

Sistematización del proyecto de interculturalidad	Título
Ángel Pardo, Nadia Catalina - Autor/a; Peralta, Blanca María - Otra; Martín, Nicolás - Otra; Caicedo, Hugo - Otra; Rodríguez, Jenni - Otra; Jiménez, William - Otra; López, Diana - Otra; Leiton, Doris Emilse - Otra; López, Arquímedez - Otra; Sierra, Emilio - Otra; Órtiz, Lesly - Otra; Escobar, María Stella - Otra; Pinto, Norma Liliana - Otra; Aguirre, Libia - Otra; Salazar, Andrea - Otra; Caicedo, Clara - Otra; Linares, Nhora - Otra; León, Henry Wilson - Otra; González, Óscar - Otra; Guevara, Carmén Elisa - Otra; Mosquera, Jardany - Otra;	Autor(es)
Bogotá	Lugar
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP	Editorial/Editor
2012	Fecha
	Colección
Pedagogía; Educación; Interculturalidad; Colombia; Bogotá;	Temas
Libro	Tipo de documento
* http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/idep/20151026103910/carilla-interculturalidad.pdf	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences



SISTEMATIZACIÓN DEL PROYECTO *de interculturalidad*

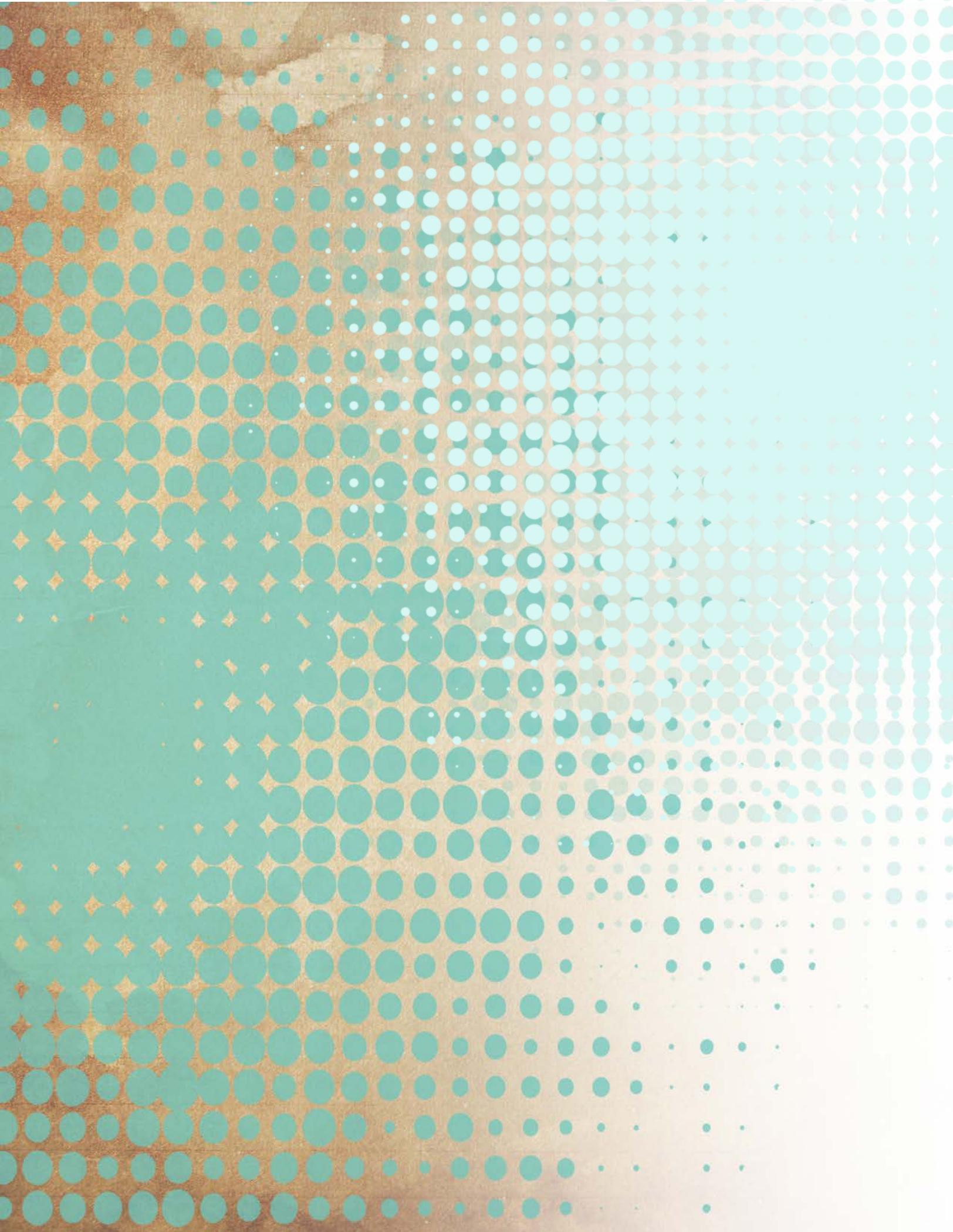


INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA Y EL DESARROLLO
PEDAGÓGICO

CARTILLA
DIGITAL
INTERACTIVA



BOGOTÁ
HUMANANA



SISTEMATIZACIÓN DEL PROYECTO

de interculturalidad

CARTILLA INTERACTIVA DIGITAL



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
HU♥ANA



interculturalidad

Sistematización del Proyecto de Interculturalidad

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP -

© Investigadora Principal	Nadia Catalina Ángel Pardo
© Investigadores Colaboradores	Blanca María Peralta Nicolás Martín Hugo Caicedo Jenny Rodríguez William Jiménez Diana López Doris Emilse Leiton Arquímedes López Emilio Sierra Lesly Ortiz María Stella Escobar Norma Liliana Pinto Libia Aguirre Andrea Salazar Clara Caicedo Nhora Linares Henry Wilson León Oscar González Carmen Elisa Guevara Jardany Mosquera

© IDEP	
Directora General	Nancy Martínez Álvarez
Subdirector Académico	Paulo Alberto Molina Bolívar
Subdirector Administrativo y Financiero	Carlos Andrés Prieto Olarte
Coordinadora Editorial	Diana María Prada Romero
Coordinadora y supervisora Proyecto Innovación Pedagógica	Luisa Fernanda Acuña Beltrán
Diseño Gráfico e Interactividad	Blas Alonso Castro Ariza

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP -
Avenida Calle 26 N o 69D-91, pisos 4 y 8 Torre Peatonal - Centro Empresarial Arrecife
Teléfono: (571) 429 6760
Bogotá, D.C. Colombia
www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co

Participación de maestros y maestras

En el proceso de análisis y escritura del documento

e

ste proceso de sistematización contó con el apoyo como co – investigador y coautor del presente documento del profesor Henry Wilson León Calderón del colegio Manuela Ayala de Gaitán.

En el proceso de registro de información

INSTITUCIÓN	PARTICIPANTE	ROL
San Bernardino	Blanca María Peralta	Coordinadora
	Nicolás Martín	Docente
	Hugo Caicedo	Docente
	Jenny Rodríguez	Docente
	William Jiménez	Rector
	Diana López	Docente
	Doris Emilse Leiton	Docente
	Arquímedes López	Docente
	Emilio Sierra	Docente
Lesly Ortiz	Docente	
Altamira Suroriental	María Stella Escobar	Docente
Estados Unidos de América	Norma Liliana Pinto	Docente
	Libia Aguirre	Docente
	Andrea Salazar	Docente
	Clara Caicedo	Docente
	Nhora Linares	Docente
Manuela Ayala de Gaitán	Henry Wilson León	Docente
Colegio Superior de Occidente	Oscar González	Docente
República de Guatemala	Carmen Elisa Guevara	Docente
	Jardany Mosquera	Coordinadora

08	Presentación	
	Antecedentes	14
	Caracterización del Proyecto	25
	Surgimiento de la propuesta	27
29	Constitución del equipo	
	Creación e implementación de acciones pedagógicas	31
33	¿Transferir la experiencia?	
	La cualificación de maestros y maestras	36
48	La alianza con el Jardín Botánico	
	Recoger saberes para edificar propuestas: el proceso de sistematización	49
50	Desarrollo de las categorías de análisis	
	Ser maestro o maestra frente a la interculturalidad	50
64	Interculturalidad como proyecto pedagógico	
	La interculturalidad en el camino de la producción pedagógica	77
86	La interculturalidad como camino para la innovación pedagógica	
	Líneas temáticas	90
101	El papel del IDEP en la vía de la interculturalidad en los colegios	
	Senderos de interculturalidad – acción	105
113	Bibliografía	
	Anexos	117

Contenido

P Presentación



La sistematización de prácticas, proyectos o experiencias educativas se ha definido de distintas maneras, precisamente por la diversidad y complejidad de acciones que supone su realización. En todo caso, la sistematización de una experiencia supone acciones tales como, la organización de información, la interpretación, la reflexión, la exploración y elaboración teórica alrededor del objeto que se sistematiza; en fin, una serie de tareas que buscan potenciar el sentido y significado del proyecto realizado. Para el caso del proyecto realizado por el Instituto para la Investigación Educativa – IDEP – durante la primera mitad del 2012, se ha asumido la sistematización como una modalidad de investigación sobre la propia práctica que busca fundamentalmente explorar, observar, analizar e interpretar un proyecto de carácter pedagógico con el objetivo de encontrar en él la riqueza pedagógica producida a través de su encuentro con los maestros y maestras participantes, pero también y sobre todo, que busca identificar aquellos elementos que se erigen como desafíos o retos para su fortalecimiento.

En este sentido y se entiende la sistematización como una modalidad de investigación que busca producir un “saber singular” de carácter local y que tiene como destinatarios, especialmente, a los protagonistas de la práctica o experiencia y cuyo propósito es el incidir de inmediato sobre la realidad de la práctica o experiencia.¹

Para construir el eje de la sistematización se tuvo en cuenta el desarrollo de acciones del proyecto en tres dimensiones vinculadas entre sí. La primera es la dimensión ético – política en la que se ubica la observación a la posibilidad de agenciar transformaciones en las prácticas pedagógicas de los y las maestras y de las comunidades educativas en general, desde el enfoque de derechos, interesan en este sentido, la visibilización que hace el proyecto de las formas de discriminación, las transformaciones que lograron hacerse en relación con los imaginarios de género, de étnica, entre otros aspectos que se inscriben desde éste enfoque; la segunda dimensión, es la pedagógica que se ubica en clave de valorar el desarrollo pedagógico orientado a través del proyecto; en ella se hace visible la producción de conocimiento y la generación de acciones pedagógicas que tuvieron lugar a partir de las reflexiones y del acompañamiento que hizo parte del proyecto y, la tercera es la dimensión histórico – cultural que busca reconocer la experiencia como resultado de un proceso social particular; por ello, no se trata solamente del recuento de los hechos desarrollados durante el proyecto, sino de la manera como éste se ha configurado en el tiempo.



La compilación de evidencias y el registro de información se orientaron desde una serie de categorías previas desde las cuáles se seleccionaron las técnicas a utilizar y se construyeron los instrumentos² que orientarían ésta tarea en campo. Dichas categorías que reflejan los aspectos centrales que se consideró importante destacar, fueron definidas a partir de un trabajo colectivo con los maestros y maestras que aceptaron la invitación a hacer parte del proceso sistematizador.

.....

¹ RAMIREZ, Jorge Enrique. (2009) Sistematización de experiencias: posibilidad de producción de conocimientos teórico-práctico. CINDE. (Lectura de circulación restringida) Pág. 19

² Atendiendo a los objetivos de la sistematización se definieron como herramientas para el registro de información las siguientes: entrevista semiestructurada para maestros(as) líderes de los proyectos y directivos docentes y grupos focales para estudiantes y docentes participantes en los proyectos.



De esta manera, luego de una discusión alrededor de lo que han significado los dos años de trabajo del proyecto y la convergencia que en éste tiempo se ha logrado con iniciativas de más largo aliento, como el caso de los colegios San Bernardino y Altamira Suroriental, se estimó como necesario, centrar la mirada en el lugar del maestro y la maestra como agente definitivo en la construcción del diálogo intercultural, toda vez que es posible ver como en ocasiones, aunque se acepta la interculturalidad como una posibilidad en la escuela, esta se queda solamente en el plano personal e incluso en los discursos, pero no logra trascender a la práctica como otra forma de entender las relaciones de poder en el aula. Así, aunque se dice “pensar de una forma”, se actúa de otra; es decir, se mantienen acciones excluyentes e invisibilizadoras.

Interculturalidad como proyecto pedagógico

Esto obligó a observar e interrogar en los maestros y maestras, las formas de nombrar, las posturas personales que se asumen frente a las demandas de considerar el escenario escolar como diverso, la manera como manifiestan estereotipos, actitudes y aptitudes que puedan ser potencialmente transformadoras o, por el contrario reproducen del orden social establecido. En este sentido se buscó hacer visible la manera como el proyecto promovido por el IDEP generó algunas reflexiones y/o “movimientos subjetivos” hacia éste horizonte y, también, cómo coincidió en ésta búsqueda, con intenciones que venían gestándose desde los proyectos institucionales que fueron vinculados.



La segunda categoría explorada fue la que se denominó “Interculturalidad como proyecto pedagógico” que buscó reconocer algunos elementos que dieron origen a los proyectos pedagógicos que incorporaron la perspectiva intercultural, los dispositivos que allí se activaron, las movilizaciones personales y colectivas que lograron agenciar. Así las cosas, se tuvo en cuenta la creación de escenarios escolares para la reflexión, la destinación de tiempos, la creación de herramientas, estrategias y rutas metodológicas que se pusieron a prueba para buscar la apropiación y la vivencia del proyecto de interculturalidad, los conocimientos que genera y produce como respuesta a los objetivos propuestos.

... La interculturalidad como proyecto histórico-político en la escuela ...

La última categoría se centró en el lugar de la interculturalidad como proyecto histórico – político en la escuela; para ello, buscó interrogar sobre la comprensión que se tiene de los proyectos o iniciativas pedagógicas para la interculturalidad como escenarios que encarnan demandas de comunidades étnicas y grupos sociales que abogan por la equidad en el acceso a las ofertas del estado, por el respecto de sus tradiciones culturales, de sus opciones sexuales, entre. Por esto se consideraron importantes las motivaciones, las preguntas y las acciones organizativas que se emprendieron para ejecutar el proyecto.

Cabe anotar que durante los dos años de realización del proyecto participaron once (11) instituciones educativas de la ciudad en las cuales pueden reconocerse diferentes logros. Para el proceso de sistematización solo algunas de ellas aceptaron la invitación a participar. Con ellas se concertó la realización de actividades para el registro de información en las que participaron maestros, maestras, estudiantes y directivos docentes.

