

Diversidad e interculturalidad en la escuela

CONSTANZA DEL PILAR CUEVAS MARÍN¹

El presente documento se constituye en el informe final del estudio “Diversidad en los contextos escolares”, adelantado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP durante 2014 e inicios del 2015. Es necesario precisar que este tuvo como objetivo realizar un estudio sobre la dimensión intercultural en la escuela, que permitiera aportar elementos de comprensión sobre los procesos de interacción y sobre las múltiples formas de expresión de la diversidad, teniendo como referentes a los y las estudiantes y a los maestros y maestras². En tal sentido, se trata de dar cuenta del proceso realizado, así como de los resultados obtenidos, por lo cual acudo, en primera instancia, a una bitácora que operó como ruta para la realización del estudio.

Desde aquí, avanzo en los argumentos centrales que le dieron forma a la investigación. De manera especial, destaco la contribución de la

¹ Licenciada en Historia, Universidad Santo Tomás; Maestra en Historia Andina, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO; Doctora en Estudios Culturales, Universidad Andina, Quito.

² Ficha de estudio, diseño, estrategia. Código: FT-PE-01-05. IDEP 2.

interculturalidad crítica al análisis sobre la diversidad, delimitando el estudio a la reflexión sobre cómo se han venido configurando en la ciudad referentes identitarios complejos, móviles e inestables, basados en aspectos como lo poblacional; sean estas comunidades afrodescendientes, indígenas o Rom, o que toman como referente el género y la diversidad sexual.

En este horizonte, el estudio establece un diálogo académico, definiendo la pertinencia del concepto de diversidad epistémica desde la interculturalidad crítica, para avanzar posteriormente en lo que defino como una polifonía de voces: un diálogo interdiscursivo entre la teoría, y los aportes que incorporo a partir de los tres últimos Planes Sectoriales de Educación y algunos Proyectos Educativos Institucionales (PEI)³.

Posteriormente, me detengo en la contribución que a partir de algunas experiencias educativas y pedagógicas del Distrito se ha venido realizando en el ámbito de la diversidad y la interculturalidad, destacando, desde una gama de testimonios y entrevistas, el significado que para maestros y maestras ha tenido la irrupción de nuevos escenarios que proponen el reconocimiento de subjetividades diversas⁴.

Con los anteriores insumos, el estudio aborda dos aspectos fundamentales: primero, la delimitación pedagógica, en donde tomo la contribución de las pedagogías críticas y decoloniales y después, el enfoque metodológico y algunas herramientas pertinentes para el análisis sobre la configuración de subjetividades en contextos escolares. En tal sentido, recojo el aporte de la autoindagación en la memoria colectiva, como propuesta pedagógica y método que nos aproxima a las subjetividades

³ La incorporación de los planteamientos centrales sobre diversidad e interculturalidad en los tres últimos planes sectoriales y los PEI de algunas instituciones educativas del Distrito, la realicé a partir del estudio adelantado por Adriana Vargas Rojas. Al respecto se pueden consultar los productos 2 y 3 entregados por esta autora al IDEP en diciembre de 2014 y febrero de 2015. Contrato N° 117 de 2014.

⁴ La revisión de experiencias de procesos de diversidad e interculturalidad en ocho instituciones educativas del Distrito estuvo a cargo de Lisandro Mauricio Silva Chacón. Al respecto, se puede consultar el Producto 2 entregado al IDEP en febrero de 2015.

desde el contenido que brinda la noción de cuerpo como primer territorio de la memoria.

Así las cosas, me detengo, al cierre del presente estudio, en el trabajo de campo realizado por el Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (IESCO) de la Universidad Central, mostrando la riqueza de una propuesta investigativa que, en un corto tiempo, adelantó una metodología de indagación desde el trabajo corporal, cartográfico, el registro audiovisual y testimonial⁵.

Bitácora

Un primer aspecto consistió en definir las rutas que orientarían el desarrollo del estudio. En su momento, esta definición estuvo permeada por los siguientes cuestionamientos: ¿cuáles son los principales debates que encontramos en torno al concepto de diversidad, particularmente en el ámbito escolar?, ¿a qué se alude cuando se habla de interculturalidad, especialmente de interculturalidad crítica y cuáles son los posibles puntos de encuentro y desencuentro con el concepto de diversidad?, ¿de qué manera la interculturalidad crítica se constituye en unidad de análisis, que a su vez es epistemológica, conceptual, pedagógica y metodológica?, ¿qué insumos pueden derivar de este enfoque que permitan esbozar una matriz de análisis y sus respectivos instrumentos para aportar así en la comprensión de la interacción en la escuela desde la diversidad?

Con estos interrogantes, el estudio trazó varios momentos con sus correspondientes desarrollos conceptuales, mostrando así la aproximación

⁵ El trabajo de campo adelantado como contribución al presente estudio fue desarrollado por el Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (IESCO) de la Universidad Central, teniendo como miembros del equipo a: Nina Cabra (directora); Manuel Roberto Escobar (coordinador de la investigación); Juanita Méndez Cuervo, Jorge Alberto Palomino, Xiomara Navarro Busaid, Helena Sutachan Vargas (investigadores), y a Luisa Fernanda Sánchez (asistente de investigación). Al respecto, se pueden consultar el Producto 2 entregados al IDEP en marzo de 2015.

del concepto de diversidad al debate sobre multiculturalidad, pluriculturalidad, e interculturalidad. Posteriormente, se incorporó la noción de interculturalidad crítica, como paradigma ético, político y epistémico. Momento que permitió entablar un diálogo con la categoría de diversidad y, específicamente, con la categoría de diversidad epistémica. Desde este horizonte, se definió la ruta pedagógica y metodológica, así como los insumos e instrumentos propuestos para avanzar en el trabajo de campo, como se muestra en el siguiente cuadro.

Cuadro No. 1. Ruta pedagógica y metodológica

Momentos	Desarrollos conceptuales
Momento 1. Diversidad.	Multiculturalidad. Pluriculturalidad. Interculturalidad.
Momento 2. Interculturalidad crítica.	Paradigma ético, epistémico y político.
Momento 3. Enfoques pedagógicos.	Pedagogías críticas y pedagogías decoloniales.
Momento 4. Análisis e interpretación.	Interdiscursividad y análisis del discurso.
Momento 5. Recomendaciones generales.	

A partir de la ruta trazada, los momentos y los desarrollos conceptuales, definí la hipótesis o argumento central de la investigación como el fruto del acercamiento y el debate sobre la categoría de diversidad, en una polifonía de voces que me mostraba distintas aproximaciones y trayectorias del concepto y de su implementación y/o apropiación en el ámbito escolar.

Diversidad: múltiples voces

Al ubicar en el centro de la discusión el debate sobre diversidad, lo primero que el estudio definió es que, en efecto, no había una única interpretación.

Por el contrario, estábamos a las puertas de un concepto que encontraba múltiples acepciones, en tanto daba cuenta de distintas trayectorias históricas. De acuerdo con las contribuciones del antropólogo, filósofo y filólogo Gunther Dietz en su libro *Multiculturalismos, interculturalidad y diversidad en la escuela. Una aproximación antropológica* (2008) y con un artículo que escribió en coautoría con Laura Selene Mateos: “El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad: estructuraciones subyacentes y migraciones discursivas del multiculturalismo contemporáneo” concluimos que es importante aproximarnos a la diversidad desde los contextos políticos, sociales y culturales, así como a partir de las distintas prácticas y actores que la enuncian.

En el caso de América Latina, y particularmente de Colombia, hallamos que en principio se incorpora la noción de diferencia y posteriormente la de diversidad cultural. Por lo cual, se hizo necesario abordar con detenimiento las interpretaciones más significativas sobre el concepto de cultura, pasando por lo que Santiago Castro Gómez (2000) definió como «teoría tradicional y teoría crítica de la cultura». Es decir, el paso de una mirada esencial de la cultura asociada al surgimiento de los Estados Nacionales, a una lectura según la cual la cultura se construye socialmente, en donde convergen contradicciones y luchas de representación al interior de grupos y organizaciones diversas, para, finalmente, proponer una última vertiente que alude a la estrecha relación entre economía, política y cultura, dando lugar, entre otros aspectos, al llamado mercado cultural.

Al abordar estas distintas perspectivas de la cultura, el estudio avanzó en situar la discusión en el contexto de las reformas constitucionales adelantadas durante la década de los noventa, periodo donde se inició el proceso de institucionalización del multiculturalismo y el pluriculturalismo. De esta manera, y con los aportes de Catherine Walsh (2010), se estableció la diferencia entre multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad crítica, a partir del reconocimiento de tres posturas: la relacional, la funcional y la crítica (p. 77). Siguiendo a la autora, diríamos, también, que la relacional hace referencia al contacto e intercambio entre culturas, bien sea en condiciones de igualdad o desigualdad; la funcional, reconoce la diversidad y diferencia cultural con metas hacia

la inclusión al interior de la estructura social establecida, y la crítica, establece que el problema no es la diversidad o diferencia en sí misma, el problema es estructural-colonial-racial (p. 78).

