

REPRESENTACIONES SOBRE EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA CIUDAD DE PEREIRA

**JHARLIN ANTONIA MOSQUERA MOSQUERA
HONNY PAOLA MOSQUERA MOSQUERA
YANETH VÉLEZ MENA**

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES
LICENCIATURA EN ETNOEDUCACIÓN Y DESARROLLO COMUNITARIO
PEREIRA
2011**

**REPRESENTACIONES SOBRE EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LAS
INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA CIUDAD DE PEREIRA**

JHARLIN ANTONIA MOSQUERA MOSQUERA

Cód. 44.006.402

HONNY PAOLA MOSQUERA MOSQUERA

Cód. 1. 079.358.233

YANETH VÉLEZ MENA

Cód. 35851186

Trabajo presentado como requisito para obtener el Título de Licenciadas en
Etnoeducación y Desarrollo Comunitario

DIRECTORA: ANTROPÓLOGA CECILIA LUCA ESCOBAR VEKEMAN

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES
LICENCIATURA EN ETNOEDUCACIÓN Y DESARROLLO COMUNITARIO
PEREIRA
2011

ACEPTACIÓN

JURADO _____

CIUDAD Y FECHA DE SUSTENTACIÓN

DÍA _____ MES _____ AÑO _____

AGRADECIMIENTOS

Hoy nos invade un inmenso sentimiento de felicidad y agradecimiento hacia todas aquellas personas que con sus saberes, paciencia, consejos, críticas, dedicación, nos acompañaron y guiaron para terminar esta investigación de manera satisfactoria, por eso nuestra más sincera gratitud a Dios por darnos fortaleza, a nuestras familias, por su amor, tolerancia y apoyo incondicional brindado durante todo este tiempo; Así mismo a nuestras directora y asesora, Antropóloga Cecilia Luca Escobar Vekeman y la licenciada en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario Jackeline Mena Campaña, por confiar, dejarnos volar y aterrizar sin cortarnos las alas, por su enorme solidaridad, calidad humana y entrega en este proceso de formación, para hacer posible esta investigación.

Al programa Ondas Risaralda, Con su Asistente Francy Milena Castro Vergara, por permitirnos un acercamiento a nuevas formas de ver la investigación en el aula, al semillero de investigación en “interculturalidad y educación” en especial al profesor Iván Alberto Vergara Sinisterra, Jaqueline Restrepo y Borys Schneider Angel Moreno por su colaboración en el trabajo de campo.

Así mismo, a los docentes, directivos y estudiantes que participaron en dicho estudio con los que tuvimos un intercambio de conocimientos, ideas que nos ayudarán a cualificar nuestras prácticas educativas.

Gracias a todos nuestros amigos, profesores de la universidad y compañeros de estudio, que de una u otra manera dejaron huellas en nuestras vidas.

CONTENIDO

CONTENIDO	5
INDICE DE ANEXOS.....	6
1. PRELIMINARES.....	7
1.1 Introducción.....	7
1.2. Justificación.....	9
1.3. Planteamiento del problema.....	11
1.4 Objetivos	13
1.5. Metodología.....	14
2. ANTECEDENTES.....	17
2.1 Contexto Legal en Colombia	19
3. MARCO TEÓRICO	21
3.1. Educación.....	21
3.2. Interculturalidad.....	25
3.3. Educación Intercultural	28
3.4. Representaciones Sociales	36
4. CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO	39
4.1. El concurso de Etnoeducadores Afrocolombianos y Raizales en la ciudad de Pereira.....	39
4.2. Caracterización Docentes Etnoeducadores	40
4.3. Caracterización de las Instituciones Educativas.....	41
5. ANÁLISIS.....	42
5.1. Educación e interculturalidad en las instituciones educativas de la ciudad de Pereira.....	42
5.1.1 Educación.....	42
5.1.2 Interculturalidad	46
5.2. Representaciones acerca de la educación intercultural en las instituciones educativas	51
CONCLUSIONES	57
BIBLIOGRAFÍA.....	59
ANEXOS	62

INDICE DE ANEXOS

GRAFICAS

Gráfica 1: Definición de educación por parte de la población objeto.	62
Gráfica 2: Representación de los docentes a cerca de la Interculturalidad	62
Gráfica 3: Educación intercultural desde los docentes objeto de estudio.	63
Gráfica 4: Definición de diversidad por parte de los docentes	63
Gráfica 5: Inclusión de la diversidad en los contenidos temáticos	63

TABLAS

Tabla 1. Información de los docentes nombrados en el concurso.	65
Tabla 2: Información de los docentes objeto de estudio.	67
Tabla 3. Identificación de las Instituciones Educativas.	69
Tabla 4. Información población estudiantil de las instituciones educativas.....	70
Tabla 5. Información Planta Docente de las instituciones educativas.....	71
Tabla 6. Información infraestructura de las Instituciones Educativas.....	72
Tabla 7. Servicios que prestan las Instituciones Educativas.....	73

FORMATOS

Formato 1. Caracterización de las Instituciones Educativas.	74
Formato 2. Encuesta aplicada a los docentes objeto de estudio	76
Formato 3. Encuesta aplicada a la comunidad educativa.	78

1. PRELIMINARES

1.1 Introducción

La interculturalidad es entendida en este contexto como, las relaciones e interacciones que se tejen entre los diferentes actores de la sociedad. Por consiguiente, esta juega un papel esencial en la educación en la medida en que atiende a las diferentes formas de expresiones culturales, de género, realidades sociales entre otras. Desde esta perspectiva la formación en intercultural plantea un nuevo desafío dejando de lado la tendencia homogeneizadora del currículo, asumiendo la diversidad como fuente de riqueza. Uno de los escenarios propicios para que se reproduzca y refuerce tal situación, es la escuela por el poder socializador que tiene, en la cual no se tiene en cuenta la diversidad existente, generando negación del “otro” como distinto.

El propósito de esta investigación es mostrar las representaciones sobre educación intercultural que tienen los docentes nombrados en el concurso de méritos de etnoeducadores afrocolombianos y raizales en la ciudad de Pereira, entendida ésta como la educación que intenta reconocer la diversidad humana, como una forma que posibilita la construcción con otros que se consideran distintos, contactos que puede ocasionar conflictos, que han de ser afrontados mediante un proceso de negociación que generen una internalización constructiva de nuevos códigos sociales y así, del aprendizaje de conocimientos, valorados y legitimados dentro de tales contextos.

El texto presenta, en primera instancia algunos antecedentes relacionados con educación en contextos interculturales; referentes teóricos que fundamentan la investigación, en los que se encuentran, educación, interculturalidad, educación intercultural y representaciones sociales. La caracterización que consiste, por un lado, en conocer el proceso en el que se llevó a cabo el concurso y por otro, obtener la información personal y profesional de los docentes objeto de estudio, así como la ubicación geográfica de las instituciones educativas donde laboran.

En segunda instancia, se expone el análisis que responde a las representaciones de los docentes objeto de estudio en términos de educación, interculturalidad y educación intercultural reconociendo el desarrollo de estas experiencias e interacciones en el ámbito educativo; lo que implica reflexionar acerca de lo que se piensa, se dice y se hace.

Por último, las conclusiones son el consolidado del análisis de los resultados planteados en los capítulos, develando las representaciones de los docentes

nombrados en el concurso de méritos de etnoeducadores afrocolombianos y
raizales en distintas instituciones educativas de la ciudad de Pereira.

1.2. Justificación

La Constitución Política de 1991 reconoce a Colombia como país pluriétnico y multicultural, respondiendo a la diversidad existente en el mismo, de allí que la educación intercultural, es el resultado de una búsqueda permanente hacia la convivencia, reconocimiento y respeto por la diferencia; tanto en el ámbito escolar como fuera de él, en los que se visibilice a todos los actores con sus particularidades, permitiendo el aprendizaje desde la interacción con los distintas comunidades étnicas, teniendo en cuenta los aportes culturales como forma de construcción de conocimiento en relación de unos con otros.

Pereira ha experimentado, en los últimos años cambios en las relaciones e interacciones poblacionales, lo mismo en sus estructuras sociales, económicas, políticas, culturales y por supuesto educativas, esto debido a la movilidad e ingreso de comunidades étnicas provenientes de distintas partes del país, lo que abona el camino para que las instituciones educativas se hayan convertido en un espacio intercultural. De ahí la necesidad de abordar nuevas formas de educar, de acuerdo a estas situaciones culturalmente emergentes.

Esta investigación es importante porque se pregunta por las representaciones que tienen los docentes acerca de educación intercultural en el contexto escolar teniendo en cuenta que en ella confluye diversidad de actores, quienes por muchos años, han sido vulnerados en sus necesidades, intereses, realidades, debido al modelo educativo hegemónico que ha imperado hasta el momento, en busca de identificar y aportar elementos para la reflexión de la educación intercultural en el municipio de Pereira, en pro de un mejoramiento de la calidad de la educación que responda a esas exigencias que demanda la diversidad hoy, ya establecida al interior de la escuela y de las aulas institucionales de la ciudad.

La interculturalidad es una temática que además de vivirse, se aborda en la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario, obedeciendo de manera transversal a fenómenos sociales dinámicos en la ciudad de Pereira, de allí el interés de realizar estudios que contribuyan a dar cuenta de ésta realidad planteada.

Cabe anotar, que la educación intercultural como mandato constitucional y legal es responsabilidad de todas las comunidades e instituciones colombianas (especialmente las educativas debido al poder socializador que tienen) ya que es una realidad que está presente en cada una de las interacciones humanas, que se reconocen como diferentes de tal forma que esten inmersas en todo el proceso educativo.

Es de resaltar que dentro del panorama referido, la Etnoeducación juega un papel fundamental porque toma la escuela como un escenario que abarca lo social, cultural, institucional y comunitario, planteado en el artículo 56 de la ley general de

educación, el que dicta que la misma “*tendrá en cuenta los criterios de integridad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad*”¹. Por tanto, incluye al sujeto como participante activo de sus procesos, reconociendo sus particularidades de acuerdo al contexto.

¹ Ley General de Educación 115 de 1994, decreto 0804, de 1995, define la Etnoeducación y se reglamenta la formación de educadores, las orientaciones curriculares especiales, la administración y la gestión institucionales, Editorial Unión 2007 pág. 39

1.3. Planteamiento del problema

En los últimos años la educación como institución ha venido experimentando rupturas en sus estructuras y paradigmas, que han colocado en entre dichos ciertos modelos basados en la enseñanza-aprendizaje de conocimientos científicos que han dejado de lado las relaciones que se tejen dentro y fuera de la escuela.

Esos contextos escolares diversos son vulnerados en ocasiones, generando violencia simbólica al no tener en cuenta las múltiples formas de ser, pensar y actuar de los y las estudiantes. Tal negación reprime, subordina e impide que los sujetos desarrollen pensamientos críticos a través de la construcción colectiva con “otros” considerados “diferentes”.

Flagelos de la sociedad como la exclusión, discriminación, xenofobia, racismo, desigualdad social y política entre otros, han llevado a repensar las funciones de la escuela como agente socializador, de cara a estos acontecimientos generando espacios de discusión e intercambio.

Colombia no ha estado exenta a estos procesos, tras la historia de una educación hegemónica pensada para reproducir discursos dominantes que pretendían y aún pretende crear ideologías y prácticas sociales ideales en los estudiantes, generando así un conflicto entre su cultura y los conocimientos adquiridos en la escuela.

Tal situación ha sido motivo de reflexión por parte de académicos y grupos étnicos que pretenden reivindicarse. Es así, como hace aproximadamente tres décadas, irrumpió un modelo Etnoeducativo para las comunidades indígenas y afro del país que buscaban reconocimientos y exigían una educación pertinente a la realidad cultural de sus comunidades. Para lo que se implementó un concurso con el objeto de nombrar Etnoeducadores encargados de desarrollar lo planteado.

Así mismo Pereira, por su característica de ciudad receptora en la que confluyen personas de diferentes regiones y grupos étnicos, refleja al interior de sus aulas de clase una heterogeneidad en los rostros de cada educando con historias propias, connotaciones culturales y aspiraciones de realización personal disímiles, entre otros aspectos en los que la interculturalidad debe ser abordada.

Por ello, y en demanda de los movimientos sociales afrocolombianos,² aparecen en el escenario educativo a partir de un concurso de méritos, docentes,

² Organizaciones locales que luchan por la reivindicación de los derechos de las poblaciones afrocolombianas y raizales (Movimiento Nacional cimarrón, Asociación de mujeres Afrorisaraldenses KAINA y Asociación Deportiva y Cultural CAMERÚN)

Etnoeducadores afrocolombianos y raizales cuyo ejercicio es educar en un entorno intercultural como el de la ciudad.

De éste conjunto de expresiones, surge la pregunta de investigación ***¿cuáles son las representaciones que tienen los docentes nombrados en el concurso de méritos de etnoeducadores afrocolombianos y raizales en torno a la educación intercultural en nueve instituciones educativas de la ciudad de Pereira?***

1.4 Objetivos

Objetivo General

- Identificar las representaciones de los docentes nombrados en el concurso de méritos de Etnoeducadores Afrocolombianos Raizales sobre educación intercultural en las instituciones educativas del municipio de Pereira.

Objetivos Específicos

- Caracterizar a los docentes nombrados en el concurso de méritos de etnoeducadores afrocolombianos y raizales que laboran en las instituciones educativas de la ciudad de Pereira.
- Conocer las representaciones sobre educación e interculturalidad que tienen los docentes nombrados en el Concurso de Méritos de Etnoeducadores Afrocolombianos y Raizales en la Ciudad de Pereira a través de diagnósticos participativos.
- Contrastar las representaciones que tienen los docentes sobre educación intercultural y su relación con el quehacer en el aula mediante un análisis crítico de la información.

1.5. Metodología

El presente estudio es basado en la teoría crítica de las ciencias sociales, (Elliot: 2000, 96-98), con un proceso *de investigación – acción*, que pretende el estudio y reflexión del que hacer práctico de los docentes nombrados en *el Concurso de Méritos de Etnoeducadores Afrocolombianos y Raizales en la ciudad de Pereira* que permita el análisis de las concepciones sobre educación intercultural, teniendo en cuenta sus necesidades, intereses, dificultades, puntos de vista, conocimientos y potencialidades.

En ese sentido, la investigación es un ejercicio que genera conocimientos que se construye en colectivo y que está directamente anclada al interés de resolver situaciones problemáticas. Es necesario que todos los que tengan curiosidad por un fenómeno en común participen, promoviendo ideas que permitan indagar las múltiples formas de comprender las realidades.

Tres fases de la investigación:

Fase 1. Formulación del marco teórico y motivación de la población objeto de estudio.

- Revisión bibliográfica que inició con el marco teórico, permitiendo reconocer la importancia de la interculturalidad, su aplicabilidad en el ámbito educativo. Lo que posibilitó el acercamiento a una serie de autores que ayudaban a su comprensión.
- Sensibilización de los 30 docentes nombrados en el *Concurso De Méritos Afrocolombianos y Raizales en la Ciudad*, para que participaran en la construcción de proyectos pedagógicos de aula, en educación e interculturalidad, por medio del convenio entre Ondas Risaralda, Movimiento Cimarrón y Secretaría de Educación Municipal de Pereira a través de talleres introductorios con la metodología de investigación Ondas.
- Mapeo participativo del que se obtuvo un registro gráfico de la ubicación de las 18 instituciones educativas en la que laboran los 30 docentes. Dichas instituciones están ubicadas en varias zonas de la ciudad de Pereira como: Villa Santana (Barrio Monserrate, el Danubio, Las Brisas), Parque Industrial (Ciudadela del Café), 30 de Agosto (Galicia), Caimalito, Centro (San Jorge) y Puerto Caldas.

De las dieciocho instituciones educativas con que se inició esta investigación, luego de un acercamiento, dos instituciones y sus docentes decidieron no participar en el proceso, argumentando no tener tiempo para realizar los proyectos pedagógicos de aula. De igual manera, otras cuatro instituciones se

retiraron paulatinamente, expresando no estar preparadas para llevar a cabo la investigación, por la falta de tiempo y poco apoyo por parte de los directivos. En última instancia quedaron catorce docentes distribuidos en nueve instituciones con los cuales se llevó a feliz término la investigación.

Fase 2. Recolección de la información

La recolección de la información en las instituciones se llevó a cabo con la colaboración del programa *Ondas Risaralda*, a través de la línea de interculturalidad y pedagogía, proceso investigativo que consistió en el acompañamiento permanente de las tesoreras a niñas, niños, jóvenes y docentes a cerca del desarrollo de una problemática con respecto a la interculturalidad, lo que facilitó un trabajo de aprendizaje mutuo.

- Aplicación de encuesta semi-estructurada a los catorce docentes Etnoeducadores, para saber las representaciones que tienen en torno a la educación intercultural. De igual modo se aplicó otra encuesta a ciento cincuenta y nueve personas entre docentes, estudiantes y directivos, con el objetivo de conocer cómo se reflejan dichas representaciones en el imaginario de los miembros de la comunidad educativa y la manera cómo viven la interculturalidad en las instituciones educativas.
- Observaciones a los docentes nombrados en el *Concurso de Mérito Etnoeducadores, Afrocolombiano y Raizales*, en su quehacer práctico y en los distintos espacios de encuentro, donde se tomó notas detalladas y registros en diarios de campo, con lo que se pudo caracterizar las representaciones acerca de educación intercultural implementadas por los docentes centro de investigación.
- Revisión de los planes de estudio, que ofrecieron una mirada general en torno a cómo se concibe la enseñanza aprendizaje de la educación intercultural en cada uno de los docentes.

