular en las periferias dejando a las comunidades y poblaciones en condiciones de pobreza, marginalidad y segregación dentro de la misma.

Es así como procesos de poblamiento de los grupos étnicos en la ciudad se relaciona con: a) Las condiciones sociales, económicas, políticas, educativas y familiares que viven en sus territorios de origen, llevándolos a desplazarse a las ciudades colombianas, entre ellas Bogotá, bajo el imaginario de encontrar mejores oportunidades de acceso a la educación superior y de mejora de su calidad de vida. Y, b) La violación sistemática de los derechos humanos de los grupos étnicos producto del desplazamiento forzado de comunidades, familias e individuos que deben abandonar sus territorios a causa del conflicto armado, el despliegue de proyectos mineros e industriales, la construcción de hidroeléctricas, las amenazas directas y desapariciones forzadas, entre otros.

Los principales departamentos expulsores de la población, de acuerdo con la información de Unidad para la Atención y Retención Integral a las Víctimas (UARIV) en 2013, indica que el proceso de despojo ocurre con mayor intensidad en el valle interandino y el pacífico, departamentos de Nariño, Valle del Cauca, Cauca, Chocó, Vaupés, Guainía, Putumayo y la Amazonía, expulsando de sus territorios a comunidades predominantemente afrodescendientes e indígenas. Una vez llegan a la ciudad de Bogotá se concentran en las localidades de Ciudad Bolívar, San Cristóbal, Bosa, Suba, Kennedy Engativá y Los Mártires las cuales a su vez representan los más altos índices de pobreza en la Ciudad.

En el Censo realizado por el DANE en el 2005 el cual incluyó el criterio de *auto reconocimiento étnico* como un mecanismo para identificar el origen étnico de la población, este permitió visibilizar y reconocer a las siguientes etnias: Indígenas, Rrom, raizales del archipiélago de San Andrés, palenqueros de San Basilio de Palenque, y afrocolombianos, negros, mulatos o afrodescendientes. A partir de ello, la Secretaria de Planeación de Bogotá en el 2010 publica el boletín No. 15: Composición y Caracterización étnica de la ciudad, el cual plantea que el Censo 2005 indicó que del

total de la población censada en la ciudad (6.778.691) existen 113.440 (1,67%) personas censadas declaradas pertenecientes a alguna etnia, 96.523 (1,42%) se reconoció negro, mulato, afrocolombiano, 15.032 (0,22%) se declararon indígenas, 1.355 (0,02%) raizal de San Andrés y Providencia, 523 (0,01%) ROM y 7 como palenqueros.



Gráfica 1. Distribución de la población colombiana censada por pertenencia étnica 2005.

Frente a esta situación nace la pregunta ¿Cuál es el reconocimiento de los grupos étnicos en la ciudad? En el caso particular de las poblaciones indígenas es de mayor vulneración teniendo en cuenta su su cultura y lengua nativa que hacen difícil la comunicación y la adaptación a las instituciones que operan en la ciudad.

Población indígena Embera Chamí y Embera Katio en la ciudad.



*"Somos Embera. Venimos de la naturaleza, somos hijos del agua, del okendo, de nuestra madre tierra, por eso la defendemos. Somos pueblos indígenas con historia y cultura propia, somos del territorio y tradiciones ancestrales, nos alimentamos de la selva, de la montaña y de lo que cultivamos, somos verdaderos y auténticos Emberas"*¹



La comunidad Emberá Chamí se encuentra en el alto río San Juan en los municipios de Pueblo Rico y Mistrató ubicados en el departamento de Risaralda. El segundo núcleo de población Chamí se encuentra en los ríos Garrapatas y Sanquiní, municipios de Dovio y Bolívar, departamento del Valle del Cauca y en el resguardo indígena de Cristianía en Antioquia. De igual manera hay asentamientos en los departamentos de Quindío, Caldas, Valle del Cauca y Caquetá. Arango & Sánchez. (2004).

De acuerdo con el censo DANE del 2005, la población total es de 29094 habitantes, de las cuales el 50.2% son hombres (14609 personas) y el 49.8% mujeres (14485 personas). Los Embera Chamí representan el 2.1% de la población indígena colombiana.²



La comunidad Embera Katío Se localizan en el departamento de Antioquia y Córdoba al Nororiente de Colombia (Región del Caribe), hacia el sur, en las riberas de los ríos Esmeralda y Sinú, Habitan dos resguardos indígenas ,Iwagado y karigabí estos resguardos se encuentran dentro del territorio del Parque Nacional Natural de Paramillo con una extensión de aproximadamente 200.000 hectáreas . Su población estimada es de 32900 personas.

