



**Estrategias de comunicación intercultural: Una herramienta para fortalecer los procesos de aprendizaje en interacción con estudiantes indígenas**

María José Escobar Velásquez

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Rectoría Antioquia y Chocó

Sede Bello (Antioquia)

Programa Comunicación Social - Periodismo

31 de mayo de 2024

**Estrategias de comunicación intercultural: Una herramienta para fortalecer los procesos de aprendizaje en interacción con estudiantes indígenas**

María José Escobar Velásquez

Producto de investigación e innovación presentado como requisito para optar al título de Comunicador Social - Periodista

Asesor(a)

Daniel Gómez Gómez

Magister en Educación y Desarrollo Humano

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Rectoría Antioquia y Chocó

Sede Bello (Antioquia)

Programa Comunicación Social - Periodismo

31 de mayo de 2024

### **Dedicatoria**

Este proyecto se lo dedico a mis padres Humberto y Mónica, y a mi hermano Juan Andrés quienes estuvieron en cada paso junto a mí. A mis amigos más cercanos que me apoyaron siempre y a Dios quien hizo todo esto posible.

### **Agradecimientos**

Este trabajo fue posible gracias a diferentes personas que de alguna manera aportaron para darle sentido y volverlo realidad. Sin ellas, este trabajo no hubiese sido posible.

Inicialmente, agradezco a Dios y a mi familia quiénes en primer lugar hicieron posible que luchara por mis sueños profesionales y que hoy se ven reflejados en este proyecto, a todos los docentes de UNIMINUTO que aportaron al trabajo, quienes desde sus conocimientos hicieron que este mejorara desde cada aspecto y fase; en especial, a los docentes Maira Alejandra Pulgarín, Erica María Ossa y José Julián Herrera quienes me permitieron ingresar en este proyecto de investigación como auxiliar de investigación y del cuál se deriva esta monografía; así como a mi asesor de trabajo de grado. A la universidad por brindarme estos espacios de aprendizaje, a Jerónimo Tascón, Argelia Tascón y Bertha Vélez, las personas principales dentro del objeto de estudio de este proyecto que hicieron posible el desarrollo de este.

### **Contenido**

Lista de tablas .....	7
Lista de figuras .....	8
Resumen .....	9
Abstract.....	10
Introducción.....	11
CAPÍTULO I.....	13
Contexto de la investigación.....	13
El problema.....	13
Planteamiento descriptivo del problema y su delimitación.....	13
Pregunta de investigación .....	14
Objetivo general y específicos .....	14
Justificación.....	15
CAPÍTULO II .....	15
Marco referencial .....	15
Estado del arte .....	15
Antecedentes internacionales .....	16
Antecedentes nacionales.....	19
Antecedentes locales.....	21
Marco histórico.....	24
1.1 Marco conceptual.....	28
Procesos pedagógicos.....	28
Uso de lenguas nativas: .....	32
Diversidad étnica .....	32
Marco teórico .....	33
1.2 Marco legal y normativo.....	40
Ley General de Educación de 1994:.....	40
Ley 1381 de 2010:.....	40
Ley 21 de 1991:.....	41
Ley 1482 de 2011:.....	41
Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: .....	41

Decreto 804 de 1995: .....	41
Decreto 2500 de 2010: .....	41
Proyecto Educativo Comunitario (PEC): .....	42
1.3 Marco praxeológico .....	42
Capítulo III .....	44
Metodología y resultados .....	44
Diseño metodológico .....	44
Tipo de metodología .....	44
Estrategia metodológica .....	44
Resultados.....	45
De la Escala Likert: .....	47
De observación de clases y entrevistas semiestructuradas: .....	51
Conclusión.....	56
Referencias .....	58
Anexos.....	64

**Lista de tablas**

<i>Tabla 1: Categoría etnoeducación.....</i>	<i>45</i>
<i>Tabla 2: Categoría procesos pedagógicos.....</i>	<i>45</i>
<i>Tabla 3: Procesos pedagógicos-etnoeducativos de aula.....</i>	<i>46</i>
<i>Tabla 4: Prácticas etnoeducativas para la interculturalidad.....</i>	<i>46</i>
<i>Tabla 5: Observación de clase y entrevistas semiestructuradas.....</i>	<i>51</i>

**Lista de figuras**

<i>Ilustración 1: Recopilación datos Escala Likert .....</i>	<i>47</i>
<i>Ilustración 2: Promedio grado de satisfacción Escala Likert .....</i>	<i>48</i>
<i>Ilustración 3: Gráfico 1 Escala Likert.....</i>	<i>48</i>
<i>Ilustración 4: Gráfico 2 Escala Likert.....</i>	<i>49</i>

## Resumen

La comunicación intercultural es de suma importancia para las comunidades indígenas que por diversas problemáticas sociales deben migrar a la ciudad, así como las niñas y niños deben e ingresar en instituciones educativas para sus procesos formativos. Esto trae consigo diversas situaciones que pueden resultar problemáticas en su aplicación, como lo es el conocimiento de las diferentes lenguas, implementación de la cultura en la estructuración curricular y la disponibilidad de diversas herramientas que permitan favorecer los procesos pedagógicos interculturales desde la comunicación. Es por ello, que el presente artículo, tiene como finalidad analizar las estrategias de comunicación intercultural que potencien los procesos de aprendizaje en niños indígenas del grado preescolar de la I.E. Héctor Abad Gómez, sede Darío Londoño de Medellín, para tratar de evidenciar cómo esta problemática se refleja en dicho contexto. El tipo de metodología implementada es cualitativa con enfoque etnográfico. Se tienen en cuenta los siguientes instrumentos de investigación: entrevistas semiestructuradas, Escala de Likert y observación de clase. Se concluye que en este contexto específicamente, hay implementación de la comunicación intercultural dentro de las aulas que cuentan con etnoeducadores y población indígena permitiendo un buen desarrollo personal, social y académico a pesar de la diversidad lingüística; sin embargo, faltan estrategias de comunicación efectivas con otras aulas que no cuentan con etnoeducadores o la presencia de dicha comunidad e igualmente con los medios de información oficial de la institución.

### *Palabras clave:*

Comunicación intercultural, interculturalidad y procesos pedagógicos.

### **Abstract**

Intercultural communication is of utmost importance for indigenous communities that, due to various social problems, must migrate to the city and must be attended to in educational institutions for their training processes; This has various difficulties in its application, such as knowledge of different languages, implementation of culture in curricular structuring and various tools that allow intercultural pedagogical processes to be promoted from communication. For this reason, the purpose of this article is to analyze the intercultural communication strategies that enhance the learning processes in indigenous children in the preschool grade at the IE Héctor Abad Gómez Darío Londoño headquarters in Medellín. and thus show how this problem is reflected in that context. The methodology used is qualitative and ethnographic. A non-representative quantitative instrument is used; The following are the research instruments: semi-structured interviews, Likert Scale and class observation. It is concluded that in this context specifically, there is implementation of intercultural communication within classrooms that have ethnoeducators and indigenous population allowing good personal, social and academic development despite linguistic diversity; However, there is a lack of effective communication strategies with other classrooms that do not have ethnoeducators or the presence of this community.

*Keywords:*

Intercultural communication, interculturality and pedagogical processes.

## Introducción

La comunicación intercultural y etnoeducación constituyen un vehículo fundamental para el proceso de inclusión curricular intercultural y relacionamiento interpersonal en los niños indígenas de básica primaria que llegan a las ciudades para recibir el servicio educativo, a la vez que para los no indígenas y docentes que interactúan con ellos.

No obstante, hay una problemática evidente en la que, indudablemente, se afectan los procesos pedagógicos de los estudiantes étnicos en contexto de ciudad: falta de estrategias de comunicación intercultural que favorezcan la coexistencia de la diversidad lingüística y cultural en el ámbito educativo. Esto visto desde la comprensión de los contenidos temáticos en el aula, el desarrollo interpersonal con otros estudiantes y docentes, así como el correcto progreso académico, personal y social.

Otro aspecto de esto tiene que ver con el acceso equitativo a herramientas didácticas que aporten al aprendizaje de ambas culturas y la necesidad de establecer procesos educativos y formas de comunicación diferenciales que muchas veces no logran soportar las instituciones educativas.

Esta problemática se ha visibilizado, en gran medida, debido a fenómenos migratorios relacionados con el desplazamiento forzado, el despojo de tierras y otros factores a los que se enfrentan los indígenas del país, por el que deban migrar a la ciudad. En este sentido, es latente la necesidad de observar, desde las ciencias sociales, esta dificultad social que se evidencia, no solo en Colombia, sino alrededor del mundo. Debido a esto se parte desde una revisión de los antecedentes investigativos relacionados al tema tratado en cuestión en varios niveles, como se presenta a continuación.

En la escala internacional, se recuperaron diversos trabajos investigativos. Entre ellos, se sitúa la comparación realizada entre España, Finlandia e Irlanda, en la que se establece que, aunque las instituciones el concepto de diversidad se trata desde un enfoque transversal (en asignaturas como “Religión”, “Historia”, “Educación Física” y aquellas ligadas a la lengua), no hay oferta de asignaturas que comprenda el desarrollo pleno de su cultura. (Neubauer, et al. 2022, p. 77).

De igual manera, se evidencia esto en el contexto latinoamericano. Un estudio realizado, en el que se analiza los desafíos epistemológicos en el ámbito educativo de México, Chile y Brasil resalta la prevalencia de epistemes eurocéntricas sobre el indígena y poca conciencia sobre este. (Saavedra y Quilaqueo, 2021, p. 11)

En Colombia, por otro lado, hay diversas normativas, al igual que en otros países, que soportan la etnoeducación; sin embargo, se evidencian falencias en la aplicación de estas disposiciones legales. Un estudio realizado en Pereira deja en claro que los docentes no disponen de estrategias o herramientas diferenciadoras que les permita fortalecer el componente comunicativo en los niños indígenas (Rúa Gutiérrez, et al. 2020).

Esto mismo se presenta en el caso de Medellín: en la I.E. Héctor Abad Gómez (población objetiva del presente artículo) en donde se adelanta un proceso de etnoeducación con docentes pertenecientes a comunidades indígenas y cuya experiencia permite a los niños indígenas lograr mayores formas de integración con las comunidades educativas en las que ingresan, a la vez que favorece el acercamiento de los docentes no indígenas a formas de interculturalidad donde la comunicación es el eje fundamental de los procesos de aprendizaje. No obstante, se evidencian falencias similares al caso de Pereira anteriormente descrito en (Rúa Gutiérrez, et al. 2020).

Es decir que, esto, pone de manifiesto la falta de planificación en las diferentes urbes para la atención intercultural a esta población en diferentes ámbitos, dentro de los cuales se encuentra el comunicacional por el que este estudio se interesa.

## CAPÍTULO I

### Contexto de la investigación

#### El problema

##### *Planteamiento descriptivo del problema y su delimitación*

La I.E. Héctor Abad Gómez, sede Darío Londoño se ubica en el barrio Niquitao de Medellín, Antioquia. Esta, es una institución de carácter público que se fundó el 9 de febrero de 2009, siendo la única I.E. pública con la que cuenta hasta la fecha este barrio. La institución tiene aproximadamente 3 mil estudiantes, los cuales son niños, jóvenes, adultos mayores, población migrante, indígenas Embera, madres gestantes, personas con procesos judiciales y de protección. (J. Orrego, comunicación personal, 27 de marzo de 2023).

En el presente trabajo, se pretende abordar las estrategias comunicativas interculturales que están implementadas en el grado preescolar de dicha institución en base a los procesos de aprendizaje ya incorporados, e igualmente revisando las formas en que pueden optimizarse.