De ahí, que considere que, si bien el discurso sobre diversidad permitió en el ámbito escolar abrir un escenario propicio para el reconocimiento de las diferentes culturas, es necesario desde la interculturalidad crítica avanzar en un concepto distinto, en este caso el de diversidad epistémica.

Diversidad epistémica, interculturalidad crítica y pedagogías decoloniales

Si bien el estudio reconoce la intersección de distintas interpretaciones sobre diversidad, la categoría sobre diversidad epistémica a partir de la lectura que se hace desde la interculturalidad crítica, así como la de pedagogías decoloniales, se constituyeron en los referentes conceptuales del estudio. Desarrollados ampliamente en el artículo de Cuevas (2014), “Diversidad en los contextos escolares”, entregado al IDEP, dichos referentes proponen las siguientes rutas de análisis:

(...) Repensar el carácter universal y homogéneo que el proyecto civilizatorio construyó en torno a la comprensión de la historia.

Reflexionar sobre la visión que prevalece alrededor de la implementación del proyecto moderno en América Latina, el cual haría parte de una experiencia de carácter no solo moderna –en los términos trazados desde la visión eurocéntrica– sino también colonial.

Cuestionar el carácter monológico y monocultural con el cual se dio lugar a un modelo único de Estado- Nación en América Latina. Por el contrario, se trata de situar la reflexión en términos de considerar la coexistencia de cosmogonías y saberes diversos.

Re-pensar el concepto de diversidad, ya no entendido como la confluencia de culturas, sino la forma en que distintas cosmogonías, prácticas culturales y corporales, de género y clase social, se

situaron de manera asimétrica con respecto a las relaciones de poder-saber instauradas por la matriz moderno-colonial.

Visibilizar trayectorias históricas distintas, las urbanas y las que confluyen en la ciudad y la escuela, sean estas provenientes de comunidades indígenas, afrodescendientes y Rom, cada una con sus propios legados y memorias.

Reconocer desde las pedagogías decoloniales, prácticas que socialmente, y al interior de la escuela, transgreden los referentes que la modernidad-colonialidad trazó en torno al género, la sexualidad y el cuerpo, dando lugar a sujetos modernos y normalizados.

Situar el lugar de las pedagogías decoloniales como prácticas que permitan descentrar los dispositivos convencionales de la ciencia moderna y monológica, en especial los sentidos de verdad, universalidad y objetividad, llamando al reconocimiento de otras lógicas y saberes, las cuales contribuyen a la organización de cosmogonías diversas (pp. 12-13).

Diversidad e interculturalidad en los planes sectoriales de educación y en los PEI

Si bien hasta el momento el estudio había elaborado algunas aproximaciones al concepto y debates sobre diversidad e interculturalidad, situándose desde la perspectiva de la diversidad epistémica, en adelante, el interés fue rastrear e indagar la manera en que estos discursos emergen, circulan y son apropiados en distintos escenarios: en los planes sectoriales de educación, en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), en experiencias pedagógicas y educativas, en los colegios y aulas, en conversaciones de maestros y maestras y en talleres con estudiantes. Por eso, a continuación, iremos abordando cada uno de estos escenarios destacando los aportes más significativos que se lograron reunir. Con respecto a los Planes Sectoriales de Educación, se trabajaron los tres últimos, correspondientes al 2004-2008; 2008-2012 y, finalmente, al 2012-2016⁶.

⁶ Los aspectos que incorporo en todo lo que concierne a los Planes Sectoriales de Educación y a los Proyectos Educativos Institucionales, se basan en los documentos

Al respecto, se concluyó que estos parten de nociones como las de integración e inclusión, antes que de la misma noción de diversidad. En tal sentido, y en su orden, los sectores que se incorporan en este entramado de relaciones van desde los grupos con discapacidad hasta poblaciones en condición de desplazamiento, pueblos originarios, sujetos y organizaciones que se configuran desde la diversidad sexual y la reflexión de género. Desde aquí, surgen los lineamientos que dan lugar a la diversidad en una primera instancia y posteriormente a la noción de interculturalidad como categoría cada vez más vinculada al reconocimiento de múltiples trayectorias históricas, epistémicas y ontológicas.

En tal sentido, se observó que la concepción de diversidad en el primer plan revisado, se acerca más a la noción de integración e inclusión, en tanto que, entre el segundo y el tercer plan, en especial en este último,

de Adriana Vargas Rojas, arriba mencionados. Así mismo, la autora incorpora otros documentos centrales, de acuerdo con cada Plan: para el periodo 2004-2008, en relación con el tema de derechos e inclusión, se trabajaron: Hacia la Construcción de una Política Distrital de Discapacidad desde la Perspectiva de Derechos Humanos; Tercer Foro Distrital de Discapacidad. Bogotá, octubre 25 de 2005; Integración escolar de sordos, usuarios de la Lengua de Señas Colombiana. LSC en colegios Distritales. SED. Bogotá D. C., noviembre de 2004. Integración de escolares con deficiencia cognitiva y autismo. Ingreso, evaluación y promoción. SED, Bogotá noviembre de 2004. Modalidad educativa de atención exclusiva para escolares con deficiencia cognitiva en colegios distritales. Bogotá D. C., noviembre de 2004. Para el periodo 2008-2012, adicionalmente al plan de desarrollo, se incluyeron los siguientes documentos que presentan lineamientos políticos y pedagógicos: Análisis de los planes educativos institucionales de la Secretaría de Educación periodo 2004-2014; Memorias foro distrital Cátedra de Estudios Afrocolombianos –CEA- 2008, de este foro se seleccionaron cuatro ponencias que abordan el tema de la interculturalidad en la educación en Bogotá. Inclusión y Talento; Experiencias significativas de maestras y maestros del Distrito capital y la asociación Buinaima; Programa de Inclusión y Talento. Secretaría de Educación. Ediciones Buinaima. Bogotá D. C., 2010. Orientaciones pedagógicas y marco de la política educativa para: La ciencia, la tecnología, la informática y los medios de comunicación en la educación del Distrito Capital. Secretaría de Distrital de Educación. Alcaldía Mayor de Bogotá D. C., 2011. Para el periodo 2012-2016 se seleccionaron, además del Plan de Desarrollo, dos documentos de lineamientos de política pública educativa que plantean la forma como se propone esta administración la implementación de la política educativa en los colegios y un documento específico de la Dirección de Inclusión de Poblaciones que aborda el tema de la educación incluyente. Estos son: Educación para la ciudadanía y la convivencia; Lineamiento pedagógico; Planes integrales de Educación para la ciudadanía y la convivencia PIECC Educación incluyente y Escuelas diversas y libres de discriminación.

irrumpe con mayor fuerza el concepto de interculturalidad. Esto, sin negar que la inclusión y la educación como derecho se constituyen en ejes transversales al interior de los tres planes revisados.

Así las cosas, en el primer plan, Bogotá: una gran escuela 2004-2008. Para que niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor, se encontró que hay un énfasis en el cumplimiento y garantía del derecho, que en el caso de la educación se traduce en considerar al estudiante en su calidad de sujeto de derecho.

De tal manera, una primera población sobre la cual se considera que debe ser integrada al sistema educativo es la población en situación de discapacidad: discapacidades cognitivas, autismo y, especialmente, discapacidad auditiva.

A continuación, y en tanto que el cumplimiento de los derechos es lo que prima, el contenido que se le otorga a la diversidad encuentra eco en el reconocimiento de poblaciones y culturas ancestrales, en especial, y además de los pueblos indígenas en la ciudad, adquiere reconocimiento la comunidad afrodescendiente a través de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA). Esta cátedra va a liderar de manera especial la reflexión sobre diversidad e interculturalidad. Finalmente, se destacan de este primer plan las políticas educativas con enfoque de género.

Por su parte, y en lo que corresponde al Plan de Desarrollo 2008-2012: Educación de Calidad para una Bogotá Positiva, encontramos que, en lo referente al Plan Sectorial de Educación, este profundiza en:

El reconocimiento de los derechos y las poblaciones, ampliando a los pueblos Rom, y grupos LGBTI, así como a la población en situación de desplazamiento.

El logro de la calidad como prioridad de la política educativa.

La equidad, para distribuir con justicia los bienes de modo que, al llegar en mayor proporción a los más pobres, sirvan de fuente para la universalización de la cobertura con calidad.

La diversidad, para estimular la interculturalidad y reconocer las particularidades de los grupos humanos que interactúan en la escuela.

La inclusión e integración social, en el ambiente escolar y con el entorno ciudadano.

La autonomía escolar y pedagógica, la descentralización y participación en la gestión y en los hechos educativos.

El reconocimiento de los niños como sujetos de la política educativa.

La valoración de los docentes como sujetos de saber pedagógico.

La territorialización, como estrategia de planeación y reconocimiento de las dinámicas locales (p. 10).

A su vez, el Plan 2012-2016, El colegio: Núcleo de la acción política educativa en la Bogotá Humana. Educación de Calidad para todos y todas, mantuvo la propuesta alrededor de:

El concepto de inclusión, aunque se abre más claramente el tema de diversidad e interculturalidad.

La calidad de la educación como requisito fundamental.

La construcción de ciudadanía y participación.