Fase 3. Codificación y análisis de la información

La codificación, condujo hacia la parte inicial del análisis crítico de la información. Desde esta óptica, el término codificación *“abarca una variedad de enfoques y maneras de organizar los datos cualitativos. Empero, como parte de un proceso analítico, adjudicar códigos a los datos y generar conceptos cumplen funciones importantes que nos permiten revisar rigurosamente lo que nuestros datos dicen”*³,

³ COFFEY, Amanda y ATKINSON Paul. Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Editorial Universidad De Antioquia. Pág. 31-32.

para tal caso permitió clasificar, organizar y agrupar los datos a la luz de unas categorías previas, según la pregunta de investigación.

La codificación consistió en asignar colores a categorías preestablecidas y a datos que daban cuenta de las mismas. Además, se identificaron y agruparon fragmentos de los datos por códigos, emergiendo nuevos conceptos que reforzaron el marco teórico. La cualificación permitió conocer las representaciones que tienen los docentes nombrados en el *Concurso de Méritos de Etnoeducadores Afrocolombianos Raizales en Pereira* sobre educación intercultural, comparando encuestas, diarios de campo y planes de estudio. Así, las reflexiones obtenidas, se contrastaron con la información arrojada en las encuestas aplicadas a la comunidad educativa.

Aquí conviene señalar, que los datos se hicieron más precisos en la medida en que se agruparon a luz de la teoría, desembocando en un análisis de las categorías establecidas como emergentes. Igualmente, el análisis se desarrolló en el transcurso de la investigación, lo que permitió darle forma y encontrarle sentido a los datos obtenidos en las observaciones, encuestas y planes de estudios.

2. ANTECEDENTES

Múltiples son las organizaciones que han trabajado la interculturalidad entre estos se destacan los realizados en Dublín 1983, desde la Conferencia de Ministros de Educación en la que se adoptó una resolución en la que se recomendaba una *“Educación con una dimensión intercultural”*. La sensibilidad hacia lo intercultural queda también plasmada, entre otros documentos en el *Convenio Europeo de los Derechos Humanos*⁴, que garantiza la protección de los derechos cívicos, políticos y culturales fundamentales, en la *Conferencia de Seguridad y Cooperación Europea de Viena*⁵ y en la *Declaración de las Políticas Culturales*⁶.

En 1953 la Convención Europea de Derechos Humanos promulga la defensa de tales derechos para todos los ciudadanos; desde finales de los años sesenta, las resoluciones en materia educativa reflejan los nuevos planteamientos interculturales. Así, la *Conferencia de Educación Pública de Ginebra* (1968) adoptó la siguiente resolución: *“La educación debería ayudar a los jóvenes a adquirir un mejor conocimiento del mundo y sus habitantes, para formar actitudes que desarrollen en ellos un espíritu de aprecio y respeto mutuo para las otras culturas, razas y estilos de vida”*⁷.

Desde el campo académico se han hecho aportes valiosos que han ido impregnando lentamente en las comunidades educativas que apuestan por la visibilización de la interculturalidad, entre estos tenemos: el estudio realizado por Nuria Torres la Torre a un grupo de mujeres *p’urhépechas*, uno de los grupos étnicos más numerosos de México, donde confluyen las mismas dimensiones que configuran su identidad cultural y su proyección civilizatoria.

En la misma línea encontramos la propuesta hecha por Lorenzo. S.(2004) para el trabajo en el aula de clase, quién hace una sugerencia sobre cómo facilitar el aprendizaje intercultural en estudiantes de diferente culturas, para mejorar las relaciones marcadas por estereotipos que han originado tópicos que desencadenan en acciones discriminatorias a quienes son considerados como inmigrantes.

De igual manera, la investigación realizada por Mato. D. (2008), en el marco del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en

⁴SERRANO, Opcit

⁵Conferencia de Seguridad y Cooperación Europea, Documento final N° 59, Viena, 1989.

⁶UNESCO. Declaración de las Políticas culturales, 1984.

⁷AGUADO Odina, María Teresa. La educación intercultural: Concepto, paradigmas, realizaciones. [En línea] Disponible en: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/buscador/files/090804.pdf>

América Latina y el Caribe (IESALC); recoge el análisis de investigaciones anteriores, en una encuesta exploratoria respondida por 71 informantes de 12 países latinos y 36 estudios dedicados al tema, condujo a la elaboración de 15 recomendaciones.

Con la perspectiva de proponer a los gobiernos el desarrollo e implementación de políticas públicas, conformar una visión regional integradora que resulte en el avance de la calidad, pertinencia y relevancia de la ES, a través de la promoción para la Promoción de la Diversidad Cultural y de la Interculturalidad con Equidad en la Educación Superior”. Enmarcadas en Declaraciones Universales de Derechos, entre otras, la de Educación Superior reunida en París en 1998, establece como misión central de la educación superior (ES) ayudar a entender, interpretar, preservar, mejorar, promover las culturas en un contexto de pluralismo y diversidad cultural⁸.

Siguiendo en este marco, como resultado del proyecto la etnoeducación como horizonte socializador y de los seminarios realizados en Mitú en junio de 1989 – 1990, como parte del programa para *Formadores Etnoeducadores del Ministerio de Educación Nacional del que* surgen diez ensayos que tratan aspectos que van desde la formulación teórica de la etnoeducación, las denominadas agencias de control, la interculturalidad y la dependencia que generan las corrientes desarrollistas, hasta la relación entre Etnoeducación, agencias de control y la interculturalidad⁹.

El Movimiento Social Afrocolombiano, en relación con el desarrollo del Artículo transitorio 55 de la Constitución Política, cuyo resultado dio origen a la Ley 70 de 1993 y que en materia Etnoeducativa se ha reglamentado mediante el decreto 2249 de 1995 por el cual se conforma la Comisión Pedagógica de Comunidades Negras como instancia asesora del Ministerio de Educación, para la formulación y ejecución de políticas etnoeducativas y el 1122 de 1998 por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en todos los establecimientos de educación formal del país, el Decreto 804 de 1995, por medio del cual se reglamenta la atención educativa para las comunidades afrocolombianas e indígenas, así mismo, se concreta el Decreto 3323 de 2005 y el complementario 140 de 2006, sobre el concurso de etnoeducadores afrocolombianos y raizales. También la Ley 115 de 1994 -Ley General de Educación- y el Plan Decenal de Educación, plantean políticas etnoeducativas para los grupos étnicos.

⁸ MATO Daniel. Interculturalidad y Educación Superior en América Latina y el Caribe, Caracas-Venezuela. 2008

⁹ Ministerio de Educación Nacional, Etnoeducación Conceptualización y Ensayos. Editorial Presencia S.A Bogotá Colombia 1990. Pág. II y III

2.1 Contexto Legal en Colombia

La carta magna establece que Colombia es una nación multiétnica y pluricultural, reconociendo así a las comunidades afros e indígenas como sujetos de derechos constitucionales, legales y jurisprudenciales. Por tanto en el artículo 7 de la carta fundamental se da reconocimiento y protección estatal a la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana, lo cual ha facilitado a las comunidades indígenas y afros la consecución de espacios, como es el amparo a la educación. Conforme a los artículos constitucionales 7, 10, 13, 67, 68 y 357 que legitiman y valoran la diversidad étnica y cultural de la nación.

el Estado En desarrollo de lo anteriormente establecido para las comunidades afrocolombianas, a partir del artículo transitorio 55 de la constitución nacional, promulga la Ley 70 de 1993 donde establece esos derechos étnicos en los campos territoriales, ambientales, económicos, culturales, políticos y en especial en el campo educativo, donde desde el artículo 58 resalta el deber del Estado en promulgar y fomentar la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos, así como programas sociales de difusión de las mismas.

Después de la Constitución Política de 1991, se promulgó la Ley General de Educación (Ley 115/1994) y la reglamentación del servicio educativo a comunidades indígenas (Decreto 804/1995), en los cuales establece al país como pluriétnico y multicultural, oficializando las lenguas de los grupos étnicos en sus territorios, estableciendo el derecho de los grupos étnicos con tradiciones lingüísticas propias a una educación bilingüe, institucionaliza la participación de las comunidades en la dirección y administración de la educación y establece el derecho que tienen a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.

De igual modo y en concertación con el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la Comisión Pedagógico Nacional, en intensos debates para contribuir en el avance de la política etnoeducativa intercultural, expiden de entrada en el año 2004 un acuerdo para levantar el censo de matrícula de estudiantes afrocolombianos y raizales en todo el país para establecer el número de plazas docentes como paso previo a la convocatoria de un concurso nacional de docentes etnoeducadores afrocolombianos y raizales. surgiendo el Decreto Reglamentario 3323 del 21 de Septiembre de 2005 y su complementario 140 del que reglamenta y convoca al concurso de méritos para seleccionar docentes y directivos docentes etnoeducadores afrocolombianos y raizales, con el fin de proveer la planta de cargos organizada conjuntamente por la Nación y las entidades territoriales certificadas en el servicio educativo estatal, de conformidad con lo dispuesto en el Decreto Ley 1278 de 2002 y el Decreto 804 de 1995.

Decretos estos que van orientados en la misma política nacional de reconocimiento y desarrollo educativo, no exclusivo para las comunidades étnicas

y negras, sino en una línea intercultural. Tampoco exclusivo para docentes indígenas, afros y raizales, sino cuyo ejercicio docente sea la inclusión, enseñanza y aprendizaje de la interculturalidad, no para instituciones educativas de las comunidades afros indígenas, sino también para todas las instituciones educativas del país.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Educación

La educación es una condición sustancial al ser humano y por ende está presente en cada una de las etapas de la vida. Es un proceso que se lleva a cabo en todas las instituciones de la sociedad, como la familia, la escuela y la iglesia, donde se aprende, desaprende y enseña, permitiendo que la persona construya su subjetividad, personalidad y comportamiento en la sociedad.

Es importante resaltar que la educación en Colombia ha sido una preocupación constante en la formulación de las diferentes cartas constitucionales, puesto que se ha considerado como un proyecto político en el que se recrean visiones según los contextos e intereses de quienes ejercen el poder. Sin embargo, dentro de éstos no se ha incluido la diversidad cultural, ni a todos los grupos sociales.

La educación, siendo un elemento importante en la vida de las personas, apenas se pudo consignar en la carta constitucional de Colombia de 1991 como *“un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, pues a la luz del derecho público y dentro de la más exigente hermenéutica constitucional vale mucho más el deber social que el fin social, pues el primero es imperativo, de absoluto y obligatorio cumplimiento, en tanto que el segundo es apenas optativo y si se quiere permisivo, cuando no se dan determinadas circunstancias”*¹⁰

Por otra parte, la Constitución Política de Colombia reconoce la diversidad étnica y cultural de la nación, lo que implica una reflexión pedagógica que se concreta en la necesidad de una educación intercultural; enfocada al conocimiento, valoración y enriquecimiento de la cultura propia, a partir del aporte de otras culturas en un proceso dialógico y respetuoso de saberes que permita la construcción social de conocimientos que se complementen entre sí.

Según la ley 115 de 1994, la educación es definida como *“un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. Desde esta óptica, la educación cumple una función social acorde a las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad”*.

¹⁰ VARGAS, Rivadeneira José Antonio. Artículo Utopía, realidades y contrastes entre los planes santandereanos de 1826 y 1834. Revista Historia de la educación colombiana. Tunja. Editorial Universidad Pedagógica y tecnológica de Colombia 1998.

De igual modo, *“la educación procura desarrollar las potencialidades de cada persona y dinamizar la vida en comunidad y el crecimiento como grupo, así como la capacidad para manejar diversos códigos comunicativos, de tal manera que intencional y voluntariamente se valoren, respeten y aprovechen de manera honesta las diferencias individuales”*¹¹. Se entiende entonces que la educación en cualquiera de sus formas incluyendo la escolarizada, es definida como un acto de comunicación que está mediado por el lenguaje. Por consiguiente, éste pertenece al ámbito de lo cultural y es en el marco de la cultura en el que se comprende mejor el mundo de lo educativo.

En ese sentido “La educación desde la concepción comunicativa ha de contemplar la voz de todas las personas implicadas en el proceso educativo. La elaboración del proyecto educativo ha de concebirse como un acto de entendimiento y de elaboración conjunta. No basta con la opinión de los expertos, de los educadores; es necesario que se recojan los discursos, inquietudes, necesidades y diversidad de significado de todos los participantes”¹². Al respecto, Giroux (2006) dice:

El concepto de voz en este caso apunta hacia una tradición compartida, así como hacia una forma particular de discurso. Es una tradición que se tiene que organizar en torno a las cuestiones de solidaridad, lucha y adquisición de facultades críticas, con objeto de proporcionar las condiciones mediante las cuales alcancen su máxima expresión emancipadora las particularidades de la voz docente y estudiantil. Por un lado, la voz del docente se desenvuelve dentro de una contradicción que apunta a su importancia pedagógica, tanto para marginar como para otorgar facultades críticas a los estudiantes. Por otro lado, representa una base de autoridad que puede proporcionar conocimiento y formas de auto comprensión que les permita a los estudiantes desarrollar la facultad de la consciencia crítica.

Sumado a lo anterior, se considera importante el diálogo intercultural en la comunidad educativa, como una forma de conocer, reconocer, comprender, respetar puntos de vistas diferentes a los propios y desde allí desaprender y obtener nuevos aprendizajes. Frente a esto autores como Freire, Giroux, Apple, Willis, Beristáin citados por Wult (2003), entienden la educación como *“diálogo que va más allá de las fronteras de las aulas, favorecedora en determinados contextos de acción de cambios sociales”*¹³.

¹¹ Op. cit., p. 32

¹² WULT, Christoph. ¿cómo adquiere sentido la escuela? Módulo Seminario Pedagogía Alemana. Maestría en Educación. Docencia. Manizales. Universidad de Manizales. 2003. p. 34

¹³ *Ibíd.*

Retomando a Paulo Freire (2004), uno de los elementos en la educación es el diálogo que *“le impone al profesor o en términos más amplios, a la escuela el deber de respetar no solo los saberes con los que llegan los educandos, sobre todo los de las clases populares- saberes socialmente construidos en la práctica comunitaria, sino también, discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos”*.

Sin embargo, este ha sido un aspecto que se ha dejado de lado en la educación colombiana, donde prevalece aún el modelo de producción estandarizado. Desde esta perspectiva, José Arturo Muñoz (1990) explica:

Poco a poco el modelo educativo más común entre nosotros fue adquiriendo una imagen bien parecida de lo que sucede en una fábrica contemporánea: se programan unos tiempos específicos y rígidos en los cuales se deben cumplir unos objetivos previamente establecidos, se acuerdan unos espacios delimitados para lo que se llama el aprendizaje, otros bien demarcados para lo que se llama la re-creación. Se cumple un programa de producción de objetivos, que se evalúan de acuerdo a criterios estandarizados de respuestas a preguntas igualmente medibles e iguales para todo los sujetos que intervienen en el aula, se semeja así el conocimiento con la producción de objetos. En este caso, la enseñanza se reduce a menudo al proceso de transmitir un cierto cuerpo de conocimientos sagrados, quedando el aprendizaje del estudiante limitado escuetamente a “dominar” lo “básico” y las normas apropiadas de comportamientos.¹⁴

De lo anterior, se entiende a la autoridad como uno de los aspectos más relevantes y controvertidos en la educación, definida por Giroux (2006) como *“una construcción histórica conformada por diversas tradiciones que se hallan en competencia y que contienen sus propios valores y puntos de vista respecto al mundo. La autoridad, al igual que cualquier otra categoría social importante, no posee ningún significado universal que simplemente este en espera de ser descubierto. Como foco de intensas batallas y conflictos entre perspectivas teóricas que compiten entre sí, su significado ha cambiado frecuentemente según el contexto teórico en el que se ha empleado”*.

Por otra parte, el autor Benne citado por Giroux¹⁵ define la autoridad como *“una función de situaciones humanas concretas en las cuales una persona o un grupo al realizar algún propósito, proyecto o necesidad, requieren de guía o dirección provenientes de una fuente externa a dicha persona o grupo. Cualquier relación*

¹⁴ GIROUX. Henry A. La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía. Pedagogía Crítica de la Época Moderna. México, Editorial Siglo Veintiuno Editores. 2006. P. 123.

¹⁵ *Ibíd.* P.

funcional de esta índole que es una relación trídica entre sujetos – portadores- y campos es una relación de autoridad”.

En este orden de ideas, continuando con el autor, *“la autoridad frecuentemente se asocia a un autoritarismo carente de principios y la libertad es algo que se define como un escape de la autoridad general. Bajo esta perspectiva, a la autoridad se la considera generalmente equivalente a la lógica de la dominación. Con frecuencia se describen a las escuelas como fabricas, prisiones o almacenes de los oprimidos”*

La educación, como proceso condicionado por la realidad, supone el análisis y la reflexión sobre todas las circunstancias que enmarcan la relación entre educador y educando, que afectan el desarrollo formativo y que le imponen determinados sentidos a las relaciones entre enseñabilidad y educabilidad. En este contexto, se hace referencia a estos conceptos definidos desde el MEN (2000)¹⁶:

La enseñabilidad es una característica de los conocimientos producidos por la humanidad y sistematizados en saberes, disciplinas o ciencias, los cuales portan en sí sus dimensiones intelectual, ética y estética. Además, la enseñabilidad de cada conocimiento, enlazada con la educabilidad, es lo que hace posible su enseñanza. Esto ha significado por una parte, la conversión de un conocimiento en versiones entendibles por el público en general (comunicación); y por otra, significa también la conversión del mismo conocimiento para hacer posible el aprendizaje, así como la formación intelectual y moral.