A partir de la comprensión de la comunicación intercultural elaborada por González y Noreña (2011), entendemos que esta “se refiere a los contactos entre personas de diferentes culturas, las cuales se reúnen, interactúan e intentan resolver los problemas que se presentan en el marco las relaciones interpersonales” (p.56). Desde la I.E Héctor Abad Gómez en su sede Darío Londoño, se evidencia, precisamente, la necesidad del uso de la comunicación intercultural al atender 45 estudiantes de la población indígena Embera Chamí en los tres grados que cuentan con etnoeducadores: preescolar, procesos básicos y aceleración Embera. De estos, preescolar es el que cuenta con mayor presencia de tal fenómeno, al tener tres estudiantes hispanohablantes venezolanos y ocho estudiantes Embera Chamí; es decir, hay presencia de diversidad cultural en el aula. Por otro lado, en los grados de procesos básicos y aceleración Embera hay 20 y 14 estudiantes indígenas Embera Chamí respectivamente.

Ahora bien, para acercarse a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, se tendrá como elemento primordial el reconocimiento de los currículos, planes de trabajo, proyectos, metodologías e interacciones dentro y fuera del aula.

Por su parte, la investigación se delimitará al grado preescolar de la I.E. Héctor Abad Gómez en su sede Darío Londoño, entre los años 2022 y 2023 (igualmente teniendo en cuenta las metodologías, documentos institucionales, currículos, entre otros implementados a través de los años en dicha sede de la institución).

El grado en el que se realizará el proyecto, cuenta con ocho estudiantes indígenas Embera Chamí y tres venezolanos. Las estrategias pedagógicas e interculturales que se van a tener en cuenta para la investigación responden a las metodologías implementadas por parte del etnoeducador en el aula, el diseño de la estructura curricular, sus formas de evaluación e interacción con los estudiantes. Finalmente, se observarán las formas de comunicación entre los mismos niños y su relación con el docente.

### ***Pregunta de investigación***

¿Cómo a través de la comunicación intercultural se pueden fortalecer los procesos de aprendizaje en la interacción con niños indígenas del grado preescolar de la IE Héctor Abad Gómez Sede Darío Londoño de la ciudad de Medellín?

### ***Objetivo general y específicos***

-Analizar estrategias de comunicación intercultural que potencien los procesos de aprendizaje con niños indígenas del grado preescolar de la IE Héctor Abad Gómez sede Darío Londoño de Medellín.

-Identificar procesos de aprendizaje dentro y fuera del aula de niños indígenas del grado preescolar de la IE Héctor Abad Gómez de la sede Darío Londoño Gómez de Medellín.

-Reconocer estrategias de comunicación intercultural adoptadas en la IE desde los procesos de aprendizaje con los niños indígenas del grado preescolar.

-Revisar formas de mejoramiento del aprendizaje en niños indígenas del grado preescolar a partir de estrategias de comunicación intercultural pertinentes.

### **Justificación**

El presente trabajo se piensa desde la necesidad de abordar la problemática que se evidencia en los procesos aprendizaje que ocurren en un contexto de amplia diversidad cultural y lingüística, tanto por parte de la comunidad indígena Embera Chamí en la urbanidad y en su ingreso a la I.E Héctor Abad Gómez, sede Darío Londoño, así como la misma institución en la revisión de estrategias de comunicación intercultural que intervienen directamente en ese desarrollo pedagógico.

Igualmente, cabe mencionar que el presente trabajo se sitúa en la sublínea de investigación de **comunicación: desarrollo, cambio social y participación**, ya que, como se menciona en su fundamentación, busca el desarrollo comunitario y la participación de esta, desde los postulados de la comunicación (UNIMINUTO, 2018, p.5). Es decir, que el proyecto hará que a través del fortalecimiento de la comunicación intercultural se pueda generar la transformación social de un apartado inclusivo que adopte la diversidad cultural y lingüística, permitiendo el crecimiento académico e interpersonal de los estudiantes indígenas, así como su buen desarrollo dentro y fuera de la institución. A su vez, se busca fortalecer la interacción de las diferentes culturas de la I.E. tratando de potenciar las estrategias de comunicación multicultural, con el fin de sensibilizar a la población objetiva sobre la inclusión y la no discriminación.

## **CAPÍTULO II**

### **Marco referencial**

#### **Estado del arte**

A continuación, se realiza un breve análisis con respecto a diferentes trabajos desarrollados anteriormente alrededor de la temática planteada en este proyecto. Estos documentos aportan

significativamente desde sus antecedentes, en la definición de cómo se han abordado las problemáticas y algunos resultados importantes.

Es por ello que se presenta a continuación una síntesis de diversos trabajos realizados en el ámbito internacional, nacional y local relacionados con la comunicación intercultural y la etnoeducación entre los años 2016 y 2022.

### ***Antecedentes internacionales***

Para la revisión de la realidad social y cultural que se pretende abordar desde el escenario internacional, se tienen en cuenta las siguientes investigaciones:

Inicialmente, se hace un rastreo al artículo realizado por Neubauer, et al. (2022, p. 66) para la Revista Española de Educación Comparada. En este, se pretende analizar las variaciones que hay en el currículo desde los términos de diversidad sociolingüística en diversos países.

Este trabajo, aporta considerablemente al presente proyecto, ya que aborda comprensiones relevantes como la diversidad lingüística y sociocultural en espacios educativos, así como la manera en que se debe priorizar la interculturalidad a la hora de establecer el plan de estudios. Se basa principalmente en el análisis de la construcción y desarrollo curricular; así como, incluir la “interrelación entre el multilingüismo como forma para percibir la diversidad cultural e interpretar el mundo” (Neubauer, et al. 2022, p. 74).

El método utilizado por los autores fue recopilar los resultados tras realizar un estudio cualitativo de cada norma legislativa (Neubauer, et al. 2022, p. 66). El estudio se llevó a cabo en las escuelas desde una perspectiva transversal, principalmente en las materias de Historia, Educación Física y Religión; es decir, se pretende buscar esas materias relacionadas con el aprendizaje de lenguas, pero ninguno de estos países tiene materias dedicadas su desarrollo integral y pleno (Neubauer, et al. 2022, p. 77).

Esto, significa que, aunque hay establecido una planeación intercultural dentro de las asignaturas planteadas, falta que las instituciones tengan en cuenta una que aborde de manera consistente la apropiación del conocimiento de aquellas etnias o minorías. Igualmente, cabe aclarar que esto va totalmente ligado a la implementación de la lengua como herramienta principal para lograr este objetivo; tal como lo menciona Neubauer, et al (2022): “Esta investigación ratifica la estrecha relación de la lengua con la identidad cultural” (p. 76).

Otra investigación, es la tesis de (Saavedra y Quilaqueo, 2021). Esta, busca analizar “los casos del proyecto Milpas educativas de México, la acción educativa kimeltuwün en la Araucanía, Chile y la política educativa en el estado de Roraima, Brasil” (Saavedra y Quilaqueo, 2021, p. 1).

El propósito de este trabajo es comprender la tensión epistemológica entre el conocimiento educativo aborígen y la cultura única eurocéntrica de los sistemas educativos nacionales en relación con la complejidad de la educación en el contexto nativo americano (Saavedra y Quilaqueo, 2021, p. 1).

La investigación aporta un aspecto importante: considerar la realidad cultural de cada etnia, lo cual permite que se genere el reconocimiento de la diversidad y el buen desarrollo de la interculturalidad en espacios educativos. En esta medida, se resalta esto último como un factor importante como una base teórica para crear estrategias de comunicación intercultural mediante la apropiación de saberes alineados con cada cultura y sin generar segregación.

Lo anterior, es soportado en el artículo cuando Saavedra y Quilaqueo (2021) plantean “la necesidad de construir una educación intercultural, contextualizada a cada pueblo indígena, en el marco de sus relaciones interétnicas con los no indígenas mediante un diálogo desde la perspectiva del pluralismo epistemológico” (p. 1).

Como resultado del análisis a los tres trabajos en dicho artículo, se evidencia que las dificultades de la educación intercultural son que, si bien se ofrecen alternativas contextualizadas en la historia colonial de cada país y la implementación de sistemas educativos interculturales multilingües, la

visión política funcionalista de la mayoría de los países latinoamericanos perpetúa la colonización, suprime el debate epistemológico, devalúa la cultura indígena y refuerza la cultura occidental (Olivé, como se citó en Saavedra y Quilaqueo, 2021, p. 11).

Finalmente, se evidencia que uno de los planteamientos en el artículo para la educación intercultural es la manera en que esta permite que los estudiantes indígenas se reconozcan en contextos donde predominan otras culturas (Saavedra y Quilaqueo, 2021, p. 12).

Para finalizar el apartado de antecedentes internacionales, se incluye el libro “Educación e Interculturalidad desde el Sur” de (Guillermo. et al, 2022). Este libro aborda temáticas importantes como lo son la diversidad lingüística, cultural y étnica en Latinoamérica; así como el análisis a la educación indígena y la relación que esto tiene con la interculturalidad y apropiación del conocimiento.

Dentro de los aportes importantes está la diversidad lingüística (ya que hace parte de una de las categorías del presente trabajo). Incluso, se ve como apartado inicial alguna información contextual del concepto en relación con la ubicación que abarca (Latinoamérica).

Existe una considerable diversidad lingüística en América Latina basada en importantes raíces lingüísticas o familias de lenguas que no están relacionadas y, en algunos casos, sólo de manera muy lejana. Las comunidades existentes originarias de los pueblos americanos suelen ser pequeños grupos de entre 500 y 50.000 personas. Algunas lenguas son habladas por más de 1 millón de personas: maya, náhuatl, quiché, quechua, aymara. Dado que estas comunidades están ubicadas entre una población rural bastante dispersa, las tasas de bilingüismo y analfabetismo son bastante altas (Guillermo. et al, 2022, p. 11).

Lo significativo de este libro, es la riqueza temática que contiene con respecto a la etnoeducación e interculturalidad desde el abordaje teórico e histórico y teniendo en cuenta experiencias significativas (por lo que traslada la información a la realidad social). Igualmente, contiene mucho conocimiento relacionado a las categorías que se trabajarán en este proyecto.

La conclusión más representativa de este libro es que “el marcado grado de bilingüismo, en las regiones nativo-americanas, representa un factor de complejidad para el diseño de los programas educativos, originado por la heterogeneidad de idiomas” (Guillermo. et al, 2022, p. 11).

Además, es importante identificar las especificidades de los afrodescendientes y los pueblos indígenas como sujetos jurídicos, considerando siempre un aspecto sensible a los criterios analíticos de este estudio: la necesidad de fortalecer la Educación intercultural bilingüe (EBI) como una forma de educación que la gente demanda. Profundizar y fortalecer los esfuerzos para que todo el sistema educativo sea plenamente intercultural, incluyendo a los indígenas y afrodescendientes, así como a los no indígenas (Guillermo. et al, 2022, p. 116).

### ***Antecedentes nacionales***

Por otro lado, se abordan investigaciones que tratan este fenómeno social desde el ámbito nacional.

Inicialmente, se tiene en cuenta la tesis de maestría en Educación realizada por (Rúa, et.al, 2020). Este, tiene planteamientos similares al de este trabajo. Su pregunta de investigación es ¿Cuál es el papel del proceso de socialización primaria de los estudiantes Embera Chamí en sus interacciones escolares en la Institución Educativa Salamanca de la ciudad de Pereira? Y como preguntas subsidiarias establece ¿De qué forma se manifiesta la socialización primaria de los estudiantes Embera Chamí en sus interacciones escolares en la Institución Educativa Salamanca de la ciudad de Pereira? ¿Qué elementos pedagógicos incluye el PEI de la institución respecto a la población Embera Chamí respecto a la formación ofrecida, para una inserción asertiva en la sociedad y en el contexto escolar?

En este, se evidencian aspectos clave que aportan significativamente a este trabajo, como son las categorías de búsqueda que utilizaron de “Educación Indígena, Educación Intercultural y Sistematización de Experiencias” (Rúa, et.al, 2020, p.20). Se asemejan a las de este trabajo de procesos pedagógicos y subcategoría etnoeducación, comunicación intercultural (desde la educación) e indígenas.

Tal como resalta Rúa, et.al (2020) para dicha tesis “se usó como metodología de análisis la hermenéutica crítica, por medio de la cual se llegó a la conclusión de que existen procesos de aculturación, en razón de sus nuevas realidades sociales” (p. 4).