Un mayor reconocimiento de lo poblacional (indígena, afro, Rom), el tema de género, la presencia de los grupos LGBTI, y la población en condiciones de desplazamiento.

Por lo anterior, cobran importancia las políticas educativas alrededor de la acción afirmativa, pues hacen una lectura de los sectores más vulnerable, aquellos que viven directamente la discriminación, segregación y exclusión. Por ello, se propone su acceso preferencial en el sistema educativo. Desde aquí toma forma la llamada “educación incluyente”, en tanto filosofía y postura pedagógica. Esto, al unísono con la mención que se hace al interior del plan del aporte de las pedagogías críticas, lo cual significa concebir una educación contextualizada y en articulación con los distintos grupos que configuran la comunidad educativa.

Por su parte, y en lo que concierne a la consulta realizada a los PEI, se hace necesario precisar que esta se adelantó en ocho instituciones educativas del Distrito, con el propósito de identificar la manera como estos colegios acogen las políticas de diversidad e interculturalidad de

los proyectos educativos. Manteniendo los mismos criterios de población, género y diversidad sexual, se consultaron los PEI de los siguientes colegios:

Cuadro No. 2. Colegios donde se consultaron los PEI

Colegio	Localidad	Tema
Colegio Hunza	Suba	Indígena y Necesidades Educativas Especiales. (nee)
Colegio Agustín Nieto Caballero	Mártires	Indígenas y afrodescendientes
Colegio Entre nubes	San Cristóbal	Indígenas y afrodescendientes
Colegio León de Greiff	Ciudad Bolívar	Afrodescendientes
José María Carbonell	San Cristóbal	Pueblos indígenas
Colegio San Bernardino	Bosa	Indígenas, programa Ischcani
Colegio Manuela Beltrán sede B	Teusaquillo	Indígenas, aula intercultural
Colegio Jean Piaget	Kennedy	Tema pueblo Rom

Lo primero que se pudo concluir, de acuerdo con el estudio de Adriana Vargas (2014), es que, si bien en los planes sectoriales es más viable dar cuenta del discurso y de las políticas sobre diversidad e interculturalidad, en los PEI no aparecen o no circulan de forma directa estas apuestas. Sin embargo, esto no niega que algunos de ellos aludan a las categorías en mención, en especial en proyectos de aula. Con esta salvedad, la revisión de los PEI incorporó la visión de los colegios respecto de las problemáticas de los sectores; los objetivos de los PEI, incluidos la misión y propósitos institucionales, y las acciones pedagógicas relacionadas con los temas de interés del estudio, en estas se incluyen los proyectos de aula que se han desarrollado en dos de los colegios que participan en el estudio.

En otras palabras, el interés fue el de entender, a través de los PEI, la forma como los colegios aprecian los problemas de las comunidades donde funcionan; esto es, cómo perciben su rol en la solución de dichas problemáticas, qué alternativas se construyen, y qué tanto se relacionan estas alternativas con los temas de diversidad e interculturalidad.

Así las cosas, en cuanto a la situación institucional y visión de los colegios, se destaca como principal problemática y fuente de conflicto social al interior de los colegios consultados, la precariedad socio-económica en que vive la comunidad educativa. Esto, y las dinámicas de desplazamiento, son considerados como los principales factores de exclusión o marginalización.

En tal sentido, y de acuerdo con Vargas (2014),

(...) la diversidad étnica, religiosa, política, de género, no aparecen en el diagnóstico de los colegios como generadores de conflicto social, solo se asumen como tal cuando son resultado del desplazamiento. En este caso no es la diferencia cultural la que se aprecia como generadora de problemáticas, sino la condición de desplazamiento y la vivencia previa y cercana del conflicto armado del país (p. 30).

Esta visión cambia cuando se consultan colegios donde se adelantan proyectos de aula sobre interculturalidad, porque, por el contrario, allí se asume que la razón del conflicto es la escasa capacidad de aceptar al otro y convivir con respeto en la diferencia. De igual manera, en uno de los PEI consultados aparece expresamente enunciada la condición de género como parte de las problemáticas de los estudiantes en su contexto social.

Ahora bien, en cuanto a los objetivos que nos ofrecen los PEI se reconoce claramente la intención de generar inclusión. Por esto, se alude a aspectos como la necesidad de integrar a los niños y niñas con necesidades educativas especiales y el fomento del respeto, la tolerancia, el valor por la vida, las libertades y los derechos de los demás.

En la misión de los PEI consultados se alude, en general, a la inclusión y a la existencia de una diversidad social y cultural en las instituciones educativas. Se traza como propósito el facilitar la formación integral respetando la diversidad. Por lo cual, de acuerdo con Vargas, se observa que tanto en los objetivos como en la misión institucional de los colegios se

hace referencia a la diversidad solo en el sentido de inclusión. Esta perspectiva la encontramos respaldada en el respeto por los derechos humanos, en unos casos, y en otros, en la idea de promover valores.

A la visión, misión y objetivos institucionales se suman las acciones pedagógicas, en donde se destacan los proyectos de interculturalidad que se formulan como proyectos de aula y cuyos propósitos están orientados a generar una convivencia intercultural. De ahí la importancia de aplicar en el aula una pedagogía y metodología incluyentes que les permitan a los estudiantes analizar y reflexionar acerca de su realidad, identidad y cultura.

Experiencias educativas y pedagógicas: una mirada desde la diversidad e interculturalidad

En este apartado se da cuenta de las experiencias educativas y pedagógicas consultadas, cuyas iniciativas estaban en relación con propuestas de diversidad e interculturalidad. Como lo indiqué anteriormente, el estudio buscó que las distintas consultas documentales, de experiencias e incluso la de trabajo de campo, que veremos más adelante, se realizaran en los mismos colegios. En gran medida este propósito se logró, no obstante, con algunas variantes para cada caso.

En lo que concierne a las experiencias visitadas, cabe resaltar las entrevistas a profundidad realizadas por Lisandro Mauricio Silva Chacón, a través de las cuales se buscó identificar con cada uno de los participantes aspectos como: el nombre de la iniciativa; el tiempo que lleva funcionando; la razón de su creación; la descripción de las actividades; los objetivos y perspectivas; el enfoque teórico; las redes de apoyo; el contexto del colegio; la lengua, experiencias, iniciativas y dificultades, y la manera como se refleja en el PEI del colegio la iniciativa.

En la implementación de estas entrevistas se tuvieron en cuenta colegios de las localidades de San Cristóbal, Bosa, Ciudad Bolívar, Suba, Mártires, Teusaquillo y Kennedy. De esta manera, la información se organizó a partir del nombre del colegio, la localidad, el o la docente entrevistado, y el énfasis en el cual se trabaja o se desarrolla la experiencia.

Cuadro No. 3. Colegios y experiencias de docentes indagados

Colegio	Localidad	Profesor/profesora	Experiencia
IED San Bernardino	Bosa	Blanca Peralta	Indígena
IED Manuela Beltrán	Teusaquillo	Karen Ortiz	Indígena
IED Entre Nubes Sur Oriental	San Cristóbal	Felipe Pérez Herazo	Afro
IED Hunza	Suba	Hermel Norberto Barrero	Indígena
IED José María Carbonell	San Cristóbal	Wilson Ortiz y Sandra Pinzón	Indígena y afro
IED Agustín Nieto Caballero	Los Mártires	Nelly Mosquera	Indígena y afro
IED León de Greiff	Ciudad Bolívar	Marlen Cuesta	De género
IED Jean Piaget	Kennedy	Esperanza Diago	Población Rom

Posteriormente, el estudio recogió a través de las entrevistas y en la voz de los y las maestras, los contextos de cada uno de los colegios⁷. En términos generales, se encontraron como constantes: la precariedad en cuanto a condiciones socio-económicas básicas; hogares con una sola cabeza de familia, generalmente la madre; conflictos alrededor del pandillismo y del consumo de estupefacientes, y un alto índice de población en condición de desplazamiento. Esta última, fue considerada como una condición que ha hecho necesaria la creación de propuestas de interculturalidad, en tanto la capital alberga población de diferentes partes del país.

⁷ Invito al lector a que se acerque al trabajo que vengo mencionando de Lisandro Silva para conocer las particularidades de cada colegio en cuanto a su contexto.

Así mismo, se hace mención de dos casos especiales: el colegio Manuela Beltrán sede B y la Unidad Educativa Jean Piaget. El primero, se encuentra en la localidad de Teusaquillo, muy cerca de la Universidad Nacional, y la mayoría de niños y niñas que hacen parte de la institución viven en la localidad de Suba. Parte de la población indígena del colegio se explica por procesos de migración temporal, en razón a la vinculación académica a la Universidad Nacional de un miembro de la familia, normalmente el padre, lo cual hace que esta población esté generalmente de paso. El segundo, es un colegio privado que tiene un convenio con la SED para albergar a algunos miembros de la población Rom que vive en los alrededores del colegio. Esto le da una particularidad especial, con respecto a los demás centros educativos.