Así mismo, la enseñabilidad depende de la relación que se establezca entre la naturaleza de los saberes y las condiciones de la enseñanza. Ésta depende de las condiciones de los estudiantes, de lo que se ha llamado sus competencias y de la forma como los contenidos de la enseñanza puedan adecuarse, mediante la recontextualización de esas competencias.

De otro lado, *está “la educabilidad inherente al ser humano y sin la cual es imposible recorrer el camino de su humanización y la del mundo, se fundamenta, y tiene razón de ser, en el carácter inacabado del hombre, en su potencial de perfectibilidad (Rousseau, 1972), en el reto de conquistar con su formación niveles cada vez mayores de humanidad (Savater, 1988). Esto, está ligado directamente*

¹⁶ MEN. Consejo Nacional de Acreditación de escuelas normales superiores (CAENS) Formación de Maestros - Elementos para el Debate - Santafé de Bogotá, D.C., junio, 2.000. [En línea] disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85742_Archivo_pdf1.pdf

al querer de la voluntad (libertad) como propiedad del hombre y al derecho y deber que de ello se deriva”¹⁷.

Por lo anterior, se hace necesario resaltar que, a la educabilidad están ligadas las estructuras biopsíquicas y socioculturales del ser humano (niño, joven, adulto), sobre las cuales hoy contamos con gran cantidad y variedad de conocimiento, gracias al avance de las ciencias, especialmente de las ciencias referidas a lo humano. También están ligadas las condiciones históricas de las personas situadas en un tiempo y en un espacio dados, las cuales afectan el desarrollo de sus estructuras básicas y los ubican, algunas veces, en situaciones de ventaja social y cultural para recibir los beneficios de la educación y en muchas otras, en situaciones de inequidad, indignidad y sumisión, para quienes la educación ha de asumir un sentido más comprometido.

3.2. Interculturalidad

Antes de hablar de interculturalidad en un sentido más amplio, es pertinente hacer una distinción entre multiculturalidad e interculturalidad debido a que en ciertos casos, muchas personas tienden a confundirlos o emplearlos como sinónimos.

En lo referente a la multiculturalidad, según Pulido (2005), “se entiende como una sociedad donde existen diversas comunidades que se distinguen sobre la base de criterios con gran fuerza social divisoria, como son los criterios de pertenencia etnonacionales, religiosos y/o lingüísticos, entre otros. Como es de esperar, en sociedades multiculturales hay un grupo dominante que ejerce el poder político y económico y como tal, estos tienden a eliminar la diferencia cultural, o a esgrimir la diferencia, pero a partir de sus propios intereses”.

Miquel Rodrigo Alsina (1997) hace una aclaración respecto a los dos conceptos planteados, definiendo el “multiculturalismo como la coexistencia de distintas culturas en un mismo espacio real, mediático o virtual; mientras que la interculturalidad sería las relaciones que se dan entre las mismas. Es decir, el multiculturalismo marcaría el estado, la situación de una sociedad plural desde el punto de vista de comunidades culturales con identidades diferenciadas”.

Por su parte, Daniel Mato (2008) expresa que en “realidades multiculturales existen profundas asimetrías, es decir, relaciones de poder que discriminan a unas culturas en relación con otras. Se generan entonces, relaciones de segregación y de discriminación cuando existe una realidad simplemente multicultural”.

¹⁷ *Ibíd.*

Por consiguiente, “entender al otro como aquél que por ser diferente se tiene que borrar como diferente, tiene que dejar de ser diferente, no se le deja ser. Se trata de una concepción antiontológica porque se le impide al otro ser. También puede suponer reconocer al otro como diferente, pero se le aparta como distinto. Se le deja ser distinto, pero segregado, en su gueto o su reservación”.¹⁸

Cabe anotar que, cuando se hace referencia a la interculturalidad, se tiende a suponer que es la interacción de los determinados grupos étnicos. En algunas esferas de la comunidad, se da por sentado que la interculturalidad no está relacionada con otros aspectos de la cotidianidad misma. “Sin embargo, un uso más cuidadoso del término obliga a incluir bajo este concepto todo tipo de experiencias humanas caracterizadas por la importancia de dinámicas de relación entre grupos humanos que se perciben mutuamente como culturalmente diverso sea que estas puedan calificarse como positivas o negativas”¹⁹.

Según Pedro Salvador, citado por Susana Lorenzo Zamorano (2004), “la dificultad para que se dé lo planteado anteriormente, radica en la visión fragmentada y parcial de la realidad y el poco espíritu crítico que tradicionalmente se nos ha transmitido, el cual actúa como impedimento. Desde esta perspectiva, la cultura es vista a manera de *iceberg*, con una parte visible y otra invisible mucho más amplia. Cuando comparamos nuestros parámetros culturales con los de otras personas, lo hacemos tan sólo con la parte visible del iceberg. Consecuentemente, tendemos a tachar la otra cultura de “diferente”, dejándonos llevar así por los *estereotipos*. Sin embargo, la confrontación con las diferencias es indispensable para aprender más sobre nosotros mismos y nuestra cultura”.

De acuerdo con Schmelkes (2001), “en los setenta emerge el concepto de interculturalidad, que asume la diferencia y la asume no solamente como algo necesario, supone una relación entre grupos humanos con culturas distintas; se considera que esta relación se da desde posiciones de igualdad, niega el concepto mismo la existencia de asimetrías debidas a relaciones de poder, asume que la diversidad es una riqueza”.

De igual manera, “supone la comprensión y respeto de las culturas, admite que esta realidad se da desde una posición de igual a igual y sin relaciones de poder en medio, se presenta como una necesidad vital para las culturas que quieran ser culturas democráticas, para las sociedades que quieran ser sociedades democráticas. En este orden de ideas, se reconoce al otro como diferente, pero no lo aparta. Busca comprenderlo y lo respeta. En la realidad intercultural, el sujeto (individual y social) se puede relacionar desde su diferencia con el que se considera diferente”.²⁰

¹⁸ SCHMELKES, Sylvia Interculturalidad y Educación de Jóvenes y Adultos. p. 1

¹⁹ MATO, Daniel Interculturalidad y Educación Superior en América Latina y el Caribe, Caracas Venezuela.2008

²⁰ SCHMELKES, Op Cit.

José Arturo Muñoz (1990), visualiza el fenómeno de la interculturalidad como: “Un hecho más o menos constante y común al género humano; y que dependiendo de la forma específica en que tal fenómeno se efectúe, existirá formas de dominación asimétricas o formas de intercambio más o menos equitativos”.

Desde esta perspectiva, no podemos considerar a unas culturas como intrínsecamente “bondadosas” y a otras como “malhechoras”, sino que habría que analizar las razones históricas en que cada caso están en juego, los valores que cada cultura tiene para justificar algunas prácticas, costumbres, formas elaboradas de pensamiento, para una vez efectuado este análisis, ser capaces de criticar algunos de estos fundamentos y de esta manera se pueda superar algunos esquematismos que la justifican y por lo tanto estar en capacidad de transformar aquellas formas que aparecen como coactivas y afianzar otras que llevan posibilidad de intercambio y mutuo enriquecimiento.

Por otra parte, superada las asimetrías mencionadas en escenarios de intercambio recíproco, las culturas expresan también que no son estáticas, sino que están en constante cambio, debido a las necesidades del medio, las relaciones entre los distintos grupos humanos en tiempos y espacios determinados, lo cual desemboca en situaciones cotidianas de contacto entre sociedades y culturas, diálogo, mal entendidos, sometimiento alianza y conflictos²¹. Muchas de estas interacciones se han dado en condiciones de desigualdades tanto económicas, políticas, étnicas de género, religiosas entre otras y que han sido motivo de conflicto étnicos, migraciones forzadas, refugiados políticos, genocidio, discriminación, xenofobia etc.

En consecuencia, esto conlleva a que “los grupos que han sido excluidos, invisibilizados, discriminados reclamen no solo sus derechos a la equidad, sino también sus derechos a la diferencia”²²

Otra perspectiva de interculturalidad es la vivida, la cual permite caracterizar las prácticas sociales y culturales de las personas mismas (los “sujetos” “actores” según la terminología vigente), de aquellos sectores de la sociedad latino americana donde predomina la diversidad cultural y el multilingüismo. Desde este punto de vista, se enfoca la interculturalidad como una realidad subjetivamente vivida, que es construida mediante la expresión de actitudes, valores, prejuicios y creencias, en los discursos y los comportamientos que conforman la interacción social. Esta interacción personal sirve para hacer visibles las estructuras sociales

²¹ GRIMSON, Alejandro. Interculturalidad y Comunicación. Bogotá. Grupo Editorial Norma. Primera edición. 2001. p. 13

²² ibid. p. 13

existentes, para consolidarlas y recrearlas y a veces para ponerlas a prueba, abriendo paso a eventuales cambios del orden establecido²³.

M. Hopenhayn²⁴ clasificó la interculturalidad en dos sentidos diferentes, el primero es la puesta en conversación entre cultura, es decir, el dialogo que hace posible construir un imaginario de la convivencia de lo múltiple mediante la interacción de lo diverso. Del universalismo se retoma la necesidad de ciertas reglas básicas de convivencia y comunicación ampliadas. El segundo opera como referente utópico del sujeto en aquello que la globalización hace posible, a saber, la proximidad de lo distante y la contigüidad de la otredad.

Continuando con el autor, “en el primer sentido el acento recae sobre un orden del mundo en que la interculturalidad plasma en la convivencia pacífica el desarrollo colectivo; mientras en el segundo sentido se enfatiza la vida del sujeto que vibra en sintonía con el otro y libera su propio guion a la experiencia de esa sintonía. En el primer caso, la interculturalidad como construcción colectiva; en el segundo como experiencia personal. En el primero, sobre la base de una ética secularizada que hace posible una gramática del conflicto para negociar diferencias. En el segundo mediante una práctica transpersonal que mueve a la empatía con el otro”.

Del mismo modo, José Arturo Muñoz plantea una nueva forma de interculturalidad, que se busca lograr, entre otros el reconocimiento del pluralismo cultural, (en donde no hay culturas superiores e inferiores, sino simplemente diferentes); la transformación de las relaciones de poder que se han establecido entre los grupos étnicos y la sociedad hegemónica (traducida en la política de integración); transformación de los órdenes espaciales y temporales al interior de la escuela, (cuya rigidez en cuanto a horario, calendario, contenidos ha impedido el desarrollo de prácticas educativas más adecuadas a las características particulares de la cultura).²⁵

3.3. Educación Intercultural

La interculturalidad es un concepto bastante amplio, de acepciones diferentes y en construcción en el campo de la educación. Según López (2009) la educación intercultural, describe las características que presenta un proceso educativo,

²³ HOWARD MALVERDE Rosaleen. La interculturalidad vivida. Testimonio de mujeres del norte de Potosí. p. 1 [en línea]: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/howard.pdf>.

²⁴ HOPENHAYN. Martín. La Educación Intercultural. Entre la Igualdad y la Diferencia. Pág. 57. [En línea] disponible en: <http://www.pensamientoiberoamericano.org/articulos/4/95/0/la-educacion-intercultural-entre-la-igualdad-y-la-diferencia.html>

²⁵ MUÑOZ, José Arturo. Etnoeducación, Interculturalidad y Agencias de Control. Revista del MEN. p. 150

destinado a fomentar aspectos como la solidaridad, la igualdad, el intercambio. Los objetivos de una educación intercultural, están orientados al enriquecimiento mutuo de las culturas coexistentes y la aspiración de que todos los alumnos alcancen una competencia cultural que facilite la convivencia en una sociedad diversa.

Frente a esto, el autor Muñoz Sedano²⁶ designa, la educación intercultural como “la formación sistemática de todo educando: en la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual; en el aumento de la capacidad de comunicación entre personas de diversas culturas; en creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas; en incremento de interacción social entre personas y grupos culturalmente distintos”.

Según el Consejo de Europa (1993) educación intercultural es “*un proceso dinámico que pretende concienciar positivamente al ciudadano para aceptar la diversidad cultural y la interdependencia que ello supone como algo propio, asumiendo la necesidad de orientar el pensamiento y la política hacia la sistematización de dicho proceso, a fin de hacer posible la evolución hacia un nuevo y más enriquecedor concepto de sociedad y ciudadanía*” (Citado por Montes, 2000)²⁷

Además de ver este proceso como concienciación ciudadana, Caselles (2005)²⁸ dice también que “la educación intercultural intenta valorar la diversidad humana como algo positivo, que puede plantear conflictos, pero que es una oportunidad de intercambio y enriquecimiento; va dirigida a todas las personas e implica a todos los actores del proceso y a toda la comunidad educativa, por lo que su aplicación debe ir más allá de la existencia o no de alumnado de diferentes orígenes o culturas en la escuela”.

El acceso a una educación intercultural en el que negocien, identifiquen y reconozcan los distintos grupos étnicos y culturales, supone todo un reto, pero sobre todo, demanda con mayor necesidad docentes formados en interculturalidad que conozcan sus tradiciones y las fomenten en las escuelas mediante procesos articulados a la enseñanza y al aprendizaje.

En este orden de ideas se propenden “*docentes con gran sensibilidad con respecto a la cultura de los aprendices, abrirse a ella y comprenderla. Para lograr esta empatía, hemos de partir de lo que García y Barragán llaman descentración de nuestra propia cultura que no consiste sino en relativizar nuestra propia posición cultural (Aranguren y Sáez 106) y distanciarnos de la misma mediante*

²⁶ MUÑOZ SEDANO Antonio. Enfoques y Modelos de Educación Multicultural e Intercultural

²⁷ Montes, R. (2000). La escuela intercultural en Murcia hoy; en R. Montes et al. (coord.). *La escuela intercultural. Iº Encuentro del Consejo Escolar de la Región de Murcia con Consejos Escolares de Centro*. Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia, págs. 71-89.

²⁸ CASELLES, P; José. A. (2005) Metodologías y enfoques para la educación intercultural. Departamento MIDE - Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, 2005. En Línea: http://www.disacnetsolutions.net/cdd/curso/docs/modulo4_2__metodologia_educ_intercultural.pdf

una actitud crítica, pudiendo así actuar de mediadores entre culturas. (Citado por Susana Lorenzo Zamorano).²⁹

En la década de los años noventa, un estudio realizado por Nieto y Santos (1997)³⁰ sobre “*formación multi/intercultural del profesorado: perspectivas en los Estados Unidos y en España*”, explicita que pese a la creciente necesidad de dar preparación a los docentes en el tema de la multi/interculturalidad, son pocos los trabajos y programas que se centran en procesos de formación desde el hacer y el sentir del maestro en esta temática, lo cual ha significado una poca incidencia y transformación de sus propias prácticas educativas.

Ésta situación, lleva a los autores en mención a proponer una serie de orientaciones que pueden ayudar a la mejora de la formación de los docentes si se le vincula a una comprensión más crítica de la diversidad. Entre las distintas orientaciones se destaca, la necesidad de llevar a cabo una formación intercultural basada en las diferencias culturales que acompañan a los estudiantes en las escuelas y una formación que tome en consideración el contexto socio-político en el que tiene lugar la enseñanza. No obstante, Giroux (1993) expresa:

Cuando en los programas de educación para maestros se debate la vida del aula, ésta por lo común se presenta fundamentalmente como un conjunto unidimensional de reglas y prácticas regulatorias y no como un terreno cultural donde chocan una gran variedad de intereses y prácticas en una lucha constante y a menudo caótica en pos de la dominación. En este proceso, los aspirantes a maestros pierden de vista la relación que existe entre cultura y poder, quedan igualmente privados de alguna manera de desarrollar posibilidades entre sus alumnos, a partir de las diferencias culturales que con frecuencia caracterizan la vida de la escuela y el salón de clases³¹.