Una de las dificultades documentadas en este estudio fue que los maestros informaron que los estudiantes Embera tenían dificultades para comunicarse en español. Los encuestados en él indicaron que no tenían diferentes estrategias o herramientas para mejorar las habilidades comunicativas de los niños de Embera. Indicaron que el componente comunicativo debe fortalecerse a través de mecanismos específicos bilingües relacionados con la naturaleza de la lengua materna del niño y el desarrollo de la competencia comunicativa en español (Rúa, et.al, 2020, p.44).

Es decir; que, desde dicho apartado, se puede ver como la problemática relacionada con la falta de estrategias de comunicación intercultural puede afectar el correcto desarrollo de procesos pedagógicos como modelo de etnoeducación en instituciones educativas que atienden población indígena.

Desde otra perspectiva regional, se tiene en cuenta el artículo realizado por (Valencia Jiménez. et al, 2016, p. 119). El estudio investiga las percepciones de los participantes (docentes y estudiantes) involucrados en el proceso de etnoeducación en Guainía, Colombia, utilizando el modelo educativo Transformemos Educando y con el apoyo del gobierno del sector y el Ministerio de Educación Nacional (Valencia Jiménez. et al, 2016, p. 119).

Este trabajo, menciona la importancia de la educación multilingüe e intercultural para docentes y estudiantes que se ven permeados por dicho fenómeno social. Apoyando lo anterior, Valencia Jiménez. et al (2016) menciona en su artículo que:

Los resultados muestran que los encuestados indicaron la necesidad de la enseñanza en la lengua materna como una estrategia de instrucción bidireccional que permite que tanto los profesores como los estudiantes se beneficien y aprendan... Estos resultados

indican que la educación multilingüe beneficia el aula, la adquisición de contenidos y el aprendizaje significativo (p. 129).

Finalmente, se revisa la tesis doctoral interinstitucional en Educación realizada por (Muñoz Barriga, 2019). El propósito de este trabajo es resaltar la importancia que tiene la comunicación multicultural en espacios académicos que se relacionan con asignaturas de lenguas, principalmente en los grados de primaria en escuelas urbanas. Allí, se menciona la diversidad cultural y las estrategias de los procesos educativos en el grado quinto, donde hay una relación docente-estudiante de minorías (Muñoz Barriga, 2019, p. 6).

Este, específicamente es un texto que soporta en gran cantidad el trabajo, porque a diferencia de los anteriores (que son con más énfasis en lo educativo), tiene su base principal en lo comunicacional desde la interculturalidad. Es por lo que al ser tan similar la intención de los proyectos, puede aportar en teoría y resultados.

Como soporte a lo anterior, se menciona en el texto que la comunicación es un fenómeno visto desde diferentes perspectivas y modelos teóricos, lo que hace que el concepto de comunicación sea un concepto con varios significados. Esta posición divergente supone que la comunicación aquí es culturalmente significativa como espacio para la construcción de subjetividad que emerge de procesos de interacción. Transformar el concepto de comunicación en un concepto de cultura en un sentido antropológico nos permite analizar las posibilidades de nuevas formas de comunicación en comunidades vivas, como las escuelas (Muñoz Barriga, 2019, p. 30).

### ***Antecedentes locales***

Desde una perspectiva más cercana al lugar de impacto del presente trabajo (Antioquia), se tienen en cuenta dos investigaciones y una tesis doctoral en proceso.

Para comenzar, se mencionará la tesis doctoral que está llevando a cabo Melisa González Rubio en la Institución Educativa San Antonio de Prado (M. González Rubio, comunicación personal, 30 de enero de 2023).

Allí, hay una población aproximada de 20 niños indígenas que no hablan español. Dicho proyecto trabaja en la inclusión e interculturalidad de las escuelas urbanas con población indígena.

Se centra en las políticas públicas; es decir, cómo las macro políticas se llevan a las micropolíticas. La autora, menciona una de las problemáticas que evidencia: Las políticas de inclusión en interculturalidad y los saberes ancestrales no se ven permeados en los currículos. En las escuelas, aún se tiene la percepción de que lo indígena está ligado a la ruralidad, a pesar de que en Medellín hay gran cantidad de población indígena por desplazamientos y demás problemáticas. Por ende, los modelos educativos no están preparados para afrontar esta situación. Las macropolíticas sobre educación de inclusión e interculturalidad abarcan más desde la cátedra de los afrocolombianos acerca de la herencia de la diáspora africana, haciendo que lo indígena no está tan presente (M. González Rubio, comunicación personal, 30 de enero de 2023).

Este trabajo, es un buen referente, ya que aborda desde enfoques y perspectivas similares las problemáticas que se quieren tratar en este texto, sobre todo al incluir la necesidad de implementar la interculturalidad y etnoeducación como aspectos a trabajar para un buen desarrollo social de las comunidades indígenas establecidas en la urbanidad y aquellas instituciones que las atienden.

Uno de los hallazgos que tiene hasta el momento dicho proyecto, es la falta de sistematización de información y guías para la atención de la población indígena, pues se evidencia que hay mucha más información registrada sobre la atención de población afrodescendiente. (M. González Rubio, comunicación personal, 30 de enero de 2023)

Por otro lado, se revisó la tesis de Maestría en Políticas Públicas de (Montoya Zuluaga, 2022). Dicho trabajo resalta una problemática que afecta directamente la buena estructuración de un sistema

intercultural en espacios educativos, resaltando que “es necesaria una política clara frente a la praxis de la etnoeducación, como estrategia viable para la permanencia de las culturas ancestrales” (Montoya Zuluaga, 2022, p. 6).

El análisis de Montoya reveló las necesidades y problemas de los estudiantes indígenas en la ciudad. Estos incluyen la formación de docentes y contar profesores étnicos, la disponibilidad de materiales e infraestructuras didácticas, pero está claro que el origen familiar de este grupo tiene inestabilidad en la ciudad y, en consecuencia, intermitencia en las escuelas (Montoya Zuluaga, 2022, p. 47).

Dicho trabajo es muy pertinente para este texto, ya que, al evaluar las carencias del sistema educativo y las políticas públicas relacionadas a la etnoeducación y como este influye en la interculturalidad, permite que se adentre aún más en el contexto que tienen estas instituciones (de las cuales también incluye la Institución Educativa Héctor Abad Gómez) y así reconocer cómo desde dichas necesidades, se puede fortalecer la comunicación intercultural que está ligada a la educación diversa con población indígena.

Como último trabajo de grado seleccionado, se incluye el trabajo de grado en Maestría de Educación de (Escobar Zuluaga, 2016, p.15). En esta investigación, se tiene como objetivo general “recorrer de nuevo el camino de los procesos de transformación de la Universidad de Antioquia desde las voces de las comunidades de diverso origen étnico, que permitan hacer el tránsito de una universidad monocultural a una universidad intercultural” (Escobar Zuluaga, 2016, p.15).

La contribución de este trabajo es importante; ya que se ve como desde la transformación que busca generar en la implementación de saberes diversos étnicos, se fortalece la interculturalidad. En la aplicación de este texto, permite incorporar desde las bases de la etnoeducación (teniendo en cuenta dichos conocimientos ancestrales diferentes) la posibilidad de fortalecer estrategias de comunicación

intercultural al evidenciar dichos conocimientos en un contexto similar en ambos trabajos: ambiente educativo con población indígena y no indígena.

Una de las conclusiones es que los estándares de los programas de estudio establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en los cursos universitarios están fuera de contexto, porque sólo tienen en cuenta la formación de la cultura occidental, no la formación de la cultura étnica. Esto se debe a que se desconocían los conocimientos ancestrales que ayudaron a estas poblaciones a enfrentar fenómenos tan diversos como el conflicto armado colombiano, el cambio climático y el descubrimiento y conquista de América (Escobar Zuluaga, 2016, p.189).

Finalmente, al llevar a cabo este estado del arte, se puede decir que, aunque hay investigaciones y trabajos que abordan el tema de etnoeducación e interculturalidad; en su mayoría, se encuentra el énfasis en temas como políticas públicas, estructuras del sistema educativo y metodologías (que, aunque son muy importantes para luego desarrollar el aspecto comunicacional), no se desarrolla en gran porcentaje, investigaciones con enfoques u objetivos principales de comunicación intercultural en el contexto al que este trabajo pretende impactar, por lo que devela la importancia del proyecto y su contribución a la comunidad tanto de la institución como en general desde la generación de nuevo conocimiento.

### **Marco histórico**

Según (Ley General de Educación 115, 1994) se entiende por educación de minorías, aquella brindada a grupos o comunidades que conforman una nación y tienen su propia cultura, idioma, tradiciones y jurisdicción. Esta educación debe estar relacionada con el medio ambiente, los procesos productivos, los procesos sociales y culturales, respetando sus creencias y tradiciones (p. 14).

Por otro lado, León (2005) resalta que las propuestas de educación étnica buscan construir una lógica y una metodología propias para redescubrirse dentro de un marco histórico compuesto de rupturas, pero también de encuentros. El objetivo de la propuesta es reencontrarnos con nuestros

antepasados quienes están llenos de conocimientos y experiencia en la memoria colectiva de nuestro pueblo (p. 60).

De esta manera, la etnoeducación desde dichas definiciones permite que para este trabajo se comprenda la realidad de la institución educativa en la que se va a trabajar (donde inminentemente hay etnoeducación) y que va a permitir aportar también a los procesos pedagógicos desde la diversidad cultural y lingüística evidenciadas en el espacio educativo.

La etnoeducación ha sido una herramienta necesaria para la aplicación de una educación incluyente donde hay diversidad de culturas, especialmente cuando se trata de comunidades indígenas. Puesto que esta permite la apropiación de saberes ancestrales, así como las creencias propias de dicha población, en entornos donde se cruzan con otras costumbres como sucede gracias al establecimiento de personas indígenas en la ciudad y sus instituciones educativas.

La historia de la educación étnica en Colombia comienza con la reorganización del sistema educativo colombiano en 1976, que surgió de la necesidad de incluir el derecho de la población indígena colombiana a una educación adecuada y a la participación activa en su preparación (Ramírez y Vallejo, 2010, p. 14).

La implementación de una legislación y el acogimiento por parte del Estado a comunidades indígenas desde una mirada educativa, es decir, la etnoeducación, permitió que se reconociera desde las políticas públicas la situación latente que es la necesidad de estructurar el sistema educativo atendiendo a diversas comunidades étnicas.

La etnoeducación empezó como parte del proyecto de etnodesarrollo en el cual quería dársele más importancia a las etnias en todos los ámbitos. Fue un debate de antropólogos, minorías étnicas, abogados y sociólogos, quienes estaban comprometidos con la defensa de una educación propia para los grupos étnicos minoritarios e indígenas frente al Estado (Arbeláez y Vélez, 2008, p.8).

Por otro lado, es importante comprender el concepto histórico de los “Embera Chamí 'Habitante de Montaña’” (Organización Nacional Indígena de Colombia [ ONIC], s.f., párr. 1) los cuáles, se ubican principalmente en los departamentos de Risaralda, Valle del Cauca y Antioquia; aunque, se evidencian también asentamientos en Quindío, Caldas y Caquetá (ONIC, s.f. párr. 2).

Los Emberá se componen de dos grupos principales: Dobida y Eyabida. La forma de vida de los Dobida se centra en el río: sus casas y huertos se ubican en sus orillas, y la pesca es su ocupación constante. Entre los Eyabids estaban los Embera Katío y los Embera Chamí. Su historia colonial se caracteriza por su constante resistencia a los conquistadores hasta el siglo XVII, cuando la mayoría huyó a la selva (ONIC, s.f. párr. 5)

Como ya se destacó, la comunidad Embera Chamí, perteneciente a la etnia Eyabida, se destaca por sus asentamientos dispersos ubicados en cuencas fluviales, donde a lo largo de los siglos desarrollaron una cultura adaptada a los ecosistemas de selva tropical. Su organización política estaba bajo el cabildo, que, aunque desempeñaba un papel crucial en las relaciones exteriores de la sociedad, no reemplazaba la autoridad de las instituciones tradicionales para determinar las formas de control social. Como ocurre con otros grupos Emberá, los Jaibaná, tanto masculinos como femeninos, juegan un papel muy importante en el manejo de la vida mágico-religiosa del grupo (ONIC, s.f. párr. 5).