En cuanto al origen de las experiencias, se encontró que son muy diversas en cuanto a sus propósitos y formas de accionar. Varias de ellas están movidas por el interés de los docentes de adelantar procesos investigativos que en el plano de lo intercultural permitan reflexionar en torno a temáticas sensibles: ¿cómo se reconocen los estudiantes que participan de los procesos educativos?, ¿cómo actúa la representación de lo femenino y lo masculino?, ¿cómo pensar la relación entre territorio, lengua y escuela?; en este sentido, ¿cómo se articula la comunidad educativa en torno a la educación? y ¿cómo crear currículos pertinentes que respondan a los contextos?

Estos, entre otros interrogantes, marcaron la pauta para el desarrollo de las siguientes experiencias aglutinadas por colegio y año de creación:

Cuadro No. 4. Propuestas pedagógicas adelantadas por colegio

Colegio	Propuesta	Año de creación
Manuela Beltrán Sede B	Kën Teku. ¡Asaympana Awendi! En el Árbol. ¡Empecemos a Hablar!	2014
San Bernardino	Muisca Nova Reguayativa Memoria histórica del colegio idep (2006) Escuela ciudad escuela idep (2008) Tesis "En los trazos y abos muiscas, la cotidianidad de la clase de matemáticas" (2008, 2009) Itinerancia crítica (2009) Día de la interculturalidad Ishcani (2012) Consejo de etnias (2012)	
José María Carbonell	El profe soy yo Jugando con magia descubro mi identidad	Segundo semestre 2014 Febrero 2014
Hunza	Educa todos, aprender bien y pasarla bien. Juegos cartografía social e investigación alternativas para el aprendizaje y enseñanza de las ciencias sociales.	2010
Entre Nubes Sur Oriental	Yo soy y tengo una historia que contar	2014
León de Greiff	Pensándonos como otros y otras	2006
Agustín Nieto Caballero	Huerta intercultural Embera Mi pequeño mundo productivo intercultural	2012
Jean Piaget	Día del gitano	

Los objetivos de estas distintas experiencias son múltiples y están recogidos de forma testimonial en la revisión hecha por Lisandro Silva; no obstante, podemos mencionar que los propósitos están ligados a los interrogantes anteriormente señalados, los cuales guían las experiencias en función de un reconocimiento de las identidades y los encuentros significativos al interior de las comunidades. En ello cobra vital importancia el reconocimiento del territorio, la cultura y la tradición oral, que hacen de todos estos aspectos los soportes imprescindibles para el adelanto de

proyectos de carácter intercultural. Estos proyectos se adelantan al interior y fuera del aula, poniendo al servicio las áreas del saber, así como escenarios diversos de organización.

Además de las experiencias mencionadas, se revisaron dos trabajos sobre interculturalidad ya sistematizados. El primero, “Sistematización del Proyecto de Interculturalidad”, promovido por el IDEP en once instituciones educativas del Distrito entre el 2010 y el 2011, fue coordinado por Nadia Catalina Ángel Pardo (2012) como investigadora principal, y en él se destacan: el lugar que se le da a los maestros y maestras como agentes en la construcción del diálogo intercultural; la incorporación de la interculturalidad como proyecto pedagógico, abriendo una amplia reflexión en la relación entre conocimiento hegemónico y saberes que comportan, al interior de la escuela, lógicas de pensamiento diversas, y la interculturalidad como proyecto histórico-político, que refiere a las demandas de las comunidades étnicas y grupos sociales que abogan por la equidad en el acceso a las ofertas del Estado.

Destacamos la importancia de este material, pues estas tres grandes líneas de reflexión, y las experiencias allí recogidas, sitúan la reflexión sobre interculturalidad desde un horizonte en el cual ésta es entendida como parte de un proyecto ético, político, epistémico y espiritual, basado en el reconocimiento de la otredad, a partir del conocimiento del sí mismo (p. 40).

El segundo trabajo es la cartilla *Construyendo interculturalidad en Bogotá*, resultado del trabajo del grupo de innovación pedagógica Interculturando, conformado por un equipo de maestros y maestras de tres instituciones educativas del Distrito. Dicho equipo se propuso avanzar en el diseño e implementación de una propuesta pedagógica en torno a la etnoeducación e interculturalidad, iniciativa que fue convocada y promovida por IDEP.

El objetivo de la cartilla consistió en agenciar

procesos de cambio en la escuela a través de la transformación de estereotipos y de la superación de barreras sociales que, como el racismo, el irrespeto y la intolerancia hacia la diversidad, generan no solo dificultades de convivencia, sino también, la reproducción de situaciones de violencia y conflicto (p. 7).

Tomando como referente al Plan Sectorial de Educación de Bogotá 2008-2012, citado por Interculturando (2010), la cartilla plantea la necesidad de asumir la diversidad en la escuela como parte del reconocimiento que desde la educación habría que hacerse de las características étnicas, del género, de la sexualidad, de lo etéreo, entre otros aspectos. En tal sentido, la interculturalidad sería la posibilidad de establecer un diálogo entre los distintos grupos que comparten el escenario escolar (p. 8).

Metodología: la autoindagación en la memoria colectiva

El estudio priorizó desde su inicio el enfoque y método de la autoindagación en la memoria colectiva⁸. Si bien, como veremos más adelante, este tiene sus variantes en la implementación que se lleva a cabo posteriormente en los colegios, el criterio de partir del cuerpo como primer espacio de indagación de las subjetividades se mantuvo en todo momento.

Así las cosas, y con los referentes conceptuales y pedagógicos desarrollados hasta el momento, con la autoindagación en la memoria colectiva

⁸ El concepto de *autoindagación en la memoria colectiva* surgió dentro de la Fundación Ser Memoria, institución que creamos en el año 2004 como parte de una iniciativa que, desde distintas trayectorias, académicas y no académicas, le apostaba a procesos de investigación en el campo de la memoria colectiva. Como tal, el concepto deviene del trabajo de etno-educación realizado en la década del ochenta en el Palenque de San Basilio. Al respecto, consultar el trabajo de Clara Inés Guerrero, Palenque de San Basilio: una propuesta de interpretación histórica.

se propusieron tres grandes rutas: la ruta de la memoria corporal-sensorial, la ruta simbólico-conceptual y la ruta de la síntesis y la expresión. Así también, se introdujeron como herramientas de interpretación, el método genealógico y el análisis de discurso; las cartografías del habitar, o mapas mentales; la autobiografía, y el registro visual del proceso. A su vez, se consideró la sistematización como enfoque transversal.

La memoria corporal y su autoindagación desde el recuerdo de los sentidos permiten analizar las representaciones sociales que existen en nuestra percepción y comprensión del cuerpo; así mismo, crean las condiciones para la reconstrucción inicial de las rutas sensibles de los espacios locales⁹. Estas rutas marcan los hitos, los lugares que permiten visualizar el entramado simbólico-conceptual, lo que supone el reconocimiento colectivo de los ejes sobre los cuales se desenvuelven las prácticas corporales, culturales y sociales significativas al interior del espacio local.

Estos ejes son construcciones históricas complejas que nos muestran la relación del cuerpo con los escenarios de lugar, con el territorio y los distintos ámbitos que suceden a su interior: los procesos productivos y las expresiones políticas y culturales. El reconocimiento de las prácticas significativas al interior de una colectividad se constituye en el soporte para el acto creador de la memoria, el cual actúa como síntesis volviendo sobre la expresión corporal, así como sobre la creación de diversos textos y narrativas, en donde, para este caso, priorizamos la construcción de cartografías del habitar y las autobiografías.

A partir de este enfoque se propusieron los siguientes talleres y guías:

⁹ Dentro de la propuesta metodológica de *autoindagación en la memoria colectiva*, lo que interesa es generar un proceso de auto-reconocimiento del cuerpo, establecer una mirada crítica sobre uno mismo, sobre nuestras propias experiencias y prácticas, la manera como nos percibimos y nos representamos como sujetos y en relación con la sociedad. Se reflexiona, así, en torno al cuerpo y a los sentidos como fuentes y herramientas en la construcción de conocimiento.

