

La perspectiva intercultural: un camino de innovación para vivir la escuela

NADIA CATALINA ÁNGEL PARDO*

Introducción

*Una innovación en interculturalidad
empieza por conocerse a sí mismo o a sí misma.
El camino para el aprendizaje de la pedagogía
de la diversidad es escuchar al otro, dejarse preguntar,
dejarse sorprender y aprender del otro o de la otra.*

FABIÁN MOLINA

La necesidad de conformar un “Estado ideal”, bajo el manto de la civilización occidental, puso en manos de la escuela y demás instituciones sociales la creación de un país homogéneo que cultural, política y económicamente garantizará su funcionamiento, así por ejemplo, las normas jurídicas exigían “que la gente renuncie a su identidad y hable español, que sea cristiana, crea en la misma épica de la conquista, colonia e independencia y afirme ser de la misma raza” (Arocha, 1982). Esto con el fin de adquirir derechos ciudadanos que permitan acceder a ciertas condiciones de vida.

Sin embargo, aunque la Iglesia, la escuela y los medios de comunicación se encargaron de alimentar este proyecto, sólo consiguieron como resultado naciones fragmentadas, excluyentes y reacias a al reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y de géneros con la que conviven diariamente. A pesar de que para nuestro caso, “la gran mayoría de los países latinoamericanos (...) están constituidos por muy diversas tradiciones culturales que han confluído en el pasado y que coexisten hoy en día” (Ibíd., p. 5)

* Investigadora principal del proyecto de *Innovación en interculturalidad y etnoeducación*, IDEP, 2010

Entonces, podemos afirmar que la historia de Colombia lleva a cuentas una pesada y larga cadena de injusticias contra los grupos étnicos nativos poseedores de una inmensa carga cultural particular, contra las mujeres, contra las personas que eligen opciones sexuales diversas; en fin, contra todo lo que en un momento se consideró como minoritario o distinto.

Ya en la escuela, situaciones particulares asociadas al conflicto armado colombiano, como el desplazamiento forzado, han convertido la escuela urbana en un mosaico cultural. La llegada de niños, niñas y jóvenes provenientes de distintos lugares del país, con cosmovisiones diversas, ritmos cognitivos, intereses y saberes diversos, genera de entrada conflictos culturales y tensiones sociales que ponen en jaque las concepciones tradicionales e incluso aquellas no tan tradicionales de la escuela y de la sociedad misma.

Maestros, maestras, padres y madres de familia y estudiantes, se enfrentan a situaciones que implican ceder sus “límites normales” de tolerancia y moralidad, para dar paso a la aceptación, valoración, conocimiento y reconocimiento de la diversidad de la condición humana, generando en el proceso dificultades que se expresan en rechazo, exclusión, racismo, discriminación o indiferencia.

Es en este contexto donde se ubica la problemática a tratar con el desarrollo de la Innovación en Interculturalidad y Educación. Toda vez que la situación arriba señalada obliga a entender la escuela como un escenario diverso por definición, donde existe la necesidad de visibilizar la diversidad étnica, cultural y de géneros y desde allí promover escenarios que valoren esta configuración como posibilidad para enriquecer la práctica pedagógica y, desde ella, enriquecer la construcción de sujetos sociales, fortaleciendo las relaciones humanas mediadas por el respeto y realización de la dignidad, pues sólo de esta manera se garantiza una educación pertinente y promotora de los derechos humanos, considerados éstos principios indispensables para avanzar en el logro de la calidad educativa.

Antecedentes

El reconocimiento de Colombia como nación pluriétnica y multicultural en la Constitución Política de 1991 se registra como un resultado político de muchos años de resistencia y lucha étnico-cultural de los grupos excluidos y, en esta vía como un importante avance en la afirmación de propuestas de educación propia de los grupos étnicos y la visibilización de la necesidad de valorar la diversidad cultural como elemento indispensable en el diseño de propuestas educativas pertinentes.