Desde su cosmovisión, Tutriaka y Karaví eran sus principales deidades, y a partir de esto se determinó la configuración de su cosmología. Por otro lado, las imágenes del bien y del mal son parte importante, por lo que están representadas por Antomiá y Karaví, visto en el contraste entre dos grandes fuerzas (D'abbraccio Kreutzer, 2018, p. 110).

Tal como menciona D'abbraccio Kreutzer (2018) “en el origen de los animales podemos encontrar gran parte de los espacios cosmogónicos de los Chamí en donde se referencia el castigo a las acciones de los seres humanos” (p.112).

Para entender con mayor profundidad la cultura Embera Chamí, se debe comprender la manera en que funciona su economía y la relación que esta tiene con los recursos físicos necesarios.

La estrecha relación del Pueblo Embera Chamí con la tierra empezó a desintegrarse con el inicio del proceso de conquista española y que desembocó en el abandono forzado de las tierras con las que habían creado esa relación y su reemplazo por territorios de selva húmeda, con suelo, clima y productividad diferente. Estas circunstancias redujeron la disponibilidad de los recursos que ofrecía la tierra y transformaron las dinámicas internas de las comunidades, incorporando la noción de propiedad no colectiva y con ésta, una nueva estructura de grupo. (ONIC, s.f. párr. 9)

Finalmente, cabe resaltar su organización sociopolítica. De acuerdo con ONIC (s.f.) la parentela, base de la organización social, está integrada por el padre, la madre, los hijos de la pareja y sus respectivas familias. La autoridad la ejerce el jefe de familia, generalmente una persona mayor. Su organización política recae en el cabildo, figura que, a pesar de ser esencial para las relaciones externas de la comunidad, no ha desplazado el poder de las autoridades tradicionales para establecer formas de control social. Al igual que para los demás grupos Embera, el Jaibaná, hombre o mujer, tiene una función de gran importancia en el manejo de la vida mágico-religiosa del grupo. (párr. 11)

Adicionalmente, la historia de la Institución Educativa es clave para la comprensión del contexto del objeto de estudio en este trabajo de investigación.

Por su parte, los orígenes de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez se ubican en la Comuna 10 de Medellín, en el barrio Boston (en su sede Placita de Flores) y Niquitao, cerca de San Diego (en su sede Darío Londoño Cardona), donde nacieron el Colegio Nocturno del Centro y el Colegio Héctor Abad Gómez; por otra parte, son producto de una fusión anterior, donde entró en vida jurídica el 27 de noviembre de 2002 mediante resolución no. 16285 e inició su vida institucional el mes de marzo de 2003 (Institución Educativa Héctor Abad Gómez, 2018, p.1).

En febrero de 2009 se iniciaron operaciones en la sede de San Lorenzo, cerca de Colón, que luego fue vinculada a la Institución Educativa Héctor Abad Gómez bajo el nombre de Sede Darío Londoño Cardona. Esta sección está diseñada para satisfacer las necesidades de grupos muy desfavorecidos a través de un modelo de aprendizaje inclusivo basado en la flexibilidad curricular (Institución Educativa Héctor Abad Gómez, 2018, p. 2).

La Secretaría de Educación de la ciudad de Medellín, con el apoyo de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, crea una plataforma educativa para el pueblo indígena Embera y sus integrantes, los cuales desarrollan procesos educativos guiados por sus educadores étnicos (Institución Educativa Héctor Abad Gómez, 2018, p. 3).

A partir de 2016 llegaron a la institución los primeros educadores étnicos. En ese momento, había alrededor de 86 niños Embera sin la atención de un maestro comunitario y en la institución sólo intervenían programas de la Unidad de la Niñez, pero una vez iniciada la construcción de aulas étnicas, el proceso pudo ser más sistemático. Aunque esta población fluctúa, la accesibilidad de la institución se define por la presencia de educadores étnicos en la institución, e incluso algunos padres de la comunidad participan en el modelo sabatino (G. Tascón, comunicación personal, 28 de marzo de 2023).

## **1.1 Marco conceptual**

### ***Procesos pedagógicos***

El proceso pedagógico se identifica como el proceso educativo donde se manifiesta la relación entre la educación, la instrucción, la enseñanza y el aprendizaje, encaminado al desarrollo de la personalidad del educando para su preparación para la vida como ser social (Rodríguez Fernández et.al, 2022, p. 16).

Igualmente, Rodríguez Fernández, et al., (2022) describen que el proceso pedagógico “se considera el concepto central en el sistema teórico de la pedagogía, y constituye una categoría

fundamental de esta como ciencia de la educación, entre otras que conforman su aparato categorial” (p. 3).

Esta definición, permite tener una base conceptual al momento de identificar los procesos de aprendizaje dentro y fuera del aula de niños indígenas del grado preescolar de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez desde un enfoque intercultural.

Como se ha evidenciado, el proceso pedagógico resulta de la relación dada entre el aprendizaje, educación, instrucción y enseñanza; donde innegablemente se liga al desarrollo de la personalidad de los alumnos que los prepara para su vida como un sujeto social (Rodríguez Fernández et.al, 2022, p. 16).

Un proceso pedagógico intercultural debe incluir unas etapas desde su construcción, que, aunque se basan en el proceso educativo convencional, son aplicables en este caso (la única diferencia es que en el intercultural se deben tener en cuenta las realidades culturales y sociales de los individuos con quienes dicho proceso va a tener relación). Por ello, a continuación, se hará una descripción de cuáles son las etapas de un proceso pedagógico y como estas pueden mejorar los resultados de aprendizaje.

Las etapas que Herrera y Fraga (2009) mencionan en su artículo son: la etapa motivacional (en la que el maestro, realiza una predisposición positiva a los contenidos), apropiación del nuevo contenido (se evidencian los cambios en la estructura cognitiva al estudiante adquirir nuevos conocimientos), fijación del nuevo contenido (los estudiantes realizan tareas relacionadas al nuevo conocimiento para poner a prueba el dominio del tema), aplicación del contenido (la puesta en práctica de los conocimientos), profundización del contenido (maneras en que el estudiante enriquece la comprensión del tema), sistematización del contenido (el estudiante es consciente de los contenidos y los interrelaciona). (p. 15-18)

Ahora bien, se debe hacer un contraste entre las etapas del proceso pedagógico antes mencionado a la interculturalidad; es por ello por lo que, en este caso, se ve necesaria la aplicación del

conocimiento indígena en los currículos y materiales pedagógicos pero contextualizado a dicha realidad cultural y no desde una perspectiva externa, desconociendo las prácticas y saberes. Es decir, en la construcción educativa se debe evitar por completo “transmitir exclusivamente conocimientos y valores ajenos a la comunidad y presentarlos como ejemplo de lo que el joven tiene que adquirir o imitar, eso desvaloriza la forma de vida comunal” (Gasché, 2010, p. 120).

Por el contrario, un buen proceso de educación intercultural étnica debe tener en cuenta el currículo y desarrollar habilidades y destrezas en los niños a través de los contenidos académicos, que el docente adquiere al interpretar los conocimientos contenidos en las actividades sociales, es decir, las comunidades de habla, donde los niños salen de las aulas y participan en los saberes de su comunidad (Gasché, 2010, p. 121).

A este proceso pedagógico, se le llama “articulación intercultural de contenidos, y su objetivo es formar personas arraigadas, con su amor y sus capacidades, en la sociedad y cultura indígenas, y hábiles en desenvolverse en la sociedad dominante y en defender los intereses de su pueblo” (Gasché, 2010, p. 122). Es decir, que para que un proceso pedagógico intercultural sea eficiente, se deben llevar a cabo las etapas de este establecidas en la didáctica de la educación, pero teniendo en cuenta actividades representativas para la comunidad indígena que realmente reafirmen el sentido de interculturalidad e inclusión en el espacio educativo y no desde una representación fuera de contexto que tenga el sentido opuesto del proceso pedagógico intercultural.

Por otro lado, se comprende la etnoeducación como se mencionó anteriormente a partir de la Ley General de Educación 115 de febrero 8 de 1994, que define este concepto como aquella educación que se ofrece a grupos étnicos; la cual, debe estar relacionada al proceso sociocultural, productivo, el ambiente y respeto por sus tradiciones. (Ley General de Educación 115, 1994, p. 14)

Adicionalmente, la etnoeducación tiene en cuenta el territorio, interculturalidad, costumbres y cosmovisión; en contraste con la diversidad lingüística y cultural; así como, la participación comunitaria y flexibilidad (Mendoza Castro, 2008, p.146).

Siguiendo estas definiciones, es importante resaltar que la legislación y políticas públicas, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), investigaciones y universidades han potenciado las luchas que ha tenido la comunidad indígena frente a su visibilización en las decisiones del Estado (Fayad Sierra, 2021, p. 270). Un ejemplo de ello es que “con la creación de los proyectos educativos comunitarios (PEC) se favorece la posibilidad de crear currículos, contenidos y estructuras pedagógicas más representativas y acordes con la postura interna de la cultura propia” (Fayad Sierra, 2021, p. 270).

Asimismo, “las organizaciones y autoridades indígenas han logrado con sus luchas el reconocimiento de la educación propia y la creación del Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP)” (Fayad Sierra, 2021, p. 270).

No obstante, se debe hacer una diferenciación entre las posibles denominaciones que tiene la etnoeducación. Tal como define Fayad Sierra (2021) donde la etnoeducación (desde su sentido central) es una educación para grupos étnicos, la educación intercultural es aquella que se da entre diferentes culturas y la educación propia: la educación de cada cultura (p. 277-278). Es decir, si se tiene en cuenta tales conceptos y sus diferencias, a la hora de implementar un tipo de etnoeducación, va a ser más fácil distinguirlo y llevarlo a cabo.

Por ejemplo, Fayad Sierra (2021) abarca el tema de las pedagogías ancestrales, mencionando que, estas se refieren a las propuestas que realizan los maestros y maestras en cada comunidad. Su planteamiento se viene realizando desde la década de 1980 a raíz del proceso de fortalecimiento de las luchas indígenas, especialmente en el Cauca, donde las autoridades de los cabildos que venían planteando una política de autonomía territorial elaboraron propuestas en las instituciones educativas existentes en los territorios. Tanto el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) como el Movimiento

de Autoridades Indígenas del Suroccidente (AISO) plantean la construcción de experiencias de escuelas comunitarias, donde sus primeros maestros son líderes con reconocimiento comunitario. (p. 280)

### ***Uso de lenguas nativas:***

En Colombia, la Ley 1381 de 2010 es una normativa que aborda el uso de la lengua nativa en el país, la cual, tiene como propósito el garantizar el reconocimiento y protección de la diversidad lingüística en los grupos étnicos; es decir, su lengua nativa (Congreso de la República de Colombia, 2010, art. 1).

Igualmente, el uso de la lengua nativa se ve influenciado por la transmisión intergeneracional (representando la desaparición de esta si no hay transmisión), mientras que se evidencia la necesidad del bilingüismo, donde se relaciona la adquisición de una nueva lengua o la pérdida de la nativa según el contexto en que se desenvuelva el individuo y aún más si la nueva lengua ocupa un ámbito en la sociedad dominante. El uso de las lenguas nativas, también se ve influenciado por los medios de comunicación, el sistema educativo, servicios judiciales, de salud, entre otros (Ospina Bozzi, 2015, p. 23-24).

### ***Diversidad étnica***

La diversidad étnica, es un concepto que influye directamente en la comprensión de la comunicación intercultural, ya que, este concepto comprende cómo las diferentes lenguas y creencias convergen en un mismo espacio.

Así sucede en Colombia, pues “existen en el país más de 80 pueblos Indígenas que hablan 66 lenguas. Cada uno de estos pueblos tiene su cosmovisión, sus códigos diferentes de significación de la realidad, sus valores, creencias, costumbres y expresiones artísticas y religiosas” (Aristizábal, 2000, p.1).