La siguiente tabla señala las instituciones participantes en el proyecto por años:

Nº	INSTITUCIÓN	2010	2011	2012
	San Bernardino		Si	Si
	Silveria Espinosa de Rendón Sede C		Si	
	INEM Santiago Pérez		Si	
	Altamira Suroriental		Si	Si
	Estados Unidos de América	Si	Si	Si
	Manuela Ayala de Gaitán		Si	Si
	Luis Ángel Arango	Si	Si	
	Antonio José de Sucre		Si	
	Colegio Superior de Occidente		Si	Si
	República de Guatemala	Si	Si	Si
	Minuto de Buenos Aires	Si		

Con lo anterior, el presente documento es el resultado del proceso de sistematización del Proyecto de Interculturalidad desarrollado por el IDEP entre los años 2010 y 2011. En el se recogen los trayectos conceptuales, metodológicos, didácticos y organizativos suscitados a partir de la puesta en marcha del proyecto de interculturalidad adelantado por un grupo de maestros y maestras de la ciudad que han contado con el acompañamiento del Instituto bien para ponerlos en marcha o bien para fortalecer las iniciativas de colectivos docentes que han convertido la creación de escenarios interculturalidad como objetivo de su ejercicio pedagógico. Para este efecto y como se mencionó arriba se retoman como insumos principales, las voces de los maestros, maestras y estudiantes protagonistas así como la documentación producida por la experiencia y aquella que sirvió de fundamento para su estructuración y desarrollo.

hallazgos y reflexiones pedagógicas

Al final del documento se postulan una serie de conclusiones y recomendaciones que se espera, sean tenidas en cuenta para la continuidad del proyecto, de manera que éste pueda ser enriquecido por los hallazgos y reflexiones pedagógicas que resulten de éste proceso.



a Antecedentes

*e*l reconocimiento de Colombia como nación pluriétnica y multicultural en la Constitución Política de 1991 se registra como un resultado político de muchos años de resistencia y lucha étnico – cultural de los grupos excluidos y en esta vía, como un importante avance en la afirmación de propuestas de educación propia de los grupos étnicos del país (afrocolombianos, indígenas, raizales y room) y la creciente necesidad de valorar la diversidad étnica y cultural base para el diseño de propuestas educativas pertinentes, se precisa como antecedente de la entrada de la interculturalidad como temática nacional.

En la investigación social, los estudios étnicos y aquellos que exploraron la diversidad cultural cobraron relevancia mundial desde finales de la década de los 70, pues como lo mencionaba Wallestein fue una época que invitó a “Abrir las Ciencias Sociales” pues, a partir de allí, se incluyeron nuevos análisis que consideraron la heterogeneidad social y cultural de los espacios sociales como escenarios en donde se hacían evidentes las transformaciones relacionadas no solo con la incorporación de temáticas específicas en las disciplinas tradicionales, sino que se expresaban como lugares sine quanon para la formación de sujetos sociales.³

.....
³ CUBIDES, Fernando (traductor).(1995) “Abrir las Ciencias Sociales” Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

▶ Para la misma época, el desarrollo de propuestas educativas en el país inspiradas en teóricos que como Paulo Freire llamaron la atención en la necesidad de superar la educación bancaria y homogeneizante, poniendo el foco en la formación y exaltación de la persona humana como propósito prioritario en la educación y, el avance a mediados de la década de los 80 la afirmación del maestro como intelectual de la pedagogía en cabeza del Movimiento Pedagógico, la educación bilingüe y/o educación propia impulsada por el Movimiento Indígena en cabeza del Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC - lograron poner contraponerse a la tecnología educativa y de la educación confesional que hasta entonces había dominado.

Desde este momento empieza acuñarse el concepto de etnoeducación entendida como una propuesta educativa en la que tienen lugar las cosmovisiones de los pueblos ancestrales representados en la lengua, las creencias religiosas, las expresiones culturales, las formas de transmisión y conservación del conocimiento y el privilegio de la memoria colectiva sobre la escritura, entre otros elementos se consideraron como elementos medulares para la recuperación, valoración y exaltación de las tradiciones culturales y los saberes no occidentales que hacían parte de las historias de los pueblos, también presentes en la escuela.

Abrir las Ciencias Sociales

Paralelamente al proceso educativo indígena, la población afrocolombiana avanza también en la resignificación de su riqueza cultural desde la reafirmación de luchas políticas y sociales ancestrales. Estas luchas se manifestarían legalmente en la carta constitucional de 1991 y, posteriormente en leyes que como la Ley 70 de 1993, (Ley de Comunidades Negras) constituyen un mandato para el estado frente a la atención integral, desde la restitución y garantía de derechos para estas poblaciones.

Así resume Walsh buena parte de esta discusión,

“Al asumir que el conocimiento es uno, se descarta la posibilidad de distintas formas culturales de producir conocimiento que, en el caso de los pueblos afros, atraviesa el mismo significado y experiencia tanto de la territorialidad como de la diáspora africana en toda su heterogeneidad, pero no limitada a ellas. De esta forma la modernidad/colonialidad han venido contribuyendo a una exclusión, subalternización e invisibilización epistémica.”⁴

Desde entonces los desarrollos etnoeducativos del estado colombiano, han tenido distintas facetas, que siguen configurando escenarios de tensión entre las pretensiones de universalidad y la necesidad de hacer visible lo particular. La formulación de políticas públicas educativas a nivel nacional, ha contado con la participación de representantes de las comunidades con quienes se han desarrollado propuestas de lineamientos curriculares, las cuales constituyen importantes avances en esta materia. No obstante, estos avances carecen de difusión y reconocimiento y apropiación por parte de maestras y maestros e incluso, aún son objeto de discusión en el seno de las comunidades.

Al debate sobre la etnoeducación, se suma el reconocimiento de diversidad cultural y de géneros, pues el reconocimiento del país como pluriétnica y multicultural, supone la puerta de entrada para reforzar la lucha por la diferencia. Entonces en éste prometedor escenario de construcción entra la necesidad de por afirmación del papel de la mujer, la emergencia de lo que recientemente se ha definido como nuevas masculidades y, el respeto por las opciones sexuales diversas, así como la presencia de culturas juveniles.



⁴ WALSH, Katerin. Colonialidad, Conocimiento y Diáspora afroandina EN: RESTREPO, Eduardo y ROJAS, Axel. Conflicto e invisibilidad. Retos de los estudios de la gente negra en Colombia. Ed. Universidad de Cauca. Cali – 2004.



desarrollo como grupos humanos

Ya a finales de la década de los noventa cobra relevancia el término vulnerabilidad en la definición de la política educativa del país, entendida como una situación producto de la desigualdad que, por diversos factores históricos, económicos, culturales, políticos y biológicos (agentes cognitivos, físicos, sensoriales, de la comunicación, emocionales y psicosociales), se presenta en grupos de población, impidiéndoles aprovechar las riquezas del desarrollo humano y, en este caso, las posibilidades de acceder al servicio educativo.⁵



De allí que el concepto de vulnerabilidad sea también objeto de discusión, toda vez que se asocia con el reconocimiento de los grupos considerados “diferentes” comunidades étnicas, mujeres, población en situación de desplazamiento, niños y niñas desvinculados del conflicto, población rural y menores infractores, toda vez que, aunque comparten situaciones de discriminación y exclusión educativa reconocidas históricamente, los caminos para la garantía y/o restitución de sus derechos merecen políticas que contribuyan a su desarrollo como grupos humanos y no solamente, a una estigmatización estadística.

.....
⁵ Ministerio de Educación Nacional.(2006) Lineamientos de atención Educativo para poblaciones Vulnerables. Bogotá. Pág. 7

Lo anterior se pone en evidencia en la afirmación de Torres que señala,

“la escuela, queriéndolo o no, se define cada vez más como cruce de culturas, donde existen intercambio de valores en transacciones simbólicas y se construyen significados en cada individuo. La característica particular de la institución escolar es su sentido de mediación que acepta reflexionar sobre la transmisión ejercida hacia las nuevas generaciones como una tarea ineludible. La escuela se pregunta quiénes son los jóvenes, quiénes son los niños a los que hay que educar y cuál es el conocimiento que tiene que aprender.”⁶

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

De esta manera se realizaron durante ésta y la siguiente administración, acciones que permitieron avanzar en la comprensión de la problemática de la exclusión y la discriminación cultural, racial y de género, se adelantaron procesos de formación y de producción documental, que hasta la fecha han logrado mantener los asuntos de la interculturalidad, la inclusión de poblaciones y la etnoeducación, en la agenda pública.

.....
⁶ TORRES, Rosa María. (2007) EDUCAR EN LA DIVERSIDAD IMPLICA EL REPLANTEAMIENTO CURRICULAR. Ver en www.fronesis.org. Pág. 9.

A propósito vale la pena mencionar el acompañamiento del IDEP, desde el proyecto misional “Laboratorio Pedagógico” en los primeros años del nuevo milenio, al desarrollo y sistematización de experiencias pedagógicas cuyo acento estaba puesto en la exaltación de saberes indígenas y afrocolombianos en colegios de Bogotá. Este es el caso, por ejemplo, de la experiencia Muiscanova⁷ del Colegio San Bernardino de Bosa y la lectura de segundo orden de la experiencia Los Hilos de Ananse,⁸ que para Escobar significan un insumo indispensable para la elaboración y puesta en marcha de una política pública en “educación para la interculturalidad en Bogotá.”⁹ Desde ésta lectura analítica realizada por este autor, estas experiencias señalan el reto y la urgente necesidad para el Instituto de continuar el camino de fomentar la investigación y el desarrollo pedagógico a experiencias que pusieran su énfasis en la interculturalidad como una posibilidad de transformación de la escuela:



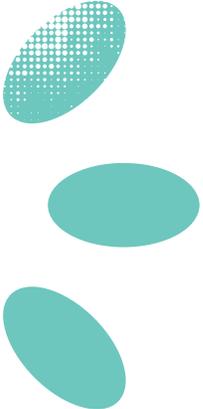
.....

⁷ Muiscanova es el nombre con que se enuncia la metodología de la experiencia. De Kana: fuerza, Oba: fertilidad, pero se utiliza también para designar la experiencia.

⁸ De esta experiencia Escobar destaca tres aspectos: mejorar las prácticas pedagógicas rescatando a los maestros que aparecen como prisioneros de sus urgencias materiales; ser parte activa y decisiva de las transformaciones sociales y el devenir de la sociedad en la cual están insertos; e, institucionalizar el componente afro colombiano en la escuela e incidir como movimiento pedagógico en la elaboración de políticas públicas.

⁹ ESCOBAR, Luis Fernando. (2006) Saber Pedagógico e Institucionalidad. EN: Revista Educación y Ciudad N° 11. Bogotá – IDEP. Pág. 102

ESCOBAR, Luis Fernando. (2006) Saber Pedagógico e Institucionalidad. EN: Revista Educación y Ciudad N° 11. Bogotá – IDEP. Pág. 89 – 118, descargar documento completo - <http://www.idep.edu.co/pdf/revista/Revista11.pdf>



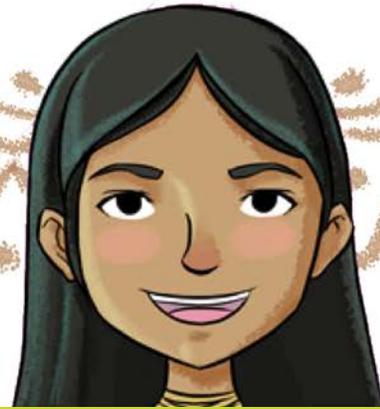
“Se trata entonces de un reto mayúsculo, que pone a prueba, no solo la voluntad de cambio o apertura a una mayor democratización del sistema, sino la capacidad que pueda existir desde la cultura mestiza dominante, de abrirse a una educación que renuncie a construir la hegemonía cultural (...) Se entiende que preservar la diversidad étnica y cultural no es una opción sino un mandato constitucional que no puede someterse a apreciaciones subjetivas por muy mayoritarias que parezcan sobre el valor de las culturas; por ejemplo, en razón de las apreciaciones subjetivas por muy mayoritarias que parezcan sobre el valor de las culturas.”¹⁰

Huelga decir entonces, que aunque se ha avanzado en la formulación de un marco normativo que promueve, protege y garantiza el reconocimiento, valoración y respeto de la diversidad de la condición humana en la escuela y particularmente en la bogotana, es preciso insistir en la visibilización y atención a las problemáticas que enfrenta el desarrollo de procesos pedagógicos como el emprendido por el IDEP durante estos dos años.

Como parte de éstas problemáticas se cuenta la exclusión social en la escuela que aparece como consecuencia del afán homogenizador de la institución escolar y el sistema educativo que de la mano del Estado como agente civilizador, marcaría desde su nacimiento el derrotero que por un buen tiempo

caracterizaría su desarrollo. De esta manera, puede decirse que su funcionamiento ha contribuido a la reproducción de prácticas excluyentes que vienen legitimándose desde la época colonial hacia poblaciones consideradas inferiores como los indígenas, afrocolombianos o hacia cualquier persona o grupo de personas cuyo comportamiento significara una alteración al orden socialmente establecido. La exclusión hace que cada vez con mayor frecuencia, grupos de personas convocados por formas de organización social de carácter identitario – étnico, generacional, etareo o de género – estén demandando su participación social desde particularidades sociales que antes no eran cobijadas por la política pública y que se convierten en un talón de Aquiles al momento de su formulación.

.....
¹⁰ Ibíd. Pág. 104



El valor de las culturas

Otra problemática latente es el racismo y discriminación, a propósito Celene Mosquera en el texto racismo, discriminación racial hacia la población afro en la escuela en Bogotá 1998 – 2007: aproximaciones al estado del arte¹¹, afirma, que

“en los discursos imperantes en la escuela sigue siendo débil la percepción sobre la diversidad en la sociedad colombiana y, por extensión, en el ámbito escolar. Se muestra igualmente débil la percepción sobre las consecuencias y efectos del racismo en la vida de los alumnos que viven diariamente la discriminación racial [...] los datos analizados permiten comprender que con relación al vector de la pertinencia, en el espacio escolar ocurre la valoración de una sociedad hegemónica blanca o mestiza en contraposición, una desvalorización y descuido respecto a la construcción y mantenimiento de referencia a otro tipo de identidades de raíces afro e indígenas”

.....
¹¹ MOSQUERA, Celene (2008) Racismo y Discriminación racial hacia la población afro en la escuela bogotana 1998 – 2007: aproximación al estado del arte. EN: Memorias del Foro Distrital Cátedra de Estudios Afrocolombianos CEA. Secretaría de Educación de Bogotá. Bogotá. Pág. 108.