En Colombia el tema de educación intercultural está en construcción, aunque constitucional y legalmente se reconoce la diversidad, la ley 115 de 1994 especifica el tipo de educación y a quiénes va dirigida (*poblaciones con limitaciones o capacidades excepcionales, adultos, comunidades étnicas, campesinas, rurales, género, entre otras*) como respuesta a las reivindicaciones, visibilización, inclusión y reconocimiento, de las comunidades en mención. No obstante, la realidad demuestra que aún no ha trascendido hacia los escenarios

²⁹ LORENZO, Zamorano Susana. “Hacia la Plasmación de la Pedagogía Intercultural en la Enseñanza de E/LE: Superando Estereotipos” Universidad de Manchester. 2004. En línea: http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/pedagogia_intercult.pdf

³⁰ NIETO, S. y SANTOS REGO, M. A. (1997): “Formación Multi Intercultural Del Profesorado: Perspectivas en los Estados Unidos y en España”, *Teoría de la Educación*, 9, 55-74.en línea: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/3127/3155 (Encontrado el día 02de junio de 2010)

³¹ GIROUX. Op. cit. p.283

escolares, quedando al parecer, en un discurso jurídico invisibilizado, en el modelo educativo tradicional que aún impera en el país. Respecto a lo anterior, Muñoz (1990) ve la escuela como:

Una forma de aculturación, ésta durante toda su historia ha buscado imponer un lenguaje, unos contenidos, unas formas de disciplina, unos espacios, unos tiempos, unos valores, que en la mayoría de los casos no se corresponde con el particular mundo socio-cultural en el que está inscrita su acción. Esta forma de interculturalidad ha sido pues de carácter aculturativo forzoso para lo cual ha desconocido los valores, costumbres, idioma, intereses de las culturas a las cuales lleva una especie de salvación mesiánica, partiendo de la afirmación, de que nada que no esté bajo sus presupuestos vale la pena ser incluido. Lo planteado concuerda con lo expresado por Rosa Yetarte:

Los llamados modelos conservadores se realizan la defensa de un principio de hegemonía cultural absoluta en nombre de la cohesión de la sociedad. La finalidad de la educación, desde esta perspectiva sería la de asegurar un proceso de aculturación de todos los individuos en el modelo social mayoritario y en los valores que promueve. Por tanto, la identidad cultural y la diversidad, conceptualizadas como diferencias absolutas, significaría un obstáculo o un hándicap negativo en proceso educativo. En realidad se trataría de un monoculturalismo, no de una perspectiva intercultural de la educación.³²

Por tanto, en este modelo la respuesta educativa a las “diferencias” percibidas o expresadas, eran las de organizar todos los mecanismos educativos necesarios para que en el contexto escolar todos los estudiantes alcanzaran los niveles “normalizados” de la mayoría.³³ Hoy en día, se apuesta por un educador o educadora que trascienda las aulas de clases, lo cual le permita conocer el contexto sociocultural de los estudiantes. Así mismo, sus necesidades, intereses y formas de ser, convirtiendo el aula en un laboratorio que permita trabajar con todos y todas contribuyendo al diálogo.

Desde este punto de vista, Giroux (2006) propone que *“el plan de estudio se debería estructurar apoyándose en conocimientos que comenzaran por los problemas y las necesidades de los estudiantes; igualmente tal plan de estudio debiera proporcionarles a los estudiantes un lenguaje mediante el cual fueran capaces de analizar sus propias relaciones y experiencias vividas, en una forma que fuese a la vez afirmativa y crítica”*.³⁴ Continuando con el autor ya citado:

³² Y TARTE, Rosa. La Interculturalidad, ¿tarea de la educación? p. 124

³³ *Ibíd.* p. 125

³⁴ GIROUX. Henry A. La Escuela Y La Lucha Por La Ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna. México, Editorial siglo veintiuno editores. 2006. P.165

Los planes de estudios que se desarrollan como parte de una pedagogía crítica le dan preferencia a las formas de conocimientos subordinadas y se reconstruye la vida del aula donde habrá de generarse nuevas modalidades de sociabilidad. Es decir, en vez de hacer hincapié en los enfoques individualistas y competitivos del aprendizaje, se alienta a los estudiantes a que trabajen juntos en proyectos, tanto a los que toca a la producción de estos, como a su evaluación. Esto sugiere que los estudiantes deben aprender dentro de formas sociales que les permitan ejercer algún grado de autoconsciencia en cuanto a sus propias interacciones como sujetos pertenecientes a una clase, un género, una raza y una etnia³⁵.

A los estudiantes se los caracteriza como un cuerpo unitario y alejado de las fuerzas ideológicas y materiales que construyen sus subjetividades, intereses y preocupaciones de manera múltiples y diversas. Según este enfoque, el concepto de diferencia se convierte en la aparición negativa del otro. Aquí se hace a un lado las diversas diferencias sociales y culturales que existen entre los estudiantes, mediante el comentario simplista y reduccionista de que a pesar de sus múltiples diferencias individuales, los niños son todos iguales en cuanto a su naturaleza humana. En este punto de vista, a un acervo de conocimiento predeterminado y jerárquicamente ordenado se lo toma por la moneda cultural que se les debe distribuir a todos los niños, independientemente de su diversidad y de los intereses que tengan.

El mismo autor plantea: *“las condiciones que quedan determinadas por los intereses y discursos dominantes legitiman ideologías para fomentar prácticas del aula hegemónicas. En pocas palabras, tales prácticas no solo implican una visión simbólica contra los estudiantes al devaluar el capital cultural que poseen, también tienden a colocar a los maestros dentro de modelos pedagógicos que legitiman su papel como empleados de oficina”*³⁶.

La ideología específica que define la relación entre diferencia y pluralismo es medular en esta versión del pensamiento educacional conservador, en el sentido de que sirve para legitimar la idea de que a pesar de la diferencias que se manifiestan en torno a etnicidad, lengua, valores y estilos de vida, existe una igualdad subyacente entre los diferentes grupos culturales, que supuestamente repudia la idea de que alguno de ellos sea privilegiado. La igualdad que se asocia con distintas formas de culturas como experiencias vividas e incorporadas, sirve para desplazar las consideraciones políticas acerca de los modos en que interactúan y luchan los grupos dominantes y subordinados, tanto dentro como fuera de la escuela.

³⁵ Ibid. p. 165

³⁶ Ibid.

Uno de los elementos que entran en juego de la estructuración de la experiencia y la subjetividad dentro de las escuelas es el lenguaje, éste *“se intercepta con el poder por la manera en que las formas lingüísticas particulares estructuran y legitiman las ideologías de grupos específicos. Además está íntimamente relacionado con el poder constituye la forma mediante la cual los maestros y estudiantes definen su relación entre sí y con la sociedad en general”*³⁷.

Desde esta perspectiva *“Las escuelas son sitios donde el lenguaje proyecta, impone y construye normas y formas particulares de significado. En este sentido, el lenguaje hace más que simplemente presentar información de manera recta, en realidad, se lo emplea como la base tanto para instruir como para producir subjetividades. Las subjetividades de los estudiantes se desarrollan a lo largo de una gama de discursos que solamente se pueden entender dentro de un proceso de interacción social”*.³⁸

En el contexto de la educación colombiana y como forma de dar respuesta a un sistema escolar incluyente se ha tomado ciertos aspectos culturales en este caso el folclor, el cual es definido por Zapata Olivella (2010) desde dos puntos de vistas: por un lado, el folclor solo puede darse en las comunidades que carecen de alfabeto. *Parten de la base de que no pudiendo escribir lo que sienten o creen, deben dejar a la memoria el papel de archivador de su historia. De aquí surge la característica de elaboración común o anónima del folclor.*³⁹

Por otro lado hay quienes entienden por folclor la sabiduría del pueblo en un momento dado de su historia. Concebido así, folclor es un testimonio muy genérico que abarca la totalidad de los conocimientos que pueda acumular un pueblo en sus múltiples vivencias sociales, comprenderá las ideas mágicas o religiosas sobre su existencia; *el lenguaje y sus componentes: las pautas de conducta en el vestir, alimentarse y protegerse de las inclemencias y las enfermedades, forma de transformar el medio ambiente y ceremonias sociales en torno al nacimiento, matrimonio y muerte; las danzas, bailes y cantos*⁴⁰.

En contraste con lo anterior, para N. Canclini (1990) el folclor es visto, como una propiedad de grupos étnicos o *“campesinos aislados o autosuficientes cuyas técnicas simples y poca diferenciación social los preservarían de amenazas modernas. Interesan más los bienes culturales –objetos, leyendas, música- que los actores que los generan y consumen. Esta fascinación por los productos, el descuido de los procesos y agentes sociales que los engendran, de los usos que los modifican, lleva a valorar en los objetos más su repetición que su cambio”*. El mismo autor dice:

³⁷ Ibid. P. 165- 190

³⁸ Ibid. p.206

³⁹ ZAPATA, Olivella Manuel. Por los Senderos de sus Ancestros. Biblioteca de Literatura afrocolombiana, Ministerio de Cultura. 2010. p. 228

⁴⁰ Ibid. p. 229

La influencia de la escuela finlandesa de lo folklorista- bajo el lema “dejémonos de teoría; lo importante es coleccionar”- fomentó un empirismo plano en la catalogación de los materiales, el tratamiento analítico de la información y una pobre interpretación contextual de los hechos, aún en los autores más esmerados. Por eso, la mayoría de los libros sobre artesanías, fiestas, poesía y música tradicionales enumeran y exaltan los productos populares sin ubicarlos en la lógica presente de las relaciones sociales. Esto es aún más visible en los museos de folklor o arte popular. Exhiben las vasijas y los tejidos despojándolos de toda referencia a las prácticas cotidianas para las que fueron hechos”. Es interesante anotar que, “aunque muchos folkloristas realizan abundantes descripciones ante lo popular, se quedan cortos al explicar por qué es importante que procesos sociales dan a las tradiciones una función actual. No logran reformular su objeto de estudio de acuerdo con el desarrollo de sociedades donde los hechos culturales raras veces tienen los rasgos que definen y valorizan el folklor⁴¹.

Frente a esto, José Arturo Muñoz acota *“No se trata solamente de rescatar, por ejemplo los cuentos infantiles, los mitos, las leyendas, las danzas, la pintura, el ritual etc... Si no de permitir la participación de los miembros de la comunidad (las madres, los jóvenes, los ancianos, etc.) Es decir de todos aquellos que por la legitimidad de su conocimiento tienen igual derecho a opinar y ojalá esa opinión fuera crítica con respecto algunos temas que definitivamente no pueden seguir imperando, porque lo que está en juego es la revitalización de un conjunto de culturas, que son patrimonio del género humano”*⁴².

Otro elemento a destacar es el termino raza, que ha sido utilizado de manera asimétrica por el grupo étnico que se ha considerado dominante, lo que ha permitido la subordinación y exclusión de grupos étnicos considerados minoritarios (afrocolombianos e indígenas), generando consecuencias políticas, económicas y sociológicas, entre otras.

Existen autores como Peter Wade, que no consideran pertinente emplear el término de raza como categoría de clasificación humana, sino como *“construcciones imaginarias, como idea, como significantes, como categorías sociales de poder que contienen una intención política para justificar desigualdades sociales, políticas y culturales”* (Wade, 1997; Stolke, 1995). Como *“un signo basado fundamentalmente en los aspectos de apariencia física históricamente constituidos que generalmente se ha hecho significar entre otras cosas algunas diferencias de riqueza y poder”*⁴³.

⁴¹ *Ibíd.*, p.198

⁴² MUÑOZ, José Arturo. Etnoeducación, Interculturalidad y Agencias de Control. Revista del MEN. p. 207

⁴³ WADE Peter. Gente Negra Nación Mestiza. *Raza y Clase*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. 1997.

Por su parte Martin Alcoff (2006) citada por Urrea, habla de raza y afirma que ésta es *“(...) socialmente construida, históricamente maleable, culturalmente contextual, y reproducida mediante prácticas perceptivas aprendidas. Se trata de un hecho social fenomenológicamente incorporado en los sujetos concretos, por lo mismo, tiene una existencia real. Por ello, sus efectos políticos, positivos o negativos, dependen del contexto histórico”*.⁴⁴

Otros autores como Omi y Vinant conceptualizan la raza como algo que no es *“agregado a”*, sino algo verdaderamente constitutivo de muchas de nuestras experiencias diarias corrientes⁴⁵. Las reglas conformadas por la percepción subjetiva en una sociedad cuyo contexto objetivo pasa por una jerarquía racial del orden social determina la *“presentación del yo”*, la distinción de estatus y las maneras apropiadas de comportamiento.⁴⁶

McLaren (2005) expresa que, *“definir la raza de manera condensada como simplemente color y por lo tanto, carente de sentido, es tan subordinante como decir que la raza determina de forma científica una deficiencia inherente. La definición antigua crea una conexión falsa entre raza e inferioridad: la nueva definición niega la conexión entre la raza y la opresión bajo la supremacía blanca”*. Wade (1997) clasifica la raza en un binarismo naturaleza y cultura.

Para las ciencias sociales, la cultura también es vista como constructora de raza desde una base natural. En este sentido se conserva como una construcción puramente social, pero la *“naturaleza”* no está en realidad destinada a la irrelevancia en esta perspectiva. La construcción social de la raza se apropia del *“hecho natural”* de la variación fenotípica como si ciertos aspectos de estos (color de piel) estuvieran de manera intrínseca más expuestos a que les atribuyeran significados que otros (altura).

*Usar la variación fenotípica como una presunta categoría revela la presencia de un binarismo natural/cultural que invoca una cultura que a su vez base sus significados en una naturaleza elemental en vez de reconocer la relación mutuamente constitutiva entre ellas. Desde esta perspectiva se tiende a reproducir la raza como una categoría naturalmente inexorable, cuando sus cualidades inflexibles son en realidad determinadas socialmente.*⁴⁷

Todo lo anterior planteado, ha jugado un papel determinante en el ámbito escolar en la medida en que se ha convertido en una forma clasificatoria en la comunidad

⁴⁴ MEN. Núcleos del Saber Pedagógico.

⁴⁵ APPLE, Michael. Raza y Política en la Reforma Educativa. Revista Opciones Pedagógicas N° 25 del año 2002. Universidad Distrital, p. 98

⁴⁶ Peter Wade, Urrea Fernando y Viveros Mara. Raza Etnicidad y Sexualidad. Editorial, Goth's, segunda edición. p. 283-284

⁴⁷ WADE, Op. cit., p. 401

educativa, desembocando en relaciones de desigualdades, poder, discriminación, que de una u otra manera afecta a todos los actores que la conforman.

3.4. Representaciones Sociales

Para el presente estudio, se tomará como referente las representaciones sociales, lo cual permitirá evidenciar conocimientos, ideas preconcebidas, puntos de vistas, prejuicios, estereotipos e imaginarios que ha construido la comunidad educativa desde sus experiencias, informaciones, socialización, contacto con otras personas, en torno a la educación intercultural.

Según (Moscovici, 1979:17-18). “La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación”. Citado por (Araya 2002)⁴⁸.

En este orden de ideas y teniendo como referente lo social, Jodelet D (1998) expresa que la noción de representación social es amplia, de carácter integrador, presentándose bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y, a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto”.

Las representaciones sociales son la manera en que nosotros sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras el conocimiento “espontáneo”, ingenuo (...) que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común o bien pensamiento natural proposición al pensamiento científico. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social

⁴⁸ ARAYA, Umaña Sandra. Las Representaciones Sociales: Ejes teóricos para su discusión. Cuaderno de ciencias sociales. 2002. p. 27.

De este modo, ese conocimiento es en muchos aspectos un conocimiento socialmente elaborado y compartido. Bajo sus múltiples aspectos intenta dominar esencialmente nuestro entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro universo de vida o que surgen en él, actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto a ellas, responder a las preguntas que nos plantea el mundo, saber lo que significan los descubrimientos de la ciencia y el devenir histórico para la conducta de nuestra vida, etc.⁴⁹

Frente a esto, Farr, R. (1984: pág. 496)⁵⁰ define las representaciones sociales como:

Sistemas cognoscitivos con una lógica y un lenguaje propios. No representan simplemente “opiniones acerca de”, “imágenes de”, o “actitudes hacia” sino “teorías o ramas del conocimiento” con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad. Sistemas de valores, ideas y prácticas con una función doble: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; segundo, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal.

Desde el conjunto de estos referentes expuestos que sustentan la presente investigación se puede concluir entonces que la educación es todo un proceso institucional, familiar, social, religioso y sobre todo cultural, más que esto trasciende hacia lo intercultural en la medida que los cambios de nuestros tiempos se expresan al interior de la escuela y del aula donde están presentes ya diversidades múltiples. Por ello, la educación desde el marco de la interculturalidad quiere dar cuenta de esas exigencias que permita la interacción de la diversidad cultural, la igualdad de las mismas, sin asimetrías y como una riqueza en la que se alimentan recíprocamente todas colocando el dialogo como apuesta en la mesa de un proyecto humano común.

Entonces, las representaciones como sistema de valores, referencias, comunicación social que permite los intercambios comunitarios y sociales ha de posibilitar el acercamiento a realidades diversas que despojen de prejuicios y

⁴⁹ Jodelet D. La Representación Social: Fenómenos, Concepto y Teoría. En: *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós, 1988. P.2

⁵⁰ Farr, R. (1984). Las Representaciones Sociales. En Moscovici, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona- Buenos Aires-México: Paidós. P. 28

miedos el encuentro con otros diferentes en historias y culturas para dar paso a la convivencia humana, la comprensión de los otros y en la manera de ser representados, ya no desde la prevención sino desde la riqueza que puede brindar cada uno, esa es la tarea de la escuela como mediadora de la diversidad cultural.

4. CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO

La constitución de 1991, reconoce que todos los ciudadanos son sujetos de derechos y deberes legales y constitucionales. Así mismo establece que los grupos étnicos del país pueden acceder a las distintas esferas sociales, políticas, culturales, económicas y educativas que proporciona ésta.

Por tanto, lo progresivo de la Carta Magna en materia étnica y cultural, convoca al presente estudio por los contextos actuales de la escuela que se expresan diversa e intercultural, pues allí convergen estudiantes y docentes pertenecientes a los diferentes grupos humanos, culturales y étnicos de la región.

En la misma línea, es pertinente exponer el proceso que se llevó a cabo en el *Concurso de Merito de Etnoeducadores Afrocolombianos y Raizales*,⁵¹ de igual forma describir la población objeto de estudio y las respectivas instituciones donde laboran los mismos.