Donde más se puede apreciar la diversidad indígena es en la lengua, pero también en las maneras que se relacionan con aspectos como la naturaleza, que son la principal fuente de expresión en mitos y ritos, pero también en sus prácticas productivas (Aristizábal, 2000).

## Marco teórico

La comunicación intercultural surge como la necesidad de cubrir las barreras lingüísticas y de costumbres entre diferentes culturas. Es por ello que conocer las primeras apariciones de este concepto es clave para comprender mejor su funcionalidad. Dentro de los trabajos iniciales que construyeron el concepto de comunicación intercultural fueron principalmente la comunicación interpersonal y la internacional situados en la década de los 60 en Estados Unidos (Valle Rojas, 2004, p. 173).

El antropólogo Edward Hall en 1959, menciona por primera vez el concepto de comunicación intercultural, noción fuertemente patrocinada en la década de los '60 por las demandas y reivindicaciones de las minorías étnicas afroascendientes y por el conflicto bélico en Vietnam. (Valle Rojas, 2004, p. 173)

Igualmente, se puede evidenciar que la comunicación intercultural se comienza a abordar gracias a las problemáticas sociales y culturales que se tenían y de las cuales esta, hacía parte del proceso de solución.

Así, la comunicación intercultural, como campo de estudio; lo étnico, como objeto de estudio; y el indígena y el inmigrante, como sujetos de estudio, emergen de experiencias sociopolíticas y económicas traumáticas: migraciones a gran escala, principalmente en Europa, y reivindicaciones y demandas, particularmente en Latinoamérica. (Valle Rojas, 2004, p. 174)

Como se mencionó anteriormente, la comunicación intercultural está ligada a diferentes desafíos sociales que la ubica como un elemento clave al momento de pensar la estructuración de diversos aspectos como lo son legislaciones, documentos educativos base, entre otros que son fundamentales para la promoción de la diversidad étnica y cultural. Especialmente, cuando se habla de la implementación de la comunicación intercultural en espacios educativos de las comunidades indígenas que migran a la urbanidad o se desplazan hasta allí. La percepción de lo racial y cultural como característica a través de la historia, ha influido en la comunicación intercultural, tal como ha sucedido

con la problemática que a la actualidad sigue en aumento: conflictos indígenas relacionados a la necesidad de la reivindicación de diferentes aspectos que han sido afectados por aspectos como el desplazamiento forzado o la migración (Valle Rojas, 2004, p. 175-176).

Para la construcción de una comunicación intercultural se tienen en cuenta diferentes teorías que son base fundamental para dicho concepto. A continuación, se presentarán algunos teóricos relevantes para este trabajo.

Como se mencionó anteriormente, la comunicación intercultural es un fenómeno social que se evidencia al estar en interacción varias personas de culturas diferentes, donde hay variedad de referentes culturales latentes y al estar en relación con la diversidad cultural se produce la atribución identitaria (Alsina, 1999, p.12).

Adicionalmente, Boukons (citado en Canclini, 2004) define a la comunicación intercultural como las “relaciones interpersonales entre miembros de una misma sociedad o de culturas diferentes, y luego abarca también las comunicaciones facilitadas por los medios masivos entre sociedades distintas” (p. 20). Es decir, que no solo se habla de comunicación intercultural como un acto interpersonal, sino también uno que se ve influenciado por los medios de comunicación. Un ejemplo de ello es la manera en que conceptos como la descolonización no se apropia tanto por parte de los ciudadanos, debido a que no se habla mucho de esto en medios masivos y que a fin de cuentas termina afectando la implementación de una buena comunicación intercultural en espacios educativos.

Por ello, uno de los factores que se debe tener en cuenta es, cómo la comunicación intercultural es un ámbito privilegiado para resaltar las interrelaciones entre la comunicación interpersonal y la mediada. Por un lado, en la comunicación intercultural se parte del principio de la dificultad de comunicación entre los implicados... no puede presuponerse que lo que pretende comunicar el emisor sea lo que interprete el receptor (Alsina, 1999, p. 31).

Teniendo en cuenta este apartado, es importante reconocer las dificultades que se presentan en los procesos de comunicación intercultural para así, posteriormente generar una estrategia de comunicación efectiva. Dentro de un contexto en el que se evidencia la necesidad de usar comunicación intercultural como lo es en el grado preescolar de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez en su sede Darío Londoño que se presenta la diversidad lingüística y cultural.

Estas, son una de las características que influyen directamente al momento de establecer una estrategia de comunicación intercultural; ya que, como lo menciona León y García (2014) “la pluralidad es un asunto de grupos sociales que entran en relación por medio de las lenguas” (p. 56). Sin embargo, no solo se involucra directamente la diversidad lingüística, sino también la cultural; ya que esta, genera ruidos comunicativos si no se comprende bien el contexto del otro sujeto con el que se interactúa. Tal como resalta García y Goenchea (2009): “todos los humanos compartimos rasgos universales como especie, pero nuestra forma de interpretar, adaptarnos, reaccionar y actuar ante los mismos fenómenos está mediada por las diferentes culturas en las que hemos sido socializados” (p. 34). Es decir, que cuando personas de un mismo grupo se relacionan sin un código lingüístico o simbología común, en muchos casos se evidencia las dificultades para la comunicación entre ellos mismos.

Así, lo menciona Grimson (2000) cuando habla de que el contacto entre culturas que hablan lenguas diferentes e inclusive variedades de una misma lengua se producen fuertes disputas y negociaciones lingüísticas. Un resultado posible es la tendencia a través de las generaciones a la desaparición de una de las lenguas. Otra posibilidad es el bilingüismo. (p.68)

De hecho, si se observa la Teoría de la Interacción Simbólica realizada por George Herbert Mead, esta rescata la idea de que construimos significados a partir de los procesos comunicativos. Por ello, la interacción es crear significado compartido. Se evidencia muchas veces, las dificultades para comunicarse sin este componente (West y Turner, 2005, p. 82).

No obstante, la comunicación va más allá de solo la conceptualización, ya que, en ella se evidencian varios fenómenos sociales que resultan de allí, como lo son aspectos sociales del contexto, económicos, epistemológicos, lingüísticos, políticos, entre otros. Es por ello que, al ser un término con tantas variaciones, se encuentran muchos autores con diversas perspectivas y enfoques respecto a la misma.

Como suma a lo anterior, se puede establecer que las culturas no se deberían comparar; en vez de eso, lo ideal es tener en cuenta las mezclas y diferencias que unen a los grupos. Para ello, se debe entender la manera en que cada sujeto se apropia de lo material y simbólico: costumbres como la danza, música, programas radiofónicos o televisivos, entre otros (Canclini, 2004, p.21). De esta manera, se genera una comunicación asertiva e intercultural, evitando así las dificultades comunicacionales en dicho proceso, al entender la cosmovisión y realidad de la persona con la que se interacciona y de la cual hay diferencias culturales.

La comunicación intercultural, además, tiene como base algunas teorías interdisciplinarias que aportan significativamente, un ejemplo de ello, son las tres principales que recopila Miquel Alsina en su libro:

Primero, abarca la teoría de la gestión de la ansiedad, desarrollada por William B. Gudykunst la cual “se centra en la comunicación interpersonal. Su mayor cualidad es que plantea algunos conceptos fundamentales para el estudio de este fenómeno. Además, recoge tres aspectos esenciales de la comunicación que son: el cognitivo, el emotivo y el conductual” (Alsina, 1999, p.16-17). Adicionalmente, resalta que la comunicación intercultural interpersonal produce más incertidumbre que aquella que se da entre personas de la misma cultura. (Alsina, 1999, p. 167).

Tal como menciona Alsina (1999) “nunca se puede predecir por completo la conducta de los otros, pero hay un máximo y un mínimo de incertidumbre. Un alto grado de incertidumbre hará que la

comunicación sea dificultosa. Pero la ausencia de incertidumbre puede hacer que ésta sea aburrida y poco estimulante” (p. 171).

Cabe mencionar, que es muy importante tener en cuenta la teoría de la gestión de la ansiedad al pensarse en la comunicación intercultural; ya que, esta influye en el momento en que diferentes culturas llegan a relacionarse entre sí, desde lo cognitivo de cada individuo; pues, la incertidumbre si no está neutra o intermedia, en muchas ocasiones genera que para los procesos comunicativos afecte el buen desarrollo de las relaciones interpersonales interculturales.

Por otro lado, se menciona la teoría de la adaptación transcultural, llevada a cabo por Young Yun Kim: “Tiene como elemento más interesante que, para alcanzar esta competencia comunicativa, relaciona la comunicación interpersonal con la comunicación de masas” (Alsina, 1999, p.17).

Los conceptos claves de esta teoría son que la asimilación es la aceptación de los principales elementos culturales de la sociedad receptora por parte del individuo forastero. La aculturación es la adquisición de algunos, pero no de todos los elementos de la cultura receptora. Los conceptos de imitación y ajustamiento son utilizados para referirse a las respuestas psicológicas ante los retos transculturales. Por último, la integración es la participación social en la cultura receptora. (Alsina, 1999, p. 183)

Además, cabe resaltar lo que aborda esta teoría. Esta, menciona que es necesario que se dé un proceso de desaprendizaje o deculturación de algunos de los hábitos de la antigua cultura, al menos en el sentido de que nuevas respuestas son adoptadas en situaciones que antes hubieran dado lugar a otras respuestas. La nueva adquisición puede llevar a que se pierda algo de lo antiguo. (Alsina, 1999, p. 184)

Finalmente, resalta la Teoría de la construcción de la tercera cultura desarrollada por Fred L. Casmir en esta, se dan los “postulados teóricos de los que parte tanto la Escuela de Palo Alto como el

interaccionismo simbólico” (Alsina, 1999, p. 17). Allí, se propone un “modelo de la comunicación intercultural interpersonal cooperativo e interactivo” (Alsina, 1999, p. 193).

En este se debe tener en cuenta que, en primer lugar, no se pueden ignorar la diversidad cultural, étnica o nacional existente en los estados. En segundo lugar, para conseguir un mutuo desarrollo es inadecuada la coerción o la persuasión basada en un modelo único. Por ello, propugna la mutua aceptación de los modelos de interacción, lo que dará lugar a lo que él denomina la “construcción de la tercera cultura”. Casmir (1991, citado en Alsina, 1999, p. 193-194)

Igualmente, desde el enfoque de las estrategias de comunicación, estas hacen parte de un proyecto comunicativo que incluye la planificación de labores sociales; siendo esta, una práctica relevante al desarrollarse en escenarios sociales específicos (CINTERFOR, 2003, p. 21).

Ahora, si se habla de estrategias de comunicación enfocadas a la interculturalidad, se debe tener en cuenta que “el reconocimiento y valor de la interculturalidad como proceso que rige los intercambios comunicativos implica armonizar y articular desde la pragmática el modelo de competencia comunicativa intercultural de Michael Byram” (Tardo y Matos, 2007, p. 79). En el que este proceso, es la “habilidad de comprender y relacionarse con gente de otros países” o culturas. (Byram, 1997, como se citó en Martínez, 2014). Teniendo siempre presente enfocarlo a la realidad social en la que se va a aplicar.

Teniendo en cuenta lo anterior, cabe mencionar que en un contexto educativo donde se evidencia interculturalidad y etnoeducación, y que necesariamente se requiere la implementación de estrategias de comunicación intercultural, Tardo y Matos (2007) resaltan que el tratamiento didáctico de la comunicación intercultural debe ser abordado desde una óptica que favorezca el desarrollo de un aprendizaje comunicativo-estratégico teniendo en cuenta las siguientes etapas: Activo, donde el estudiante inicia sus mecanismos interactivos y cognitivos; constructivo, en que la persona construye el propio proceso comunicativo desde una perspectiva personal; significativo, allí el estudiante construye

significados contrastando el conocimiento previo con el nuevo que adquiere; regulador, donde las personas ajustan las estrategias comunicativas propias según su contexto; en el desarrollador, se dan a conocer los procedimientos comunicacionales presentes para potenciarlos; heurístico, en que el estudiante descubre autónomamente las estrategias de comunicación que más le favorecen y sistematizador que es el proceso continuo de consolidar las relaciones de intercambio intercultural (p. 80).