Está afirmación, soportada en un acercamiento al estado del arte, que realiza la autora respecto de las investigaciones realizadas en la ciudad con referencia al racismo y la discriminación racial aporta otros elementos que sirven para comprender el asunto del racismo y la discriminación en la escuela. A propósito se recogen los siguientes:

• *El argumento más usado para discriminar por razones étnico raciales es la igualdad [...] el discurso de la igualdad fundamentado en un trato equitativo para todos los miembros de la comunidad educativa [...] reprime e invisibiliza las verdaderas dinámicas de adaptación de los sujetos educadores y educandos [...] los estudios concuerdan en presentar un análisis desde la convivencia interétnica donde se podría definir que el racismo y la discriminación racial, presenta sus formas más habituales por la invisibilidad y la estereotipia colonial y que el racismo y la discriminación racial en el ámbito escolar se manifiesta de múltiples formas según sus actores (estudiante – estudiante, docente estudiante y en las políticas institucionales).*

• *La discriminación étnica – racial en la escuela tiene múltiples manifestaciones: para el caso de los y las estudiantes afro, se hace referencia al fenotipo y a la cultura propiamente dicha. El primero tiene que ver con las características físicas que de entrada dan lugar a estereotipar y estigmatizar a la persona afro y, la segunda, referida a que los rasgos propios de la cultura, se “ven como exóticos, presionándolos a asumir otras formas de hablar, caminar, peinarse, para evitar ser burlados o ridiculizados”. La lengua también es burlada a través de las entonaciones, tonos de voz, variantes dialectales. Por último se ridiculiza la forma de vestir y la fisionomía corporal.*

• *Los estereotipos sobre el afro – y los indígenas – están latentes. De acuerdo con una investigación de Centro de Infancia y Desarrollo CINDE, casi EL 25% de los estudiantes cree que los niños afro e indígenas son malos y deshonestos perse. Otro atributo detectado por ORCONE muestra como recurrente la idea de que los afrocolombianos pueden ser bulliciosos y poseer complejos de inferioridad. Este último se hizo extensible a los raizales. A los indígenas se les asoció con una conducta sabia y a los gitanos como ladrones.*

- Los apodos son también una forma simbólica que expresa violencia y discriminación y ésta se manifiesta permanentemente en la escuela.
- La discriminación y el racismo se ve agudizado por la situación de desplazamiento con la que llegan los y las estudiantes.¹²

A lo anterior responden casi como una consecuencia lógica, las prácticas pedagógicas y educativas impertinentes, que parten de una escuela que no se reconoce a sí misma como diversa; es decir, como un escenario constituido por distintas cosmovisiones, distintas manera de pensar, de aprehender y de ser ante la sociedad, las prácticas pedagógicas y educativas que allí se practiquen serán impertinentes. Esto quiere decir, que sus contenidos, propuestas metodológicas y didácticas, no “llegan” a los y las estudiantes, en tanto que expresan conocimientos que no tienen relación sus necesidades de conocer el entorno, de reconocer en ellas sus experiencias culturales, de explorar en ellas sus ritmos de aprendizaje e incluso de ver en ellas sus condiciones socioeconómicas que impactan en sus formas de ver el mundo.

No se trata de pensar que cada estudiante necesitaría una escuela particular, sino se trata de hacer de la escuela un escenario protector de la diversidad, un escenario pertinente a los requerimientos culturales de un lugar u otro. Por ello y en correspondencia con lo expuesto por Rosa María Torres,

*“... cualquier selección que se haga de los contenidos para integrar los componentes básicos del currículum, repercute en oportunidades distintas para los diferentes grupos sociales que, por cultura previa a la escuela, están desigualmente familiarizados y capacitados para enfrentarse con el currículum. La igualdad de oportunidades es contemplada desde diferentes perspectivas, y una de ellas que conecta con la cualidad de los contenidos del currículum, tiende a contemplar la importancia de los particulares déficit cultural de los alumnos para superar los currícula”.*¹³

.....
¹² Ibíd. Pág. 112.

¹³ TORRES, Rosa (2007). Educar en la Diversidad implica el replanteamiento curricular. Instituto Fronesis.

www.fronesis.org, Pág. 7

Desde éstos antecedentes y en concordancia con los planteamientos del Plan Sectorial de Educación 2008 – 2012, que señalan la necesidad de asumir la diversidad en la escuela como el “reconocimiento, aceptación y potenciación, por virtud de la educación, de las particularidades étnicas, culturales, de edad, de sexo, identidad de género u orientación sexual, religiosa o política y, la interculturalidad como conocimiento y diálogo entre los diferentes grupos humanos que comparten los colegios”,¹⁴ el IDEP decide poner en marcha durante los años 2010 y 2011 el diseño e implementación de una innovación en etnoeducación e interculturalidad; es decir, una innovación pedagógica que se situó desde el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, étnica y de géneros presente en la escuela para construir desde allí propuestas pedagógicas, metodológicas y didácticas y respondieran a la ya mencionada necesidad de afirmar desde dicha diversidad la presencia de formas de construir saber y conocimiento que otrora no eran tenidos en cuenta como parte constitutiva de la escuela.



La propuesta de innovación buscó fundamentalmente el logro de cuatro objetivos; en primer lugar, generar un proceso de visibilización de la riqueza cultural, étnica y de géneros presente en las instituciones educativas participantes, en segundo lugar, fortalecer la reflexión institucional y el desarrollo pedagógico en torno a importancia de la educación intercultural en la escuela, tercero, desarrollar acciones que contribuyeran al fortalecimiento de los espacios para la promoción de escenarios que potenciaran la comunicación intercultural en la institución y, por último, constituir un colectivo de maestras y maestros investigadores en el distrito que agencie la realización de acciones innovadoras desde la perspectiva intercultural.

¹⁴ Plan Sectorial de Educación de Bogotá. 2008 – 2012. Secretaría de Educación de Bogotá. Agosto 2008. Pág. 54.

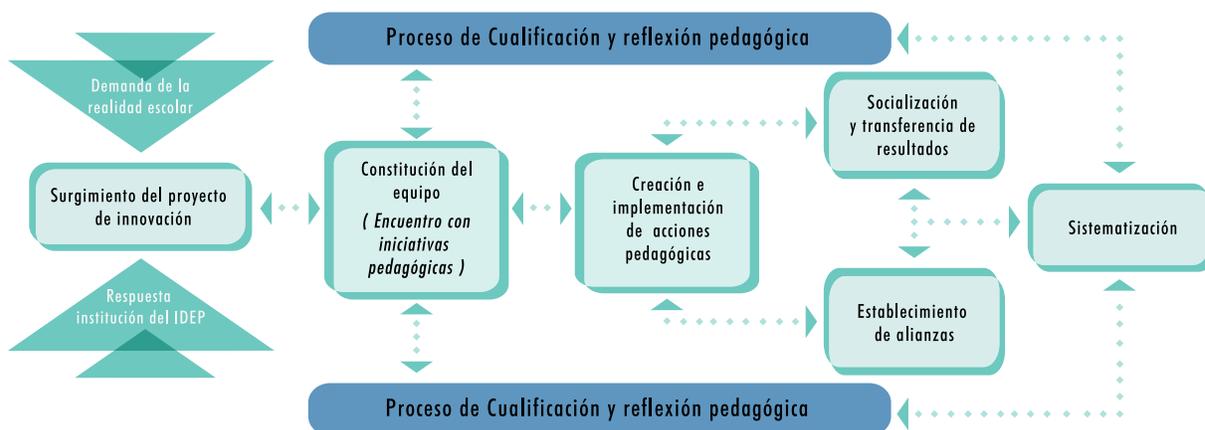
Caracterización del proyecto

d

De acuerdo con los antecedentes mencionados arriba, el proyecto de Interculturalidad del IDEP, se define como un escenario para la innovación educativa y pedagógica y, por tanto, como un lugar para la cualificación y la autoformación en el que se inscriben maestros y maestras de instituciones educativas, preocupados o más bien, contagiados por la necesidad de explorar la diversidad de la condición humana. Por eso el lugar que tiene el proyecto no es solamente institucional sino también personal, toda vez que interpela la manera de ser maestro y la forma de hacer pedagogía, este aspecto se desarrollará posteriormente.

Desde ésta comprensión, lo que busca este apartado es exponer los momentos que le dieron forma al proyecto durante estos dos años. A partir de su descripción es posible determinar que su carácter de innovación estuvo fundamentalmente articulado a la existencia de un escenario de cualificación que motivó la puesta en marcha de acciones y reflexiones pedagógicas en las instituciones educativas participantes.

El siguiente gráfico muestra la interconexión entre dichos momentos, entre los que se cuentan, el surgimiento del proyecto, la constitución del equipo, la creación e implementación de acciones pedagógicas, la socialización y transferencia de resultados, el establecimiento de alianzas y el momento de sistematización que, particularmente, busca recoger los saberes construidos y las lecciones aprendidas. Vale destacar que la cualificación y reflexión está presente a lo largo de todo el proyecto e impacta cada uno de sus escenarios.



A continuación se desarrollan brevemente cada uno de los momentos:

● ● ● *recoger los saberes construidos y las lecciones aprendidas.*



Surgimiento de la propuesta

Y se han señalado en páginas anteriores los antecedentes generales que dieron lugar al proyecto de innovación en interculturalidad. Al respecto vale precisar que aunque el instituto venía teniendo acercamientos al asunto particular, solo hasta el 2010 le da el carácter de línea temática específica en el marco del proyecto “Innovaciones pedagógicas” en el que se emprendieron además, las innovaciones en enseñanza del inglés, arte y lúdica y educación física.

Para éste año la línea temática se denominó Etnoeducación, no obstante, a partir de la reflexión y discusión con el grupo de instituciones participantes, se decidió apostarle a una “variación conceptual y epistemológica” que permitió recoger los aportes de experiencias pedagógicas anteriores y denominarla “innovación pedagógica desde una perspectiva Interculturalidad”, así lo relata el informe del proceso presentado en el mes de abril del 2010:

...es preciso aclarar que uno de los asuntos puestos en discusión desde la tutoría es el enfoque que se da al proceso innovador. Inicialmente, el Instituto pensó en la puesta en marcha de una innovación en etnoeducación; es decir, una innovación centrada en el reconocimiento, valoración y fortalecimiento de la presencia de grupos étnicos en la escuela. Desde allí se manifestó a la coordinación la intención de reencausar la mirada hacia la interculturalidad, toda vez que esta postura, esta dotada de un sentido político – pedagógico y ético abarcador de otras realidades culturales escolares que superan la mirada de lo étnico en la escuela y, que se encuentran en consonancia con los principios de lo que hoy se denominan las pedagogías para la diversidad, inspiradas en los postulados de las pedagogías críticas.

De esta manera se definió adoptar el enfoque de la interculturalidad como una posibilidad para avanzar en el desarrollo y fortalecimiento de propuestas pedagógicas. Vale decir que como propuesta no se inscribió a una definición específica, sino que se presentó como un escenario permanente de construcción colectiva en la que los textos elaborados por especialistas fueron presentados, analizados y discutidos por los maestros y maestras participantes,

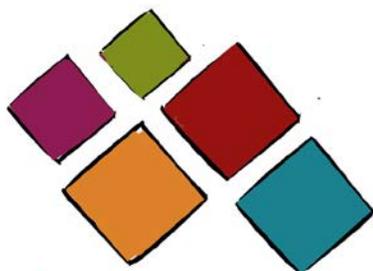


Sobre esta base, la última reunión del grupo tuvo el primer acercamiento a la discusión del concepto de interculturalidad y su diferencia o similitud con lo multicultural, lo pluriétnico y lo étnico. También se trabajó el asunto de lo pedagógico – curricular, haciendo énfasis en el trabajo que a este respecto se desarrolla en el proceso de organización escolar por ciclos. La presentación de estas temáticas estuvo a cargo de dos maestros participantes, quienes desarrollaron una exposición que fue luego objeto de reflexión en el equipo.



Constitución del equipo

Una convocatoria abierta por el IDEP en febrero del 2010, logró como resultado la inscripción de tres instituciones educativas de la ciudad: Institución Educativa República de Guatemala, Institución Educativa Estados Unidos de América e Institución Educativa Minuto de Buenos Aires, además del acompañamiento de una maestra, para entonces miembro del equipo de calidad de la localidad de Fontibón.



El colectivo de maestras y maestros para entonces consolidado decide dotar de identidad sus acciones y para ello se constituye como Grupo de Innovación Pedagógica Interculturando, el cual asume la imagen gráfica que acompaña este apartado y el lema “Semillas de intercultural – acción” con lo cual empieza a identificarse en cada una de las acciones institucionales y grupales.

Aunque ello no modifica de forma sustancial la forma como se venía operando, significó una posibilidad para generar pertenencia con el grupo y sus objetivos. Se afirma así el compromiso de los participantes y de las instituciones. El nombre del grupo trascendió al colectivo que participó en el 2011.

La participación en esta fase se refleja en la siguiente tabla en la que se consignaron las propuestas presentadas por los y las participantes, es claro que en la discusión grupal surgió otra idea que fue la acogida por el grupo:

PROPUESTAS ¹⁵	
Nombre del grupo	Forjadores de sueños del mañana"
	"Incubadores de nuevas propuestas"
	Gue atupkua. "dos veces únicos"
	Chie: Gue atupkua. "Nosotros: dos veces únicos"
Lema	" Amigos de la interculturalidad"
	"Más allá del color"
	"Transformadores culturales".
	Más allá del color y el sentir"
	"En la diversidad está la diferencia, seamos tolerantes"
	"Hacia una cultura de la inclusión"



.....
¹⁵ Acta de reunión del grupo. Abril 30 de 2010. Archivo del Proyecto de etnoeducación. IDEP

Creación e implementación de acciones pedagógicas

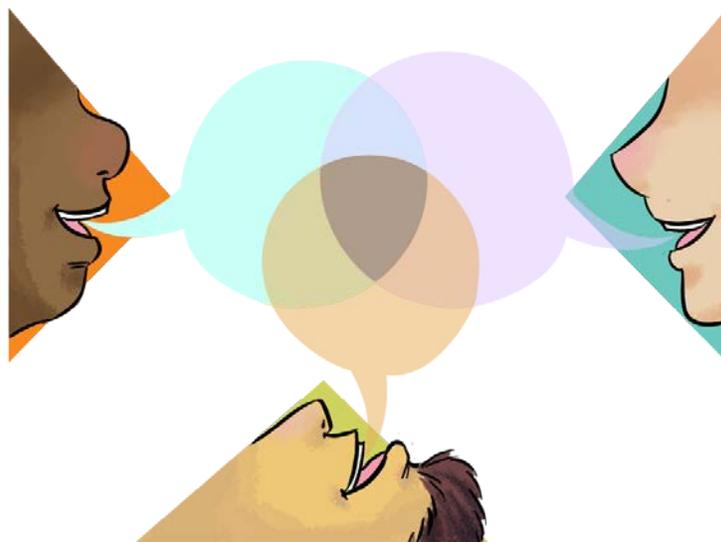
En la medida en que avanzaba la reflexión pedagógica se identificaban posibilidades para el trabajo pedagógico. Particularmente en el 2010, las instituciones participantes no tenían experiencias previas con el trabajo relacionado con la interculturalidad y/o la diversidad cultural, no obstante, se trataba de maestros y maestras sensibles y en sus palabras “inquietos” sobre la necesidad de innovar en la escuela.