4.1. El concurso de Etnoeducadores Afrocolombianos y Raizales en la ciudad de Pereira

Las organizaciones de base Afro en Pereira, en especial Cimarrón, Asociación de Mujeres “Kahina”, Diego Luís Córdoba y la Asociación Deportiva y Cultural “Camerún”, demandan a través de la Comisión Pedagógica Departamental de Comunidades Afrorisaraldenses, la convocatoria y realización del concurso de méritos, que permitiera en el escenario intercultural visibilizar, en las prácticas educativas docentes y en los proyectos educativos institucionales, para contribuir a la erradicación del racismo, la discriminación y el prejuicio racial.

Para el caso de la ciudad de Pereira se levanta un censo previo de estudiantes afros matriculados, se concreta con la Secretaría de Educación Municipal 30 plazas docentes Etnoeducadoras Afros (1 para preescolar, 20 plazas para

⁵¹ **Afrocolombiano**, categoría política definida como “pueblo o personas pertenecientes al país de Colombia que portan rasgos culturales del África negra y Afroamericanidad adaptada y modificada; a su vez portan rasgos creados y preservados en su entorno étnico”. Diccionario enciclopédico afrocolombiano, africanismo y afroamericanismo(2006).

Raizales, identidad étnico territorial que asume los pobladores pueblo nativos del Archipiélago de San Andrés y Providencia. Diccionario enciclopédico afrocolombiano, africanismo y afroamericanismo (2006).

primaria, 2 para Ciencias Sociales, 4 para Educación Física, Recreación y Deporte, 2 para Humanidades y Lengua Castellana y 1 para Matemáticas), y se convoca a dicho concurso.

Con los decretos 658 del 28 de diciembre de 2005, el Decreto 547 del 28 de octubre de 2005, se abre el concurso de méritos donde se presentaron más de 300 docentes de diversas partes del país así como su condición étnica, con el decreto 129 del 27 de febrero de 2007 donde se establece la lista de elegibles, se cierra el capítulo del concurso de méritos para etnoeducadores afros y raizales.

Posterior, se discute con la Secretaría de Educación Municipal (SEM) de Pereira, la ubicación institucional de dichos docentes *etnoeducadores afros*. De hecho, tanto la SEM como las organizaciones de base afro levantan sus propios censos de matrículas, la primera levanta un censo que le arroja más de 800 estudiantes donde registraron de forma arbitraria a los estudiantes más oscuros de piel; los segundos movilizaron sus militantes (de Cimarrón -Kahina) hacia seis núcleos de los ocho existentes, dos quedaron por fuera por ser rurales, muy distantes el corto tiempo del censo arrojó una población de 3.906 estudiantes matriculados afros en marzo de 2007, preguntando a cada estudiante su auto designación étnica, de ser nietos e hijos de padres madres o tíos afros.

Se acuerda de nuevo, que dichos docentes etnoeducadores serían instalados en las Instituciones Educativas de importante población estudiantil afrocolombiana, pero con la claridad que la afrocolombianidad debe llevar la tendencia de ser un aprendizaje transversal en todas las Instituciones Educativas de la ciudad y un compromiso de los docentes y todas las autoridades⁵².

4.2. Caracterización Docentes Etnoeducadores

Si bien, en el concurso se nombraron 30 docentes, en esta investigación solo participaron catorce de ellos, siendo nueve mujeres y cinco hombres, todos licenciados en distintas áreas de la educación (matemáticas, español, filosofía, educación física, ciencias sociales)⁵³ provenientes de los departamentos de Risaralda, chocó, Cauca y Valle del cauca, con edades que oscilan entre los 28 - 47 años (*ver anexo, Tabla 2*).

⁵²VERGARA Sinisterra Iván Alberto. Prácticas educativas que evidencian la enseñanza de la afrocolombianidad en contextos interculturales. Maestría en Educación. Universidad Tecnológica de Pereira. 2011.

⁵³ Es de resaltar que, aunque el concurso es de mérito de etnoeducadores Afrocolombianos y raizales, de todos ellos, sólo uno es Licenciado en Etnoeducación.

4.3. Caracterización de las Instituciones Educativas

Las instituciones donde laboran los docentes objeto de esta investigación, se encuentran ubicadas en diferentes comunas de la ciudad de Pereira, entre ellas, Villa Santana, Cuba, Parque Industrial, Centro, 30 de Agosto, corregimiento de Caimalito, con un promedio socioeconómico nivel 1; comprenden, jornadas mañana, tarde y noche, la población estudiantil en promedio es de 1.344 estudiantes por institución, distribuidos en los diferentes niveles educativos, es decir, grado cero, primaria y secundaria. Así mismo la planta docente es de un promedio de 46 por cada una. (Ver anexo, tablas 2, 3,4,5,6 y 7).

5. ANÁLISIS

5.1. Educación e interculturalidad en las instituciones educativas de la ciudad de Pereira

Partiendo de los referentes enunciados en el marco teórico, y retomando a Jodelet D. (1988) las representaciones sociales son la manera en que los sujetos sociales, interiorizan los acontecimientos de la vida diaria, las características del medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas del contexto próximo o lejano en el que se desenvuelven. Así mismo, se refieren a los conocimientos e imaginarios que construyen las personas a lo largo de sus vidas, en la cotidianidad, a partir de los fenómenos sociales y en el constante diálogo con los otros.

El capítulo se centra en develar las representaciones acerca de educación e interculturalidad que tienen los docentes etnoeducadores nombrados en el concurso de mérito afrocolombiano y raizales, obtenidos por medio del análisis crítico del discurso de los planes de estudio, encuestas y observaciones registradas en diarios de campo⁵⁴.

5.1.1 Educación

Desde los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y teóricos como Freire, Beristáin, Bachelard, definen la educación como un proceso permanente de carácter social y personal, es decir, educar implica reflexionar constantemente en torno a los diversos actores que hacen parte tanto del aula escolar, como de otros contextos en los que se lleva a cabo la misma, teniendo en cuenta preconceptos y/o saberes que han construido socialmente los estudiantes a lo largo de sus vidas. De igual manera contextualizar los contenidos, de tal forma que respondan a las necesidades reales de los mismos.

Cabe señalar que el análisis de los resultados obtenidos en la lectura de planes de estudios, encuestas, diarios de campos, mostró dos clases de representaciones de educación: los que se ubican entre la educabilidad y enseñabilidad, (es decir los que se debaten entre el deber ser y el ser) y los que se sitúan en la enseñabilidad (presentan coherencia en lo que piensan y hacen)

⁵⁴ La identificación en el texto de los fragmentos de las encuestas estarán en estilo cita destacada, observaciones de diarios de campo en estilo énfasis y los planes de estudio en estilo cita, (fuente calibri).

De este modo, soportado con el MEN, [...]“la educabilidad está ligada a las estructuras biopsíquicas y socioculturales del ser humano (niño, joven, adulto), sobre las cuales diversas ciencias entre ellas la educación, proporcionan gran variedad de conocimientos al respecto, para actuar e incidir de forma pertinente en la formación educativa del alumnado cualquiera sea su condición; en especial de las ciencias referidas a lo humano”⁵⁵ [...].

Los planteamientos anteriores coinciden con lo manifestado por la mitad de los docentes (ver anexo1), quienes tienen una representación de la educación semejante a la educabilidad entendida como proceso integral de los seres humanos, partiendo de sus necesidades, intereses y contextos. En este sentido según Giroux. H (2006) [...] el aprendizaje de los estudiantes, se convierte en significativo. [...]. Es también claro que esto entraña la sustitución del discurso autoritario de imposición y recitación por una voz que habla conforme a sus propios sentimientos, de otra parte el vincular las cuestiones sociales con las personales lleva a los estudiantes a convertirse en ciudadanos críticos y activos que aportan a la construcción de sus propios procesos.

Como se muestra en los apartes:

DN-IE9⁵⁶ “Es un proceso de formación permanente, social y cultural...”

DN -IE.4 “es la formación de un ser integral...”

DN-IE.4 “es el conjunto de valores y conocimiento fundamentales en la formación de un ser humano...”

Como se evidencia, estos docentes, ven la educación desde un campo más amplio, donde esta trasciende hacia otros escenarios, involucrando las diversas situaciones cotidianas en las que se desenvuelven los individuos.

En lo referente a las relaciones entre las representaciones de los docentes a cerca de la educación y sus actuaciones en clase, los resultados señalan que existe contrasentido entre lo que dicen y hacen. En la medida que los docentes definieron la educación desde el punto de vista incluyente que trasciende hacia otros escenarios, involucrando las diversas situaciones cotidianas donde se desenvuelven los individuos. Sin embargo se observó que la totalidad de estos,

⁵⁵ MEN. Consejo Nacional de Acreditación de escuelas normales superiores (C A E N S) formación de maestros - elementos para el debate - Santafé de Bogotá, D.C., junio, 2.000. [En línea] disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85742_Archivo_pdf1.pdf

⁵⁶ Convenciones: DN (Docente Nombrado) Dt (Directivo) IE (Institución Educativa) DC (Docente Colaborador) ES (Estudiantes) ECE (Estudiantes Comunidad Educativa) DCE (Docentes Comunidad Educativa) DtCE (Directivos Comunidad Educativa)

utilizó prácticas tradicionales que obedecen al modelo de enseñabilidad “concebida como la transferencia de contenidos, información, habilidades a través del dictado, la memoria y la repetición”⁵⁷ esto se expresa en los fragmentos:

DN-IE.1 continúa escribiendo en el tablero pero a la vez les dicta y les dice que escriban solo lo que les va a dictar...

DN-I.E 10 “mis amores, coloreen en casa y por el momento transcriban que voy a pasar a revisar la transcripción...”

Ambos extractos se centran en encrucijadas importantes, de un lado, el aprendizaje que adquieren los estudiantes es bancario, a decir de Freire⁵⁸ rutinario en el que importa más los resultados que el proceso en sí, que puedan llevar a cabo los mismos; lo que evidencia que aun en la escuela, prevalecen imaginarios del modelo educativo conservador donde la Enseñanza se basa en una transmisión de un cierto cúmulo de conocimientos, por tanto el aprendizaje que adquieren los estudiantes es instrumental y poco reflexivo. De otro lado, se hace hincapié en un cierto grado de autoritarismo en el que los docentes limitan a sus estudiantes a hacer lo que ellos indican en la clase. Giroux H⁵⁹ expone: bajo esta perspectiva, [...] “a la autoridad se la considera generalmente equivalente a la lógica de la dominación. Con frecuencia se describen a las escuelas como fábricas, prisiones o almacenes de los oprimidos”. [...]

Se aplican reglas disciplinarias basadas en el castigo, de tal manera que impide al estudiante expresarse libremente, de allí, que prefieran niños pasivos, que sean de fácil manejo y les eviten “problemas”. Esto deja entre ver un enfoque tradicional de la educación que reprime lo que ocasiona que los estudiantes, no vean la escuela como un sitio agradable para aprender, por el contrario se sientan obligados a estar ahí.

A continuación se ilustran algunos fragmentos:

La DN -I.E.4 dice “Chicos muy inquietos molestan mucho yo quisiera amarrarlos a una silla para que se queden quietos y no molesten tanto; cuando estamos en clase no les gusta, pero en el patio si están contentos...”, los chicos en ese momento se encontraban bailando y jugando en el patio de recreo del colegio...

La DN-I.E.5 amenaza con tapar la boca con cinta a los niños cuando les digan negro a otro niño...

⁵⁷Ibíd.

⁵⁹Op. Cit p.

La DN-I.E.6 les llama reiteradamente la atención a los niños, para que hicieran silencio y se organizaran en los subgrupos; después de un rato llego otra docente y les hablo muy fuerte y los hizo callar y les sugirió que se comunicaran por señas...

El poder que ejercen los docentes hacia sus estudiantes es frecuente, pues muchas veces actúan de manera arbitraria coartando opiniones, y modos de expresión, imponen el modelo de comportamiento adecuado que deben tener sus estudiantes, en consecuencia cualquier conducta fuera de estos parámetros es reprochada y sancionada.

Por otra parte, se sitúan los docentes que tanto en sus representaciones como en su práctica precisan la educación como un proceso de enseñabilidad, ejemplo claro de ello se ilustra a continuación en extractos:

DN-IE.6 “proceso sistematizado, planeado y organizado que finalmente promueve cambio en lo cognitivo y actitudinal...”.

DN-IE.10 “educación es el arte de enseñar...”

DN-I.E.5 primeramente dicto la clase de ciencias naturales y sin borrar el tablero empezó a dictar la clase de matemáticas escribiendo las divisiones debajo de lo escrito en ciencias naturales y las divisiones las corregía con una calculadora que tenía en las manos, varios estudiantes se le acercaron para preguntarle que si estaban buenas y el las hacía en la calculadora y les decía que estaban malas y ellos preguntaban dónde estaba el error y él les decía a sus puestos esta mala esta mala corríjala...

DN-I.E.6 A la hora de exponer, los niños hacían mucho desorden y los demás niños no escuchaban nada de los que ellos decían, los que exponían recitaron las cuatro primeras líneas de los documentos que se les entregaron, la DN, no les pregunto que habían entendido y ella tampoco explico ni aclaro ninguno de los temas. Los niños se preocupaban más por adornar la cartelera que de leer el documento...

Los apartes expuestos, advierte que los docentes se sitúan en una representación basada en transferencia y adquisición de conocimientos, desde Freire, el estudiante es tomado como una tabla rasa, una vasija a la que hay que “llenar”. Siguiendo el autor, estos docentes manejan un discurso lineal de la educación ocasionando que los estudiantes no desarrollen un lenguaje mediante el cual sean capaces de analizar sus propias relaciones y experiencias vividas, en una forma que fuese a la vez afirmativa y crítica.

Desde este punto de vista, es poca la relevancia que tienen las necesidades e intereses de los estudiantes, por lo tanto estos quedan negados y silenciados del acto educativo. Frente a esto Giroux H (2006) acota lo siguiente: “En muchos casos, las escuelas no les permiten a los estudiantes de los grupos subordinados que autentiquen sus problemas y experiencias vividas, por medio de sus propias voces individuales y colectivas. La categoría de la voz escolar, por ejemplo apunta hacia un conjunto de prácticas e ideologías que estructuran la manera en que se ordenan los salones de clases, los contenidos que se enseñan y cuáles son las prácticas sociales generales a las que se deben apegar los docentes”.

Si bien, la educación es un acto comunicativo que implica el diálogo, donde todos los sujetos que participan del mismo están llamados a poner sobre la mesa sus opiniones, experiencias, saberes, expectativas, en aras de generar discusiones que faciliten la reflexión y por ende, la construcción colectiva de la realidad. Dichos aspectos pierden sentido en la enseñabilidad, puesto que se ignoran las voces de los actores que intervienen en la acción educativa, quedando al margen de aportar, discernir, crear, cuestionar y transformarse con otros; bajo estas premisas, el rol que desempeña el docente es de protagonista, de ser superior en el proceso de aprendizaje, mientras que el estudiante es concebido como un receptor pasivo que necesita ser instruido.

El dialogo es un aspecto que hay que recuperar dentro de las escuelas, pues este permite sentar los criterios, opiniones e ideologías de los diversos actores que hacen parte de la misma, posibilitando el entendimiento a través de las relaciones e interacciones que se gestan diariamente en las aulas de clase.

A modo de conclusión y recogiendo lo anterior mencionado, se enfatiza en las características de autoritarismo, educación tradicional que son las que enmarcan los elementos fuertes de representaciones sobre la educación que tienen los docentes, así pues, las ideas y prácticas que se desarrollan al interior de las instituciones educativas, obedecen a un esquema hegemónico donde el docente es el eje central y los estudiantes actores pasivos.

5.1.2 Interculturalidad

Articulando la dinámica anterior con la interculturalidad, se considera desde el marco conceptual; como las relaciones e interacciones que se tejen entre diversos grupos humanos que se perciben culturalmente diversos. De igual manera niega las asimetrías de poder pues, asume que, el contacto entre culturas posibilita un conocer, reconocer y enriquecimiento entre estas en condiciones de igualdad.⁶⁰

⁶⁰SCHMELKES Sylvia Interculturalidad y Educación de Jóvenes y Adultos. Revista Interamericana de Educación de Adultos. 2001. Pág. 1 [en línea] disponible en: http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/coleccion_crefal/rieda/a2001_1/sschmelk.pdf

La Constitución Política de Colombia reconoce la diversidad étnica y cultural de la nación, lo cual implica acciones pedagógicas que se concretan en la necesidad de una educación intercultural explicitado por ejemplo, en el decreto reglamentario 804 de 1995 para las comunidades étnicas; enfocada al conocimiento, valoración y enriquecimiento de la cultura propia, a partir del aporte de otras culturas en un proceso dialógico y respetuoso de saberes que facilite la construcción social de conocimientos que se complementen entre sí para obtener nuevos aprendizajes.

Conviene observar entonces que, las representaciones que han construido los docentes objeto de estudio acerca de la interculturalidad, no se alejan de lo plasmado en los referentes teóricos, ya que parten de la interacción, reconocimiento, diálogo entre etnias y culturas (ver anexo 2); sin embargo los docentes al hablar de interculturalidad la dirreccionan a lo étnico y cultural, ignorando componentes fundamentales como género, clase sociales, religiones, cosmovisiones, subculturas, existentes al interior de las instituciones educativas que cada vez se vuelven diversas, considerando expresiones como:

“Es la interacción entre culturas de una forma respetuosa...”