En Bogotá se registra aproximadamente desde el 2005 la presencia de importantes pueblos indígenas provenientes del pacífico colombiano, sin que estos sean los únicos, pues según las autoridades indígenas son 14 los pueblos que se encuentran

¹ <http://losemberakatio.blogspot.com>

² Datos tomados de El Espéctador, citados en el artículo de Territorio Chocoano Noticias <http://www.territoriochocoano.com/secciones/informacion-general/896-unos-250-indigenas-embera-katio-de-choco-y-risaralda-viven-en-la-miseria-en-bogota.html>

representados en la ciudad.³ El proceso de desplazamiento interno desde el pacífico es inherente pues según algunos estudios desde el 2006 la situación de Nariño y del Chocó es crítica, un total de 4000 personas afrocolombianas e indígenas han sido desplazadas. Según estudios realizados por el DANE el centro de Bogotá y en la localidad de Kennedy son los lugares con mayor concentración de comunidad indígenas entre ellas habitan unos 250 Emberá Katío y 500 Emberá Chamí.

Ante esta situación, se han establecido estrategias de contingencia que permiten identificar en las localidades centro de Bogotá, ubicación de las poblaciones indígenas Embera, de tal forma:

“los esfuerzos por coordinar las acciones con las entidades del distrito a través de la mesa distrital Emberá ha llevado a la ubicación de albergues lo cual facilita el control sobre la movilidad y la atención en salud, además permite garantizar vivienda y alimentación. No obstante, los albergues generan inactividad y dependencia, lo cual implica buscar mecanismos que faciliten que los hombres y mujeres indígenas permitan realizar actividades que les permitan, obtener recursos para su subsistencia” (Alcaldía mayor de Bogotá, 2010)

Las diferentes situaciones que viven las comunidades indígenas Emberá difieren de los *principios* que como pueblos originarios conservan en sus organizaciones sociales y que han practicado a lo largo de su historia, esta identidad cultural construida a lo largo del tiempo y el espacio se ve afectada seriamente por las coyunturas políticas y económicas que han llevado a éstas comunidades de habitar una ciudad como Bogotá.

Las comunidades Emberá que actualmente residen en Bogotá, habitaron ancestralmente diversas regiones del occidente colombiano, por su patrón de asentamiento disperso, los lugares predominantes que habitaron son: Chocó, Antioquia y Risaralda. Los mismos Embera se han ido transformando de acuerdo a la dinámica interna de sus territorios que generalmente se vincula a las economías extractivas de diferentes recursos naturales como oro, madera, caucho y las actividades productivas propias del río.

³ Los pueblos indígenas presentes en la ciudad son: Muiscas, Pijaos, Quechuas, Nasas, Misak, Yanacona, indígenas de los pastos, Ingas, Kamentsa, Woanun, Tubu, Embera, Witotos y Eperara. Información obtenida mediante una reunión con el gobernador nasa Jaime Collazos

En las últimas décadas sus dinámicas territoriales se han visto afectadas por el agudo conflicto armado que azota a estas zonas del país. Debido a ello se viven graves situaciones como la falta de comercialización de los productos que cultivan, al final los alimentos perecen sin que haya remuneración económica por ellos. Esta situación complica aún más la subsistencia de las comunidades en sus respectivos territorios sin más opción que migrar a la ciudad.

La comunidad indígena Emberá está constituida por diferentes grupos étnicos que hasta hace muy poco fueron considerados uno solo, por algunos estudiosos no indígenas, a razón de sus afinidades lingüísticas y culturales. No obstante, al interior del pueblo Emberá sí se diferencia entre uno y otro grupo étnico, lo cual se evidencia en la base de datos del Dane donde aparecen como grupos diferenciados.

Las lenguas de los grupos Chami y Katío provienen de la familia lingüística Chocó, éstas poseen características similares a nivel fonológico, morfológico y sintáctico, razón por la cual algunos investigadores las consideran dialectos del Emberá (Licht, 1988). Se trata de lenguas aglutinantes, esto quiere decir que tiene palabras con una o dos sílabas y la manera cómo se ‘canta’ al hablar, es parte fundamental del significado.