Este antecedente de la mano con la creciente preocupación desde la investigación social en el asunto de la diversidad cultural y la interculturalidad desde finales de la década de los 70, invitan a “Abrir las Ciencias Sociales” como lo de-

nominaba Wallerstein, en el sentido de que se incluyan nuevos análisis que consideren la heterogeneidad social y cultural de los espacios sociales que, a su vez, se manifiesten en transformaciones relacionadas no sólo con la incorporación de temáticas específicas en las disciplinas, sino como una serie de acciones que expresan éste como un propósito *sine qua non* en la formación de sujetos sociales.

Por otro lado, se reconoce como antecedente a la discusión sobre la interculturalidad en la discusión, el desarrollo de nuevas teorías de la educación en el país inspiradas en teóricos que como Freire, haría énfasis en la necesidad de superar la educación bancaria y homogeneizante en la escuela, y al contrario exhortarían a centrarse en la formación y exaltación de la persona humana como propósito prioritario en la educación. Al mismo tiempo se desarrollaron propuestas de educación bilingüe y educación propia impulsadas por el movimiento indígena en cabeza del Consejo Regional Indígena del Cauca –CRIC– quienes libraron sendas luchas en contra de las imposiciones de la tecnología educativa y de la educación confesional que hasta entonces había dominado en sus territorios.

Gracias a estos avances es que desde la década de los 80, empezaría a hablarse de la etnoeducación como una propuesta educativa en la que tendrían lugar las cosmovisiones de los pueblos ancestrales representadas en la lengua, las creencias religiosas, la recuperación y valoración de las tradiciones culturales y en la apreciación de los saberes no occidentales que constituían la riqueza de estos grupos poblacionales.

Paralelamente al proceso educativo indígena, la población afrocolombiana adelanta también un proceso de resignificación de sus riquezas culturales, desde la reafirmación de luchas políticas y sociales ancestrales. Estas luchas se manifestarían legalmente en la carta constitucional de 1991 y, posteriormente en la Ley 70 de 1993, Ley de Comunidades Negras, que constituye un mandato para el Estado frente a la atención integral, desde la restitución y garantía de derechos para estas poblaciones.

Desde entonces, los desarrollos etnoeducativos del Estado colombiano han tenido distintas facetas, que siguen configurando escenarios de tensión entre las pretensiones de universalidad y la necesidad de ocuparse de lo particular. La formulación de políticas públicas a nivel nacional ha contado con la participación de representantes de las comunidades con quienes se han desarrollado propuestas de lineamientos curriculares, que constituyen importantes avances en esta materia, pero que aún no son ampliamente difundidos, ni apropiados por maestras y maestros e incluso, aún son objeto de debate en el seno de las comunidades.

A la discusión sobre la etnoeducación se suma el reconocimiento de diversidad cultural y de géneros, pues éste es la puerta de entrada para reforzar la lucha

por la diferencia. En el escenario de pugna entra la necesidad de reconocer el papel de la mujer y la promoción del respeto por las opciones sexuales diversas, así como la presencia de culturas juveniles.

Aquí aparece en la definición de la política educativa el término *vulnerabilidad*, entendida como una situación producto de la desigualdad que, por diversos factores históricos, económicos, culturales, políticos y biológicos agentes cognitivos, físicos, sensoriales, de la comunicación, emocionales y psicosociales), se presenta en grupos de población, impidiéndoles aprovechar las riquezas del desarrollo humano y, en este caso, las posibilidades de acceder al servicio educativo (MEN, 2006, p. 12).

El debate que aparece allí es precisamente la asociación del término *vulnerabilidad*, con el reconocimiento de los grupos considerados “diferentes” comunidades étnicas, mujeres, población en situación de desplazamiento, niños y niñas desvinculados del conflicto, población rural y menores infractores, toda vez que, aunque comparten situaciones de discriminación y exclusión educativa reconocidas históricamente, los caminos para la garantía y restitución de sus derechos son distintos y merecen marcos de políticas que contribuyan a su fortalecimiento como grupos humanos y no a una estigmatización desde su consideración como conjuntos estadísticos.

Lo anterior se pone en evidencia en la afirmación de Torres (2005, p. 9), cuando señala que

[...] la escuela, queriéndolo o no, se define cada vez más como cruce de culturas, donde existen intercambio de valores en transacciones simbólicas y se construyen significados en cada individuo. La característica particular de la institución escolar es su sentido de mediación que acepta reflexionar sobre la transmisión ejercida hacia las nuevas generaciones como una tarea ineludible. La escuela se pregunta quiénes son los jóvenes, quiénes son los niños a los que hay que educar y cuál es el conocimiento que tiene que aprender.