“Es un dialogo interétnico e igualdad de respeto...”

“Es la interacción entre diferentes culturas y grupos busca buena convivencia...”

En cuanto a la revisión de los planes de estudio y lo observado en el quehacer práctico, se encontró que los docentes representan la interculturalidad desde lo folkórico, expresados en gastronomía, vestuarios y bailes típicos de los grupos étnicos del país. De allí que las actividades que se promueven al interior de las instituciones educativas en pro de la interculturalidad se desarrollan únicamente en actos culturales y fechas especiales, como se sustenta a continuación:

El día 5 de noviembre se celebraba los 17 años de fundación de la institución IE.1, los DC en el proyecto Ondas, aportaron a la interculturalidad, por medio de un stand en el que había muchas carteleras con definiciones de la interculturalidad, pero en las que no se hacía énfasis. La DN-IE.1 con su grupo de estudiantes representó por medio de vestuarios y gastronomías típicas de los diferentes grupos étnicos y las culturas del país, entre ellas la indígena, la afrocolombiana, la mestiza y también representó a los españoles. En las mesas se encuentran comidas típicas de los

afrocolombianos (pescado frito, jugo de borojó, arroz clavado, de los Mestizos (bandeja paisa, mazamorra y bocadillo), los indígenas (pescado cocido, chicha y cancharína) y los españoles (paella y vino)...

A la salida me encontré con DN- IE.10 quienes me detuvieron para contarme un poco lo sucedido: ellas dijeron “cómo es posible que quieran reducir la semana de la interculturalidad a tan solo un acto cívico y unas actividades folclóricas, donde queda entonces la parte académica que es tan importante...”, así que frente a la negativa tomada por los coordinadores y profesores, tomo la determinación de no hacer nada para esta semana...

[...] Grupos musicales y Danzas folclóricas de la cultura afrochirimías, y diferentes tipos de danzas propios de las regiones donde habitan comunidades negras [...]

DN-IE.5 dice “en la institución se ha manejado la interculturalidad... se han hecho carteleras, Comparsas por todo el barrio, izada de bandera, etc., este trabajo se ha hecho. Trajimos gente de Caimalito y recorrimos el barrio bailando...”

Es preciso aclarar, que en el marco de la interculturalidad, en las instituciones educativas se ha hecho énfasis en describir la parte folclórica de las culturas, dejando de lado los valores, significados, símbolos, entre otros que poseen las mismas. De igual manera existe carencia investigativa en lo que respecta a las representaciones de los hechos sociales y culturales que den cuenta del cómo, el por qué y el para qué de esos sucesos tanto en el pasado como en la actualidad, dificultando la trascendencia, reconocimiento y visibilización de los aportes de dichas culturas a la educación.

Las representaciones de los docentes objeto de esta investigación coinciden con las respuestas dadas por la comunidad educativa (estudiantes, docentes y directivos) quienes manifestaron que la interculturalidad en las instituciones se vive de manera “positiva” por medio de actividades folclóricas (tales como danzas, muestras gastronómicas, concursos de peinados, vestuarios entre otros.) que se realizan con el objetivo de mostrar la riqueza étnica y cultural del país, disminuir la discriminación y la celebración de fechas conmemorativas como el día de la afrocolombianidad, semana de la interculturalidad. Ejemplo de ello se muestra en algunas expresiones:

DCE “la interculturalidad se vive por medio de programación cultural en las izadas de banderas...”

DCE “se vive en periodo inicial y en fechas especiales...”

ECE “por ejemplo si la raza mestiza presenta actividades muy especiales porque se identifican de su raza diaria sus platos típicos y vestuarios...”

Por las características descritas, pareciera ser que se aborda desde la influencia, como expresa García Canclini *“El folklor se toma desde la escuela finlandesa de lo folklorista en el cual el lema es ‘dejémonos de teoría, lo importante es coleccionar’, el cual fomenta un empirismo plano en la catalogación tanto de los materiales como el tratamiento analítico de la información y una pobre interpretación contextual de los hechos”*⁶¹, lo que ocasiona que muchas de las danzas, músicas vestuarios que se muestran en las instituciones educativas, se encasillen en un exhibicionismo que los despoja de las lógicas y significados presentes en las relaciones sociales y en las prácticas para la cual fueron hechas. En consecuencia, se tiende a cosificar el folklor, pues la mera descripción y falta de explicaciones dificultan comprender los sentidos presentes en los procesos sociales que se construyen en las relaciones cotidianas que impiden internalizar otros códigos culturales para acceder a nuevos conocimientos.

Con esta concepción no se puede dar por sentado que las expresiones folklóricas son inadecuadas en la formación en interculturalidad, el problema radica en que la educación intercultural no se limita a este aspecto, en palabras de José Arturo Muñoz (1990) *“no se trata sólo de rescatar, los cuentos infantiles, los mitos, las leyendas, etc.; Sino de permitir la participación de los miembros de la comunidad que por la legitimidad de su conocimiento, tienen igual derecho a opinar con respecto a algunos temas que no pueden seguir imperando, porque lo que está en juego es la revitalización de un conjunto de culturas, que son patrimonio de la humanidad”*.

El problema no se reduce entonces, a conservar y rescatar tradiciones supuestamente inalterables, se trata más bien de preguntarse qué se está transformando, cómo interactúan con los intercambios influidos por la globalización y cómo se reconfiguran las culturas. Este escenario es idóneo para que el docente abandone la postura hegemónica que ha utilizado hasta el momento, de manera que, pueda problematizar el aula de clase, generando debates donde sus estudiantes se conviertan en actores activos, a través del intercambio de ideas y conocimientos, tanto de vivencias escolares como de los acontecimientos que ocurren a escala local y global. Estas experiencias harán de los estudiantes, sujetos integrales, contextualizados de las necesidades y realidades de su entorno.

Otro aspecto a destacar en lo concerniente a la interculturalidad es término “raza”, el cual no estuvo inmerso dentro de las encuestas, pero emergió en el lenguaje de

⁶¹ GARCÍA CANCLINI Néstor, Culturas Híbridas. *La Puesta en Escena de lo Popular*. Capítulo V pág. 196.

la comunidad educativa en el transcurso de este estudio, definido a la luz del marco referencial como una categoría que desde la historia ha sido construida socialmente para diferenciar fenotípicamente a las personas, por lo tanto es carente de sentido, es reproducida mediante prácticas aprendidas que tienden a perpetuarse y a convertirse en un hecho natural. También se utiliza como forma de poder, para justificar la supremacía e inferioridad entre distintos grupos.⁶²

Aunque el término “raza”, ha sido repensado en el campo de las ciencias naturales (donde se establece que todos los seres humanos pertenecen a una sola raza, la humana) y trasladado a las ciencias sociales, aún se sigue mirando como una noción de la biología. Situación que se mostró en el lenguaje de los actores de la comunidad educativa, donde aún prevalece ésta como clasificación humana. Lo preocupante en este caso, es que los procesos de formación no han generado transformaciones reales, que permitan deconstruir de la mentalidad de los sujetos lo anterior planteado. Tal como se observa a continuación:

CED “la influencia no la veo tan marcada, porque la principal actividad diaria es educar y formar y ésta es sin distinción de raza...”

DCE “aquí no importa la raza todos nos tratamos iguales...”

ECE “la interculturalidad son las etnias, en la interculturalidad hay distintas razas, como la mestiza la blanca y la indígena...”

ECE “diferentes razas de la institución... por lo tanto las culturas que estudiamos acá son razas mestizas, indígenas, zambos, mulatos...”

ECE “la interculturalidad en mi institución es regular porque a las personas de color las discriminan mucho y no solo por el color de su raza, también por su figura...”

De lo anterior, se rescata que la interculturalidad, desde las representaciones de los actores de las instituciones educativas, es asociada al término “raza”, donde, se sigue reproduciendo estructuras jerárquicas heredadas desde la colonia, para justificar prácticas y exclusión hacia los grupos étnicos considerados minoritarios. También este es utilizado como sinónimo de etnia y cultura, de allí la relevancia de realizar profundización teórico conceptual al interior del ámbito educativo en aras de contribuir a que se comprenda el significado y la carga histórica, sociocultural que este ha tenido.

⁶²WADE Peter, Urrea Fernando y Viveros Mara. Raza Etnicidad y Sexualidad. Editorial, Goth's, segunda edición. Pág. 283-284

Hasta el momento, el análisis se ha centrado en las representaciones de los docentes objeto de estudio acerca de educación e interculturalidad en relación con su práctica educativa. Por tanto, la interconexión entre los aspectos mencionados, son esenciales para comprender la articulación de las acciones educativas basadas en la transmisión de conocimientos que generan aprendizajes individuales, homogéneos, acríticos de respuestas esperadas; con una interculturalidad que se enfoca en lo étnico-cultural a través de actividades superficiales, de allí que resulta complicado el reconocerse en el otro.

La educación como función social, tiende a redimensionarse, reinventarse e incidir en los cambios que se gestan en la sociedad, por lo tanto puede modificarse de acuerdo a las exigencias del momento, afrontando nuevos retos y alternativas. Pero si olvida esta labor, corre el riesgo de caer en el absolutismo que impide la reflexión constante que favorece la reproducción de modelos de tiempos pasados.

Lo expresado coincide con lo planteado por el MEN donde se expresa, *“la concepción misma de lo que es educar se modifica en la medida en que somos conscientes de las deficiencias del sistema actual y de la existencia de nuevas necesidades, nuevas oportunidades y nuevos desafíos. Si no conceptualizamos corremos el riesgo de cambiar el discurso y quizá, sin querer nos aferramos a nuestras prácticas tradicionales, lo cual nos daría cierta tranquilidad de conciencia pero, más temprano que tarde, los resultados pondrían en evidencia, una vez más, las distancias y las contradicciones entre el decir y el hacer”*.

Uno de los desafíos que tiene la educación en la actualidad, es formar en interculturalidad, lo que implica repensar la cotidianidad escolar, las relaciones de poder mediadas por reglas, sanciones, notas, estímulos. Por Tanto, ésta formación invita a pensar otras formas de relación entre docente-estudiante-comunidad en los que se reconozca la diversidad cultural, de género, creencias, subjetividades; mediadas por el diálogo donde se pueden presentar acuerdos y desacuerdos que dan la posibilidad de equivocarse, aprender y construir con otros. El siguiente capítulo profundiza acerca de la relación entre estas, según como la perciben los docentes, en el marco de la educación intercultural.

5.2. Representaciones acerca de la educación intercultural en las instituciones educativas

En el referente teórico se plantea que la educación intercultural es la formación sistemática de todo educando en la comprensión de la diversidad cultural, en el incremento de la comunicación e interacción social entre personas y grupos culturalmente distintos⁶³. Intenta valorar la diversidad humana como algo positivo,

⁶³MUÑOZ Sedano, Antonio. Enfoques y Modelos de Educación Multicultural e Intercultural.

que puede plantear conflictos, pero que es una oportunidad de intercambio y enriquecimiento; va dirigida a todas las personas e implica a los actores del proceso y la comunidad educativa en general, por lo que su aplicación debe ir más allá de la existencia o no de alumnado de distintos orígenes o culturas en la escuela⁶⁴.

Una educación intercultural, trata de no centrarse según el autor en el conocimiento más o menos folclórico de las otras culturas, ni en proponer la necesidad del respeto mutuo, sino que parte del reconocimiento de la igualdad en dignidad de todos los humanos y lucha contra los estereotipos, los prejuicios y las discriminaciones de toda índole.

Bajo esta perspectiva, la educación intercultural desde las representaciones de los docentes nombrados en el concurso de mérito de etnoeducadores afrocolombianos y raizales, es concebida como un proceso de formación en el conocimiento, reconocimiento, respeto, tolerancia, e interacción entre las diversas etnias y culturas (ver anexo 3). La posterior tabla da cuenta de ello.

Tabla 1. Definición de educación intercultural por parte de los docentes.

ENCUESTA DOCENTES NOMBRADOS EN EL CONCURSO DE MÉRITO DE ETNOEDUCADORES AFROCOLOMBIANOS Y RAIZALES		
	RESPUESTA INICIAL	RESPUESTA FINAL
¿Qué entienden los docentes sobre Educación Intercultural?	<i>“(…) Es el proceso sistemático, planeado en políticas educativas que pretenden transformar las concepciones ideológicas, maneras de pensar y actuar en dirección a entender las relaciones dadas entre las culturas y sus dinámicas sociales; con la finalidad de crear ambiente de reconocimiento y respeto tolerancia hacia las demás culturas presentes.”</i>	<i>“(…) Es un proceso de formación permanente donde se aprende a interactuar y respetar con las demás culturas, donde ninguna cultura está por encima de otra”</i>
	<i>Es una puesta en escena de la diversidad étnica, visibilizando, construcciones y saberes dentro de un marco de igualdad "campo</i>	<i>“Es la educación para hacer una nación más simétrica entre las etnias”.</i>

⁶⁴CASELLES, P; José. A. (2005) Metodologías y enfoques para la educación intercultural. Departamento MIDE - Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, 2005. En Línea: http://www.disacnetsolutions.net/cdd/curso/docs/modulo4_2__metodologia_educ_intercultural.pdf

	<i>académico" de todos y para todos.</i>	
	<i>"es la educación que nos proporciona conocer y fortalecer la identidad cultural de los diferentes integrantes de los grupos étnicos de nuestro entorno"</i>	<i>"es un proceso en construcción donde las diversas etnias interactúan en igualdad de condiciones"</i>

La diversidad desde esta postura solo es considerada por estos docentes desde el punto de vista étnico-cultural, dejando de lado aspectos como género, clase social, religión, centrándose en el reconocimiento de los otros desde sus características físicas y culturales, desconociendo las diversas formas de ver el mundo, y ritmos de aprendizajes, subjetividades que tienen los estudiantes.

De conformidad con lo expuesto , los argumentos que esgrimen los docentes, en cierto modo, no se alejan de lo planteado, puesto que recogen algunos elementos significativos, como es la diversidad étnico-cultural, su visibilización en el ámbito educativo, teniendo en cuenta otras formas de ver el mundo, de los actores implicados y la respectiva interacción entre los mismos. Los docentes para materializar lo planteado, manifiestan hacerlo por medio de la transversalización de los contenidos en los planes de estudio e inclusión de las historias de vida de los estudiantes utilizando herramientas como diagnósticos y diálogo. (Ver anexo, gráficas 3 y 4).

Lo que más resalta en este contraste es que, las representaciones de los docentes indican una tendencia inversa; en el sentido que piensan una educación intercultural incluyente desde lo étnico cultural, y en su ejercicio práctico hacen lo contrario. A considerar por un lado, la reproducción de un modelo educativo tradicional, desarrollado en el capítulo anterior, donde se encontró que los docentes enseñan contenidos a través del dictado, memoria y repetición, realizan acciones autoritarias, donde son ignoradas las voces de sus estudiantes.

Respecto a lo anterior José Muñoz. A (1990) ve la escuela como *"una forma de aculturación, que durante toda su historia ha buscado imponer un lenguaje, unos contenidos, unas formas de disciplina, unos espacios, unos tiempos, unos valores, que en la mayoría de los casos no se corresponde con el particular mundo socio-cultural en el que está inscrita su acción"*. Esta forma de interculturalidad ha sido pues de carácter aculturativo forzoso para lo cual ha desconocido los valores, costumbres, idioma, intereses de las culturas a las cuales lleva una especie de salvación mesiánica, partiendo de la afirmación, de que nada que no esté bajo sus presupuestos vale la pena ser incluido.

Por otro lado, la interculturalidad se toma desde una mirada superficial del folklor, de allí que sus expresiones al interior de la escuela se hagan por medio del exhibicionismo exótico de las culturas. Desde esta posición, Ytarte expresa *"la*

cultura da cuenta así de forma simplificada y a través de marcas como el idioma, la religión, o las tradiciones de la totalidad de la identidad de ese otro diferente. En este tipo de propuesta las actividades culturales suelen ser la realización de encuentros en los que compartir esas diferencias que han sido previamente identificadas”.

Así pues, se tiende a dar clases magistrales de diversidad étnica y cultural donde poco se reflexiona y profundiza al respecto, desde luego hay un escaso aprendizaje significativo que lleve a que los estudiantes se puedan enriquecer a través del reconocimiento e interacción con lo diverso. Los casos más patentes de tal situación, se describen en algunos fragmentos:

La DN-I.E.9 cuenta: “en el encuentro pasado trabajamos lo que fue el concepto de raza, etnia, interculturalidad”. En ese momento los chicos empiezan a contar: “raza solo es la humana, los indígenas y afros son los mestizos” Luego la profesora les muestra unas fotografías en el que debían identificar el grupo étnico. En una de las fotos dijeron que era los indígena y con la otra hubo una confusión porque unos decían que la etnia negra africana y mestiza. La profe entra les aclara que es la etnia negra. Durante la clase la profesora le pregunta a los niños ¿recuerdan que es interculturalidad? Y una de las niñas responde: “Es una conexión entre las personas” otro dice “es una relación entre culturas” luego las profesoras complementa: “esta interacción debe ser de forma respetuosa en que ningún grupo está por encima del otro”. Para seguir explicando el tema de la interculturalidad la profesora les proyecta un video del día de la interculturalidad del año pasado en el que están los tres grupos étnicos y sus formas de bailar. Unas de las niñas después de ver el baile de del grupo indígena dijo “que bobada”...