Cabe resaltar la alta lealtad lingüística que las mujeres Emberá tienen por su lengua materna, aspecto evidente en la transmisión intergeneracional de este saber, lo que quiere decir que las mujeres enseñan a sus hijos e hijas la lengua y sus costumbres, como parte central del pensamiento y la identidad Emberá. Por esto, aunque no solamente, resulta fundamental que la apuesta educativa en el contexto urbano, tenga en cuenta la importancia que reviste la lengua ancestral como parte de la identidad y autoestima de los niños, niñas y en general del pueblo Emberá.

Propuesta pedagógica: “Vamos aprender jugando”

Teniendo en cuenta que la población indígena en condición de vulnerabilidad no ha tenido continuidad en su proceso educativo se hace necesario un trabajo diferenciado y pertinente. Esto generó una planeación de herramientas didácticas alternativas que facilitaron la interacción con sus familias y líderes Embera Chami para la construcción de contenidos y estrategias pedagógicas propias. Estas acciones se realizan con el fin de darle sentido al proceso educativo de la comunidad Embera.

El ejercicio de la docencia cuando se asume desde el compromiso conduce a planear acciones pertinentes para la población estudiantil atendida, en este caso la comunidad indígena, propició un conjunto de acciones entre la imagen-texto que fueron llamativas y pertinentes, dando así, un punto de inicio para una propuesta diferencial.

Posteriormente se indago por su cultura y saberes como apoyo para iniciar una planeación de actividades que me ayudarán a desarrollar estrategias y metodologías acordes al objetivo principal dirigido hacia la enseñanza de la lectura y escritura del castellano como segunda lengua.

Mediante la aplicación de estas estrategias cercanas al contexto de las y los niños se evidencio una motivación creciente por ir a la institución educativa, por compartir con la docente relatos sobre el territorio (dibujandolo), en la elaboración de manillas y en el reconocimiento de la figura del docente como facilitador cercano a su cultura.

Durante la estancia de la comunidad Embera en la institución educativa se reconoce el valor que tiene reconocer su cultura como punto de partida en el aprendizaje. Reconociendo de vital importancia promover el fortalecimiento de la misma dentro de los contextos educativos, fovoreciendo la identidad de los sujetos para se realiza la creación de personajes propios o cercanos a su cultura para propiciar el aprendizaje de otros codigos en la comunicación (hablados, leidos y escritos) de la cultura mayoritaria, que facilitarian a su vez la interacción en contextos ajenos a su territorio.

A partir de la evaluación del trabajo del año anterior (2012) y teniendo en cuenta los intereses y necesidades de los y las estudiantes, me propuse continuar el trabajo realizando ajustado de acuerdo a los resultados de la evaluación de los procesos de aprendizaje de los niños y niñas. En la propuesta pedagógica se desarrollaron dos acciones: a) La cartografía social histórica entre el territorio ancestral y el territorio en la ciudad; y b) El árbol de intereses y saberes.

La cartografía social. Entre el territorio ancestral y el territorio en la ciudad.

El trabajo con la cartografía se enfocó principalmente al reconocimiento del grupo, a la construcción colectiva de conocimientos y saberes propios de la cultura, a las relaciones sociales, conformación de su familia, formas de trabajo, mayor acercamiento a su cosmovisión y obtener información y herramientas para proponer estrategias metodológicas.

Con el mapeo de su territorio de origen, se evidencia la constante referencia que hacen las y los niños sobre los animales que se encuentran en su territorio, los roles que desempeña cada uno de los integrantes del grupo familiar, el amor y respeto que tienen a la naturaleza, los alimentos que cultivan y su preparación, elementos de la cultura propia como el valor del Jaibana (médico), la representación de la muerte y la presencia de los mitos propio con alto contenido de hibridación.

Además fue pertinente desarrollar la cartografía del territorio actual el cual habitan: Bogotá, sesión desarrollada de manera conjunta con Olga Zapata⁴, en la cual evidenciamos que sus referentes de ciudad están directamente relacionados a las vivencias en el Alojamiento de la comunidad, al Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero, la ruta escolar, a las calles, los carros, y a los parques recreativos cercanos a su vida cotidiana.