En Bogotá esta discusión se aviva en la administración de Luis Eduardo Garzón (2004-2008) en la que se manifiesta una intensión de administrar la educación de la ciudad desde un enfoque de derechos, lo cual, supuso la realización de una convocatoria a los representantes de los grupos étnicos presentes en la ciudad que ya venían trabajando en educación en experiencias como la impulsada por la Expedición Pedagógica Nacional y la Red de Cualificación de Docentes en Ejercicio –Red CEE–, entre otras a pensar el plan sectorial desde esta perspectiva.

Se han realizado durante ésta y las siguientes administraciones acciones que permiten avanzar en la comprensión de la problemática de la exclusión y la discri-

minación cultural, racial y de género, con procesos de formación y de producción documental, que hasta la fecha han logrado mantener en la agenda pública los asuntos de la interculturalidad, la inclusión de poblaciones y la etnoeducación. De la misma manera, se ha avanzado en la formulación de un amplio marco normativo que promueve, protege y garantiza el reconocimiento, valoración y respeto de la diversidad en la escuela bogotana y que está en concordancia con las disposiciones y pactos internacionales que comprometen a Colombia en esta materia.

Algunos acercamientos conceptuales a los asuntos de la innovación

Pensar en un giro, o mejor dicho en un vuelco decolonial en torno al conocimiento y a la educación, requiere tomar con seriedad tanto las contribuciones como las implicaciones de historias locales, y de epistemologías negadas, marginalizadas y subalternizadas. Requiere también una atención a la formación de conexiones dialógicas entre ambas. Pero tal vez, más importante aún la atención política y ética a nuestras propias prácticas y lugares de enunciación con relación a estas historias y epistemologías, a las intervenciones que podemos emprender para construir y generar conciencias políticas, decolonizadoras y pedagogías críticas. Para confrontar la hegemonía y la colonialidad del pensamiento occidental es necesario enfrentar y hacer visibles nuestras propias subjetividades y prácticas, incluyendo nuestras prácticas pedagógicas (Walsh, 2005).

El conocimiento, valoración y aceptación de la diversidad cultural, étnica y de géneros, constituyen un punto necesario en el debate actual en torno a la idea de construir un proyecto de nación que pueda surgir frente a las actuales presiones sociales, económicas, políticas y culturales de la dinámica mundial. En este camino, haciendo mención a las palabras de la profesora Walsh, cobran mayor relevancia las posturas y búsquedas personales, que las elaboradas conceptualizaciones teóricas que se puedan hacer al respecto, ya que cambiar las formas de pensar, implica la posibilidad de transformar lo que decimos.

En este sentido, la etnoeducación se refiere a la posibilidad de construir nuevas alternativas educativas desde la diversidad cultural (Equipo de Licenciatura en Etnoeducación, 2000, p. 4); consiste en promover el reconocimiento de los grupos humanos —especialmente los indígenas y afro-colombianos— a través de la implementación de una educación integral en la que se formen niños, jóvenes y ancianos para conocer, valorar y exaltar sus culturas.

Es preciso tener en cuenta que aunque la etno-educación hace énfasis en el trabajo directo con los grupos étnicos, su aplicación no puede reducirse a ellos, sino que debe estar dirigida a todos los grupos socio-culturales que

puedan compartir sus múltiples conocimientos y donde además se dé la construcción y reconstrucción de saberes desde una perspectiva de interculturalidad (Ibíd., p.5).

Por su parte, la interculturalidad se entiende como un proyecto político epistémico que va más allá del multiculturalismo, en tanto que este último concepto supone el reconocimiento de minorías dentro de un sistema, mientras que la interculturalidad, requiere que las relaciones horizontales interétnicas se construyan a través de la creación de nuevos ordenamientos sociales.

Es un proyecto epistémico, en tanto que supone la construcción de otros imaginarios de sociedad, y en ella de otras formas de entender el conocimiento (saberes otros) que circulan en la escuela y en la relación de ésta con el entorno. Es un proyecto político porque su aparición en el escenario de las políticas educativas, responde y sigue respondiendo a una larga cadena luchas de las comunidades indígenas y afro y, recientemente, de otras comunidades históricamente excluidas.