Cuadro No. 5. Talleres de autoindagación en la memoria colectiva para el estudio de las subjetividades en el ámbito escolar

Módulos	Talleres	Ruta corpo-sensorial	Ruta simbólico-conceptual	Ruta síntesis y expresión
Primer módulo. Memoria y cuerpo habitado.	Taller 1	<p>Autoreconocimiento y conciencia corporal.</p> <p>Propósito: A partir del trabajo corporal, acercar a los participantes en la mirada y percepción que tienen de su cuerpo y de sí mismos.</p> <p>Ejercicio: con música se camina el espacio, se trabajan lateralidades: derecha, izquierda, adelante, atrás. Se repara en cada una de estas, preguntando cómo percibe cada participante su cuerpo. Por momentos, en cada uno de estos movimientos para la música y se trabaja la percepción.</p> <p>Posteriormente, con música y automasaje, se hace un recorrido por el cuerpo, encontrando un punto de inicio y finalización. En silencio, cada participante visualiza el cuerpo identificando su estructura externa e interna, reparando sobre cada lugar o zona del mismo.</p> <p>Bitácora: cada participante escribe sobre su percepción del cuerpo.</p>	<p>Distintas concepciones del cuerpo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuerpo y ancestralidad • Cuerpo moderno en América Latina: racialización, género, sexualidad, clase social. 	<p>Muestras corporales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muestra corporal por grupos que sinteticen, desde una propuesta estética, las percepciones identificadas sobre el cuerpo (se sugiere trabajar con imágenes corporales congeladas). • Relacionar estas percepciones con los contenidos históricos analizados. • Síntesis visual y escrita de los resultados.
	Taller 2	<p>Propósito: profundizar en el autoreconocimiento a partir de cartografías corporales y autobiografías.</p> <p>Ejercicio: con música, se inicia caminando por el espacio, se trabajan polaridades (expansión-contracción del cuerpo) buscando un punto medio de balance. Se incorpora la respiración.</p> <p>Posteriormente, cada participante dibuja su propia silueta. Sombrea partes reconocidas, invisibilizadas, experiencias gratas, o de dolor (esto acorde al contexto).</p> <p>Bitácora: desde la cartografía del cuerpo se trabajan textos de creación que incorporan elementos autobiográficos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Concepciones de cuerpo (profundización). 	<ul style="list-style-type: none"> • Muestra cartografías de cuerpo. • Se socializan los textos de creación. • Síntesis visual y escrita de resultados.

A continuación se presenta las guía elaboradas:

Guía de análisis para las muestras corporales

- ¿Cómo percibo mi cuerpo en movimiento?
- ¿Qué siento cuando camino hacia las distintas direcciones? Grados de seguridad, dificultad, agrado, desagrado, otros.
- ¿Qué percepción tengo del cuerpo al identificar su estructura externa e interna?

Guía para la realización y análisis de las cartografías del habitar

Sabiendo que es importante abrir el taller teniendo el cuerpo en movimiento y haciendo conciencia del lugar que ocupa, se invita a los participantes a dibujar la silueta de su cuerpo.

Luego, se les invita a sombreadar con distintos colores, los lugares que reconoce de su cuerpo y los que desconoce o en los que no repara. Posteriormente, se les propone realizar un tercer sombreado sobre las zonas invisibilizadas o sobre aquellas que buscan ocultar y, finalmente, sombreadar con otro color, el lugar que les evoque un recuerdo o evento feliz.

Cada participante realiza un escrito autobiográfico desde la experiencia de la cartografía. Este es, a su vez, un texto de creación.

Tanto las cartografías como los textos de creación se socializan, se analiza con los participantes las zonas que se reiteran, los motivos que priman, así como las particularidades presentes.

De esta socialización puede surgir, optativamente, la elaboración de una silueta corporal colectiva.

El conjunto de la reflexión debe ser recogida por el equipo de trabajo en un documento final como insumo para la sistematización general del proceso.

Guía para la elaboración de autobiografías

Decíamos que la autobiografía acompaña tanto a las muestras corporales correspondientes al primer taller como a las cartografías del habitar del segundo taller. Aunque cada uno de estos enfatiza en aspectos específicos, es importante precisar que en su conjunto están orientados a generar un proceso de sensibilización, percepción y autoreconocimiento.

En tal sentido, y sin perder la escritura de creación que cada taller genere, la elaboración de autobiografías tendría en cuenta los siguientes parámetros:

Lugar de quien narra su vida (en dónde nació y de dónde es su familia).

Contexto-atmósfera-circunstancia (descripción tanto de los elementos macro como de los elementos más sutiles que entretienen el relato de vida).

Imaginario (las ideas fuerza, los deseos, las nociones de tiempo-espacio al interior del relato).

Relaciones de poder.

Cartografiar y narrar: la experiencia con las instituciones educativas

El trabajo de campo tuvo como propósito analizar, a partir de la participación de los y las estudiantes, maestros y maestras de algunas Instituciones Educativas del Distrito, los aspectos que intervienen en la configuración de las subjetividades en los escenarios escolares. Dicho trabajo fue adelantado por un equipo interdisciplinar del Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (IESCO) de la Universidad Central¹⁰.

Cuadro No. 6. Colegios vinculados en el desarrollo de la investigación sobre diversidad en la escuela

Investigación diversidad en la escuela -Talleres realizados-		
Colegio IED	Localidad	No. de taller e identidad
San Bernardino	Bosa	1. Adolescentes afro 2. Adolescentes indígenas 3. Jóvenes afro y una persona bisexual (mujer) 4. Jóvenes indígenas
Jean Piaget	Kennedy	5. Niños y niñas Rom, un niño indígena
Ofelia Uribe	Usme	6. Jóvenes afro e indígenas
Paraíso Mirador	Bosa	7. Jóvenes afro
Miguel de Cervantes Saavedra	Usme	8. Jóvenes gais
Gerardo Paredes	Suba	9. Jóvenes afro y bisexuales (mujeres)

En sintonía con el enfoque conceptual y metodológico presentado inicialmente como parte del estudio general, coincidimos con el equipo del IESCO, específicamente con Escobar (2015) en considerar, de acuerdo con la perspectiva por ellos recogida, que la metodología de investigación

¹⁰ El diseño conceptual y metodológico, así como las tablas y gráficos que incorporo, son tomados del informe presentado por el IESCO al IDEP, siendo éste insumo para el presente estudio. Al respecto, consultar el ya citado documento “Proyecto diversidad e interculturalidad en la escuela”.

como un diseño que trasciende la selección de un conjunto de métodos y técnicas pertinentes para la producción de información, y alude más profundamente a la perspectiva epistemológica de quien busca generar algún tipo de conocimiento sobre “la realidad”.

De ahí, el propósito del estudio general de encontrar una articulación que permita vincular el enfoque de diversidad epistémica con las pedagogías decoloniales para, así, abordar la configuración de subjetividades diversas desde el cuerpo como construcción histórica y cultural. Con presupuestos similares, aunque con sus propias apuestas, el equipo IESCO pone en el centro del debate las nociones de identidad, sujeto e interculturalidad crítica en el escenario escolar pues, como asegura Walsh (2013),

(...) al interrogarnos por la diversidad en la escuela contemporánea entendimos que se trataba de aproximarnos al asunto de sujetos que están involucrados en algún tipo de asignación de identidad considerada como diferencia respecto de aquellas formas de ser más esperadas, y normalizadas, en la institución educativa. Esto implica concebir al sujeto en el marco del encuentro entre culturas en el escenario escolar urbano, asunto que, desde una perspectiva de *interculturalidad crítica* (Walsh, 2013), no necesariamente conlleva una existencia armónica entre la variedad de subjetividades, sino que suele concitar tensiones, como por ejemplo discriminación, estigmatizaciones y segregación (Escobar, 2015, p. 3).

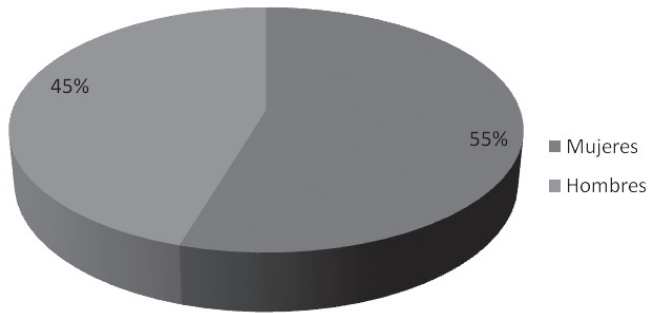
Con estos insumos se dio inicio al trabajo de campo, teniendo como elementos de confrontación permanente la noción de identidad, como se mencionó, y la de cuerpo como eje para la indagación de la subjetividad, pues desde esta premisa se logra entender, en palabras de Escobar (2015), que «las identidades se encarnan, de que es en la experiencia corporal socializada donde se juega la diversidad identitaria y la relación con la diferencia» (p. 4).

Así las cosas, la pregunta de fondo que acompañó el trabajo de campo fue «¿cómo experimentan los y las jóvenes su diferencia identitaria étnica, racial y/o de orientación sexual en la escuela pública de una urbe

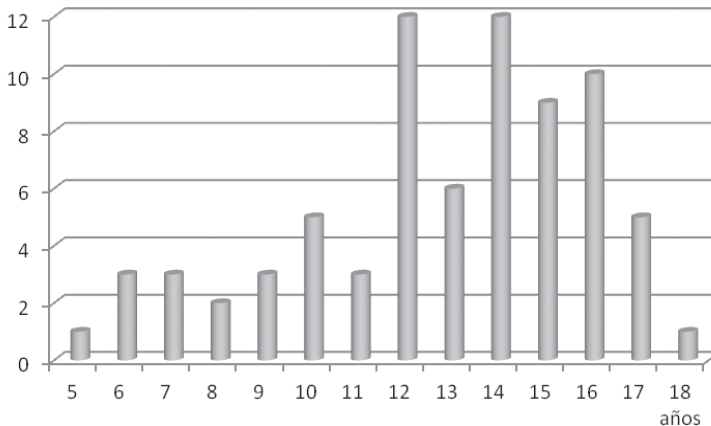
como Bogotá?» (Escobar, 2015, p. 4), interrogante que dio lugar al diseño de una propuesta metodológica y de talleres que sobre la marcha se fueron confrontando y modificando.