Árbol de intereses y saberes

Sumándose a la contextualización, la segunda actividad exploratoria consistió en la elaboración colectiva de un árbol de intereses y saberes, que gira alrededor de tres preguntas: *¿Qué se hacer? ¿Qué me gusta hacer? ¿Qué me gustaría aprender?*

Como resultado de esta actividad se destacan las potencialidades y la gran variedad de gustos algunos propios de sus saberes; la mayoría saben tejer aretes, collares, pulseras con chaquiras, jugar fútbol, nadar; otros saberes que han aprendido en su contexto urbano y escolar: construir juguetes, estar en espacios amplios con zonas verdes como los parques, patinar.

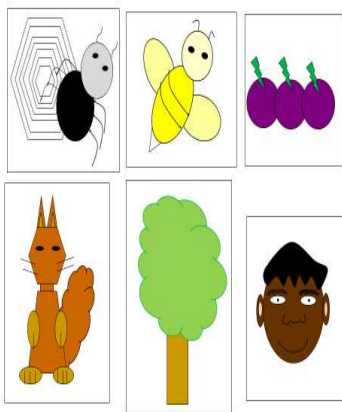
A partir de estas primeras exploraciones se reconoce la importancia de tener un mayor conocimiento de las y los niños en sus necesidades, considero que es un elemento esencial dentro de las practicas docentes, sea o no con comunidades de carácter étnico, esta fase me permitió evidenciar lo fundamental de acercar lo pedagógico y lo curricular a los intereses, particularidades y saberes previo de los y las estudiantes.

A partir de ello se realiza un consenso del tema, en el cual se propone un giro en la propuesta didáctica llevando todo lo recorrido hacia el proceso de construcción de juguetes y juegos como herramienta para favorecer el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura de la lengua castellana. Teniendo en cuenta que son los juegos y

⁴Dinamizadora indígena encargada del "Programa de Refuerzo Escolar y Cultural – PREC" con la comunidad indígena EmberaChamí y Katío, este es uno de los componente del proyecto Cinep.

juguetes en la ciudad lo que le permite a los y las estudiantes de la comunidad Embera recrear sus vivencias propias del territorio ancestral y todas las prácticas culturales que allí se gestan.

Creación de personajes propios de la cultura, para la enseñanza del castellano como segunda lengua



Teniendo como referencia teórica los enfoques socio comunicativos para la enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura y tomando como referencia la relación entre la imagen -texto del primer año, comenzamos a construir personajes con rasgos propios de la cultura Embera con el objetivo de hacerlos significativos, cercanos y relacionados con las letras que se abordaban.

Los primeros personajes creados fueron aquellos con la **A**, y que fuesen significativos para ellos y ellas: la abeja, la araña, la ardilla, y el árbol. Después se creó un personaje masculino Embera que representa un niño a quien le dieron el nombre de **Bertulfo**, un antiguo compañero de curso. Poco a poco las y los niños fueron creando los personajes, situación que se aprovechó para ir asociando con las letras del alfabeto castellano (fonemas y grafemas).

Con el grupo de personajes empezamos a construir los primeros relatos significativos relacionados con su cultura; a medida que se ha venido avanzando se ha creado más personajes e historias relacionadas siempre a los propio y también involucrando un poco el contexto urbano donde se encuentran actualmente; es por ello que las grandes habilidades manuales, el interés por los juegos y juguetes se ha aprovechado para elaborar nuevos personajes que han tomado un papel bien importante es este proceso, ya que estos les permite tener una creación tangible de nuevos temas y conceptos los cuales han servido para involucrar las otras áreas del conocimiento, teniendo en cuenta que con las y los niños se evalúan procesos no contenidos.

Experiencias significativas de Aula:

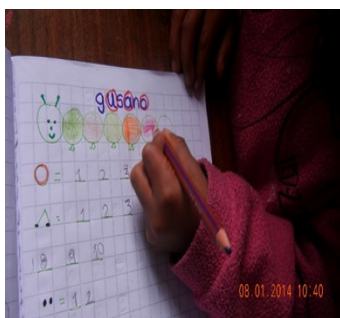
Diseño personaje de la letra **Gg** quien tiene por nombre Gerónimo:



Los y las niñas juegan con el gusano Gerónimo y lo relaciona con su habitat. Se aprovecha este espacio para la creación de historias en Embera y español, a través del juego, por ejemplo:

“Iban dos gusanitos de paseo por el campo cuando se encontraron con una hermosa flor, uno de ellos la miró y con sus dientes la corto y la regalo a su amiga...luego se enamoraron y se fueron felices por el campo a buscar más flores...”