¿Y lo metodológico?

Consideramos la innovación pedagógica como parte creativa de la función profesional de los maestros y maestras. Dicho ejercicio creativo se encuentra intrínsecamente relacionado con las condiciones del contexto, pues surgen de la posibilidad de hacer explícita una problemática que requiere ser resuelta, ello nos permite considerar la innovación como un camino de acción política. Esta concepción nos lleva a afirmar, de acuerdo con Jaime Parra (2007, p. 45) que

Cuando se realiza una innovación generalmente se combinan procesos de invención, de investigación y de sistematización. Los procesos de invención hacen referencia al conjunto de ideas novedosas y valiosas que proponen los maestros para solucionar necesidades (acción social). Los procesos de investigación aluden al conjunto de métodos e instrumentos que algunas veces utilizan los maestros para probar sus ideas o hipótesis innovativas (prácticas educativas); y la sistematización hace referencia al conjunto de modos de formalización de las experiencias pedagógicas.

Entonces, siguiendo con los planteamientos de este autor, se puede señalar que una innovación no posee una metodología previamente establecida, sino que su diseño y puesta en marcha responde a un camino exploratorio, orientado desde una intencionalidad particular. Así, afirma Parra, “las formas de proceder [de la innovación] dependen más del contenido de las experiencias innovadoras que de una metodología determinada; sin embargo se pueden distinguir algunas fases y acciones: surgimiento, implementación, valoración y legitimación social” (Ibíd., p. 46).

Con estas ideas de fondo, la innovación en etnoeducación e interculturalidad construyó su propio camino metodológico, en el cual se contemplaron tanto las intencionalidades de transformación, como las diversas acciones a desarrollar, que se evidencian en la definición de componentes y en el establecimiento de una serie de acciones a desarrollar en cada uno de ellos. Por su parte, cada una de las instituciones asumió una estrategia metodológica, de acuerdo con sus objetivos y búsquedas conceptuales, que se relacionan en la siguiente tabla:

Tabla 1. Estrategias transversales de interculturalidad

Colegio	Temática o categoría transversal de abordaje de la interculturalidad	Estrategia metodológica
República Estados Unidos de América	Categoría: La ciudad y la diversidad cultural. Ciudad diversa	Reconocimiento del entorno. La ciudad como escenario educativo
Colegio República de Guatemala	Categorías: La diversidad en la Condición Humana (el afecto, la vida/ muerte, alimentación)	Construcción de narrativas y documentos audiovisuales
Colegio Minuto de Buenos Aires	Comunicación intercultural a través de los relatos de vida.	La escritura como estrategia metodológica para la promoción de la comunicación intercultural.
Equipo de Calidad Fontibón	Categoría: Cátedra de Estudios afrocolombianos como lugar para la promoción de acciones interculturales.	Talleres de reflexión con maestros y maestras de la localidad.

Los hallazgos

Los hallazgos se relacionan con la intención que existió desde el inicio del proceso, de generar acciones institucionales y subjetivas en el equipo innovador para alcanzar el logro de los objetivos propuestos, orientados hacia la visibilización y reflexión de los maestros, maestras y estudiantes alrededor de la diversidad cultural, étnica y de géneros, y al establecimiento de acciones que propendieran por la vivencia de la interculturalidad en los colegios participantes. Se señalan a continuación los principales hallazgos obtenidos en los campos pedagógico, didáctico y temático disciplinar.

Hallazgos pedagógicos... camino hacia nuevas preguntas

Los hallazgos pedagógicos de la innovación en etnoeducación e interculturalidad están relacionados con la transformación subjetiva de los maestros y maestras participantes y con el fortalecimiento conceptual y metodológico. El paso por un proceso de cualificación que inició con la pregunta por la cultura y la manera como ésta circulaba por nuestras aulas y que continuó luego reconociendo en ellas la existencia de un mosaico de culturas y de étnias, de estilos de vida distintos, así como también la presencia de población LGBT, produjo en los maestros y maestras reacciones y acciones relativas a la comprensión de la escuela como diversa y a trabajar por el reconocimiento de la diversidad en sus aulas de clase particulares.