Para el caso particular del colegio República de Guatemala, se contó con la experiencia académica de uno de los maestros y entonces coordinador de la jornada de la tarde para quien la indagación por el tema suponía apuesta personal. En los colegios Estados Unidos de América y Minuto de Buenos aires, se encontraron maestras interesadas por fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, lo que se consideró como una potencia para involucrar el reconocimiento de los saberes que circulaban en la escuela, especialmente en la memoria y tradiciones de las familias de los niños y niñas con quienes se realizaba el proyecto, a propósito señala la profesora Fuentes del colegio Minuto de Buenos Aires,

La propuesta “La Comunicación intercultural a través de la narración de relatos de vida” pretende que los padres, madres de familia, estudiantes y docentes desarrollen habilidades sociales para conocer, valorar y difundir las riquezas culturales que circulan en la escuela y, a través de ella, promover transformaciones sociales en la familia y en la comunidad, utilizando la narración, la creación artística y las celebraciones cotidianas como estrategia pedagógica.¹⁶

De esta manera se pusieron en marcha una serie de iniciativas cuyas actividades fueron puestas a prueba durante el 2010. Las instituciones educativas República de Guatemala y Estados Unidos de América, continuaron en el proyecto durante en el 2011, año en el que se sumaron ocho (8) colegios bajo la invitación del proyecto “aplicación de Resultados de la innovación en interculturalidad”, tres de ellos, San Bernardino, Altamira Suroriental e INEM del Tunal, tenían un amplio camino recorrido del que venían cosechando frutos, por lo que encontraron en el escenario abierto por el IDEP una posibilidad para intercambiar sus experiencias y reconocer iniciativas similares en otras instituciones.

Los demás colegios iniciaron el sendero de construcción de propuestas que, en concordancia con las conclusiones del trabajo realizado por el equipo de innovaciones en el 2010¹⁷, surtían un trayecto particular, como se pone en evidencia en el trabajo adelantado en el colegio Antonio José de Sucre alrededor del género y la interculturalidad,

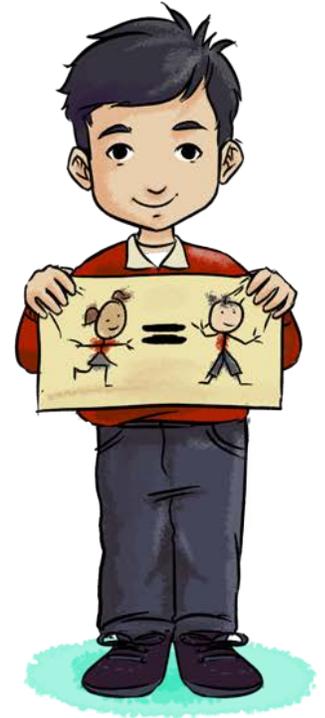


.....
¹⁶ FUENTES, María. (2010). Memorias del proyecto de Interculturalidad. Colegio Minuto de Buenos Aires. Documento inédito (relato).

¹⁷ El proceso de emergencia de la innovación parte de la capacidad para identificar necesidades contextuales, el surgimiento de la “idea innovadora” y la convocatoria y/o convencimiento de los actores de la comunidad educativa que potencialmente harán parte de la propuesta innovadora. Señala además las situaciones y/o actores que posibilitan o impiden el avance de la innovación, la importancia del registro permanente y la vinculación de estas acciones con la validación y legitimación de la innovación, así como los resultados que ésta pueda arrojar en la realidad en la cual interviene



A partir del proyecto se buscó el desarrollo de cuatro secuencias didácticas implementadas con 42 niños y niñas de los niveles Jardín y Transición del colegio distrital Antonio José de Sucre de la ciudad de Bogotá, mediante las cuales se aborda la interculturalidad desde la perspectiva de género en la educación inicial, denotando que se reconocen las diferencias sociales y de oportunidades existentes entre niñas y niños que devienen por la incorporación de estereotipos de género que con frecuencia se convierten en inequidades, obstáculos y desigualdades que diferencian lo “masculino” de lo “femenino” y que pueden tener profundas repercusiones para toda la vida.¹⁸



“La Comunicación intercultural a través de la narración de relatos de vida”

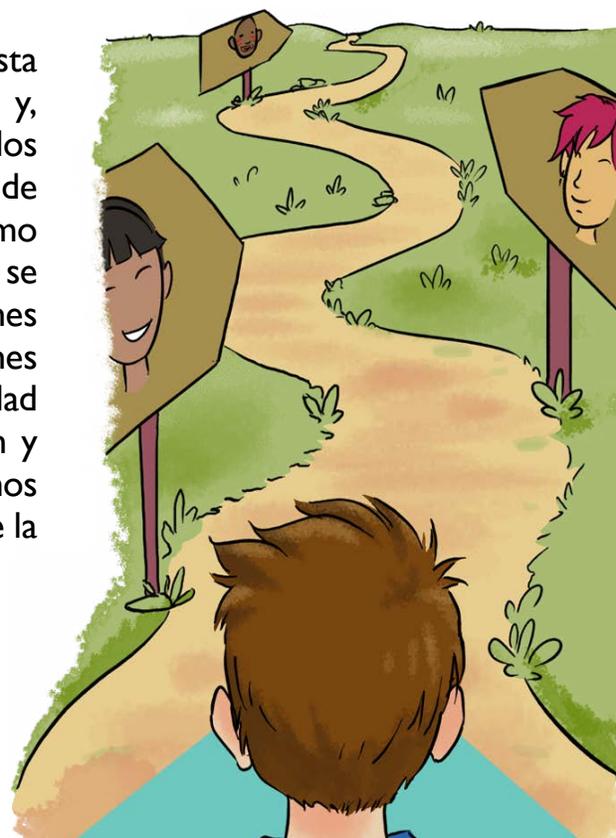
Los frutos recogidos del proceso de creación e implementación de acciones pedagógicas para la interculturalidad, se encuentran compilados en los volúmenes 1 y 2 de la Cartilla Digital “Construyendo Interculturalidad en Bogotá”, material que constituye un avance en la exploración metodológica y didáctica en esta materia, que merece ser revisado y enriquecido por quienes pretendan llevarlo a contextos escolares particulares.

.....
¹⁸ NIÑO, Magaly y GÓMEZ, Francisco (2011) Interculturalidad y género en la Primera Infancia. Ponencia presentada en el I Congreso de Diversidad Cultural realizado en Chile en Octubre de 2011. Este grupo participó en el proceso de innovación en interculturalidad durante el año 2011.

¿Transferir la experiencia?

Para el 2011 el IDEP invita a los maestros y maestras a participar en el proyecto “aplicación de resultados de la innovación en interculturalidad” lo cual no significaba la aplicación de un paradigma pedagógico, sino que, al contrario, se trataba de promover la construcción de elementos que condujeran a la apertura de nuevas rutas en el camino pedagógico de los maestros y maestras y, con ellos, de sus instituciones a través de las cuales proveer elementos para la reflexión y trabajo pedagógico, coordinación de tareas, asistencia técnica y posibilidades de articulación e intercambio.

¿Qué se transfiere de la experiencia pedagógica? Ésta fue la pregunta que guió buena parte del proceso y, dentro de las conclusiones se destacó que uno de los elementos centrales de transferencia fue la posibilidad de descentramiento del lugar del maestro y la maestra como colonizadores culturales, pues definitivamente, como se mencionó en muchas ocasiones durante las sesiones del Seminario de Cualificación y, durante las acciones pedagógicas realizadas, pensar la interculturalidad no es solamente una tarea académica, sino también y sobre todo, un camino para la vivencia de los derechos humanos en la escuela a partir del reconocimiento de la diversidad cultural, étnica y de géneros.



Desde esta comprensión, las características propias de una innovación ponen en evidencia el carácter único de la innovación, especialmente por lo que compete a la acción de los sujetos que la hacen posible y, a las potencialidades del contexto. En este sentido pensar en la posibilidad de convertir una experiencia innovadora en una certeza e incluso en una “receta” a seguir para lograr el “éxito” educativo resulta prácticamente imposible.

De hay que, ciertas condiciones en la innovación que se pretendieron “trasferir” permitieron pensar en la existencia de “lugares” de la innovación, pues en algunos casos el lugar de la innovación fue “personal” en otros “colectivo” lo que supuso o no, mayor o menor incidencia en los discursos y prácticas pedagógicas institucionales. También se llamó la atención sobre los “escenarios” de implementación, pues, en algunos casos significó una transformación de orden “didáctico” y en otros fue la posibilidad de hacer la apertura a escenarios de sensibilización institucional frente a la diversidad.

la invitación del IDEP a “innovar” o a hacer parte de la “transferencia de resultados”, supuso más bien un lugar de socialización de sus aprendizajes y de reconocimiento del trabajo de otros colegas; por supuesto que en su acción pedagógica estuvieron presentes nuevas actividades, nuevos caminos didácticos, que no necesariamente fueron motivados por el proceso, sino más bien, por el devenir propio de sus apuestas, no solamente académicas, sino también y principalmente personales.

▶ Como argumento de esta afirmación, vale destacar durante el proceso de innovación 2011, la participación de colectivos de maestros y maestras que desde años atrás vienen pensando y actuando alrededor del reconocimiento de la diversidad cultural, de la afrocolombianidad y de la valoración del legado de los pueblos indígenas y, que incluso han construido interesantes posturas conceptuales y ético políticas frente a la interculturalidad como asunto político. Para dichos colectivos,



La cualificación de maestros y maestras

e

El proceso de cualificación de la innovación de etnoeducación e interculturalidad partió del conocimiento e interés en las temáticas generales que subyacen en la base ética y política de la propuesta de innovación en interculturalidad por parte de los y las maestras participantes. No obstante, el diseño de la propuesta de cualificación reconoció la necesidad de agenciar escenarios y procesos de reflexión que procurarán la transformación de imaginarios, estereotipos y prácticas negadoras de la diversidad que se encontraban ancladas en las prácticas pedagógicas de algunos(as) de los y las participantes.

En relación con el objetivo trazado para el desarrollo de la innovación, se establecieron dos ejes de trabajo, que a su vez constituyen su columna vertebral y, desde donde, se estableció la guía para la selección de las temáticas en las sesiones presenciales (seminarios), virtuales e insitu. Los ejes no tuvieron una división evidente durante la cualificación, más bien respondieron a la intención de incidir en dos dimensiones propias de los procesos de formación docente: la subjetividad y el desarrollo profesional.

► Uno de estos ejes se denominó “Eje de transformación subjetiva” buscó que a través del abordaje de las diferentes temáticas planteadas para el proceso, los maestros y maestras participantes, tomaran distancia, no solamente de su ejercicio docente, sino también de su papel como constructores de sociedad, frente al reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, étnica y géneros. Podría decirse incluso, que este eje generó un proceso “catártico” en el que el equipo innovador tuvo la posibilidad de experimentar diferentes emociones frente al hecho de hacerse conscientes de sus propios estereotipos, negaciones e incluso actos discriminatorios, que hacían parte de una forma de “comprender y vivir” el acto de la enseñanza y del aprendizaje. El segundo eje estuvo centrado en el fortalecimiento conceptual y metodológico, toda vez que puso de presente la necesidad de aportar, discutir, analizar y desarrollar a través de la práctica, contenidos de orden conceptual y metodológico alrededor de las temáticas propias de la innovación que contribuyeran con su apropiación y vivencia.

La subjetividad y el desarrollo profesional.

La intrínseca relación planteada para el abordaje de estos dos ejes se explica por la necesidad de asumir el asunto de la interculturalidad no como un concepto o un simple contenido disciplinar; sino como un estilo de vida, como un algo que debe quedar instalado en la subjetividad de quienes lo asumen, de quienes lo necesitan.

Teniendo en cuenta los ejes relacionados arriba, el proceso de cualificación se desarrolló a partir de tres estrategias, con las cuales se dio dinamismo y permanencia a la indagación y reflexión de los maestros y maestras alrededor de las temáticas de la innovación. La primera estrategia fue la del acompañamiento virtual e insitu adelantado a través de la realización de tutorías que tuvieron por objeto orientar búsquedas y construcciones conceptuales y metodológicas relativas al desarrollo de la innovación. La tutoría supuso además la lectura por parte de la asesora de los documentos de avance, ajuste a instrumentos y seguimiento para el fortalecimiento constante de las acciones realizadas.

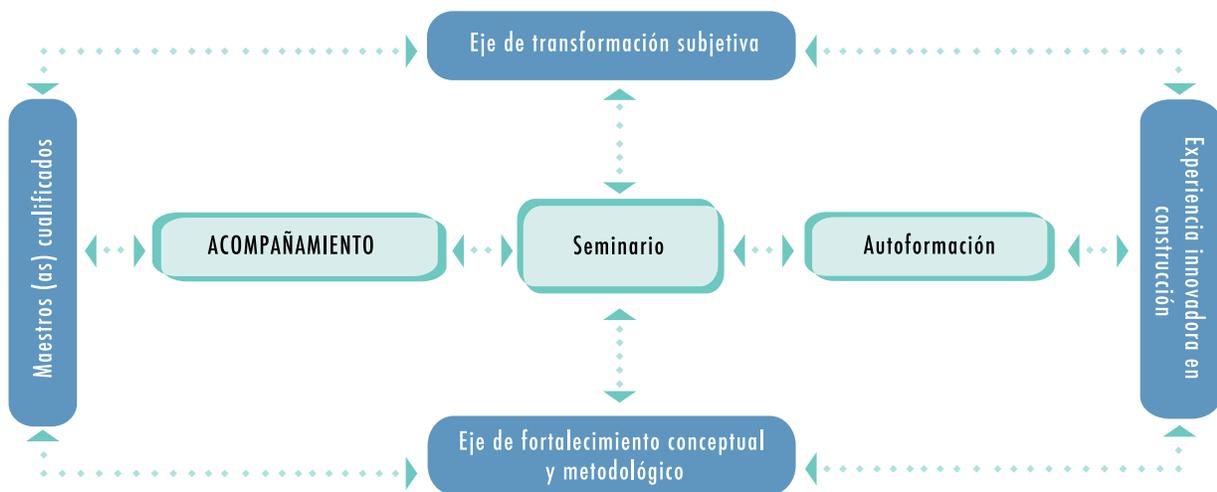
► Por su parte el trabajo insitu; es decir, el acompañamiento realizado en la institución al grupo de maestros y maestras innovadores, buscó fortalecer actividades que involucraron la aplicación de instrumentos, la sensibilización a maestros y maestras no – participantes o el apoyo a la observación y registro de los avances de la implementación, entre otras.



El seminario fue otra estrategia vertebral en la cualificación, puesto que significó la realización de sesiones de trabajo relacionadas con los fundamentos éticos, políticos, pedagógicos y conceptuales que sustentan la puesta en marcha de la innovación. Dichas sesiones estuvieron presididas por un invitado(a) especialista, no solo en cuanto a lo académico, sino por que su historia de vida estaba trazada a partir de la “temática” misma a la cual había sido invitado(a) a compartir. De esta manera los y las asistentes tenían la posibilidad de participar de forma activa en las discusiones y reflexiones grupales siendo el/la especialista el interlocutor principal.

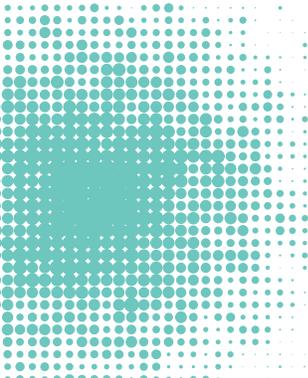
Por su parte la autoformación fue otra de las estrategias puestas en marcha y tuvo que ver con el trabajo investigativo - formativo individual que se suscitó gracias al desarrollo de la innovación. Aunque la autoformación interpela directamente el interés personal del/la docente, se sugirieron desde el acompañamiento una serie de lecturas, actividades y/o preguntas con el fin de orientar las reflexiones durante el proceso.