Esto, permite reconocer las formas en que se da un reconocimiento inicial al proceso de construcción de estrategias comunicativas interculturales en ambientes educativos; teniendo en cuenta a los actores involucrados como ejecutores principales de la dinámica estratégica. Cabe mencionar además que esta propuesta, debe “abarcar la dimensión de la comprensión contextual, la interactiva estratégica y la interpretativa intercultural” (Tardo y Matos, 2007, p. 80).

Asimismo, se resalta que la estructura de la movilización cognitiva estratégica implica una estimulación cognitiva interna, tanto para la comunicación lingüística, como la gestión de recursos y la conducción del intercambio. Esto, basado en los contextos interactivos más importantes. De esta manera, se busca fomentar un proceso en que el estudiante pueda activar sus procesos mentales para pensar las estrategias de comunicación más pertinentes para una variedad de situaciones orales, lo que le permite controlar mejor su desarrollo oral (Tardo y Matos, 2007, p. 81).

No obstante, la estrategia de comunicación, aunque deba tener en cuenta el proceso individual que lleva cada sujeto al momento de establecer una comunicación intercultural, se deben tener presentes otros aspectos:

Tal como definen Tardo y Matos (2007) no basta con que el estudiante analice y reflexione de forma individual sobre el objetivo que pretende con el intercambio oral sin que esto conlleve gestionar el proceso hacia el establecimiento de relaciones de implicación social y afectiva entre los participantes

de la comunicación y esto remite inevitablemente a una reorientación y redefinición de la intencionalidad comunicativa (p. 82).

Para ejemplificar lo anterior, se tienen presente las estrategias de comunicación intercultural planteadas en la investigación realizada por Ballarta (2020) donde el caso de estudio se presenta en un ambiente educativo intercultural y que son aplicables a la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, en su sede Darío Londoño. Estas son, la articulación de servicios educativos, adecuación de los canales de comunicación, capacitación a los profesores en temas de interculturalidad, apertura de espacios para la visibilización de la diversidad cultural, formación de ciudadanía intercultural, desarrollo de competencias interculturales en la comunidad académica y el intercambio de experiencias. Aquello, hace que se mejore significativamente la adaptación cultural (Ballarta, 2020, p. 163).

## 1.2 Marco legal y normativo

**Ley General de Educación de 1994:** En el capítulo tres, de los artículos 55 a 63, se establece la educación para los grupos étnicos, allí se plantean aspectos importantes para la etnoeducación como lo son la diversidad lingüística, interculturalidad, participación comunitaria, progresividad, entre otros.

En su artículo 57, menciona que “la enseñanza de los grupos étnicos con tradición lingüística, propia será bilingüe, tomando como fundamento escolar la lengua materna del respectivo grupo”.

Además, prioriza el desarrollo curricular concertado con las comunidades sin intervención no autorizada de organismos externos, entre otros.

**Ley 1381 de 2010:** Esta ley, tal como se menciona en su artículo 1, tiene como objeto “garantizar el reconocimiento, la protección y el desarrollo de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como la promoción del uso y desarrollo de sus lenguas”; esta, busca la preservación, salvaguarda y fortalecimiento de las lenguas nativas (Ley 1381, 2010, art. 2).

**Ley 21 de 1991:** En ella, se busca que los gobiernos “aseguren a los miembros de dichos pueblos gozar, en pie de igualdad, de los derechos y oportunidades que la legislación nacional otorga a los demás miembros de la población. Que promuevan la plena efectividad de los derechos sociales, económicos y culturales de esos pueblos, respetando su identidad social y cultural, sus costumbres y tradiciones, y sus instituciones y que ayuden a los miembros de los pueblos interesados a eliminar las diferencias socioeconómicas que puedan existir entre los miembros indígenas y los demás miembros de la comunidad nacional. (Ley 21, 1991, art. 2)

**Ley 1482 de 2011:** Esta ley de antidiscriminación contra “toda forma de discriminación por raza, nacionalidad, sexo u orientación sexual” tiene por objeto “garantizar la protección de los derechos de una persona, grupo de personas, comunidad o pueblo, que son vulnerados a través de actos de racismo o discriminación” (Ley 1482, 2011, art. 1).

**Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026:** En su octavo propósito “se refiere a la constitución de un sistema de etnoeducación que integre modelos, que responda a sus concepciones y particularidades y que se articule a un propósito común de nación” (Mesa de monitoreo seguimiento y evaluación de la Comisión Gestora del PNDE 2016 – 2026, 2019, p.16).

**Decreto 804 de 1995:** “por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos”. Habla de los conceptos importantes a tener en cuenta en la etnoeducación, las orientaciones curriculares especiales, los etnoeducadores, entre otros.

**Decreto 2500 de 2010:** “Por el cual se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del sistema educativo indígena propio SEIP”

**Proyecto Educativo Comunitario (PEC):** Es la concepción integral de vida y gestión de saberes propios de los pueblos indígenas, comunidades afrocolombianas, raizales y rom, que les permite recrear diferentes manifestaciones culturales y opciones de vida mediante la reafirmación de una identidad orientada a definir un perfil de sociedad autónoma, creativa, recreativa, reflexiva y comunitaria cimentada en sus raíces e historia de origen en permanente interacción con el mundo global.

En este escenario multicultural y plurilingüe, la planificación, gestión y administración de Proyectos Educativos Comunitarios - PEC, se constituye en la fuente y fuerza motora de la reelaboración e implementación de los planes globales de vida acordes a su cultura, lengua, pensamiento, usos y costumbres. (Ministerio de Educación Nacional, s.f)

### **1.3 Marco praxeológico**

Siguiendo el modelo educativo praxeológico de UNIMINUTO, donde este tipo de investigación favorece la participación de las personas que son sujetos de la investigación, teniendo en cuenta su percepción de la situación y las soluciones por aportar. La interacción entre dichas personas y el equipo de investigación son los elementos centrales de este enfoque. (Juliao Vargas, 2011, p.70)

Esta investigación, desde su enfoque etnográfico y participativo, le aporta significativamente a la comunidad Embera Chamí de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez sede Darío Londoño, siendo este, el público impactado principalmente. Tal cosa, al hacer análisis y devolución de las estrategias de comunicación intercultural, permitiendo que mejore considerablemente el desarrollo comunitario e interpersonal de las personas; así como, el proceso pedagógico dentro de la institución. Adicionalmente, este trabajo proporciona aportes relevantes a aquellos educadores, etnoeducadores, comunidades indígenas y demás personas o instituciones que se vean implicados con la interculturalidad en espacios educativos; que, puedan relacionar y aplicar dichas estrategias en los contextos a los que se ven inmersos.

Asimismo, dicha investigación contribuye a la adecuada ejecución de estrategias en situaciones donde la interculturalidad y educación indígena se evidencian en espacios de aprendizaje; donde se pueda potenciar la visión de inclusión desde la pedagogía y la comunicación intercultural. Además, brindando herramientas útiles a aquellos educadores que no cuentan con los instrumentos adecuados para la atención de población indígena y a su vez, una forma en que la misma comunidad étnica tenga instrumentos para la adaptación cultural y comunicativa en dichos espacios.

## Capítulo III

### Metodología y resultados

#### Diseño metodológico

##### *Tipo de metodología*

Cualitativa con un instrumento cuantitativo no representativo. Para el desarrollo de la metodología se van a tener en cuenta los siguientes instrumentos de investigación: grupo focal, entrevistas semi-estructuradas, Escala de Likert y observación de clase.

##### *Estrategia metodológica*

El tipo de metodología es cualitativa con enfoque etnográfico. Se tienen en cuenta los siguientes instrumentos de investigación: entrevistas semiestructuradas, Escala de Likert y observación de clase.

La muestra elegida corresponde once estudiantes del grado preescolar en la I.E Héctor Abad Gómez en Medellín, Antioquia, que comprende niños con edades entre los cuatro y seis años, además, cuenta con etnoeducadores indígenas Embera Chamí. Procesos básicos corresponde a los grados primero a tercero y oscilan entre las edades de 7 a 9 años y Aceleración del aprendizaje que comprende los grados de cuarto a quinto en donde la edad promedios de los estudiantes está entre los 10 a 13 años.

En la observación de clase, las unidades de análisis son las interacciones entre los estudiantes, el uso de la lengua nativa, la gestión de aula: ambientes de aprendizaje y uso de recursos; las relaciones interculturales (indígenas, venezolanos y colombianos), competencias que se desarrollan dentro de la clase, lenguaje verbal y no verbal en la práctica, metodología y estrategias de evaluación.

Para las entrevistas semiestructuradas, se enfocó desde la aplicación de la política pública sobre etnoeducación en el aula, la planificación y estructuración curricular intercultural, prácticas etnoeducativas y el fomento de la interculturalidad en el aula.

Para la escala Likert, se delimitó mediante algunas subcategorías de la interculturalidad como lo es la identidad, las relaciones interpersonales e interculturales y la diversidad cultural. Esta, se establece con doce enunciados en escala de 1 a 5, siendo 1 la opción Totalmente en Desacuerdo y 5 Totalmente de Acuerdo.

## Resultados

De acuerdo con los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos se consideraron diferentes categorías que fueron definidas desde una categorización axial, donde se establece la revisión de asuntos referidos a la etnoeducación en contexto educativo y los procesos pedagógicos que estos conllevan.

Así pues, se presentan las categorías emergentes durante el proceso de investigación luego de la triangulación metodológica realizada desde la revisión documental, entrevistas semiestructuradas y observación de clases.

### Tabla 1:

#### *Categoría etnoeducación*

Políticas Públicas de etnoeducación	Apoyos de la Secretaría de Educación.
	Materiales didácticos
	Favorecimiento en la permanencia de los estudiantes de la institución
	Conocimiento y evaluación de los etnoeducadores en política pública

Fuente de elaboración: propia

### Tabla 2:

#### *Categoría procesos pedagógicos*

Prácticas etnoeducativas institucionales	Planificación y evaluación de las clases
	Prácticas culturales en los espacios educativos
	Estrategias funcionales etnoeducativas

	Normativas de la I.E frente a la población indígena
	Acompañamiento de la familia
	Enfoque curricular y su construcción
	Integración de la diversidad cultural

Fuente de elaboración: propia

**Tabla 3:**

*Procesos pedagógicos-etnoeducativos de aula*

Procesos pedagógicos etnoeducativos de aula	Interacciones entre los estudiantes	Dinámicas comunicativas e interpersonales
	Uso de la lengua nativa	Traducción entre lenguas
	Gestión de aula: ambientes de aprendizaje y uso de recursos	Recursos usados por el docente: materiales de trabajo
	Relaciones interculturales (indígenas, venezolanos y colombianos)	Uso del español y embera.
	Competencias que se desarrollan dentro de la clase	Motricidad y creatividad
	Lenguaje verbal y no verbal en la práctica	Lenguas español y embera. Refuerzo de lenguaje no verbal
	Metodología utilizada en el aula	Proyectos curriculares
	Estrategias de evaluación	Cualitativo o cuantitativo y formas de evaluación

Fuente de elaboración: propia

**Tabla 4:**

*Prácticas etnoeducativas para la interculturalidad*

Interculturalidad	Identidad	Hay otros dioses diferentes a los míos
		Me gusta hablar a otros niños de mis costumbres
		Todos somos iguales
		Todos los niños deben tener escuela y educación
	Relaciones interpersonales e interculturales	Me gusta hablar con niños que no hablan mi lengua
		Puedo usar gestos para hablar con niños que no hablan mi lengua
		Me gustaría aprender otras lenguas para comunicarme
	Diversidad	Me gustaría viajar para conocer otros lugares
		En mi escuela me enseñan cómo viven las personas en otras partes
		Me gustaría hablar sobre lo que hacen otras personas
		Me gusta conocer qué hacen otros niños en el mundo
		Me gusta ver niños de otras partes

Fuente de elaboración: propia

Una vez aplicados estos instrumentos, se realizó el respectivo análisis desde el enfoque teórico que se estipuló desde los referentes anteriormente presentados. A continuación, se presentan comenzando desde la Escala de Likert, seguido por la observación de clase y finalmente la entrevista semiestructurada:

**De la Escala Likert:**

Como se vio anteriormente, para la Escala Likert con una calificación de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo), se realizaron estos doce enunciados:

Hay otros dioses diferentes a los míos.