Relata Ingrid Johanna Rojas Saburga cuando juega con sus compañeros.



Camila, identifica las vocales que conforman la palabra “gusano”, luego hace una descripción y enumera cada parte que lo conforma.

Aquí se integra las otras áreas como las matemáticas, las ciencias naturales entre otras.



Rigoberto Vitucay, crea a Julia mediante una experiencia creadora que moviliza su hacer, saber y crear con sus manos, posteriormente le da vida a Julia quien relata historias con movimientos, en Lengua Embera y en español; luego identifica vocales, las letras que conforman el nombre “Julia”, realiza los golpes de voz, sonidos y consonantes. Y asumiendo

un reto más allá, como aquello que Paulo Freire nos orientó empieza a formar nuevas palabras que surgen de allí, palabras cercanas a su contexto cotidiano.

Para el trabajo con la letra **Tt**, presenté en el aula a: *Turquesa*, una tortuga en artesanía propia del pueblo indígena Huichol (México), Expliqué la importancia de este animal para las comunidades indígenas, descubrimos que la artesanía de este pueblo Huichol es muy similar a la que elaboran los Embera, y eso lo evidencia Turquesa que está cubierta de chaquira checa, la misma que usan los Embera para elaborar aretes, collares y manillas. Cada niño elaboró la tortuga a su gusto con materiales recolectados del entorno: le pusieron nombre,



jugaron, crearon historias, hicieron el lugar donde viven, compusieron frases musicales como esta:

Doña tortuga está muy sola,

Porque tiene muy corta su cola, la, la, la (Bis)

Pero eso no importa

Porque su mamita

La soporta y le da un pedazo de torta, ta, ta, ta.

Los y las niños crean de manera libre el habitat de la tortuga, se evidencia y la relaciona con lo vivido en su territorio, luego cada uno expone su trabajo y lo socializa al grupo. Se integran las otras áreas a partir de temas sencillos y vivenciados.

Materialización y socialización

El proceso que se ha venido llevando generó un cambio en la didáctica, en los procesos pedagógicos en general y en la forma como las y los estudiantes asumen el aprendizaje, dado que ahora resulta más motivante, retador y significativo, puesto que se trabaja con temáticas propias de su cultura ligándolas al contexto actual.

Como resultado del proceso de materialización los y las estudiantes han realizado:

- Juguetes con forma de animales, los cuales son utilizados para el proceso de enseñanza aprendizaje del castellano; al mismo tiempo ha permitido la recreación de su cultura y han sido una forma de interacción con otros niños y niñas del colegio, aspecto fundamental en los procesos de la educación intercultural.
- Construcción de guías de trabajo integradas con enfoque intercultural a partir de los personajes creados por las y los estudiantes.



- Elaboración de material didáctico con enfoque intercultural entre ellos loterías de animales, de asociación, rompecabezas, títeres, entre otros.

A manera de cierre del proceso y como una estrategia se logró la integración del trabajo

realizado, identificándose mediante la rima de las palabras que se iban construyendo, los golpes silábicos de cada una, y la capacidad creativa de los y las niñas creamos la ronda denominada *“Cantemos a nuestros animales”*, una actividad de materialización y socialización de gran impacto, que convocó la participación activa de los padres de la comunidad, se articuló con las acciones del PREC con Olga Zapata, logrando así la traducción de la ronda al Embera y la musicalización de la misma con ritmos propios de su cultura. La ronda más allá de ser un elemento pedagógico dinamizador, es la concreción de un proceso de aprendizajes recíprocos, es la posibilidad, a proyección, que en el Liceo Agustín Nieto Caballero, y otros colegios de Bogotá e incluso del país, se cante en Embera y Español como una acción que contribuye al reconocimiento y el prestigio de las lenguas indígenas de nuestro país, y pone de presente la realidad de los y las estudiantes Embera en la ciudad de Bogotá, que en medio de la frialdad de la ciudad y sus transeúntes tienen la fuerza para continuar, recordando siempre su territorio, afirmando su cultura y compartiendo sus saberes.