Así, se realizaron nueve talleres, distribuidos en seis IED, en los que participaron setenta y cinco estudiantes, de los cuales un poco más de la mitad eran mujeres, y con edades que iban de los cinco a los dieciocho años (aunque la mayoría estaba entre los doce y los catorce años). Dicha participación fue recogida y graficada en el documento que vengo citando del IESCO de la siguiente manera:

Gráfica 1. Distribución de participantes por género

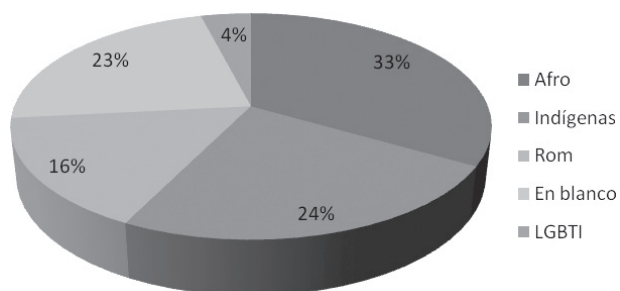


Gráfica 2. Distribución de participantes según la edad

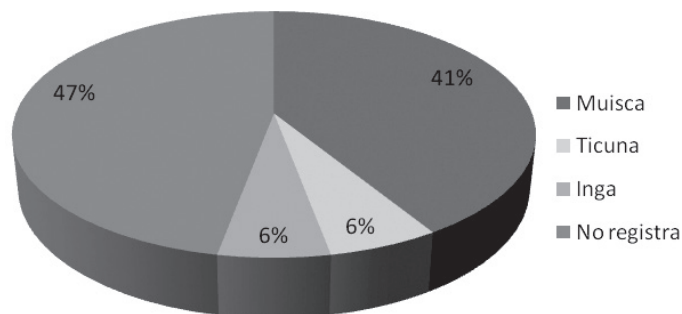


Finalmente, se incorporaron dos gráficos que muestran la adscripción de los participantes a algún tipo de comunidad, haciendo la salvedad de que hubo varios que no se reconocieron como parte algún tipo de afiliación identitaria.

Gráfica 3. Distribución de participantes según adscripción de identidad



Gráfica 4. Distribución de participantes indígenas según la etnia



Una vez definidos los colegios, la población participante y el enfoque del trabajo, se dio paso al diseño de los talleres, en donde el equipo de investigación incorporó los conceptos de cuerpo, cartografía corporal y relato biográfico.

Sobre estos conceptos se propusieron, a su vez, tres atributos que permitirían sistematizar el proceso general; esto es, entrelazar los conceptos de cuerpo, cartografía y relato, organizando de una mejor manera el trabajo cartográfico. Estos atributos fueron: goce, violencias y diferencias.

Aunque los talleres partieron de una matriz con las categorías ya señaladas, su diseño se fue ajustando según el contexto, la población, la edad, entre otros factores. De esta manera, se diseñaron tres modelos con sus respectivos momentos y técnicas de investigación.

La idea era que se empezara por reconocer la sensibilidad del cuerpo, esta experiencia permitiría mapear en grupo algunos rasgos corporales en relación con la diferencia (ser negro, ser afro, ser gay, ser lesbiana, ser gitano, etcétera), y de allí construir relatos significativos sobre la propia vida, sobre la experiencia de ser un sujeto singular en la escuela. Entonces, del sentir se transitaría hacia la memoria corporal y la experiencia de ser. Finalmente, se esperaba poder verbalizar y escribir algunas de estas vivencias evocadas. De este modo, la corporalidad propiciaría el relato de sí respecto de la existencia en un escenario escolar específico (Escobar, 2015, pp. 10-12).

Cuadro No. 8. Primer taller. Investigación diversidad en la escuela

Momento	Técnica	Duración
1. Sensibilización	Trabajo corporal	30 min
2. Cartografía corporal	Monumento: gocce, violencias, diferencias	90 min
3. Relatos biográficos	Experiencias significativas	60 min

Cuadro No. 9. Segundo taller. Ajustes al taller investigación diversidad en la escuela

Momento	Técnica	Duración
1. Sensibilización	Trabajo corporal	30 min
2. Cartografía corporal	Fotografía: escenas de diferencia en la escuela	90 min
3. Relatos biográficos	Monumentos	60 min

Cuadro No. 10. Tercer taller. Ajustes al taller investigación diversidad en la escuela

Momento	Técnica	Duración
1. Sensibilización	Trabajo corporal	30 min
2. Cartografía corporal	Monumento corporal espontáneo	90 min
3. Relatos biográficos	Juego de cartas: experiencias significativas	60 min

Adicional a los talleres, se realizaron algunas entrevistas individuales a docentes y directivos, las cuales fueron registradas en audio y/o video, como testimonios que permitieron una triangulación de la información, puesto que aportaron otras voces sobre la identidad más allá de los propios niños y jóvenes (Escobar, 2015, pp. 12-13).

Cuadro No. 11. Investigación diversidad en la escuela -entrevistas individuales-

Nombre	Cargo	Colegio IED	Sobre identidad
Esperanza Diago de Rodríguez	Rectora	Jean Piaget	Rom
Patricia (sin apellido)	Madre	Jean Piaget	Rom
Lucía Ramírez	Orientadora	Arborizadora Baja	LG
Angie Paola Espinosa	Orientadora de primaria	Ofelia Uribe	Afro e indígena
Juan Daniel Gasgay	Director de grupo de primaria	Ofelia Uribe	Afro e indígena
Blanca Peralta	Docente de bachillerato	San Bernardino	Afro e indígena

Finalmente, de la implementación del trabajo de campo en las instituciones educativas quedan abiertas al menos dos reflexiones en el marco de las propuestas que le apuestan al estudio de la diversidad desde

perspectivas afines a las aquí recogidas: la primera, tiene que ver con la identidad como pregunta polémica sobre la diferencia, y la segunda, con el tema del cuerpo como categoría para indagar la subjetividad¹¹.

En cuanto a la primera, se resalta el hecho que la identidad, según Escobar (2015),

(...) dista de ser una construcción unívoca, integral, unificada, homogénea y originaria del sujeto. No es un concepto esencialista, ni señala un núcleo estable del yo que no cambie y permanezca siempre idéntico a sí mismo a lo largo del tiempo. El yo es incesantemente *performativo*, con lo que la identidad resultante es siempre estratégica y posicional (Hall, 2003). Corresponde a asignaciones que en determinados momentos socio-históricos se dan a ciertas subjetividades para nominarlas, intentar definir las y darles un lugar determinado en la sociedad. Implica la intervención de saberes, instituciones y prácticas o “tecnologías del yo” (Foucault, 1991) para el propio reconocimiento de las personas como parte de esos modos previstos de ser (p. 13).

Desde esta perspectiva, y continuando con Escobar (2015), de cara al trabajo de campo realizado se propone que las nominaciones como afrodescendientes, Rom y LGBTI, que son las que convocaron este estudio,

(...) constituyen asignaciones identitarias que circulan en los modos de producción de los sujetos contemporáneos de un país como Colombia, y que pueden ser apropiadas de maneras muy variadas por los sujetos, e incluso ser rechazadas por ellos mismos. Los asu-mimos como constructos que no han existido siempre ni de modo similar a lo largo de toda nuestra historia, y que se hacen visibles en coyunturas específicas, por ejemplo, a partir del reconocimiento constitucional de 1991 como nación pluriétnica y multicultural. Pero además reconocemos que esta pregunta por las diferencias

¹¹ Ambos aspectos están desarrollados ampliamente en el texto que vengo citando de Manuel Roberto Escobar.

raciales, étnicas, de género y por orientación sexual nos aboca a identificaciones que si bien contemporáneas se vinculan a modelos de saber-poder atávicos, relacionados con procesos como la conquista y la colonia de un continente como el que hoy llamamos América Latina. Así, el sujeto negro –ahora afrodescendiente-, el gitano –ROM- y las diversidades sexuales –hoy catalogadas como LGBTI Lesbianas, gay, bisexuales, transexuales e intersexuales- corresponden a subjetividades que por siglos han sido configuradas como “lo otro” del sujeto moderno eurocéntrico que sustentó la colonización de los pueblos del sur por parte de grandes imperios del sistema-mundo, en nuestro caso el de España. La segregación y discriminación que estas diferencias enfrentan hoy alude entonces a la primacía de la subjetividad moderna que funge como normalidad en el modelo civilizatorio de nuestra sociedad (pp. 13-14).

Luego, en el trabajo de campo se buscó no sobreponer la teorización a los casos indagados, mantener la pluralidad de enfoques de los y las investigadoras, así como enfatizar en la comprensión e interpretación de la información producida con los niños, niñas y jóvenes situados en los escenarios escolares.