Pero produjo también un transformación personal en términos de considerar

la diversidad étnica, cultural y de géneros como parte de *un nosotros*, es decir, como algo que le implica como sujeto maestro o maestras, toda vez que se encuentra en una constante *relación y efecto* ante dicha población. Así lo expresa una de las maestras participantes:

Sí he cambiado mi práctica docente. Me distinguía por lo tradicional, ahora pienso en estos niños y niñas que están en mis manos y que son diversos. ¿Cómo puedo enriquecer sus aprendizajes y conocimientos interactuando con el mundo en el que vivimos? Para mí ha sido maravilloso descubrir nuevos caminos para enseñar ya que al cuestionar mi práctica, desde esta perspectiva, he podido dar mejores momentos de alegría y de participación a mis alumnos.

Para los y las estudiantes también se presentaron transformaciones en este sentido. Veamos por ejemplo estas afirmaciones de una profesora del colegio Minuto de Buenos Aires: “Ellos decían que fue agradable el reconocimiento de los orígenes de procedencia de sus familias porque pudieron comprender las costumbres”, o el caso de las muestras gastronómicas, como nos lo comentó una estudiante: “Ahora entiendo porque mi papá come Bandeja Paisa y yo, Ajiaco; él es de Caldas y yo soy bogotana”.

Esta manera de entender o más bien de posibilitar prácticas pedagógicas distintas que incorporan la cultura y la diversidad como una forma distinta de concebir a las y los actores que intervienen en el proceso educativo, constituyen una transformación agenciada por la experiencia de innovación desarrollada a lo largo de este año.

Por otro lado, se afirma que las temáticas tratadas a lo largo del proceso ampliaron el campo conceptual que los maestros y maestras tenían con respecto al significado de la etnoeducación y la interculturalidad en el aula. Se pasa de concebir la diversidad humana como una cuestión de razas a asumirlo ahora desde la perspectiva étnica, cultural y de géneros, permiten ver este resultado.

Hallazgos didácticos

La elaboración de una propuesta pedagógica desplegada a través de tres módulos en los que se exponen secuencias didácticas que han sido puestas a prueba con niños, niñas y jóvenes de las instituciones participantes. El primer módulo está dirigido a niños y niñas de primer ciclo, se denomina *Interculturando ando por mi Bogotá... Aprendiendo a reconocer, valorar y respetar la diferencia*, y parte de la premisa de que “la educación para la interculturalidad es posible desde la primera infancia”. Desde allí se plantea el objetivo de “reconocer que Bogotá es una ciudad diversa en la cual convergen personas de todas partes, a quienes debemos reconocer y respetar para vivir en armonía”. La propuesta di-

dáctica se desarrolla con siete actividades, con las que se busca que los niños y las niñas reconozcan la ciudad como un escenario diverso e intercultural.

El segundo módulo, *Aprendo interculturalidad con naturalidad... la comunicación intercultural a través de la construcción de relatos de vida*, está orientado para niños de segundo ciclo y su objetivo es que los padres, madres de familia, estudiantes y docentes desarrollen habilidades para conocer, valorar y difundir la riqueza cultural que circula en la escuela y, a través de ella, promover transformaciones sociales en la familia y en la comunidad, utilizando la narración de relatos de vida, la creación artística y las celebraciones cotidianas como estrategia pedagógica. Para ello plantea cuatro actividades con las que niños, niñas, padres y madres reconocen y exaltan sus valores culturales y, a la vez, valoran la riqueza cultural y étnica de sus compañeros y compañeras.

Interculturalidad y convivencia... pre-textos en la escuela para explorar la condición humana es el nombre del tercer módulo diseñado para trabajar con estudiantes del ciclo cinco. Se trata de una propuesta que conjuga el reconocimiento del sí mismo y del otro(a) en tres aspectos específicos: el alimento, el valor de la vida y el sentido de la muerte. Con ellos se propone la realización de estudios de caso, en los cuales se analiza en los rituales y las costumbres como ejes constitutivos de la convivencia y la interculturalidad.