Para concluir este apartado es preciso resaltar que tanto los ejes como las estrategias señaladas requirieron una articulación temática y procedimental con los objetivos de la cualificación y, por supuesto, con los objetivos trazados para la innovación, de esta manera se buscó mantener el “equilibrio” entre la cualificación docente y la construcción de la experiencia innovadora tal como lo muestra la siguiente grafica tomada del informe final del proceso de cualificación del 2010:





Temáticas del proceso de cualificación



Las temáticas del proceso de cualificación pretendieron abarcar de forma general la complejidad de asuntos que comprometen la reflexión y producción académica y pedagógica en torno a la relación entre interculturalidad y educación. Por esta razón se presentaron como contenidos sugestivos en tanto que procuraron la emergencia de otros asuntos que lograran incitar ya no solamente a la reflexión académica, sino al descentramiento y deconstrucción de lo que somos como maestros y maestras y evidenciar otros caminos posibles. Se señala a continuación una breve descripción de cada una de las temáticas, tal como aparece en el informe final del proceso de cualificación del 2011. Esta descripción se hace a partir de las relatorías de cada una de las sesiones del seminario:



Interculturalidad: una propuesta ética, política, epistémica y espiritual en la educación:

Esta sesión es el “abrebocas” del proceso de reflexión de los maestros y maestras, en tanto que ubica los puntos centrales de discusión de la interculturalidad como proyecto ético, político, epistémico y espiritual. Desde la perspectiva conceptual se señala la otredad como lugar inicial para dicha discusión, toda vez que se refiere al reconocimiento del otro a partir de conocimiento del sí mismo.



El respeto a las diferencias, en la medida de lo posible, pasa por su conocimiento.



A propósito, se hace énfasis en el hecho de que la interculturalidad, no obedece a una idea de “placida armonía” en la convivencia entre las comunidades, sino que, al contrario, la idea de “ponerse en los zapatos de los demás”, implica tensiones y dificultades, en donde el reto intercultural, se ubica entonces en la construcción de relaciones de alteridad; es decir, en la posibilidad construir una perspectiva de vida donde la posición del “uno”, se enmarca en el principio filosófico de “alternar” o cambiar la propia perspectiva por la del “otro”, considerando y teniendo en cuenta su concepción del mundo, sus intereses, su ideología; y no dando por supuesto que la “de uno” es la única forma posible. Así afirma Alejandra Montes:

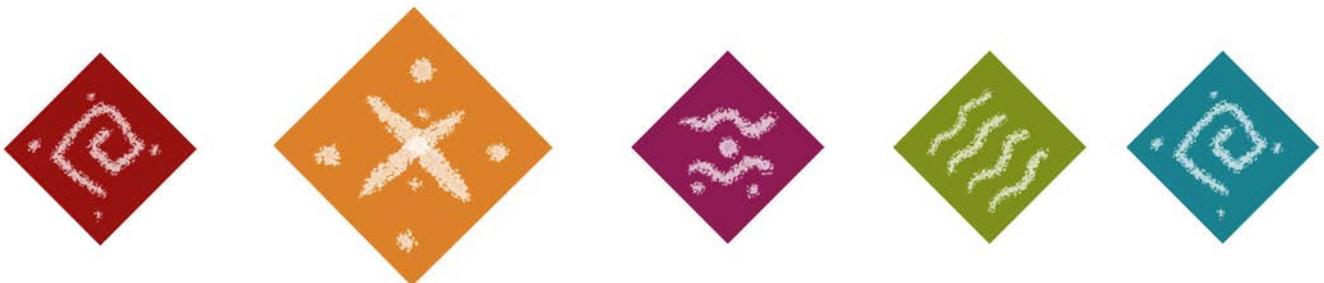
*La rica diversidad de las culturas es atrapada en las construcciones de este imaginario que por años se ha venido formando con supuestos y adaptaciones a la sociedad mayoritaria. (...) El respeto a las diferencias, en la medida de lo posible, pasa por su conocimiento. Ello implica la legitimación de sus propias historias, de sus epistemologías, de sus concepciones de tiempo y espacio, de cuerpo y enfermedad, que son específicas en cada cultura y que no pueden sumarse en el imaginario de una identidad (...)*¹⁹



Acercamiento a las pedagogías de la diversidad

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

Fabián Molina



¹⁹ MONTES, Alejandra (2011) El problema de la denominación de indígenas a los miembros de los pueblos aborígenes de la nación Colombiana. Bogotá. Pág.22 (Documento inédito. Sin publicar)

La interculturalidad como proyecto social que afecta a todos y cada uno de los ámbitos de la sociedad (social, económico, político y cultural) encuentra en la escuela un importante lugar para su construcción y posterior consolidación. De allí que, en atención a los propósitos del proceso en el que inscribe éste seminario, resulte prioritario abordar el asunto desde la perspectiva pedagógica de la interculturalidad, para lo cual se señalan los siguientes aspectos básicos:



Implementar una innovación pedagógica desde la perspectiva intercultural, supone escucharnos a nosotros mismos y escuchar a los demás, de acuerdo con la sabiduría de las comunidades indígenas y afro colombianas del país, la idea es pensar en que en la escuela oriente sus esfuerzos a la formación del Senti - pensamiento, es decir, el vínculo que existe entre lo racional y lo emocional; es decir, iniciar el camino hacia otra forma de comprender el lugar del conocimiento en la escuela, pues como lo menciona Walsh:

*“Hablar de un orden de conocimiento es importante, por que nos permite empezar a pensar sobre el problema educativo desde otra perspectiva. Es decir, nos posibilita ir más allá de las políticas educativas y la propuesta curricular, y considerar como la institución de la educación ha contribuido, y sigue contribuyendo, a la colonización de las mentes, a la noción de que la ciencia y la epistemología, son singulares, objetivas y neutrales y, que cierta gente es más apta para pensar que otra”.*²⁰

.....
²⁰ WALSH, Catherine. (2005) Pedagogía e Interculturalidad. EN: Ier Seminario de etnoeducación, multiculturalismo e interculturalidad. Pág. 5



La pedagogía de la diversidad pasa también por reconocer, en palabras del profesor Nicolás Buenaventura, que la población colombiana ha sido educada en tres espacios, en el palenque, la maloca y la parroquia, entonces, la tarea ahora está en meter la maloca y el palenque en la parroquia (la escuela). Entonces surgen preguntas tales como ¿Desde donde enseñamos? Y ¿para que enseñamos? Enseñamos para la vida y en la vida. Las pedagogías propias entonces, son aquellas que se relacionan con el contexto, con los saberes de la gente, con las raíces.

Si no partimos desde allí, tendremos una escuela estéril, una escuela que no crea el mundo, sino que se pone de espaldas a él. Se habla de la pedagogías de la diversidad cuando se interfieren y se deconstruyen los imaginarios de conocimiento que tradicionalmente han tenido un lugar privilegiado en la escuela, en tanto fuerza hegemónica, permitiendo de esta manera, la entrada de otros saberes que son valorados y resignificados en el proceso de formación de los niños, niñas y jóvenes.. Se trata de pasar de la tolerancia de la diversidad al disfrute de la diversidad. Para ello los programas de formación indígena, por ejemplo, refieren a tres aspectos: a). Reconocer al otro, b). Escucharlo con el oído dulce c). Hablar con el corazón.

Inclusión, integración poblacional, discriminación positiva, interculturalidad: precisiones conceptuales y rutas pedagógicas.

La inclusión educativa, nace como un programa en el marco de la educación para todos (1990), que persigue el propósito de que los colegio se adapten a las condiciones diferenciales de los niños, niñas y jóvenes estudiantes y no al contrario, esto, teniendo en cuenta el lema “tenemos derecho a la educación, pero juntos”. Pensar de esta manera, supone la transformación de los paradigmas de la educación, en el sentido de comprender que todo sistema educativo, debe estar marcado por el principio de no discriminación, lo cual encuentra fundamento al menos en tres niveles de actuación: i) las políticas públicas educativas, ii). Las prácticas pedagógicas y iii). La construcción de códigos y escenarios que transformen la cultura escolar. Para ello es necesario, la identificación de barreras físicas, pedagógicas y culturales que se encuentran ancladas en los imaginarios de las comunidades.



Cuando se habla de educación inclusiva se remite también a una tensión entre diversidad y normalidad y es desde allí, donde hay que entender que ésta no es para “los especiales” sino para todos los niños, niñas y jóvenes en la escuela. De acuerdo con Pabón:

La inclusión educativa es posible. Gracias a ella miles de niños, niñas y jóvenes excluidos del derecho a la educación, o en riesgo de serlo, han encontrado la posibilidad y la oportunidad de educarse. Con ello han podido viajar dónde tal vez sus piernas nos los pueden llevar, han oído historias que sus oídos no les permiten escuchar, han visto imágenes que sus ojos no les dejan ver, y han imaginado mundos que su pensamiento no les da muchas veces la oportunidad de imaginar y concebir. Pero no sólo han alcanzado el saber gracias a la educación inclusiva, no sólo han ampliado su percepción y valoración del mundo y de la sociedad. También se ha hecho posible su participación en la vida de sus comunidades y se han abierto opciones concretas para que gocen, en condiciones semejantes a las de los demás infantes y adolescentes, del derecho a la infancia, a vivir con otros niños, a experimentar la tensión de un examen, el gusto de un recreo, la aventura de una salida escolar²¹



Entonces, ¿Qué nos corresponde como educadores(as)? Educar para la autonomía, la autosuficiencia y para el ejercicio de la ciudadanía. El problema está cuando la formación de maestros y maestras no está acorde con la tendencia de pensar la escuela diversa, donde el principio es que “la escuela se adapta al niño/a” no al contrario.

La inclusión educativa es posible.

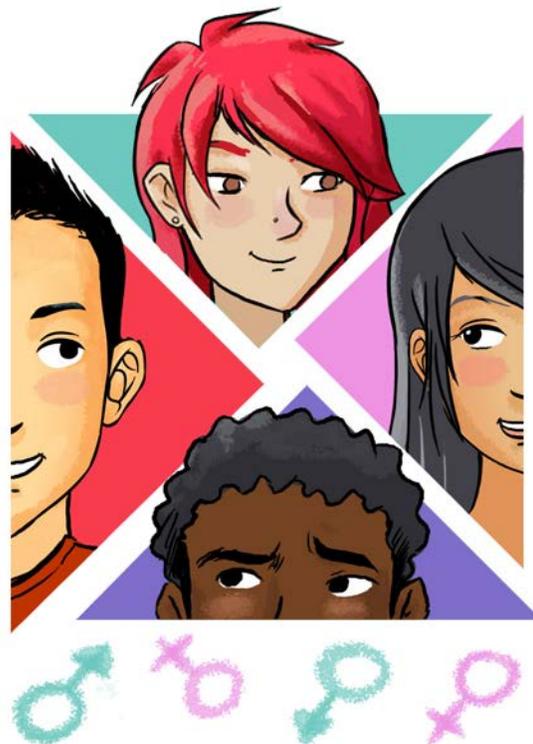
.....
²¹ PABÓN, Rafael. (2011) Inclusión educativa: ¿utopía o realidad?. Documento inédito sin publicar. Pág. 2



Interculturalidad y enfoque de género en la escuela

Yo pienso que los hombres tienen más libertad en cuanto a eso, pero también porque para ellos las relaciones sexuales son algo que no significa nada en sentimientos, en cambio a las mujeres si les afecta más, por ejemplo para muchas mujeres entregar su virginidad les significa mucho, porque piensan que están entregando su vida, su cuerpo, están entregando todo lo que guardan, en cambio para un hombre no es nada, probar, satisfacer su placer y ya.²²

Éste fragmento de testimonio del Proyecto Violeta: Educación sexual con equidad de género del colegio Mercedes Nariño, ubica la importancia de la equidad de géneros en la escuela. A propósito es preciso señalar que el enfoque de género a la fecha, ha sido objeto de vastos estudios que lo configuran como un campo específico de las ciencias sociales. No obstante, su asunto de reflexión se considera intrínsecamente vinculado al objeto de la interculturalidad, en la medida en que la construcción de estereotipos ligados a la vivencia de las masculinidades, las feminidades y, de allí al reconocimiento de las orientaciones sexuales particulares, tienen lugar en la comprensión de la diversidad de la condición humana, donde su invisibilización genera obstáculos para los diversos escenarios convivenciales.



De ésta manera asunto como la construcción de proyectos de vida desde la perspectiva de género, el reconocimiento de las comunidades LGBT (Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transexuales) cobran especial relevancia a la hora de plantearse la tarea de la construcción de relaciones interculturales. Puntualizar en temas como género, la construcción social y cultural del hombre y la mujer y los roles que se asignan a cada uno; así como la orientación sexual y las categorías que allí se incluyen hacen parte de este reto.

.....

²² Registro magnetofónico, grupo focal estudiantes Liceo Femenino Mercedes Nariño. Proyecto Violeta (2009)



Entonces es evidente la necesidad de que los y las estudiantes conozcan, reflexionen y comiencen desde allí a construir prácticas y relaciones vitales que rechacen la discriminación. En este mismo sentido se reconoce el papel transformador que juega el maestro y la maestra en tanto que es capaz de comprender, afrontar y reflexionar sobre la realidad diversa y dinámica de la institución escolar, apuntando al reconocimiento de los derechos humanos de todos y todas y, particularmente, de la población LGBT.



Interculturalidad y grupos étnicos en la educación

Durante mucho tiempo la idea de la civilización y con ella la de la instrucción de las masas, fue imperante en el sistema educativo colombiano, ya que solo así “se podrían alcanzar las virtudes, la moral y los hábitos industriales que provienen del trabajo sobre las riquezas naturales. Civilizar significa moralizar y moralizar era escolarizar a toda la población”.²³ En este proceso educativo, se inscribían por su puesto, los grupos indígenas, afrocolombianos, raizales y room, a quienes la escuela homogeneizante negó e invisibilizó sus valores culturales y ancestrales imponiendo otros ajenos a sus cosmovisiones.