DN- I.E.5 muestra un libro a los estudiantes y les dice, este libro es de Juan De Dios Mosquera y es importantísimo, puesto que él lucha por todos los pueblos colombianos no solamente los negros, también mestizos e indígenas... la discriminación existe por etnias, clase social, género y aspectos físicos...

En este caso, se trata de hacerle ver a los estudiantes que existen otros mundos y puntos de vista tan válidos como los propios, promoviendo así espacios de debates y yendo más allá de la simple enunciación e identificación de lo que es diferente, la aceptación de su existencia e incluso la simpatía hacia ello⁶⁵. Esto se

⁶⁵ LORENZO ZAMORANO Susana. “Hacia la Plasmación de la Pedagogía Intercultural en la Enseñanza de E/LE: Superando Estereotipos” Universidad de Manchester. 2004 [en línea]

puede materializar a través de la conexión de los conocimientos previos de los estudiantes con los nuevos que se imparten en la escuela, lo que posibilita la apropiación e internalización de los contenidos de acuerdo a las circunstancias en las que se desenvuelven los mismos.

A partir de lo expuesto, y retomando a R. Ytarte⁶⁶ *“la estructura educativa actual supone articular un discurso de la diversidad que asuma e incorpore la pluralidad cultural, sin caer en el error de clasificar y convertir en contenido instrumental el origen cultural de los individuos y su identidad”*. Bajo este panorama, conviene resaltar que la pedagogía y la didáctica, juegan un papel determinante a la hora de implementar una educación en contextos interculturales, pues se hacen cuestionamientos constantes frente al por qué, para qué, el cómo educar y enseñar en un tiempo y espacio determinado donde se da un saber en acción que involucra la relación docente-estudiante en un entorno sociocultural.

De este modo, ha de contemplarse la reconstrucción de los procesos históricos como forma de crear vínculos entre un pasado y un presente que ayudan entender, los fenómenos sociales, y la manera como se reflejan en las interacciones que se dan al interior de la comunidad educativa. Sin embargo ésta, no ha de trabajarse en asignaturas y temas específicos, sino, como acciones espontáneas cotidianas que integren la realidad.

Los hechos descritos a lo largo de este documento dejan ver, que la escuela atraviesa una crisis, puesto que hay una pugna que se debate entre un modelo homogeneizante que poco ha respondido a características propias de las sociedades y por otro, irrumpe un nuevo paradigma que aboga por la inclusión de voces, subjetividades, experiencias, sentimientos e intereses de los diversos actores que les posibilite problematizarse y desde allí dar sentido a la transformación de sus propias realidades.

Por ello, y en demanda de una educación intercultural que responda a las exigencias que reclama Pereira como sociedad diversa, se requiere de un enfoque transversal a todo el PEI, el currículo, los planes de estudio y la transposición didáctica en el que hacer educativo del docente a través de, una pedagogía que asuma la interculturalidad en el aula, en el que se tenga en cuenta reclamos, voces, expresadas por estudiantes y comunidades como constructoras activas de los escenarios de enseñanza aprendizaje.

Es de anotar que educación intercultural no es solo una tarea de los docentes y la escuela, ésta abarca toda las estructuras tanto del sistema educativo en su

http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/pedagogia_intercult.pdf. pag. 7

⁶⁶ YTARTE, Rosa Marí. Culturas contra ciudadanías?. Capítulo 3 *La Interculturalidad ¿Tarea de la ducación?*. Editorial GEDISA. 2007. Pág. 124 y 125.

conjunto, como las demás esferas sociales, su agenciamiento depende de las voluntades e intereses de los actores implicados en la misma.

Entonces, ha de advertirse que la escuela de alguna forma está intentando darle respuesta a la diversidad, sin embargo hay mucha tela por cortar en materia de reflexiones, concesos, discusiones, entre otras que lleve a modificar las estructuras rígidas de la escuela tradicional.

CONCLUSIONES

Hoy en día, las instituciones educativas del mundo, el país y la ciudad viven realidades interculturales al interior de las aulas, los estudiantes están siendo formados por una escuela tradicional anclada desde hace 200 años atrás, en la cual los docentes consciente e inconscientemente reproducen el modelo de enseñanza aprendizaje basado en la tematización de conocimientos, obviando la comunicación como eje dinamizador de las relaciones humanas.

Pese a que los docentes tienen representaciones valiosas sobre el significado de la educación intercultural, la diversidad y la educación, se encuentran encasillados en una práctica educativa tradicional que aún es latente en la escuela. Posiblemente esta incoherencia alude a las ideas preconcebidas que surgen a través de las experiencias personales que se reflejan en su quehacer educativo.

Esta investigación visibiliza debilidad en la formación de los docentes en lo concerniente a los nuevos discursos, de las ciencias de la educación, la pedagogía y la didáctica, puesto que no se hace reflexión profunda del ¿Qué? ¿Con qué? ¿Para qué? ¿Por qué? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde? Y ¿Quién? Esto ayudaría a develar la intencionalidad en el marco de la interculturalidad y la diversidad.

En la medida en que los docentes carecen de una práctica educativa desde la interculturalidad y la diversidad, desconocen los contextos, realidades, relaciones, cotidianidad, en las que se desarrollan sus estudiantes, por lo tanto se fragmenta el vínculo existente en estos escenarios funcionando de manera aislada imposibilitando que los educandos comprendan su entorno e incidan en él.

Es interesante anotar que, tanto en lo observado, como lo expresado por los docentes nombrados en el concurso de méritos de etnoeducadores afrocolombianos y raizales según el decreto 3323 de 2005 y la comunidad educativa, se percibe una falencia en cuanto a fundamentación teórica, conceptual en torno a la educación intercultural; Ello obstaculiza hacer una adecuada comprensión e interpretación de los sentidos, significados tanto de las actividades folklóricas, como de los términos en las relaciones que se tejen al interior de las instituciones educativas. Por consiguiente, esto refuerza estereotipos que conducen a crear prejuicios, dificultando las interacciones basadas en el reconocimiento y respeto del otro como diferente, lo que conlleva a una simplificación de las realidades.

El lenguaje considerado como aspecto fundamental de la educación tanto para instruir como para producir subjetividades, legitima ciertos discursos dominantes

dirigidos a los grupos minoritarios, situación que se ve reflejada en la comunidad educativa puesto que reiteradamente se utiliza el término “raza” como una forma de clasificación étnica lo que advierte que hay una poca profundización frente a este concepto, en aras de desmontarlo de las mentes y estructuras sociales.

A pesar de las dificultades presentadas con directivos, compañeros docentes entre otras, es importante resaltar la disponibilidad y compromiso que tuvieron estos maestros para asumir retos y llevarlos a feliz término durante la investigación; lo cual, se convirtió en una fortaleza para enriquecer su quehacer educativo creando, recreando conocimientos y contextualizándose de acuerdo a las realidades de los estudiantes.

Como *Licenciadas en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario*, se hace necesario repensar la escuela de manera que atienda las nuevas dinámicas que viene sufriendo la sociedad, en términos de luchas reivindicativas, de reconocimientos de los diferentes movimientos culturales, de género, étnicos, ideológicos entre otros; que abogan por el respeto y derecho de las identidades, haciéndose necesario que la escuela la asuma, a través de la comunidad educativa en cabeza de los docentes como sujetos que vehiculizan y están al tanto de los nuevos cambios educativos.

Frente a dicha necesidad de formar docentes para el planteamiento y desarrollo de propuestas educativas que incluya la interculturalidad, se puede destacar, que son pocos los programas y proyectos encaminados al logro de este objetivo, influyendo en el ejercicio de prácticas educativas que se caracterizan por seguir un modelo homogeneizador, tal como se hizo evidente en la investigación, la cual visibilizó aspectos que contribuyen a la reflexión en contextos interculturales de la ciudad y el país.

Es fundamental contar con herramientas metodológicas, teóricas y prácticas que conduzcan hacia la inclusión, en donde el reconocimiento del otro, el dialogo, el encuentro son elementos propios de una educación intercultural; temáticas que al desarrollarlas han permitido un aprendizaje significativo que se convierte en la esencia misma del trasegar como *Licenciadas en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario*, para orientar procesos educativos donde se valoren las diferentes voces de los actores implicados, en aras de responder a sus necesidades reales.

La investigación se convirtió en la posibilidad de afianzar y poner en práctica los conocimientos adquiridos durante el transcurso de la carrera, reconociendo diferentes formas de ver el mundo, a la vez de encontrarle sentido a los fenómenos que ocurren en una sociedad cambiante, en la que convergen realidades distintas. Así mismo se aprendió a valorar el trabajo en equipo, siendo una oportunidad de aprender y desaprender en el hacer con el otro.

BIBLIOGRAFÍA

APPLE, Michael. Raza y Política en la Reforma Educativa. Revista Opciones Pedagógicas N° 25 del año 2002. Universidad Distrital, Pág. 98

FARR, R. (1984). Las Representaciones Sociales. En Moscovici, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona- Buenos Aires-México: Paidós. P.28

FREIRE Paulo. Pedagogía de La Autonomía. Saberes Necesarios para la Práctica Educativa EDITORIAL Paz y Tierra S.A. 2004. pág. 15

GARCÍA CANCLINI Néstor, Culturas Híbridadas. *La Puesta en Escena de lo Popular*. Capítulo V. México. Editorial Grijalbo, S.A. 1990. pág. 196.

GIROUX. Henry A. La Escuela Y La Lucha Por La Ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna. México, Editorial siglo veintiuno editores. 2006. Pág. 117-222.

GRIMSON, Alejandro. Interculturalidad y Comunicación. Bogotá. Grupo Editorial Norma. Primera edición. 2001. Pág. 13

JODELET D. La Representación Social. Fenómenos, concepto y teoría. En: *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós, 1988.

JODELET. D. (1984). La Representación Social. Fenómenos, Conceptos y Teoría. En Moscovici, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.

Ley General de Educación 115 de 1994, Bogotá. Editorial Unión. 2007. pág. 39

MCLAREN Peter. La Vida en las Escuelas. Una Introducción a la Pedagogía Crítica en los Fundamentos de la Educación. México D.F. Siglo XII Editores. 2005. p. 354

MATO Daniel. Interculturalidad y Educación Superior en América Latina y el Caribe, Caracas-Venezuela. 2008

MONTES, R. (2000). La Escuela Intercultural en Murcia Hoy; en R. Montes et al. (coord.). *La Escuela Intercultural. Iº Encuentro del Consejo Escolar de la Región de Murcia* págs. 71-89.

MUÑOZ José Arturo: Etnoeducación, Interculturalidad y Agencias de Control – Revista del MEN. Bogotá Colombia. Editorial Presencia, S.A. 1990 Pág. 212

PEREA Hinestroza Fabio Teolindo. Diccionario Enciclopédico Afrocolombiano, Africanismo y Afroamericanismo. Editorial alto vuelo comunicaciones. 2006. P. 29,335.

VARGAS, Rivadeneira José Antonio. Artículo Utopía, Realidades y Contrastes entre los Planes Santandereanos de 1826 y 1834. Revista Historia de la Educación Colombiana. Tunja. Editorial Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia 1998.

VERGARA Sinisterra Iván Alberto. Prácticas Educativas que Evidencian la Enseñanza de la Afrocolombianidad en Contextos Interculturales. Maestría en Educación. Universidad Tecnológica de Pereira. 2011.

WADE Peter. Gente Negra Nación Mestiza. *Raza y Clase*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. 1997. Pág.

WADE Peter, Urrea Fernando y Viveros Mara. Raza Etnicidad y Sexualidad. Bogotá. Editorial, Goth's, Segunda Edición. 2008. Pág. 464.

WULT, Christoph. ¿Cómo adquiere sentido la escuela? Módulo Seminario Pedagogía Alemana. Maestría en Educación. Docencia. Manizales. Universidad de Manizales. 2003. p. 34

YTARTE, Rosa Marí. Culturas contra ciudadanías?. Capítulo 3 *La Interculturalidad ¿Tarea de la Educación?*. Editorial GEDISA. 2007. Pág. 124 y 125.

ZAPATA OLIVELLA Manuel. Por los Senderos de sus Ancestros. Biblioteca de Literatura Afrocolombiana XVIII, Editorial: Ministerio de Cultura. 2010. Pág. 228-229.

ARTÍCULOS EN LÍNEA

ALSINA, Miquel Rodrigo, Elementos para una Comunicación Intercultural. Revista CidobD'afers Internacional N° 36. [En línea] disponible en:
<http://www.raco.cat/index.php/RevistaCIDOB/article/viewFile/28020/27854>

CASELLES, P; José. A. (2005) Metodologías y Enfoques para la Educación Intercultural. Departamento MIDE - Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, 2005. [En Línea] disponible en:

http://www.disacnetsolutions.net/cdd/curso/docs/modulo4_2__metodologia_educ_intercultural.pdf

HOPENHAYN. Martín. La Educación Intercultural. Entre la Igualdad y la Diferencia. Pág. 57. [En línea] disponible en:

<http://www.pensamientoiberoamericano.org/articulos/4/95/0/la-educacion-intercultural-entre-la-igualdad-y-la-diferencia.html>

HOWARD MALVERDE Rosaleen. La Interculturalidad Viva. Testimonio de Mujeres del Norte de Potosí. Pág. 1 [en línea] disponible en:

<http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/howard.pdf>

LOPEZ, J, Antonio.(2009) La interculturalidad. Nuevos retos. Revista Digital Innovación y experiencias educativas. No 15 de Febrero de 2009. Recuperado el 09 de junio de 2010. [En línea] disponible en:

http://www.csisif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/JOSE%20ANTONIO_LOPEZ_1.pdf

LORENZO ZAMORANO Susana. “Hacia la Plasmación de la Pedagogía Intercultural en la Enseñanza de E/LE: Superando Estereotipos” Universidad de Manchester. 2004 [en línea]

http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/pedagogia_intercult.pdf

MEN. Consejo Nacional de Acreditación de escuelas normales superiores (C A E N S) formación de maestros - elementos para el debate - Santafé de Bogotá, D.C., junio, 2.000. [En línea] disponible en:

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85742_Archivo_pdf1.pdf

MUÑOZ SEDANO Antonio. Enfoques y Modelos de Educación Multicultural e Intercultural. [En línea] disponible en:

http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/2/2017_sedano.pdf

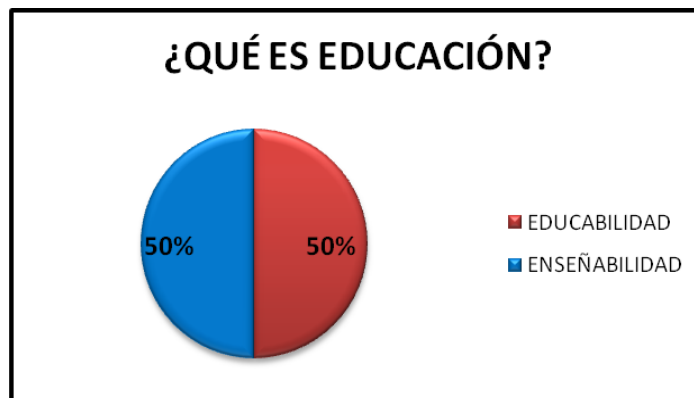
NIETO, S. y SANTOS REGO, M. A. (1997): “Formación multi/intercultural del profesorado: perspectivas en los Estados Unidos y en España”, *Teoría de la Educación*, 9, 55-74. [en línea] disponible en:

http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/3127/3155 (Encontrado el día 02 de junio de 2010)

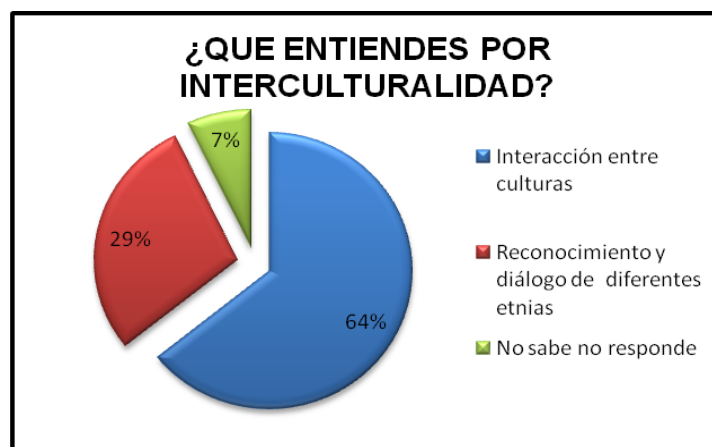
SCHMELKES Sylvia Interculturalidad y Educación de Jóvenes y Adultos. Revista Interamericana de Educación de Adultos. 2001. Pág. 1 [en línea] disponible en: http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/coleccion_crefal/rieda/a2001_1/sschmelk.pdf

ANEXOS

Gráfica 1: Definición de educación por parte de la población objeto.