A través de estos tres módulos se desarrolla una serie de categorías y estrategias de trabajo pedagógico considerados innovadoras para los contextos en los cuales fueron puestas a prueba. Para los interesados e interesadas se presentan como secuencias didácticas flexibles que orientan desarrollos prácticos para la vivencia de la interculturalidad en la escuela. En esta medida, sus planteamientos pueden y deben adaptarse a la realidad concreta en la que se implementará, pues es susceptible de estructurarse mediante un proceso reflexivo y creativo, en el que participan todos los miembros de la comunidad educativa abarcados en esta iniciativa.

Hallazgos en lo temático-disciplinar

En este sentido se puede reconocer como hallazgo, la exploración conceptual realizada por cada una de las instituciones en la vía de buscar una categoría que se sustente el diseño de las actividades para poner en marcha la innovación.

La conceptualización de cada una de ellas constituyó un ejercicio de revisión bibliográfica y de construcción de textos, que hacen parte también de la herramienta pedagógica elaborada por el equipo. A propósito hay que añadir que no se trata de profundizaciones conceptuales, sino de acercamientos que permitieron la formulación de preguntas y orientaron las acciones particulares de los equipos de innovación. También es necesario decir que la ejecución de

la innovación no arrojó nuevos desarrollos en este sentido, pues el peso del proceso estuvo puesto en la indagación metodológica y en la validación de las apuestas didácticas.

Conclusiones

Para finalizar este artículo, a modo de conclusiones recogemos los apartes del texto alborado por los maestros y la maestra participantes del proceso del Colegio República de Guatemala:

La diversidad cultural, entendida como “pluralidad de visiones del mundo” se presenta como una alternativa a las formas de convivencia en la vida escolar. No se trata de trasladar prácticas, miradas del mundo, creencias, rituales, objetos, de un lugar a otro, ni de una época a otra por el solo hecho de ser o haber sido aceptados por unos y rechazado por otros como representaciones de la cultura propia. Se busca que tras de cada práctica, mirada del mundo, creencia, ritual, objeto, haya una postura crítica de la realidad. Todas las culturas han llegado al lugar en que se encuentran a partir de contradicciones, imposiciones y sometimientos, pero también conocimientos, saberes, aciertos y errores. Este carácter histórico social es el que debe ser tenido en cuenta como principio desde el cual abordar el diálogo intercultural en la escuela. Cada sujeto es portador de un acumulado cultural, es un ser histórico-social en permanente construcción.

Propiciar el diálogo intercultural en la escuela implica una relación entre la libertad de expresión y de pensamiento y las restricciones que la propia realidad cultural impone y son aceptadas por cada una de las personas. Se comparte un mismo mundo cultural, solo que cada cual construye su propia realidad cultural a diario. Esto lleva a encontrar que “la cultura es la situación de la condición humana, y no la condición humana misma... para el ser humano no hay uso de la libertad –ni, lógicamente, tampoco de la razón– sin condicionamiento cultural, pero tampoco hay cultura humana sin la praxis de la libertad ni el ejercicio reflexivo de la razón”. Con la libertad de pensamiento y de expresión y las prácticas, creencias, rituales, miradas del mundo, formas de representar la realidad se complementan los principios para abordar la comprensión de la condición humana mediada por la permanente interacción y el diálogo intercultural.

Referencias bibliográficas

- Arocha, J. (1997). Hacia una nación para los excluidos. *Magazín Dominical El Espectador* (329).
- Equipo de Etnoeducación. (2000). Referentes socio culturales en etno-educación. En *Diseño curricular*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Gutiérrez, C. (1997). Reflexiones hermenéuticas en torno a la ética y la diversidad cultural. En *Ética y diversidad cultural*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica Colombiana.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). *Lineamientos para la atención educativa de poblaciones vulnerables*. Bogotá: MEN.
- Parra, J. (2007). El carácter humano de la experiencia. *Educación y Ciudad* (11).
- Torres, R. M. (2005). *Educación en la diversidad implica el replantamiento curricular*. Obtenido de Instituto Fronesis. Pedagogía, comunicación y sociedad: www.fronesi.org
- Walsh, J. (2005). Interculturalidad, colonialidad y educación. En *Primer Seminario de Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación*.