Me gusta hablar con niños que no hablan mi lengua.

Me gusta ver niños de otras partes.

Puedo usar gestos para hablar con niños que no hablan mi lengua.

Me gustaría aprender otras lenguas para comunicarme.

Me gusta conocer qué hacen otros niños en el mundo.

Me gusta hablar a otros niños mis costumbres.

Todos somos iguales.

Todos los niños deben tener escuela y educación.

En mi escuela me enseñan como viven las personas en otras partes.

Me gustaría viajar para conocer otros lugares.

Me gustaría hablar sobre lo que hacen otras personas.

### Ilustración 1:

#### Recopilación datos Escala Likert

Encuestad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Tot
1	5	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	57
2	5	5	5	1	5	5	1	5	5	5	5	5	48
3	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	56
4	5	1	5	1	5	5	1	5	5	5	5	1	44
5	1	1	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5	48
6	1	1	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	48
7	5	1	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5	52
8	1	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	52
9	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	60
10	1	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	52
11	5	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5	56
12	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	60
13	1	1	1	1	5	5	5	5	5	5	5	5	44
14	1	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	52
15	1	1	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	48
16	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	60
17	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	56
18	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	60
19	1	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	52
20	5	5	5	4	3	5	4	4	3	5	4	4	51
21	5	5	3	4	5	2	5	4	4	4	4	5	50
22	3	5	1	5	1	5	3	3	5	4	4	4	43
23	4	2	5	3	1	5	5	4	5	5	5	4	48
24	5	3	5	3	5	4	4	5	4	5	3	5	51
25	5	5	5	5	5	4	3	5	5	5	5	5	57
26	1	1	3	2	3	4	4	4	4	3	4	4	37
<b>Total</b>	<b>3,34615</b>	<b>2,84615</b>	<b>4,3846</b>	<b>4,03846</b>	<b>4,53846</b>	<b>4,769231</b>	<b>3,9615385</b>	<b>4,76923</b>	<b>4,8077</b>	<b>4,8462</b>	<b>4,769</b>	<b>4,5385</b>	<b>1342</b>

Fuente de elaboración: propia

Según estos resultados, posteriormente se extrae la tabla 2 con las cifras de promedio por cada enunciado, teniendo en cuenta el grado de satisfacción; donde, el que tiene menor promedio es el enunciado 2: "Me gusta hablar con niños que no hablan mi lengua", siendo este menor al grado de satisfacción 3; es decir, neutro. En relación con esto, la mayoría no se encuentra en las posturas de

acuerdo o totalmente de acuerdo; además de representar un 42% aquellos encuestados que están totalmente en desacuerdo de hablar con otros estudiantes que no comparten su lengua.

### Ilustración 2:

#### *Promedio grado de satisfacción Escala Likert*

Grado de satisfacción	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Total
Totalmente de acuerdo	14	11	21	17	22	22	16	21	22	23	21	20	230
De acuerdo	1	0	0	2	0	3	3	4	3	2	4	4	26
Neutro	1	1	2	2	2	0	2	1	1	1	1	0	14
En desacuerdo	0	2	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	4
Totalmente en desacuerdo	10	12	3	4	2	0	5	0	0	0	0	2	38
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>312</b>											

Fuente de elaboración: propia

No obstante, se identifica que en un promedio de 4,5; es decir, el 84% de los estudiantes están totalmente de acuerdo en interesarse por aprender otras lenguas para comunicarse, y el 42% está totalmente en desacuerdo en hablar con niños que tienen otras lenguas. Sin embargo, el 65% de las personas mencionaron que utilizan gestos para comunicarse con personas que tienen otras lenguas.

### Ilustración 3:

#### *Gráfico 1 Escala Likert*



Fuente de elaboración: propia

Con un promedio de 4,8 el enunciado: “En mi escuela me enseñan como viven las personas en otras partes” es el ítem con más favorabilidad de la encuesta, representando un 0% de personas totalmente en desacuerdo y solo el 4% neutras.

En los resultados obtenidos totales por cada encuestado del grado de satisfacción con los doce enunciados de la encuesta, solo cuatro personas están totalmente de acuerdo con todos los ítems de la misma, pues al sumar los valores proporcionados por cada uno de los participantes, las cifras obtenidas en el total de un valor de 60 (número máximo de satisfacción resultante de multiplicar los doce enunciados por el nivel 5) son cuatro personas. Mientras que un encuestado estuvo neutro frente a los enunciados teniendo un resultado de 37, representando el grado de satisfacción más bajo de la encuesta.

De acuerdo con estos resultados, se evidencia que se deben fortalecer los procesos de comunicación intercultural; debido a la falta de estrategias de comunicación y diversidad lingüística al ver el interés del 84% en aprender otras lenguas para comunicarse, pero al ver con menor promedio el enunciado de “me gusta hablar con niños que no hablan mi lengua”.

**Ilustración 4:**  
*Gráfico 2 Escala Likert*



Fuente de elaboración: propia

Cabe mencionar que las relaciones interpersonales entre ambas culturas se refuerzan desde la comunicación no verbal y la institución dentro de sus dinámicas pedagógicas enseña costumbres de otros lugares, pues este enunciado es el ítem con más favorabilidad.

***De observación de clases y entrevistas semiestructuradas:***

**Tabla 5:**

*Observación de clase y entrevistas semiestructuradas*

Observación de clase	Procesos pedagógicos que aportan a la comunicación intercultural	Interacciones entre los estudiantes	Dinámicas comunicativas e interpersonales
		Uso de la lengua nativa	Traducción entre lenguas
		Gestión de aula: ambientes de aprendizaje y uso de recursos	Recursos usados por el docente: materiales de trabajo
		Relaciones interculturales (indígenas, venezolanos y colombianos)	Uso del español y embera.
		Competencias que se desarrollan dentro de la clase	Motricidad y creatividad
		Lenguaje verbal y no verbal en la práctica	Lenguas español y embera. Refuerzo de lenguaje no verbal
		Metodología utilizada en el aula	Proyectos curriculares
		Estrategias de evaluación	Cualitativo o cuantitativo y formas de evaluación

Entrevista semiestructurada	Etnoeducación	Políticas Públicas de etnoeducación	Apoyos de la Secretaría de Educación. Materiales didácticos
			Favorecimiento en la permanencia de los estudiantes de la institución
			Conocimiento y evaluación de los etnoeducadores en política pública
	Prácticas etnoeducativas		Planificación y evaluación de las clases
			Prácticas culturales en los espacios educativos
			Estrategias funcionales etnoeducativas
			Normativas de la I.E frente a la población indígena
			Acompañamiento de la familia
			Enfoque curricular y su construcción
			Integración de la diversidad cultural

Fuente de elaboración: propia

De acuerdo con la observación de clase realizada, y la categorización axial relacionada con los procesos pedagógicos que aportan a la comunicación intercultural, las interacciones entre los estudiantes y las dinámicas comunicativas e interpersonales se evidencia que las estrategias de comunicación intercultural son efectivas dentro del aula; tal como menciona la etnoeducadora de preescolar: “En el caso de mi aula, no han existido choques culturales al momento de implementar prácticas en el aula; de hecho, se interesan por aprender de la otra

lengua, pidiendo música o canciones de la otra cultura” (B. Vélez, comunicación personal, 6 de octubre de 2022). Igualmente, se facilita la comunicación debido a la presencia de la etnoeducadora en el aula a partir de su competencia el manejo de ambas lenguas: español y Embera. Además, esto fortalece la planeación curricular y de estrategias de evaluación a partir del uso de las dos lenguas; así lo resalta otra etnoeducadora de la institución quien comenta que las clases se diseñan teniendo en cuenta la diversidad cultural y lingüística al tener en cuenta la segunda lengua: el castellano. Igualmente, la estructura curricular queda plasmada al español, pero al momento de dar las clases se hace en ambas lenguas (A. Tascón, comunicación personal, 6 de octubre de 2022). Es decir, hay mallas interculturales y bilingües.

Adicionalmente, se refuerzan los procesos comunicativos mediante el uso de comunicación no verbal; ya que como se evidencia en la categorización de procesos pedagógicos que aportan a la comunicación intercultural, las relaciones interculturales (indígenas, venezolanos y colombianos) y el uso del español y Embera, se resalta que el etnoeducador facilita en gran parte la comunicación con apoyo de la traducción de las lenguas; no obstante, entre los estudiantes existe una comunicación e interrelación sin necesidad de que la docente deba intervenir, por lo que se refuerza la comunicación no verbal entre ambas culturas.

Por otro lado, la categorización axial de la observación de clase relacionadas con las prácticas etnoeducativas y culturales en los espacios educativos, se observó que implementa dentro del desarrollo temático de las asignaturas elementos simbólicos del español y del Embera, así fortalece la interculturalidad y comunicación en el aula. Un ejemplo de ello es la

implementación que hace la docente de vídeos con cantos sobre animales simbólicos indígenas y luego estos en español en donde los niños no indígenas aprenden a cantar en Embera e indígenas en español.

Igualmente, desde la perspectiva de las estrategias de comunicación dentro del aula objeto de estudio, aulas externas a esta y la Institución Educativa Héctor Abad Gómez se identifica que en las personas integrantes del mismo grado las estrategias de comunicación intercultural son efectivas, debido a que se incluye dentro de los desarrollos temáticos y las relaciones interpersonales la cosmovisión y lenguas de ambas culturas, hay presencia de etnoeducadores que facilitan este proceso comunicacional mediante la traducción dentro de las relaciones entre estudiante-docente y los mismos alumnos; además, de reforzarse estas estrategias con el uso de la comunicación no verbal.

En relación con otras aulas, el preescolar dentro de la I.E Héctor Abad Gómez, sede Darío Londoño Cardona, es la única aula multicultural, debido a que las demás aulas (procesos básicos y aceleración) son únicamente aulas indígenas donde en el salón no hay interacción con otras culturas; donde ninguna de estas cuenta con estrategias de comunicación intercultural claras para el contacto con otras aulas no indígenas.

Finalmente, al realizar la investigación dentro de la triangulación de la información teniendo en cuenta a la Institución Educativa como generador de estrategias de comunicación intercultural, se evidencia que no hay estrategias de comunicación definidas para la inclusión de aspectos importantes de la cultura Embera Chamí, teniendo en cuenta lo siguiente: falta de señalética que incluya su lengua o simbología, en sus medios de comunicación oficiales no tiene

en cuenta la diversidad lingüística, la comunicación con los padres de familia pertenecientes a esta comunidad se lleva a cabo mediante los etnoeducadores; sin embargo, la Institución no tiene definido un método adicional para el contacto con ellos desde su lengua y cultura. No obstante, se resaltan algunas estrategias que sí se implementan dentro de la Institución como la celebración de festividades referentes a la cultura Embera Chamí, generando un ambiente inclusivo; adaptación del currículo a uno diferencial y el apoyo lingüístico que brindan los etnoeducadores.

Adicionalmente, para la evaluación de los procesos pedagógicos desde este instrumento, se tienen estructurados los siguientes proyectos dentro de las mallas: Cosmos, madre tierra y ser; lenguaje y comunicación; arte y lúdica; así como, matemática y tecnología para la vida, siendo esta una metodología en los procesos pedagógicos desde el aprendizaje basado en proyectos (ABP) donde cada estudiante hace actividades prácticas de lo explicado en la clase.