En cuanto al cuerpo como categoría para indagar la subjetividad, se podría decir que este se constituyó en el reto metodológico fundamental. Esto en cuanto, y a pesar de que, las nociones de identidad, pueden ser rastreadas a partir de las evidencias de los rasgos corporales, y trabajadas mediante ejercicios cartográficos y biográficos. Estas resultan ser categorías y ejercicios que complejizan temáticas como las de representación y auto-representación. En efecto, la cartografía corporal, siguiendo a Escobar (2015)

(...) puede proporcionar al detalle las particularidades por las que singularmente se vivencia el propio cuerpo o aquellas que lo configuran como experiencia compartida en una colectividad, supone la certeza de que aquello que se simboliza ya sea como mapa o como monumento “es” el sujeto mismo, es la proyección en el gráfico o en el volumen de lo que le acontece a su cuerpo. La trampa

es creer que la representación es el sujeto y que la simbolización traduce la corporalidad (p. 18).

No obstante, y como bien se concluye en el trabajo de campo realizado, estas sospechas no impidieron acercarse a un ejercicio cartográfico aunado a otras técnicas que enriquecieron los retos interpretativos, entrelazando las subjetividades y corporalidades, con los discursos culturales. Esto, en una lectura que, sin embargo, no supone una correspondencia plana o lineal entre la construcción corporal de la subjetividad, sea esta étnica o sexual, y la manera como se expresa, representa o identifica. Pues, como se pudo perfilar al cierre del trabajo de campo,

tras la nominación general de *estudiantes* sucede una multiplicidad de modos de ser que si bien pueden tender a la homogenización también presentan disposiciones a la multiplicidad. Entonces los sujetos experimentan sus configuraciones de identidad en un magma de discursos y prácticas muy dinámicas, variadas, irregulares e incluso fragmentarias¹².

Por lo cual, y tomando algunas de las reflexiones que deja el equipo IESCO sobre el tema de la diversidad en el ámbito escolar, cabe precisar que:

- Las identidades que se lograron identificar son *performativas*; es decir, se activan y se ponen en escena en coyunturas específicas que las reclaman y en donde resulta oportuno enunciarse así.
- Las identidades se sobreponen, y las que se destacan no son necesariamente aquellas que se desea incorporar desde la lógica de la diversidad. Con excepción de los niños Rom, la identidad que prima en casi todas las que se exploraron es la juvenil o la de la niñez. Esto es, que la fuerza narrativa

¹² Material entregado como borrador y en proceso de construcción a manera de conclusiones del trabajo de campo. Esta cita, así como las reflexiones que incorporo a continuación, son tomadas de este borrador que hará parte de la entrega final del IESCO y que se podrá consultar para una ampliación de cada una de los aspectos aquí recogidos.

sobre su diferencia aparece muy relacionada con la idea de singularidad, de una autenticidad que se vincula más a los rasgos de lo joven que a una construcción sobre su propia etnia o sexualidad.

- Se enfatiza en la excepcionalidad en la niñez Rom porque esta es, de las identidades abordadas, la que más responde a una construcción fuerte como pueblo y cultura, de manera que la identidad singular de cada niño o niña aparece fuertemente influenciada por los códigos y referentes de la comunidad gitana.
- En el caso de las subjetividades indígenas y de las LGBTI la estrategia de hacerse invisibles es recurrente en varias de las narrativas. En ambos casos se comparten estigmas y rechazo social que explican el hecho de que muchos y muchas prefieran ocultar su adscripción identitaria, y en algunos casos intenten obviarla. Varios jóvenes indígenas explicaron que enunciar abiertamente su condición étnica no necesariamente resulta benéfico y gozoso, sobre todo en el escenario escolar.
- En ambos casos, indígenas y comunidad LGBTI, hay una forma de tramitar la inclusión que no les hace invisibles, pero que los incluye haciendo exótica su diferencia. Se trata de reconocimientos de lo diverso que operan por exaltación de lo distinto a partir de algunos de sus rasgos.
- Por su parte, los jóvenes gais parecen estar en todos los colegios. Los reconocen sus compañeros y se hacen notorios para sus docentes y directivas; pero sólo en algunas IED enuncian su diferencia a partir de una orientación sexual asumida públicamente.
- En el caso de los y las jóvenes afro y de los niños y niñas Rom, la invisibilidad no opera en la interacción. En los primeros, sencillamente porque su color de piel y su corporalidad “saltan a la vista”, por lo que su diferencia se puede obviar, pero no hacer invisible. Y en los segundos, porque su afiliación al pueblo Rom, justamente, propicia su visibilidad; además, actualmente reciben atención institucional y mediática, asunto que apoya la consolidación de su

cultura, que es, precisamente, lo que buscan. No obstante, visibilidad no significa respeto total, y unos y otros padecen la atribución de estereotipos peyorativos y prejuicios vinculados a los imaginarios sobre su diferencia.

Por lo anterior, el equipo considera pertinente fomentar procesos pedagógicos de reflexión sobre cada diferencia, que se orienten al fortalecimiento de la construcción de una identidad compartida, que, sin ahogar la singularidad, busque la conexión con los discursos, los saberes y las prácticas de las culturas a las que se adscriben estos y estas jóvenes. Imaginamos procesos que fortalezcan la construcción de una memoria colectiva, de un sentido de ser sobre el vínculo ancestral, pero ubicado en una contemporaneidad urbana.

Resultados y consideraciones finales

Son varias las consideraciones al cierre de este estudio. En primer lugar, y como mencioné en varios momentos de la investigación, no es posible aludir a una definición o a una manera unívoca de entender el concepto de diversidad. Por el contrario, dicho concepto, tanto en su producción, como en su circulación, apropiación e, incluso, resignificación, ha dependido del lugar y trayectoria histórica desde el cual se enuncia.

En tal sentido, encontramos que, en América Latina, y particularmente en Colombia, la emergencia o mayor visibilización de este concepto está vinculada a las reformas constitucionales de la década de los noventa, junto con lo que fue la difusión del multi y pluriculturalismo en el país. Nos detuvimos en cada una de estas nociones, distinguiendo la diferencia entre una y otra, desde concepciones que, en términos generales, vincularon la diversidad a una lectura funcionalista. Es decir, el encuentro de culturas en un único modelo de Estado, cuyo encuentro supone el diálogo, la convivencia y la tolerancia. Por lo cual, esta lectura estaría desprovista de todo conflicto, pues en esencia desconoce las causas de la asimetría y la desigualdad social y cultural.

Por esta razón, consideré pertinente ir delimitando un enfoque que, en sintonía con la interculturalidad crítica, permitiera dar cuenta de la compleja realidad de la ciudad y la escuela hoy en día. Era claro, que más que un “estado del arte” sobre diversidad, me interesaba sugerir unos referentes argumentativos e, incluso, una hipótesis que trascendiera una visión tradicional de la cultura. Así, planteo que, si bien el discurso sobre diversidad permitió en el ámbito escolar abrir un escenario propicio para el reconocimiento de las diferentes culturas, era ineludible desde la interculturalidad crítica avanzar en un concepto distinto, en este caso el de diversidad epistémica.

Como lectura que se surge desde la interculturalidad crítica, la apuesta por la diversidad epistémica me permitió dar cuenta de una herramienta teórica de interpretación que consideré importante para reconocer una geografía urbana compleja en donde coexisten trayectorias históricas y saberes diversos, la mayoría de ellos como expresiones de larga duración. Desde la interculturalidad crítica, como proyecto ético, político y epistémico surgido en América Latina, estos procesos históricos harían parte de las dinámicas del poder, del saber y del ser provenientes de la matriz moderno-colonial en la región.

La comprensión teórica de dicha matriz quedó recogida ampliamente en el estudio. No obstante, resulta útil señalar que, como referente conceptual, tanto la modernidad-colonialidad como la noción de diversidad epistémica posibilitaron, de cara al estudio, identificar dos componentes importantes: por una parte, trayectorias históricas y sistemas de pensamiento que, como las provenientes de comunidades indígenas, afrodescendientes y Rom, coexisten en el escenario urbano actual. Y por otra, expresiones de nuevo tipo, las cuales vinculadas a la diversidad sexual y de género, nos muestran vivencias que transgreden los parámetros de normalización con los cuales se construyó un tipo de subjetividad moderna en la región. Descifrar los hilos conductores que permitieran entender cómo se manifiestan estas trayectorias y experiencias, y de qué manera se encarnan en las subjetividades, presentes en la escuela, fue en sí lo que marcó la pauta general.

Por supuesto, no se trataba de imponer una visión teórica como lente de interpretación, sino, más bien, desde estos referentes, la pregunta era cómo abordar un diálogo interdiscursivo, que de hecho nos presentaba distintas maneras de comprender la diversidad y la interculturalidad. A partir de esta premisa, el estudio aborda el análisis de los tres últimos Planes Sectoriales de Educación, los PEI de ocho Instituciones Educativas del Distrito, así como algunas de las experiencias educativas y pedagógicas más significativas llevadas a cabo, en general, en las mismas instituciones educativas en donde se realizó la revisión de los PEI.

De estas revisiones, que tomaron forma de estudios particulares, podemos concluir, a grandes rasgos, que tanto en los planes sectoriales como en las experiencias educativas y pedagógicas la apertura al Componente de diversidad e interculturalidad se da desde hace más de una década. No así en los PEI, donde no se pudo rastrear, al menos en los que fueron revisados, una apuesta clara con respecto al tema que nos ocupa.