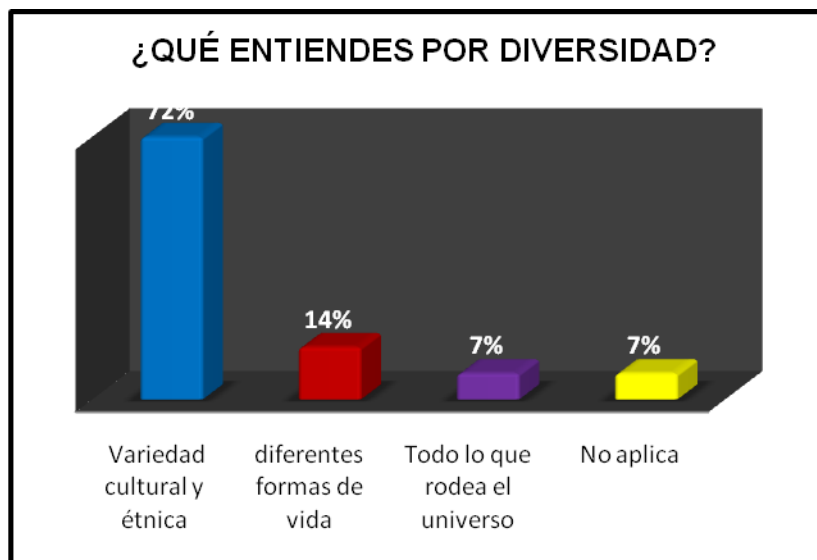
Gráfica 2: Representación de los docentes a cerca de la Interculturalidad



Gráfica 3: Educación intercultural desde los docentes objeto de estudio.

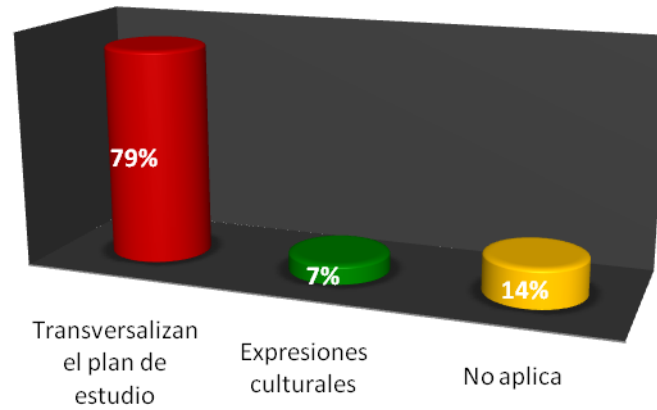


Gráfica 4: Definición de diversidad por parte de los docentes



Gráfica 5: Inclusión de la diversidad en los contenidos temáticos

¿CÓMO INCLUYEN EN LOS CONTENIDOS TEMÁTICOS LA DIVERSIDAD?



TABLAS:**Tabla 1.** Información de los docentes nombrados en el concurso.

NOMBRE Y APELLIDO	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	FORMACIÓN PROFESIONAL	ÉTNIA	ÁREA
Paula Andrea Rivera Correa	Compartir Las Brisas*	Administradora de Empresas	Mestiza	Primaria
Ana Milena Rivera Correa	Jesús María Hormaza	Licenciada en Ciencias Sociales	Mestiza	Humanidades
Yadira Pino Mosquera	Hernando Vélez Marulanda	Licenciada en Administración Educativa	Afro descendiente	Primaria
María Isabel Rivas Lemus	INEM Felipe Pérez	Normalista con énfasis en Ética y Valores	Afro descendiente	Primaria
Eduer Colorado Caicedo	30 Agosto Galicia	Licenciado en Educación Física	Afro descendiente	Primaria
Arnobio Ruiz Mosquera	El Danubio	Licenciado en Educación Física, Recreación y Deporte	Afro descendiente	Educación Física
Manuel Alberto Machado Serna	Manos Unidas	Licenciado en Matemáticas	Afro descendiente	Matemáticas
Maricela Restrepo Marín	Villa Santana	Licenciada en Administración Educativa	Indo mestiza	Primaria
María Dorila Palomino Córdoba	El Dorado	Normalista Superior	Afro descendiente	Primaria
María Yucelly Vargas Mosquera	La Palabra	Licenciada en Matemáticas y Cómputo	Afro mestiza	Primaria
Libia Mosquera Córdoba	El Dorado	Licenciada en Básica Primaria	Afro descendiente	Primaria
Franklin García Lloreda	Aquilino Bedoya	Licenciado en Matemáticas y Física	Afro descendiente	Primaria

NOMBRE Y APELLIDO	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	FORMACIÓN PROFESIONAL	ÉTNIA	ÁREA
Willian James Bedoya Agudelo	Gabriel Trujillo	Licenciado en Básica Primaria	Indomestizo	Primaria
Silverio Antonio Sánchez Mosquera	Gabriel Trujillo	Licenciado en Básica Primaria	Afro descendiente	Primaria
Nubia Deysi Franco Arias	Ciudad Boquía	Licenciada en Educación Preescolar	Mestiza	Preescolar
Cecilio Gaitán Ocampo	Villa Santana	Licenciado en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario	Mestizo	Ciencias Sociales
Susana Aragón Palacio	Hans Drews	Licenciada en Matemáticas y Física	Afro descendiente	Primaria
Gonzalo Ruiz Murillo	Carlos Eduardo Vasco**	Licenciado en Educación Física y Deportes	Afro descendiente	Educación Física
Olfí Nelly Mosquera Mosquera	Hans Drews Arango (La Unión)	Licenciada en Educación Básica	Afro descendiente	Primaria
Luz Amparo Hinestroza Palacio	El Dorado	Licenciada en Sociales	Afro descendiente	Primaria
Sandra Milena Zúñiga Añasco	Gabriel Trujillo	Licenciada en Lengua Castellana	Mestiza	Humanidades
Beldramina Segura Carabalí	Ciudad Boquía	Licenciada en Sociales-Cisco	Afro descendiente	Ciencias Sociales
Juan Carlos Henao González	Rodrigo Arenas Betancourt	Licenciado en Educación Física	Mestizo	Educación Física
Narcisa Isabel Moreno Palacio	Rodrigo Arenas Betancourt	Licenciada en Tecnología y Educación	Afro descendiente	Primaria
Margarita Ramírez Franco	Rodrigo Arenas Betancourt	Licenciada en Básica Primaria	Afro indígena	Primaria
Cesar Steber Andrade	El Dorado	Instrumentador Quirúrgico-	Afro descendiente	Primaria

NOMBRE Y APELLIDO	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	FORMACIÓN PROFESIONAL	ÉTNIA	ÁREA
Córdoba		Diplomado en Pedagogía		
Bismark Andrade Córdoba	El Dorado	Licenciado en Básica Primaria	Afro descendiente	Primaria
Claudia López de la Pava***	José Antonio Galán		Mestiza	Primaria
Sandra María Velásquez Ramírez	San Joaquín	Licenciada en Educación Física	Afro mestiza	Educación Física
Ana Alicia Murillo Hurtado	Gabriel Trujillo	Licenciada en Básica Primaria	Afro indígena	Primaria

*Esta docente fue trasladada al I.E Alfredo García.

**Este docente fue trasladado al I.E Carlos Castro Saavedra

***Esta docente renunció

Fuente: Secretaría de Educación Municipal de Pereira

Tabla 2: Información de los docentes objeto de estudio.

NOMBRE	EDAD	AUTO DESIGNACIÓN ÉTNICA	LUGAR PROCEDENCIA	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	FORMACIÓN PROFESIONAL	AÑOS EXPERIENCIA
Maricela Restrepo Marín	30	Mestiza	Pueblo Rico	Villa Santana	Licenciada en Administración Educativa	12
María Yucelly Vargas Mosquera	29	Afro mestiza	Tadó-Chocó	La Palabra	Licenciada en Matemáticas y Cómputo	11
Manuel Alberto Machado Serna	29	Afro descendiente	Pueblo Rico	Manos Unidas	Licenciado en Matemáticas	3
Eduer Colorado Caicedo	37	Afro	Santa Cecilia-Risaralda	30 Agosto Galicia	Licenciado en Educación Física	10
Arnobio Ruiz Mosquera	40	Afro	Pereira-Risaralda	Manos Unidas	Licenciado en Educación Física, Recreación y Deporte	15

Paula Andrea Rivera Correa	32	Mestiza	Pereira-Risaralda	Compartir las Brisas	Administradora de Empresas	9
Ana Milena Rivera Correa	28	Mestiza	Pereira-Risaralda	Jesús María Hormaza	Licenciada en Español y Literatura	
Silverio Antonio Sánchez Mosquera	34	Afro	Tadó-Chocó	Gabriel Trujillo	Licenciado en Básica Primaria	
Beldramina Segura Carabalí	47	Afro	Guapi- Cauca	Ciudad Boquía	Licenciada en Sociales	18
Margarita Ramírez Franco		Afro indígena	Pueblo Rico-R/da	Rodrigo Arenas Betancourt	Licenciada en Básica Primaria	
Nubia Deysi Franco Arias	38	Raizal	Pereira-Risaralda	Ciudad Boquía	Licenciada en Educación Preescolar	13
Willian James Bedoya Agudelo	38	Indo mestizo	Pereira	Gabriel Trujillo	Licenciado en Básica Primaria	5
Ana Alicia Murillo Hurtado	30	Afro indígena	Pereira-Risaralda	Gabriel Trujillo	Licenciada en Básica Primaria	6
Sandra Milena Zúñiga Añasco	35	Mestiza	Cali- Valle	Gabriel Trujillo	Licenciada en Español y Literatura	14

Tabla 3. Identificación de las Instituciones Educativas.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	DIRECCIÓN	AÑO DE FUNDADO	ENFASIS	NIVELES	JORNADA	ESTRATO
Villa Santana	Mz 24 sector Monserrate villa santana	1993	Media académica,	grado cero Primaria Secundaria	Mañana y tarde	1
Manos Unidas	Barrio El Danubio Comuna Villa Santana	1995		grado cero Primaria Secundaria	Mañana y tarde	1
Compartir Las Brisas	Comuna Villa Santana Barrio Las Brisas	1998	académico	grado cero Primaria y Secundaria hasta 9°	Mañana y tarde	1
La Palabra	Cr 3 N° 26-17 Cr 1 N°26 Sede dos	1997	Modalidad-Académica Profundización- Humanidades y Lengua de Señas Colombiana	grado cero, primaria y secundaria	Mañana y Tarde	
Ciudad Boquía	Sector E Parque Industrial	Agosto 30 de 1997	Académico	grado cero, primaria y secundaria	Mañana, Tarde y noche	2
Jesús María Hormaza	Cra 22 bis N° 75- 00 B/ Cuba	1946	Ciencias Naturales	0 - primaria-secundaria	Mañana/Tarde	2
30 de agosto	Calle 21-A N° 28307	1963	Básica primaria	0 - 5°	Mañana/Tarde y noche	1

Tabla 4. Información población estudiantil de las instituciones educativas.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	POBLACIÓN ESTUDIANTIL			
	Afro	Mestizo	Indígena	Total
Villa Santana	20	2.805	25	2.850
Manos Unidas	32	815	40	887
Compartir Las Brisas	28	907	33	967
La Palabra	60	250	40	2429
Ciudad Boquía	15	329	46	390
Jesús María Hormaza	16	1.335	0	1.351
30 de agosto	8	529	0	537

Tabla 5. Información Planta Docente de las instituciones educativas.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	DENOMINACIÓN ÉTNICA				FORMACIÓN PROFESIONAL				
	Afro	Mestizo	Indígena	Total	N° Normalistas	N° Licenciados	N° Especialistas	N° Profesionales	N° Magister
Villa Santana	6	61	1	68	1	61	0	3	3
Manos Unidas	5	23	1	29	1	17	2	0	0
Compartir Las Brisas	0	32	1	33	1	31	3	0	3
La Palabra	11	66	3	80	0	19	0	0	0
Ciudad Boquía	1	13	1	15	0	28	0	0	2
Jesús María Hormaza	4	58	0	62	0	23	39	0	0
30 de agosto	1	32	0	33	4	12	0	0	0

Tabla 6. Información infraestructura de las Instituciones Educativas.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	N° DE AULAS	PROMEDIO ESTUDIANTES POR AULA	N° DE BAÑOS	N° DE LABORATORIOS	BIBLIOTECA	N° SALA INFORMÁTICA	PROMEDIO ESTUDIANTES POR COMPUTADOR	ESCENARIOS DEPORTIVOS
IE Villa Santana	29	38	6	2	1	1	14	1
Centro Educativo Manos Unidas	8	25	10	1	1	1	19	0
I. E Compartir Las Brisas	18	35	6	0	1	1	1	0
Institución Educativa La Palabra	8	22	5	1	0	1	2	1
Institución Educativa Ciudad Boquía	31	40	6	2	1	3	2	3
Jesús María Hormaza	32	35	10	2	1	4	2	4
Centro educativo 30 de agosto	10	25	12	0	1	1	1	1

Tabla 7. Servicios que prestan las Instituciones Educativas.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	PSICOLOGICOS	TALLERES PRODUCTIVOS	ALIMENTACIÓN	ESCUELA PARA PADRES	ACADEMIA DE DEPORTES	TALLERES			JORNADAS COMPLEMENTARIAS	OTROS
						DANZA	PINTURA	DIBUJO		
Villa Santana	X		X	x		x				
Manos Unidas	X		X	x						
Compartir Las Brisas		X	X	x		x			x	
La Palabra				x	x					
Ciudad Boquía		X		x					x	
Jesús María Hormaza			X				x			
30 de agosto								x		música

FORMATOS:

Formato 1. Caracterización de las Instituciones Educativas.

CARACTERIZACIÓN DE LAS IE

DATOS DE IDENTIFICACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Nombre Completo _____ Nit _____
Dirección _____ Teléfono _____
Correo Electrónico _____
Año de Fundado _____ Énfasis _____
Niveles: grado cero ___ Primaria ___ Secundaria ___ Todas las anteriores ___
Jornada: Mañana ___ Tarde ___ Noche ___ todas las anteriores ___
Estrato socioeconómico de la institución _____

Género, Generación

Número de estudiantes en el semestre actual _____ N° hombres _____ N° mujeres _____ Total _____

Denominación Étnica

Estudiantes Afros _____	N° hombres _____	N° Mujeres _____	Total _____
Mestizos _____	N° hombres _____	N° Mujeres _____	Total _____
Indígenas _____	N° hombres _____	N° Mujeres _____	Total _____
Otros _____	N° hombres _____	N° Mujeres _____	Total _____

Número de docentes _____	Afro _____	N° hombres _____	N° Mujeres _____	Total _____
Mestizos _____		N° hombres _____	N° Mujeres _____	Total _____
Indígenas _____		N° hombres _____	N° Mujeres _____	Total _____

Formación profesional:

Normalistas _____ licenciados _____ Magíster _____ Doctorado _____ Con especialización _____ Otro _____

FORMACIÓN PROFESIONAL					
ÁREA	NORMALISTA	LICENCIADO	MAGISTER	DOCTORADO	CÚANTOS SE DESEMPEÑAN EN SU ÁREA

INFRAESTRUCTURA

Aulas N°____ promedio estudiantes por aula _____ Baños N°____ Laboratorio____
 Biblioteca __ Áreas más solicitadas_____
 Sala informática____ promedio estudiantes por computador_____
 Escenarios deportivos_____
 ¿El espacio físico de las aulas corresponde al número de estudiantes asignados?
 Si__ No__ porque?_____

SERVICIOS QUE PRESTA

Psicopedagógicos__ Psicológico__ Talleres productivos__ Alimentación____
 Salud____ Escuela para padres____ Academia de deportes__ Talleres
 curriculares: Danza____ Pintura____ Dibujo____ Jornadas complementarias
 ____ Otro_____

Formato 2. Encuesta aplicada a los docentes objeto de estudio

**ENCUESTA SEMIESTRUCTURADA EN EDUCACION INTERCULTURAL
PREGUNTAS A DOCENTES**

IE _____

Fecha _____

Hora _____

1-¿Qué es educación, y qué es interculturalidad?

2-¿Qué es la educación intercultural?

3-¿Qué entiendes por diversidad?

4-¿Incluyen en los contenidos temáticos de su institución la diversidad? si—no,
¿Cómo?

5-¿Tiene en cuenta la historia de vida de sus estudiantes en la elaboración de sus
planes de clase? si_____ no_____ ¿cómo?

6-¿Cómo describe las relaciones e interacciones entre: estudiantes-docentes y entre estudiantes- estudiantes en el aula de clase?

7-¿Considera importante la educación intercultural en su institución? Si___ no___, ¿por qué? ¿Cómo lo haría?

Formato 3. Encuesta aplicada a la comunidad educativa.

COMUNIDAD EDUCATIVA

Docente___ Estudiante___ Directivo___

Sexo: M___F___

1. ¿Cómo se vive la interculturalidad en la I.E? _____

2. ¿Cuál es el grupo étnico predominante en la institución? _____ Qué influencia tiene éste en las actividades diarias? _____

3. Realizan actividades: Culturales___ Políticas ___ Recreativas___ ¿Con qué objetivo? _____

4. ¿Cómo seleccionan los estudiantes que participan en dicha actividades? _____

5. ¿Cuál es el espacio físico en la I.E que más les gusta a los estudiantes? ¿Por qué?

6. ¿En su institución se ejecutan proyectos de aula? SI__ NO__
¿Por qué?

7. ¿Tiene en cuenta a los estudiantes, padres de familia y comunidad para la elaboración de los proyectos pedagógicos de aula? Si__ NO__
¿Por qué?

8. ¿Tienen en cuenta la historia de vida de sus estudiantes en la elaboración de los contenidos temáticos? SI__ NO__
¿Por qué?

9. ¿Cuáles son los conflictos más frecuentes en la institución y cómo los resuelven?_____

10. ¿De qué forma participan los padres de familia en la IE?_____