Finalmente, se evidencian la aplicación de una de las etapas principales de la pedagogía de Herrera y Fraga antes mencionadas (la motivación) al analizar las estrategias de evaluación; donde estas, se basan en calificaciones cualitativas: caras felices, tristes o no dibuja, dependiendo del esfuerzo de cada estudiante. Esto, lleva a la motivación del estudiante a conseguir una cara feliz como una buena calificación.

## Conclusión

Cabe resaltar entonces, que la comunicación intercultural dentro de las instituciones educativas que adoptan procesos etnoeducativos es de suma importancia, ya que esto promueve un espacio inclusivo en el que la cultura indígena puede hacer su desarrollo pleno en su proceso académico, social y cultural. Las estrategias en esta temática son de gran influencia en los procesos pedagógicos, pues son aquellas que definen si hay impactos positivos o negativos dentro de la comunidad educativa; allí, se define si hay una exclusión a los individuos, falta de herramientas que promuevan un buen aprendizaje en base a su cultura, el desarrollo de ruidos comunicacionales, entre otros.

Esto, incluye tener en cuenta para la construcción de todos los medios de información tanto los conocimientos culturales como lingüísticos que refuercen una mejor comprensión por parte de todos y a su vez permitirles a todos sentirse reconocidos. Por ello, en el contexto educativo que tuvo en cuenta el presente trabajo, se resalta el beneficio que ofrece la institución en el preescolar al tener un etnoeducador mediante la forma en que se pueden potenciar los procesos pedagógicos desde la comunicación intercultural, la estructuración de una malla intercultural, el uso de ambas lenguas dentro del aula, el reconocimiento cultural que tiene por parte de la institución al realizar actos cívicos referentes a su cosmovisión, entre otros.

Sin embargo, se resaltan las siguientes formas de mejoramiento del aprendizaje en niños indígenas del grado preescolar a partir de estas estrategias de comunicación intercultural tales como estrategias de comunicación mediáticas en los medios oficiales de la Institución Educativa, donde se incluya aspectos como la diversidad en la representación (ya sea que un miembro de la misma comunidad pueda participar activamente en la construcción informativa para alguna sección de su medio o que la Institución lo construya en apoyo a los etnoeducadores), que estos cuenten con contenidos multiculturales donde se refleje la cosmovisión, cultura y costumbres de la comunidad Embera Chamí y campañas de sensibilización sobre esta comunidad étnica (donde se plasme la

importancia de acercarse a esta). Además, establecer estrategias para la comunicación con los padres de familia indígenas adicionales a los etnoeducadores para que aquellos puedan tener más representatividad y se disminuyan los ruidos comunicacionales; también la inclusión de la cultura en elementos importantes como lo es usar la señalética de la Institución en ambas lenguas o con simbología de las dos culturas, entre otras.

Igualmente, se requiere generar espacios de diálogos interculturales, que fomenten diálogos donde las personas de ambas culturas puedan interactuar dentro y fuera del aula (y más, si se sabe que la única aula multicultural de la institución es preescolar). Finalmente, realizar capacitaciones al personal, donde cada uno de los integrantes, pueda acceder con facilidad a las herramientas y estrategias pertinentes para afrontarse a la interculturalidad en los espacios educativos.

## Referencias

- Arbeláez Jiménez, J & Vélez Posada, P. (2008). *La etnoeducación en Colombia una mirada indígena* [Monografía, Derecho, Universidad EAFIT]. Repositorio Institucional Universidad EAFIT. URL: <https://repository.eafit.edu.co/handle/10784/433>
- Alsina, M. R. (1999). *La comunicación intercultural*. Anthropos Editorial.
- Ballarta, L. O. (2020). *Las estrategias de comunicación intercultural para la adecuación cultural de los servicios para becarios del Programa Beca 18 en Lima*. Argumentos, 1(2), 159-164.
- Castro, C. M. (2008). *Etnoeducación Indígena Intercultural en el Caribe Colombiano*. Educación y Humanismo, 10(14), 145-164.
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley 115 de febrero 8 de 1994 por la cual se expide la ley general de educación*. 1-50.
- Congreso de la República de Colombia. (2010, 25 de enero). *Ley 1318 de 2010 por la cual se desarrollan los artículos 7°, 8°, 10 y 70 de la Constitución Política, y los artículos 4°, 5° y 28 de la Ley 21 de 1991 (que aprueba el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales), y se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes*.
- Congreso de la República de Colombia. (1991, 4 de marzo). *Ley 21 de 1991 por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76a. reunión de la Conferencia General de la O.I.T., Ginebra 1989*.
- Congreso de la República de Colombia. (2010, 25 de enero). *Ley 1381 de 2010 por la cual se desarrollan los artículos 7°, 8°, 10 y 70 de la Constitución Política, y los artículos 4°, 5° y 28 de la Ley 21 de 1991 (que aprueba el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales), y se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las*

*lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes.*

Congreso de la República de Colombia. (2011, 30 de noviembre). *Ley 1482 de 2011 Declarada EXEQUIBLE por la Corte Constitucional mediante Sentencia C-194 de 2013, por los cargos de falta de consulta previa a las comunidades indígenas y afrodescendientes, y de violación a los principios de consecutividad e identidad flexible. Por medio de la cual se modifica el Código Penal y se establecen otras disposiciones.*

D'Abbraccio Kreutzer, G. (2018). *Los cruces del sendero: cosmovisiones y sistema jurídico de los Emberá-Chamí.*

Escobar Zuluaga, J. A., (2016). *Recorrer de nuevo el camino de los procesos de transformación en la Universidad de Antioquia con comunidades de diverso origen étnico: el tránsito de lo monocultural hacia procesos interculturales* [Trabajo de grado para Maestría en Educación, Universidad de Antioquia] Repositorio Institucional Universidad de Antioquia.  
<https://hdl.handle.net/10495/5276>

*Estrategia de comunicación: una herramienta para la gestión de políticas de formación y equidad.*  
Montevideo: CINTERFOR, 2003.115 p.

Fayad, J. (2021). *Otras educaciones y pedagogías ancestrales: etnoeducación, educación intercultural y educación propia.* Praxis Pedagógica, 21(30), 268-287. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.30.2021.268-287>

Giraldo, S. A. (2000). *La diversidad étnica y cultural de Colombia: Un desafío para la educación.* Pedagogía y saberes, (15), 61-68.

García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: Mapas de la interculturalidad.* Editorial Gedisa, S.A.

- Gasché, J. (2010). *De hablar de educación intercultural a hacerla*. Mundo Amazónico, 1, 111–134.  
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/imanimundo/article/view/9414>
- García León, David Leonardo, & García León, Javier Enrique. (2014). *Educación bilingüe y pluralidad: reflexiones en torno de la interculturalidad crítica*. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (23), 49-65. Retrieved April 09, 2023, from  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-053X2014000100004&lng=en&tIng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-053X2014000100004&lng=en&tIng=es).
- Grimson, A. (2000). *Interculturalidad y comunicación*. Grupo Editorial Norma.
- González Juárez, Liliana, & Noreña Peña, Ana Lucía. (2011). *Comunicación intercultural como medio para favorecer el cuidado culturalmente aceptable*. Enfermería universitaria, 8(1), 55-60. Recuperado en 06 de marzo de 2023, de  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-70632011000100008&lng=es&tIng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-70632011000100008&lng=es&tIng=es).
- Guillermo, J. C. L., Quispe, J. T., Romero, A. A., Pallares, O. N., Apaza, H. A. C., & Fachin, M. J. C. B. (2022). *Educación e Interculturalidad desde el Sur*.
- Herrera Padrón, C., & Fraga Rodríguez, R. (2009). *Etapas del proceso pedagógico*. Alteridad. Revista de Educación, 4(2), 14-19. [fecha de Consulta 20 de Abril de 2023]. ISSN: 1390-325X. Recuperado de:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467746249003>
- Institución Educativa Héctor Abad Gómez. (2018). *Reseña Histórica: Ajustes al PEI*. Medellín, Colombia. (p. 1-4).
- Juliao, C. G. (2011). *El enfoque praxeológico*. Bogotá D.C., Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- León, E. F. (2005). *La etnoeducación como política y práctica de la representación*. Revista colombiana de Educación, (48), 56-68.

- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.) *Proyecto Educativo Comunitario – PEC*. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82804.html>
- Montoya Zuluaga, I. C., (2022). *Diagnóstico de las necesidades de los niños indígenas en el sistema educativo y recomendaciones para la implementación de la política pública de etnoeducación en la ciudad de Medellín* [Trabajo de grado para Maestría en Políticas Públicas, Universidad de Antioquia] Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. <https://hdl.handle.net/10495/33491>
- Mesa de monitoreo seguimiento y evaluación de la Comisión Gestora del PNDE 2016 – 2026. (septiembre, 2019). Estrategia de Monitoreo y Evaluación del Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026.
- Muñoz Barriga, A. (2019). *La comunicación en aulas diversas urbanas: una mirada desde la interculturalidad*. (Tesis Doctorado Interinstitucional en Educación – UD). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010, 12 de julio). *Decreto 2500 de 2010 por el cual se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del sistema educativo indígena propio SEIP*.
- Neubauer, A., Pavón, S. Á., & Nicolás Ruiz, M. Á. (2022). *La diversidad sociocultural y lingüística en el desarrollo curricular: un estudio comparado en España, Finlandia e Irlanda*. Revista Española De Educación Comparada, (41), 65-83. doi:10.5944/reec.41.2022.31018
- Ospina Bozzi, A. M. (2015). *Mantenimiento y revitalización de lenguas nativas en Colombia*. Reflexiones para el camino. Forma y Función, 28(2), 11-48

- Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC). (s.f.). *Pueblos indígenas de Colombia-Embera Chamí*. ONIC.org. <https://www.onic.org.co/pueblos/1095-embera-chami>
- Presidente de la República de Colombia. (1995, 18 de mayo). *Decreto 804 de 1995 por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos*. Diario Oficial No. 41853.
- Ramírez Medina, M. M., & Vallejo Capera, M. C. (2010). *El perfil del licenciado en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario: a partir de una historia de vida académica*.
- Rizo García, M. (2013). *Comunicación e interculturalidad*. Reflexiones en torno a una relación indisoluble. *Global media journal México*, 10(19), 2.
- Rodríguez Fernández, Z., Delvaty Borges, M., Deulofeu Betancourt, B., & Rodríguez Pérez, Z. (2022). *El proceso pedagógico y los objetivos formativos en la educación*. EDUMECENTRO, 14, e2120. Recuperado de <https://revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/e2120>
- Rúa Gutiérrez, M. C., Ospina Suárez, O. L., & Mosquera Hurtado, P. E. (2020). *Análisis de la socialización primaria de los estudiantes Embera Chamí en el marco de las interacciones escolares en la institución educativa Salamanca de la Ciudad de Pereira*.
- Saavedra, E., & Quilaqueo, D. (2021). *The epistemological challenge of indigenous and school educational knowledge in intercultural education*. *Educacao e Pesquisa*, 47, 1-16. doi:10.1590/S1678-4634202147231832
- Tardo Fernández, Y., & Matos Hernández, E. (2007). *Dinámica Para Una Formación Interpretativa Contextualizada en Lenguas Extranjeras en Contextos De Inmersión Sociocultural*. *Pedagogía Universitaria*, 12(3), 77–102.
- UNIMINUTO. (2018). *Sublíneas de investigación programa de Comunicación Social – Periodismo*. (versión 2). Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
- Valencia Jiménez, N. N., Carrillo Gullo, M. A., & Ortega Montes, J. E. (2016). *Percepción Del Proceso De Alfabetización De Jóvenes Y Adultos Indígenas Del Departamento De Guainía (Colombia): La*

*Mirada De Sus Protagonistas*. Investigación y Desarrollo, 24(1), 118–141. <https://doi-org.ezproxy.uniminuto.edu/10.14482/indes.24.1.8687>

Valle, Rojas, C. D. (2004). *Genealogía crítica de la comunicación intercultural:mediocentrismo e invisibilización de lo étnico en los estudios interculturales*. Sphera Pública, (4), 171-196.

West, R., & Turner, L.H. (2005). *Teoría de la comunicación: Análisis y aplicación*. Editorial McGraw-Hill.