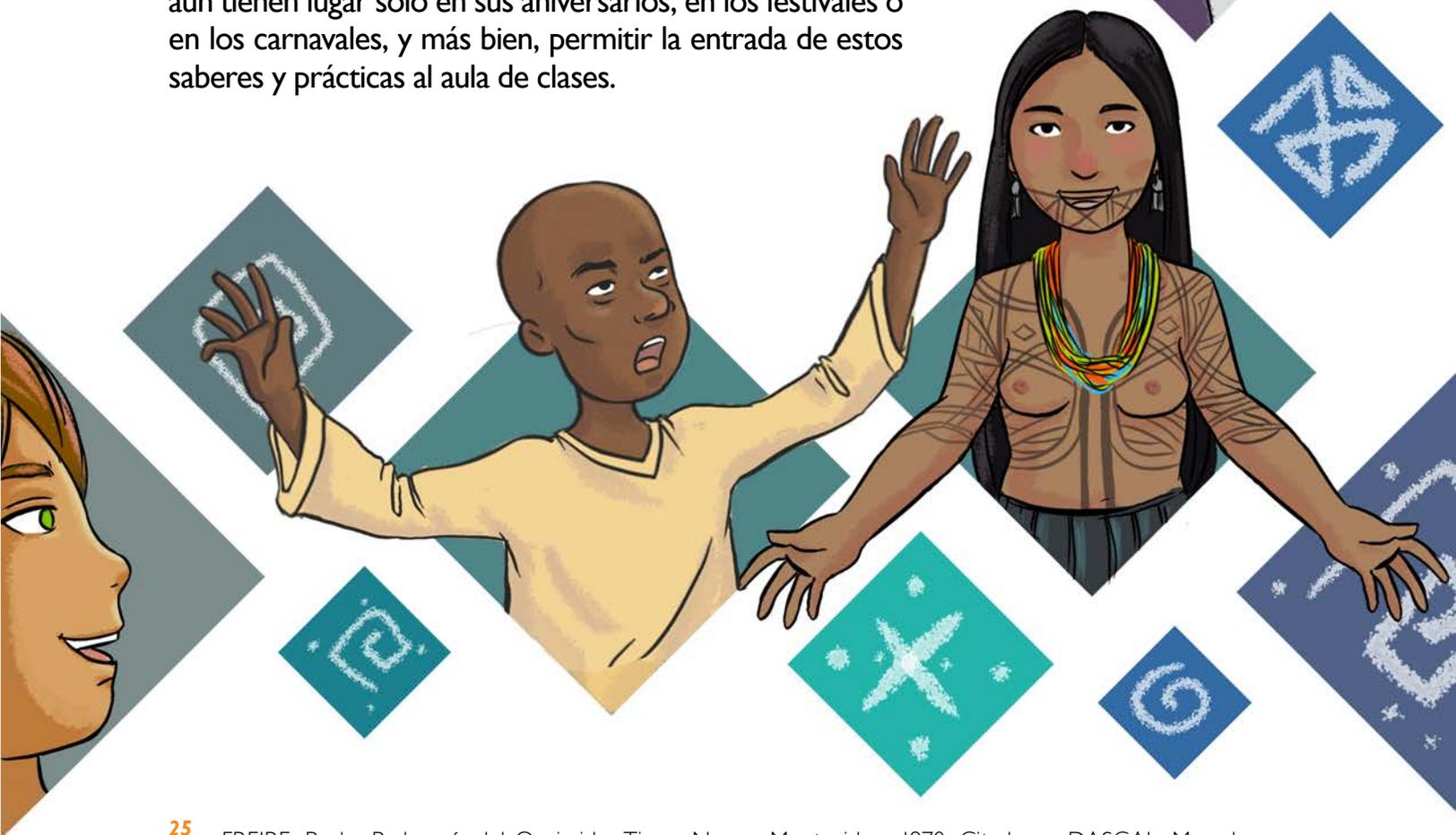
Cómo respuesta a esta situación de discriminación y señalamiento, “La década del 80 marcó en Colombia un hito histórico para la educación, pues fue la época en que se gestaron decenas de experiencias de innovación educativa, de experimentación metodológico, de cambios de estrategias metodológicas de enseñanza, de aprendizaje o de

evaluación. En 1983, la comunidad educativa del Cauca protagonizó un movimiento fuerte con paros políticos contra la imposición del programa educativo <Mapa Educativo>, para la cual la Asociación de Instituciones del Cauca (ASOINCA), organizó varios eventos de estudio crítico”.²⁴

.....
²³ ALVAREZ, Alejandro. “LA ESCUELA Y EL PROYECTO CIVILIZADOR. EL MITO DEL TIEMPO EN EL PENSAMIENTO HISTÓRICO NARRATIVO DEL SIGLO XIX EN COLOMBIA” EN: En Nuestra América. Aportes a la Historia de la Cultura y de la Educación. U.P.N. 1993. Pág. 94

²⁴ TORRES, Vicente. “COMUNIDAD Y ETNO – CULTURA” EN: NODOS Y NUDOS. Volumen 2 N° II. U.P.N. Bogotá 2001. Pág. 45

Esta movilización social, política y cultural en la escuela, da lugar a un discurso educativo que desde la perspectiva etnocultural, impone al mundo la necesidad de pensar en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, en las que se deje a un lado, la concepción “bancaria” de la educación, que en palabras de Freire se reduce a un acto depositario en el cual los depositarios son los estudiante y el educador el que deposita²⁵ y se empiece a trabajar de tal modo que la educación cumpla con la función de formar sujetos con posibilidades reales de desenvolverse ante los avatares del mundo contemporáneo donde cada vez las fronteras parecen ser más difusas, poniendo retos importantes a la práctica de los valores humanos. Entonces la escuela debe dejar de “celebrar” la cultura y de presentar como “exóticos” los saberes y prácticas de los grupos étnicos, que aún tienen lugar solo en sus aniversarios, en los festivales o en los carnavales, y más bien, permitir la entrada de estos saberes y prácticas al aula de clases.



²⁵ FREIRE, Paulo. Pedagogía del Oprimido. Tierra Nueva. Montevideo. 1970. Citado en DASCAL, Marcelo. Diversidad Cultural y práctica educacional En: OLIVÉ, León (compilador) Ética y Diversidad Cultural. Fondo de Cultura Económica Editorial. México. 1993. Pág. 237.

La alianza con el Jardín Botánico



ale detenerse en que la alianza entre el Jardín Botánico y el IDEP que permitió contar con el apoyo de otros profesionales que ampliaron el radio de acción de las sesiones de acompañamiento y proporcionaron elementos de acción y reflexión para las instituciones. Las sesiones de acompañamiento del Jardín Botánico, centradas en la metodología de los relatos de origen, se realizaron en todas las instituciones a excepción de San Bernardino y Manuela Ayala de Gaitán.

Los relatos de origen tienen el propósito de reconocer a través de los relatos de personas pertenecientes a comunidades indígenas y afrocolombianas, otras formas de establecer relaciones con la naturaleza, de reconocer cosmovisiones diversas. Los relatos proporcionan elementos que parten de las experiencias vitales de quienes los realizan y que, para el caso del jardín botánico se centran en las diferencias que existen entre priorizar una relación basada en la “explotación de los recursos” y, al contrario privilegiar una basada en la visión espiritual y el equilibrio entre todos los seres que habitan la naturaleza. Se reconoce desde esta perspectiva que la entrada de estas otras visiones, más allá de lo exótico, posibilita la formación de niños, niñas y jóvenes que contribuyen desde otras lógicas a la solución de problemáticas medioambientales.

Recoger saberes para edificar propuestas: el proceso de sistematización

O

tro de los hitos prioritarios para el proyecto es la sistematización que más que un proyecto significa un alto en el camino para recoger los saberes producidos e identificar los desafíos que quedan para el instituto en esta vía. La sistematización se propone identificar y hacer visibles los trayectos conceptuales, metodológicos, didácticos y organizativos suscitados a partir de la puesta en marcha del proyecto de etnoeducación e interculturalidad adelantado por maestros y maestras de la ciudad, con el acompañamiento del IDEP durante los años 200 y 2011.

Para este efecto, se tienen en cuenta como insumos principales, las voces de los maestros y maestras protagonistas y las de sus estudiantes, así como la documentación producida por la experiencia y, aquella que sirvió de fundamento para su estructuración y desarrollo. Esto con el fin de orientar decisiones institucionales que permitan fortalecer el proyecto, tomando como base los hallazgos y reflexiones pedagógicas que resulten de éste proceso. En esta fase participaron veinte maestros y maestras que permitieron junto con los y las estudiantes la apertura de espacios y tiempos para la aplicación de los instrumentos. Los resultados de esta labor se recogen en el presente documento.

desarrollo de las categorías de análisis

Las categorías de análisis de la experiencia corresponden a los aspectos que fueron considerados como relevantes a la hora de dar cuenta del proyecto de interculturalidad por parte de los maestros y maestras. El análisis de cada una de ellas puede ser susceptible de ampliar si se trata de recoger el trayecto que tuvo durante el proyecto. Las líneas que siguen a continuación, son entonces un abre bocas para el lector o la lectora interesado en continuar recorriendo este camino.

Ser maestro o maestra frente a la interculturalidad

*“Entendimos por ejemplo que tú no puedes hablar de pictograma muisca sin caminar”.*²⁶

.....
²⁶ Fragmento de entrevista a Blanca Peralta





Ser maestro es un acto político, que da cuenta del tipo de sujeto que sueña una sociedad, por ende aborda una dimensión ética en la que se fundan las bases del proceso de enseñanza aprendizaje. Para Freire toda práctica educativa es política, así como la práctica política es educativa. Pero no basta decir que la educación es política y la política es educativa, es necesario reconocer la especificidad de cada una. Las prácticas políticas siempre son educativas por que involucran valores, proyectos, utopías que reproducen, legitiman, cuestionan o transforman las relaciones de poder prevaletentes en la sociedad; la educación nunca es neutral, está a favor o de la dominación o de la emancipación.²⁷

► La arremetida del modelo neoliberal, los procesos migratorios a toda escala, desigualdades y relaciones de dominación entre pueblos hacen que pervivan “Las relaciones asimétricas, la exclusión y la discriminación que son palpables en las relaciones internacionales y, muy especialmente en las interculturales, y afectan sensiblemente a los países del tercer mundo, exacerbándose particularmente cuando se trata de pueblos originarios, como los pueblos indígenas de América Latina”.²⁸



En este sentido, es clave observar el modo en que los maestros asumen su quehacer educativo dentro y fuera de la escuela, los intereses y las expectativas que impulsan sus prácticas, así como resulta fundamental revisar las nociones que develan sus discursos y sus silencios. ¿Cuál es el sujeto que se está formando y esa sociedad que viene en camino? ¿Qué es lo que debe permanecer y que debe transformarse? ¿Cuáles son esos imperativos a la hora de inculcar valores, a la hora de relacionamos entre pares y frente a los “otros”, diferentes?

.....
²⁷ Torres, Alfonso. El aporte de Freire a la pedagogía crítica. EN: Revista Aportes 58. Dimensión educativa. Pág. 55

²⁸ Olivé, León. Pluralismo, identidad e interculturalidad en el mundo globalizado y en las sociedades de conocimiento. EN: Identidad, cultura y política Ed. Universidad del valle. Pág., 109.

Este apartado recoge impresiones y nociones de los maestros frente a la interculturalidad en la escuela y se revisan las posiciones personales que permean su práctica. Es decir, se indaga por lo que implica “ser maestro” y la subjetividad que le subyacen a esta labor para pensar en la interculturalidad como proyecto posible en la escuela. Se incluyen apartados de entrevistas y grupos focales realizados con maestros y estudiantes de algunos colegios distritales y grupos focales que vienen trabajando el tema de la interculturalidad con apoyo del IDEP.

◀ ***La interculturalidad como una posibilidad del maestro(a) para mirarse a sí mismo(a)***

Se puede afirmar que la vida cotidiana de la escuela presenta potencialidades de transformación, que resultan de las relaciones entre los sujetos que la hacen posible, de las normas visibles y no visibles que allí se establecen y de una suerte de deriva social que lleva a la escuela hacia un ejercicio de doble relación, que consiste en absorber y a la vez, en desencajar nuevas realidades sociales.



Proceso de agricultura urbana desde la perspectiva afrocolombiana, liderado por la profesora María Estela Escolar del colegio Altamira Suroriental.

No sé si podamos hablar de un sujeto intercultural, pero sí de un sujeto que a partir del conocimiento de otros saberes, construya su propio saber que sirva para las realidades nuestras. Si esto es interculturalidad, entonces sí! En la medida en que los saberes entren a dialogar sin imposiciones y que permita reconocernos como distintos y reconocer “salidas” a crisis por ejemplo de orden cultural, económica o espiritual; así sería válido hablar de interculturalidad entendida desde “nosotros”, nosotros como pueblo de América latina, no desde esos “otros”, que siempre son los que hablan.²⁹

.....

²⁹ Entrevista a la Profesora María Estela Escobar. Colegio Altamira Sur-oriental.

La categoría de interculturalidad vista como la posibilidad de diálogo entre culturas³⁰, implica el reconocimiento de la otredad. Esto plantea una discusión sobre la identidad y la con-vivencia. La identidad basada en la diferencia frente al otro y la manera en que nos relacionamos, hace posible pensar en la apertura de todos y todas a ser interculturales, reconociendo sin embargo las limitaciones que existen en esta tarea,



Todos somos interculturales, todos aprendemos de las otras culturas, lo que pasa es que tenemos niveles de aceptación y rechazo frente a algunas cosas, depende del cómo asuma la mirada sobre los demás, al enfrentarse frente a las creencias y costumbres que uno tenga, pero todos somos interculturales, máxime con el bombardeo de información al que asistimos y eso lo va permeando a uno.³¹

A esta insinuación cabe postular la idea de que quizá cualquier sociedad humana resulta incomprensible sin atender a las relaciones entre grupos, sociedades y culturas. Relación es la palabra clave. En sus múltiples formas: contacto, alianza, sometimiento, conflicto, exterminio,³² máxime donde los dicha relación se ha visto transformada por la facilidad de generar y acceder a flujos de información, donde podría afirmarse que las nuevas tecnologías han mudado los modos de comunicación.

La pregunta que se plantea en este punto es si el contacto con otras culturas, el acceso mediático a sus dinámicas, valores y creencias, es constitutivo de sujetos interculturales.



.....
³⁰ La profesora Caterin walsh analiza la temática de etnoeducación e interculturalidad aludiendo a tres perspectivas desde donde puede categorizarse. Las perspectivas relacionista, funcional y crítica. Ver Walsh, Caterine. Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial.

³¹ Entrevista al profesor Henry Wilson León Calderón. Grupo focal República de Guatemala

³² Grimson, Alejandro. Interculturalidad y comunicación. Ed norma. 2000. Pág. 14.

▶ La influencia de las otras culturas no obligatoriamente nos hace sujetos interculturales, vista la interculturalidad sólo como un intercambio cultural, si lo seríamos; pero si implica un reconocimiento de los demás saberes y tejer un entramado epistémico aceptando que son saberes al mismo nivel, dignos de aprendizajes y susceptibles de formación, allí sí lograremos constituirnos como sujetos interculturales. Por ende una escuela intercultural aborda espacios que se tornen en ambientes de aprendizajes propicios de reconocimiento.³³

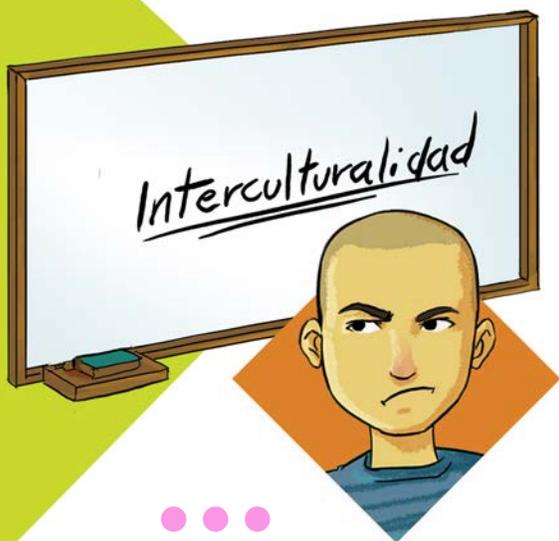
El desarrollo de políticas públicas específicas dirigido a movimientos sociales, grupos identitarios o pueblos ancestrales en el sector educativo que apuesta al reconocimiento de la diferencia se asume como un proceso lento y pedregoso. Razón por la cual, la inclusión de normas que propenden por una mayor equidad en el aula, como en el caso de la cátedra de estudios afrocolombianos, el ejercicio del gobierno escolar y en él la elección de representantes étnicos hacen parte de esta lenta tarea de repensarse una escuela intercultural que ha generado transformaciones no siempre cómodas o armónicas para quienes han sido objeto de ellas. ¿Qué es realmente lo novedoso?