Conclusiones:

El camino del ser docente se teje a partir de la interacción con los sentidos y las experiencias significativas desde la práctica, y sé que una de las más significativas es precisamente el trabajo desarrollado con la comunidad indígena EmberaChamí y Katío, pues el intercambio de saberes permanentes me ha permitido ver otros horizontes pedagógicos más allá de las cuatro paredes, de los conceptos de los libros, y las expectativas institucionales que encierran la escuela actual.

Cuando conocemos y reconocemos a los demás con todas sus habilidades, potencialidades, y su realidad, generamos un verdadero diálogo con la diferencia y partimos de ello para construir aprendizajes más significativos, es aquí donde se valora y respeta los saberes y las diferentes formas de aprender.

La escuela actual, aún más en la ciudad de Bogotá, que sin duda continuará siendo un foco de llegada de poblaciones de diferentes partes del país, requiere pensarse y problematizar, desde un trabajo sistemático y de mano con los y las docente que somos quienes conocemos de cerca las realidades de los y las estudiantes con quienes construimos la escuela, los enfoques de educación incluyentes e interculturales,

fomentando el reconocimiento, respeto y la valoración de las diferentes cosmovisiones que confluyen en un aula, en un patio de recreo o en el corredor.

Es allí el rol del docente es fundamental para orientar estos procesos, ello requiere un interés real y un compromiso por parte de todos los actores de las comunidades educativas que trascienda del cumplimiento de currículos o metas establecidas de los sistemas de evaluación, y se privilegie la revisión, reflexión e innovación continua de nuestras prácticas pedagógicas.

Por lo anterior uno de los resultados claves que se destaca de la presente experiencia de abordaje a la comunidad indígena Embera, es la posibilidad de establecer parámetros claros para el abordaje de otras comunidades indígenas residentes en la ciudad, como por ejemplo la comunidad indígena Wounaan con la que actualmente trabajo. También establecer una visión más amplia frente al tema de interculturalidad e inclusión en el contexto escolar urbano.

BIBLIOGRAFÍA

Alcaldía mayor de Bogotá. (2010). *Voces de los Embera en Bogotá*. Bogotá: Corporación Burunde.

Arango & Sánchez. (2004). Los pueblos indígenas de Colombia en el umbral del nuevo milenio: población, cultura y territorio: bases para el fortalecimiento social y económico de los pueblos indígenas. DNP.

Caicedo, Jose y Elizabeth Castillo. (2008). Educación intercultural bilingüe. El caso Colombiano. FLAPE. Buenos Aires.

Castillo, Elizabeth. (2007). Investigar desde adentro: historia, memoria y lucha política por Otra escuela. *Magisterio No 26*, 47-52.

Castillo, Elizabeth. (2008). *Maestros indígenas prácticas, saberes y culturas pedagógicas*. Popayán: Universidad del Cauca.

Castillo, Elizabeth y Axel Rojas. (2005). *Educar a los otros: estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca.

Codhes. (2004). *Consultoría para los derechos humanos y el desplazamiento*. Bogotá: CODHES.

Dane. 2005. Censo Nacional de Población. Embera Chamí. 2010. Ministerio de Cultura República de Colombia.

Datos tomados de El Espéctador, citados en el artículo de Territorio Chocoano Noticias <http://www.territoriochocoano.com/secciones/informacion-general/896-unos-250-indigenas-embera-katio-de-choco-y-risaralda-viven-en-la-miseria-en-bogota.html>
<http://losemberakatio.blogspot.com>

<http://observatorioadpi.org/emberach>

Hall, S. y. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrourtu.

Molina Echeverría, Hernán. (2007) Nuevos escenarios de la vida indígena urbana: el caso Bogotá; Revista etnias y política.

ONIC-SED. (2011). *Rua Ana Bú Juaegue Mona: Propuesta de líneas para una política pública educativa con perspectiva étnica para la atención de la población indígena en Bogotá*. Bogotá: ONIC-SED .

ONIC. (2005). *Sistema de información de derechos humanos*. Bogotá. : SISDO.

Secretaría Distrital de Planeación. (2011) Dirección de equidad y políticas

Programa de Educación Bilingüe e Intercultural, CRIC. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela ...? 30 años de construcción de una educación propia*. Bogotá: El fuego azul.