Desde la perspectiva de los planes sectoriales y en el marco del cumplimiento de los derechos, la categoría de diversidad se vinculó a las nociones de integración e inclusión, aludiendo especialmente a la población en condición de discapacidad y, posteriormente, a las poblaciones indígenas, afro, Rom y comunidades LGBTI, así como a las afectadas por el desplazamiento. A la par con los lineamientos de la política, hacían presencia diversas experiencias educativas y pedagógicas en el Distrito, especialmente en el campo de la interculturalidad. Aquí ha sido representativo la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y otros eventos, tanto foros como congresos, que le han venido dando forma a iniciativas que enriquecen el debate de la inclusión, la diversidad y la interculturalidad. Son elementos que encontramos en tensión y en ningún momento unificados.

En suma, y retomando algunas de las premisas donde señalaba que existen connotaciones heterogéneas y relaciones multidimensionales, podríamos añadir que, tanto en su origen como en la circulación de las nociones de diversidad e interculturalidad, se encontraron distintos

significados y formas de apropiación. Es el caso de gran parte de las experiencias educativas consultadas, en las cuales, si bien hay un reconocimiento explícito a la inclusión y el derecho, el énfasis está puesto en el reconocimiento de trayectorias históricas propias de grupos y poblaciones.

En esta visibilización de trayectorias particulares, quedaron abiertos temas del todo sensibles para la interculturalidad crítica, y en lo que supone la formulación de las políticas públicas: el tema del territorio, tanto el que se habita en la ciudad como el que pervive simbólicamente fruto de los desplazamientos; la coexistencia de lenguas que confluyen en la escuela; la relación entre escuela y comunidad, más la interconexión de saberes diversos y prácticas culturales.

Con estos insumos, el estudio avanzó en el trabajo de campo realizado por el IESCO de la Universidad Central, con el propósito de ahondar de manera directa en la configuración de subjetividades en el ámbito escolar. Cartografiar y narrar las experiencias desde el cuerpo y a partir de talleres y muestras de creación, fue el ejercicio final propuesto. Varias expectativas se aunaron a este propósito: sin duda, la sensibilidad puesta en el encuentro y la construcción de significados y representaciones que surgen a partir de la indagación desde el cuerpo; por otro lado, la puesta en marcha de metodologías de autoindagación, de implementación de cartografías del habitar y del cuerpo, cotejadas ampliamente en distintas investigaciones anteriores.

De este trabajo de campo, se destaca el diseño sistemático para su realización, hecho que se vio plasmado en la delimitación de la población, los escenarios, la creación de los talleres, las guías y diarios de campo analíticos. Se realizaron nueve talleres en seis instituciones educativas y en un lapso de tiempo corto se logró una primera aproximación a elementos que configuran las subjetividades en los niños, niñas y jóvenes de los colegios participantes. Se tomaron los referentes propuestos por el estudio; es decir, lo poblacional, el género y la sexualidad. Las preguntas en torno a cómo nos percibimos y nos representamos, cómo interactuamos con el contexto, cuáles son los parámetros de goce, violencia y

diferencia que encontramos en las subjetividades y en la escuela, fueron elementos articuladores del proceso, que desde su inicio tomó un carácter interpretativo.

Ahondar en trayectorias históricas, formas del saber y expresiones diversas de la subjetividad, habría requerido de un proceso más largo y detenido; ese que nos convoca a un ejercicio paciente y sutil de la memoria. No obstante, quedó reflejada una amplia reflexión sobre las identidades, la cultura y las corporalidades, en un contexto urbano como Bogotá. En varios momentos se encontró como tensión irresuelta la coexistencia entre procesos de reconocimiento y afirmación de identidades versus el mantenimiento de dinámicas de segregación y exclusión.

Luego es claro que las identidades encontradas no son univocas, fijas, sino que se nos presentan de forma fragmentada. Por ello, tal y como se advierte en las conclusiones del trabajo de campo, no existe una correspondencia lineal entre las identidades, tal y como estas son nombradas, incluso desde los distintos discursos e instituciones, y la manera como son asumidas o representadas por los sujetos. Esto nos lleva a precisar que tanto la comprensión como la expresión de las subjetividades harían parte de entramados discursivos y legados históricos, en permanente disputa por su representación.

Referencias

- Acevedo, O. (2012). *Geografías de la memoria. Posiciones de las víctimas en Colombia en el periodo de justicia transicional (2005-2010)*. Bogotá: Editorial Javeriana.
- Ángel, N. *Sistematización del Proyecto de Interculturalidad*. Bogotá: IDEP. Cartilla electrónica.
- Arboleda, S. (2008). ¿Cuántos son del campo? ¿Cuántos son de la ciudad? Caras del multiculturalismo: Ley 70 en contextos urbanos, el caso de Cali. En Wilmer Villa y Arturo Grueso. *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá, Universidad Pedagógica. Bogotá: Secretaria de Gobierno y Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte.
- Castro, S. (2000). Teoría tradicional y teoría crítica de la cultura. En S. Castro Gómez (ed.), *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá: Instituto Pensar y Editorial Javeriana.
- Castro, S, & Grosfoguel, R (eds.). (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Universidad Central – IESCO.
- Cendales, L., Torres, F., & Torres, A. (2004). Uno siembra la semilla, pero ella tiene su propia dinámica. Entrevista a Orlando Fals Borda. 2004. www.dimensioneducativa.org.co/biblioteca.shtml.>
- Cuevas, P. (2013). Memoria colectiva: hacia un proyecto decolonial. En C. Walsh, *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. I. Quito: Abya-Yala.
- Cordi, J. (1997). *Reconstrucción comunitaria de la historia en consulta a la memoria colectiva: fundamentos e indicaciones prácticas* [manuscrito]. Bogotá.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. México: CLACSO y SigloXXI.
- Dussel, E. (1999). Más allá del eurocentrismo: el sistema mundo y los límites de la modernidad. En S. Castro Gómez, O. Guardiola, & C. Millán (eds.), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá:

- Instituto de Estudios Sociales y Culturales PENSAR y Pontificia Universidad Javeriana, p. 148.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G., & Mateos, L. (2013). *El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad: estructuraciones subyacentes y migraciones discursivas del multiculturalismo contemporáneo*. Recuperado de < www.uv.mx/iee/files/2013.>
- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, 1. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Fals Borda, O. (1970). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Bogotá: Oveja Negra.
- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular. Lecciones con campesinos de Nicaragua, México, Colombia*. Bogotá: Siglo XXI.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. México D. F.: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freyra, S., Maldonado, N., & Mignolo, W (eds.). (2006). *(Des) colonialidad del ser y del saber. (Videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda en Bolivia)*. Buenos Aires: Edición del Signo, Cuadernos No 1.
- García Márquez, G. (2007). *Cien años de soledad* [Edición conmemorativa]. Bogotá: Alfagura.
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera*, 9, (18).
- Garcés, M., Ríos, B., & Suckel, H. (1993). *Voces de identidad: propuesta metodológica para la recuperación de la historia local*. Santiago de Chile: CIDE, ECO y JUNDEP.
- Gnecco, C. (2000). Historias hegemónicas, historias disidentes: la domesticación política de la memoria social. En C. Gnecco & M. Zambrano (eds.), *Memorias hegemónicas, memorias disidentes: el pasado como política de la historia*. Bogotá: ICANH y Universidad del Cauca.

- Giddens, A. (1994). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- Kowii, A. (2011). *Interculturalidad y diversidad*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Mignolo, W. (2006). El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial. En F. Schiwy, N. Maldonado, & W. Mignolo (eds.), (*Des*) *colonialidad del ser y del saber. (Videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda en Bolivia)*. Buenos Aires: Edición del Signo, Cuadernos No 1.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *El pueblo Rom en Colombia*.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO.
- Rengifo, B. (2007). *Naturaleza y etnocidio. Relaciones de saber y poder en la conquista de América*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Secretaría de Gobierno de la Alcaldía Mayor de Bogotá. (2008). *El pueblo Rom –Gitano que habita la ciudad de Bogotá*.
- Silva Chacón, Lisandro. Productos 2 y 3 entregados al IDEP, correspondientes al Contrato N° 107 de 2014.
- Torres, A., Cendales, L., & Peresson, M. (1992). *Los otros también cuentan. Elementos para la recuperación colectiva de la historia*. Bogotá: Dimensión Educativa.
- Torres, A., Cuevas, P., & Naranjo, J. (1996). *Discursos, prácticas y actores de la educación popular en Colombia durante la década de los ochenta*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vargas Rojas, Adriana. Productos 2 y 3 entregados al IDEP, correspondientes al Contrato N° 117 de 2014.
- Villa, W., & Grueso, A. (2008). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica, Secretaria de Gobierno y Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte.
- Walsh, C. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Ediciones Abya Yala.

- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado y Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Abya Yala.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh, *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración-Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir, I*. Quito: Abya-Yala.
- Wallerstein, I. (1999). La cultura como campo de batalla ideológica del sistema-mundo moderno. En S. Castro, O. Guardiola, & C. Millán de Benavides (eds.), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá: Instituto Pensar y Editorial Javeriana.