Abordar la temática de interculturalidad inicia siendo un problema en el aula y un problema por el maestro, porque es algo nuevo, innovador y muchas veces para los maestros lo nuevo es algo de miedo, de susto, como que estamos acostumbrados a lo mismo. Entonces inicialmente romper con esa barrera es una dificultad, romper un esquema tan arraigado que traen los niños que están solo acostumbrados a las dinámicas de su grupo sin importarles los de los demás es complejo. Pero arriesgarse a trabajar esta temática demuestra grandes avances y motiva a continuar explorando más en el tema.

.....
³³ Entrevista al profesor Jardany Mosquera. Grupo focal República de Guatemala

Hemos tenido experiencias que a pesar de que salió el decreto de gobierno escolar, diciendo que había que escoger en el marco de las acciones afirmativas, representantes de las etnias y de los afros. Ante esto muchos compañeros de la jornada de la mañana manifestaban que no teníamos por qué establecer estas diferencias, de otra parte los docentes de la tarde aludían que si siempre han existido esas diferencias históricas, por qué no reconocerlas. Así que en la tarde hay representantes de los cabildos, y de los afros, y en la mañana no.³⁴

Muchos de los profes desconocen que tenemos población muisca, les suenan raros los apellidos, no los pronuncian bien cuando llaman lista y eso genera problemas en los niños. Por ejemplo una profesora del año pasado preguntó en un examen: Dónde habita-ba la “tribu muisca”, ella era profesora de cuarto y quinto y ahí hay niños que se reconocen como muiscas.³⁵



Llama especial atención cómo se aborda el tema de la interculturalidad en la escuela y desde que escenarios se pone el debate en la mesa. Muchos de los estudiantes consideran que es una temática vertical, donde ellos se limitan a ser receptores pasivos, incluso se evidencia la idea de que tratar estos temas no corresponde a “la clase” y se ven como charlas anexas.

arriesgarse a trabajar esta temática demuestra grandes avances y motiva a continuar explorando más en el tema.

.....
³⁴ Entrevista a Blanca Peralta. Coordinadora, jornada tarde, Colegio San Bernardino de Bosa.

³⁵ Entrevista a Blanca Peralta. Coordinadora, jornada tarde, Colegio San Bernardino de Bosa.

Hablar de interculturalidad es un trabajo del director de curso, todos los días dedicamos los primeros 25 minutos a una reflexión conjunta. En nuestro caso es Nicolás que además es el profesor de ciencias políticas, él nos da la información de eso, trabajamos sobre el manual de convivencia y a veces en los Consejos Directivos tenemos charlas sobre convivencia y sobre una escuela democrática.³⁶

Nosotros nos sentimos identificados con pocos profesores porque son muy cerrados, en cambio sí con el profe Omar de inglés, él a veces deja de dar clase para hablarnos de sexualidad, para que nos sirva esto en un futuro, los demás solo se especializan en su clase.³⁷



Algunos estudiantes y maestros manifiestan acepciones de interculturalidad solo referidas al aspecto relacional; es decir enmarcadas frente a las diferencias y las reacciones frente a estas: respeto, discriminación, inclusión, diversidad.

La subjetividad del pensamiento, respetar el pensamiento del otro, y tratar de compartir ideas, entender que es lo que dice, y tratar de generar ideas compartidas. Trabajamos mucho en grupo. Sabemos que en la sociedad hay barreras y que existen diferencias que unos son gitanos, o indígenas, o hinchas de un equipo y por eso pueden existir muchos roces. Así que tenemos que respetar la “biodiversidad humana”, se debe rescatar el derecho a la libre expresión, aunque algunos no lo demuestran por temor a la discriminación.³⁸

.....
³⁶ Entrevista a estudiante de II grado Diego Paella. Colegio San Bernardino.

³⁷ Entrevista a una estudiante de grado II, jornada mañana. Colegio San Bernardino de Bosa.

³⁸ Entrevista estudiante Colegio San Bernardino de Bosa.

También llama la atención el modo de resolver los conflictos o las tensiones, que ponen de presente la relación existente entre interculturalidad y convivencia. Pues se entiende que, las formas de relación con el otro y la otra mediadas por la comprensión de la diversidad de la condición humana, limitan o potencian la convivencia,

▶ Este año no he notado discriminación racial, pero el año pasado llegaron niñas afrodescendientes, toda una familia, en mala situación económica. Entonces las discriminaban por los zapatos y las llamaban negras de un modo despectivo y los niños decían que ellas debían recoger la basura de los refrigerios. Ante esto la profesora Estela, nos hizo comprender que el colegio era de todos y así llegamos a definir unas pautas de respeto.³⁹



Tenemos un compañero gay, lo hemos sabido respetar, y él nos ha dado su respeto. También hay casos en que los niños se alisan el cabello y se les tilda de gay, por como se visten o por su conducta y a veces los estigmatizan, los hacen a un lado. De otra parte hay discriminación de estudiantes hacia maestras. Cuando es clase con un maestro hombre lo respetan, le hacen silencio, cuando es una mujer se la montan y son groseros y le alegan. Eso lo hablamos en el Consejo académico, de la discriminación hacia las profes mujeres.⁴⁰

El año antepasado a un niño lo discriminaban por ser obeso, es más lo chuzaban con esferos y le causaban heridas. Se le pidió al niño que identificara los estudiantes que lo lastimaban se resolvió no molestarlo más so pena de llamar a la policía.⁴¹



³⁹ Entrevista Andrea estudiante del colegio Altamira sur-oriental.

⁴⁰ Entrevista a Andrea estudiante del colegio Altamira, jornada mañana

⁴¹ Entrevista a la estudiante Karen Lizet moreno, 802 mañana Colegio Altamira

Así mismo es un rasgo característico de los maestros y maestras que inician el trayecto hacia la construcción de escenarios interculturales el reconocimiento del saber “no escolar” de los y las estudiantes, por la importancia de rescatar sus experiencias, el bagaje personal y su historia.

Dejamos de llamarlo sujeto, pues implica estar atado, entonces hablamos de personas interculturales, lo que observamos es el lugar desde donde se habla, entendiendo que el otro tiene una historia, y que esa historia está ligada a lugares, vivencias y creencias. Es así como hemos entendido el bullicio de los costeños, la sumisión de los indígenas, el desorden de los afros... pero no como una cosa mala; si no, entendiéndolo desde ahí, comprendiendo que les queda difícil entrar a un patrón de filas, viniendo de Barranquilla, de carnaval todo el tiempo quieren estar es saltando por el salón todo el día. Hemos logrado que cuando un maestro hable con un niño lo haga entendiendo su historia.⁴²

Así como se encontraron varias alusiones al aspecto relacional de la interculturalidad, también se escuchan voces que identifican el aspecto funcional del encuentro entre culturas o mestizaje que esconde la colonización y la barbarie entre pueblos, grupos humanos o personas. Es entonces cuando los maestros incorporan no solo la ley o la norma; sino la temática en su práctica y en su cotidianidad:

“Trabajar como maestro la temática de la interculturalidad me ha permitido reencontrarme con mis raíces, con mi esencia, un repensar la escuela, desde un paradigma distinto al netamente occidental que siempre se nos ha inculcado. Siento que me ha fortalecido en los ámbitos pedagógico, académico y personal.” “La inmersión en proyectos etno educativos trascienden el mero discurso incluyente o tolerante, para dar paso a una mirada crítica de la interculturalidad, que reconoce el territorio, el contexto. “Aprovechar el

.....

⁴² Entrevista a Blanca Peralta. Coordinadora, jornada tarde, Colegio San Bernardino de Bosa.

contexto en el que estamos, estamos rodeados de una cultura ancestral que es la muisca y encontrarnos con esos saberes es optimizar un espacio etno educativo, cuestión que implica darle una nueva mirada al que hacer pedagógico”.⁴³

◀ ***La práctica se convierte en experiencia: una veta para el diálogo intercultural***

Cuando el maestro ha interiorizado una visión crítica de la interculturalidad, abre el abanico de posibilidades pedagógicas y didácticas dentro y fuera del aula, sabe escuchar ante todo, y sabe caminar; de este modo es más fácil transitar con él el camino del conocimiento, pues es menos pesado y más sensible frente a su realidad. Urge una escuela en contexto que dialogue con las múltiples realidades. Se requieren entonces nuevos ojos, miradas que reconozcan nuestro territorio y lecturas que nos permita acercarnos a otras culturas, pueblos, personas y contextos.

*Tenemos que hablar de territorio. En el caso muisca de Bosa cuyo epicentro es la vereda San Bernardino, deja de ser una necesidad para transformarse en una obligación, se hace necesario recordar, revivir, compartir, y para nosotros como docentes e investigadores (aunque eso suene tan grande) nuestro propósito siempre será el de acompañar. No hay nada que inventar todo está aquí, este territorio tiene mucha historia, tiene sus abuelos vivos y desencarnados, todos convivimos aquí en este territorio. Y reconocer primero lo de aquí, lo nuestro lo de América antes de importar otros modelos. Así que tenemos que reaprendernos. Necesitamos de nuevo pedirles el permiso a nuestras abuelas, esto es fundamental aprender a pedir permiso.*⁴⁴



⁴³ Grupo focal. Colegio San Bernardino de Bosa

⁴⁴ Entrevista al profesor de artes jornada mañana Emilio Sierra Barreto - Colegio San Bernardino.

la lectura del texto y del contexto.

Es por eso también por lo que enseñar no puede ser un simple proceso de transferencia de conocimientos del educador al aprendiz... Al estudio crítico corresponde una enseñanza igualmente crítica, que necesariamente requiere una forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y del contexto.⁴⁵

En las interacciones, la palabra transita y teje nuevos sentidos y significados, circula y es apropiado por las personas involucradas. Los sujetos conversan y discuten situados en un ámbito configurado por tensiones, intereses, experiencias, emociones y conocimientos; así a lo largo del proceso formativo, los sujetos recrean su protagonismo reflexivo, cognoscente y comunicativo.⁴⁶

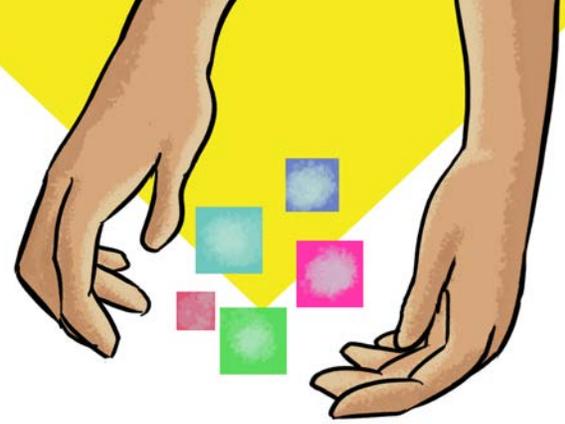
Mi mirada es desde el arte, desde la riqueza de la diversidad de nuestra cultura, la idea de trabajar la interculturalidad debe estar enfocada en la idea de reconocer y reconstruir todos esos lenguajes multiculturales. Además poder integrar a los estudiantes de otras regiones haciéndolos partícipes de las riquezas de este sector. Este ha sido mi trabajo desde las artes rescatando los mitos, raíces y cultura música.; pretendiendo unificar en medio de la diversidad. Compartir la diferencia en medio de la unidad, hacer que se encuentren las diferencias. Lo que nos une es el territorio, estar acá nos recuerda ese pasado, que también es presente y futuro, al reencontrarnos con las tradiciones y poder compartir esto con nuestros estudiantes estamos fomentando la memoria que hemos olvidado.⁴⁷

.....
⁴⁵ Freire, Paulo. Cartas a quien pretende enseñar. De siglo XXI. Pág. 36

⁴⁶ Ghiso, Alfredo. Una forma de intervenir el mundo, EN: Revista Aportes . dimensión educativa. pág. 48

⁴⁷ Entrevista al profesor de artes Hugo Caicedo. Colegio San Bernardino de Bosa, jornada tarde.

Conocer el mundo no es una operación meramente intelectual. Es un proceso articulado a la práctica y a todas sus dimensiones humanas. El presupuesto no es tanto conocer o tomar conciencia del mundo para luego transformarlo, sino conocer el mundo desde y en la práctica transformadora, en la cual intervienen deseos, valores, emociones, imaginación, intenciones y utopías.⁴⁸



Para rescatar la memoria es fundamental salir a otros espacios, espacios que la escuela generalmente no reconoce, el barrio, la ciudad. Desde ahí se recupera la memoria no conceptual o teóricamente sino, en un acto más de construcción en torno al conocimiento práctico, escuchando a los muchachos, reconociendo la experiencia de los estudiantes, que a veces desafortunadamente desconocemos.⁴⁹

Una herramienta que ha arrojado buenos resultados es la utilización de la literatura infantil, tanto con los niños y niñas como con padres y madres, con temáticas como las diferencias de culturas y diferencias étnicas.

Se trata de determinar ¿cuál es el lugar de la incidencia política de la escuela y el propósito de la misma? y ¿Cuál es el resultado de un proceso intencionado de transformación por parte de los sujetos que contribuyan a “mover” y porque no a “conmover” el sistema educativo en todas las dimensiones de ejercicio de la política? Esta última pregunta se refiere a la comprensión de la incidencia política como una acción intencionada de transformar un orden de cosas que se consideran obsoletas o nocivas para el ejercicio de la educación como derecho. Es en este sentido que puede considerarse la innovación pedagógica como una acción de incidencia política. A propósito afirma Torres:

.....

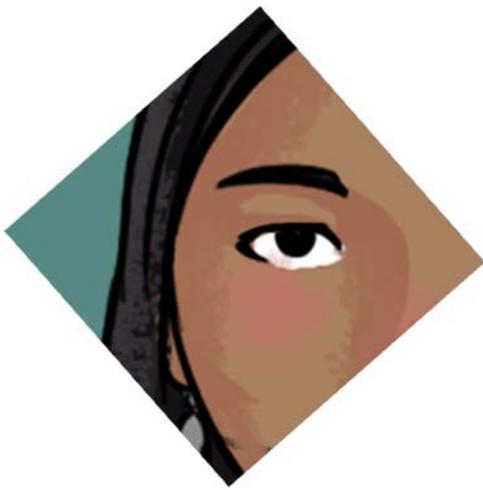
⁴⁸ Alfonso, Torres. *ibíd.* Pág. 54.

⁴⁹ Entrevista al profesor de Filosofía Arquímedes López. Colegio san Bernardino de Bosa. Jornada tarde.

No cabe apostar únicamente a la política educativa, es imprescindible incidir sobre el quehacer educativo, es decir, sobre los actores directos, las condiciones, las mentalidades, las relaciones y las prácticas que reproducen la mala educación, en el hogar, en el sistema formal y no-formal, en los medios de comunicación, en el lugar de trabajo, etc.

Mucho de lo que enseñamos y aprendemos todos los días no pasa por las políticas, entre otros porque: (i) muchas de ellas no son tales o son efímeras; (ii) su concreción toma tiempo; (iii) mucho de lo actuado en los diversos sistemas de enseñanza no está prescrito en ningún lado, o bien (iv) lo prescrito permanece en el papel.

Definitivamente, los cambios más importantes que es preciso introducir en la educación (concepciones, expectativas, comportamientos, relaciones, cultura) no se resuelven desde la verticalidad de las políticas, las leyes y los decretos.⁵⁰



Podemos afirmar entonces que para el caso particular de una innovación pedagógica que aborda un asunto complejo como la etnoeducación y la interculturalidad, el horizonte hacia el cambio educativo se hace cada vez más visible, pues su formulación no obedece a un campo disciplinar particular, sino que busca, de acuerdo con los principios de la educación, convertirse en un aspecto transversal en todas las áreas⁵¹ que se manifiesta no solamente en desarrollos pedagógicos específicos, sino también, en la transformación de actitudes y aptitudes que contribuyan, por un lado a transformar la convivencia escolar, en tanto, que ésta

.....
⁵⁰ Opt Cit. TORRES. Pág. 27

⁵¹ Así lo demostró el trabajo desarrollado a lo largo de este año, pues el grupo de maestros y maestras innovadores estaba compuesto por disciplinas como la educación física, las artes, las ciencias sociales, matemáticas y educación básica.

parte del reconocimiento del otro y de la otra como sujetos particulares en la diversidad y, por otro, contribuya a nuevos desarrollo epistémicos, agenciados desde los procesos educativos. Así, en concordancia con Walsh pensamos que,

*El proyecto político de la interculturalidad, así enlazado con la pedagogía crítica, parte de la necesidad de implosionar epistémicamente en el conocimiento hegemónico y dominante, no de buscar ser incluido en el (como el multiculturalismo neoliberal), sino intervenir en él provocando una contestación y cuestionamiento. Es solo así que podemos apostar por un nuevo ordenamiento social y epistémico, una nueva condición social del conocimiento.*⁵²



⁵² WALSH, Chaterine. Interculturalidad, colonialidad y Educación. (2005) Primer Seminario de Etnoeducación, Interculturalidad y multiculturalismo. Bogotá. Pág. 33.

Interculturalidad como proyecto pedagógico

La interculturalidad como proyecto pedagógico pone en evidencia, al interior de la escuela y entre los docentes, la tensión que subyace entre dos conceptos utilizados indistintamente en la escuela: conocimiento y saber. Cuando la perspectiva intercultural entra a hacer parte de la vida escolar y de las prácticas pedagógicas, aparecen otras maneras de representar, comprender, explicar, describir, decir, hacer e incluso nominar la realidad y los fenómenos de la realidad, se crea una ruptura con lo establecido en los programas oficiales del currículo y se pone sobre el tapete la dificultad que hay para determinar cuándo es saber y cuándo es conocimiento.

Es paradójico que sea justo el saber y el conocimiento, la razón de ser de la escuela, el punto de encuentro de las grandes dificultades que tiene la escuela para abordar el tema de la interculturalidad. La perspectiva decolonial se esfuerza por reconocer la sabiduría ancestral como una forma igualmente válida de aprehender la realidad. Busca obtener la misma importancia que se le otorga a los modelos de conocimiento ajustados a la visión eurocentrista de desarrollo: acumulación de bienes y dominio sobre los servicios, estas formas eurocentristas de conocimiento han sido y continúan siendo reafirmadas, elaboradas y reproducidas por las instituciones académicas y sus disciplinas (Siu, 2007, P. 316).⁵³ Esta dicotomía a su vez, sirve de tamiz entre lo que se puede y se debe enseñar y aprender en la escuela, es decir lo que puede y debe ser incluido o excluido en el currículo oficial.

.....
⁵³ SIU, O. (2007). Es tiempo de descolonizar nuestra academia. En: Educación Superior, interculturalidad y descolonización. Saavedra, J. (Compilador). Bolivia: Fundación PIEB; Pgs 309 – 318.

En este sentido la interculturalidad es una alternativa, que sirve de pretexto para que la discusión tenga a su vez un propósito pedagógico y epistemológico. Esta perspectiva no se concentra en la cultura sino que amplía el margen de interacción que hay entre las culturas. Por tanto, no se puede decir que hay una única forma de conocer la realidad y el mundo o que se cuenta con un solo tipo de saber. Los conocimientos, tanto como los saberes están implícitos en la manera como cada estructura social, cada comunidad, cada grupo humano logra responderse las preguntas que surgen en su realidad y en su cotidianidad; tanto el saber como el conocimiento son formas de representar las posibles respuestas que se tienen del mundo.



El mundo es un proceso de construcción social, que involucra tanto las cosas tangibles como intangibles, todo aquello que abarca ese mundo mental que se transmite generacionalmente y con el cual se busca transformar la comprensión del mundo es lo que constituye el repertorio cultural de lo conocable. Pero el uso y la fuerza de la costumbre hace que mucho de lo conocable se vuelva obvio y sea tan evidente que pierde el valor de conocable y resulta innecesaria su interpretación: “hemos aprendido a no valorar... la mayor parte de lo que leemos... o escuchamos... [Porque] se basa en el conocimiento compartido” (van Dick, 2002, p.4).⁵⁴ Lo que no hace parte de lo común y que también es conocable, pero que además es indispensable para comprender otros aspectos no cotidianos, pero igualmente fundamentales en la construcción de la realidad del mundo, es lo que asume la escuela y en su defecto los conocedores de las comunidades ágrafas.

... *Un propósito pedagógico y epistemológico.*

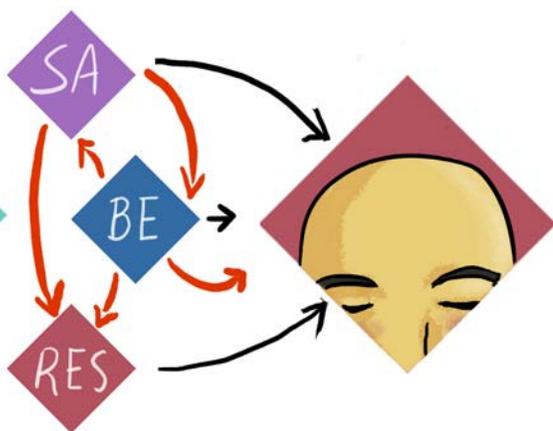
.....
⁵⁴ Conocimiento, elaboración del discurso y educación, Congreso Cátedra Unesco, Cartagena de Indias (Colombia), Diciembre de 2001. Traducción de Olga Cecilia Martínez Solís. En: Escribanía, Universidad de Manizales, Número 8, enero – junio de 2002.

En conclusión la magnitud de lo conocible depende del lugar en el que se le ubique. En el ámbito amplio del saber o el que es más restringido de un conocimiento en específico. La diferencia está en los niveles que adquieren los discursos utilizados para representar la realidad y los fenómenos de la realidad, como lo sostiene Martínez Boom (2002),⁵⁵ citando a su vez un comentario de Olga Lucia Zuluaga:

“...el saber es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento donde es posible localizar discursos de muy diferentes niveles, “desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso y prácticas, buscando particularizar su campo discursivo, hasta aquellos que logran cierta sistematicidad, todavía no ligada a criterios formales”.⁵⁶”

El campo pedagógico desde la perspectiva intercultural crea condiciones para el diálogo inter-epistémico, que supera el discurso hegemónico sobre el conocimiento, más si se tiene en cuenta que las fronteras entre conocimiento y saber son difusas. Siguiendo a Martínez Boom, se encuentra que por el contrario son interdependientes, ya que:

Al conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva y que son necesarios para la constitución de una ciencia, aún cuando no concluyan necesariamente en la formación de una ciencia, se le puede llamar saber, es decir, el saber sería el dominio de aquel conjunto de objetos, conceptos y nociones que conforman una práctica de saber y en donde es posible, mas no inminente, la formación de una disciplina o de una ciencia.⁵⁷



⁵⁵ Martínez Boom, A. (2002). Hacia un Atlas de la Pedagogía en Colombia. Universidad Pedagógica, Pg. 15

⁵⁶ Zuluaga, Olga y Echeverri, Alberto. (2003). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. En: Zuluaga, Olga et al. Pedagogía y Epistemología. Bogotá, Magisterio – Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

⁵⁷ Martínez Boom, Op. Cit. Pg. 15

La interculturalidad como proyecto pedagógico se debe considerar como una alternativa para reconocer que el mundo se construye con los conocimientos en plural y por tanto la comunicación intercultural es una construcción social del tejido que visibiliza las complejas relaciones entre saberes y conocimientos.

*Los distintos ámbitos sociales con sus particulares formas de interacciones han generado orientaciones cognitivas que se expresan en distintas formas de realidades sociales. La diversidad cognitiva está entre nosotros.*⁵⁸



Conocimientos y saberes para la interculturalidad

Los grupos humanos producen forma de conocimiento que son vitales para el desarrollo social, político y por supuesto cultural, son maneras de aprehender la realidad de apropiarla de incorporarla a las prácticas colectivas y por supuesto individuales. La tendencia educativa moderna ha sido la de difundir el saber a partir de una matriz civilizatoria, cultural occidental, monoculturalista y monoteísta, con vigencia en espacios institucionalizados del Estado (Huarachi 2007), Siendo la escuela ese espacio institucionalizado por el Estado.

La puesta en marcha del proceso de innovación desde la perspectiva de la etnoeducación y la interculturalidad, permitió descubrir que es posible pensar la escuela diferente, que algunas instituciones van más allá de “lo establecido” y se encuentran en una incesante búsqueda de nuevos referentes que integre esos saberes y formas de conocer, explorando en ellas otras posibilidades de enseñanza, aprendizaje y construcción de formas de socialización que contribuyan al desarrollo cognitivo, emocional e incluso físico de los y las estudiantes en igualdad de condiciones.

.....

⁵⁸ SEPULVEDA, Gastón (2001). Interculturalidad y construcción del conocimiento. Revista Docencia No 13; Chile.

Esa búsqueda, que se soporta en la reflexión, permite registrar cómo algunos colegios han trabajado en cuatro aspectos que dan sentido a la interculturalidad como proyecto pedagógico: a) Otros saberes que habitan la escuela; b) La Interculturalidad como camino para la innovación pedagógica; c) proyecto pedagógico para vivir la memoria; d) la identidad como referente de lo diverso.



Otros saberes que habitan la escuela

Una serie de preguntas surgen al momento de abordar el tema de los saberes que habitan la escuela, porque de una u otra manera implica una mirada crítica a la realidad educativa de la escuela y por ende replantear el papel mismo del conocimiento que recorre la cotidianidad de la escuela como una forma más de habitarla. ¿Qué otros saberes perviven en la escuela? ¿Qué valor tienen en la interacción de las personas? ¿Es necesario incluir otros saberes en la escuela? ¿Qué sentido tienen esos otros saberes para el desarrollo cognitivo de las personas? ¿Qué criterios determinan cuáles saberes incluir y cuáles no?

Un primer aspecto a tener en cuenta, para abordar estos interrogantes, se encuentra en los motivos que dan origen a la innovación en el tema de la interculturalidad en los colegios. En cada caso las necesidades identificadas cambian, sin embargo subyace en todas ellas una misma intención: reconocer la diversidad, recuperar para la escuela la experiencia cultural ancestral como estrategia para conocer al otro y conocerse y apropiarse el entorno como un espacio vital de aprendizaje, integrarse como personas en igualdad de condiciones para mejorar la convivencia basados en principios de respeto. Esto se recoge en un

¿Es necesario incluir otros saberes en la escuela?



principio metodológico propuesto por la innovación: El respeto por los derechos humanos, la dignidad humana y la diversidad cultural.⁵⁹ En cada necesidad identificada por las instituciones se equipara otro principio pedagógico que convoca a innovar en el y es el de mantener la capacidad de asombro⁶⁰ y establecer un proceso de reflexión permanente que contribuya reconocer la necesidad de transformar y de transformarse.⁶¹

Es en este complejo de principios para la acción determinados por el Grupo de Innovación pedagógica Interculturando el que da pie para adentrarse en ese mundo de saberes refundidos en la escuela. Surge allí el concepto de pervivencia que se plantea como: Seguir viviendo a pesar del tiempo o de las dificultades (RAE. 2010)⁶² y es justamente ese atributo el que da origen a esa búsqueda en torno al conocimiento intercultural.

Los saberes que habitan la escuela se pueden clasificar en tres categorías, una primera la de los saberes que determinan prácticas, esos que facultan el hacer y el actuar; una segunda es la de las creencias, constituido por los imaginarios que orienta algunas de esas prácticas; y una tercera categoría constituida por las estrategias de reproducción cultural-intercultural, como posibles fuentes para la construcción de conocimiento.



.....
⁵⁹ Grupo de Innovación Pedagógica Interculturando (2010). Construyendo Interculturalidad por Bogotá. Cartilla, P. 12.

⁶⁰ Idem.

⁶¹ Idem.

⁶² Disponible en <http://www.rae.es/rae.html> (Consultada en mayo de 2012)

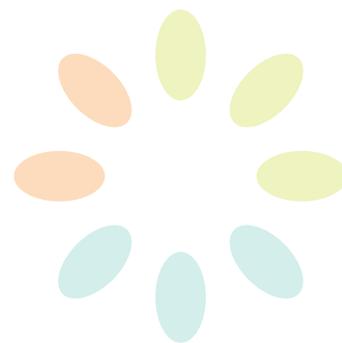


Prácticas

En lo referente a las prácticas, la interculturalidad está atravesada por las maneras que adoptan las instituciones y las personas cotidianamente para esconder, rechazar, manipular o, por el contrario, validar, visibilizar, recuperar o reconocer formas de ser y de estar no hegemónicas. Es decir, se refiere a las actitudes aprendidas que determinan las acciones adoptadas frente a lo diferente y lo diverso, a lo que está fuera del programa oficial, o que no corresponda con las cualidades socio – culturales de género, capacidad física o de etnia dominante como condiciones humanas estereotipadas históricamente.

Tras de esa hegemonía⁶³ están, por supuesto, algunos “conocimientos obligatorios”: lo que se debe saber para convivir en las condiciones establecidas para hacer parte del sistema productivo, que básicamente se enmarca en la acumulación de riqueza, la mediatización y el consumo. Se desprende que el primer saber está vinculado con el conocimiento de sí mismo ¿Quién soy? Y por esa vía, el conocimiento del congénere ¿Quiénes son los otros? El sí mismo y los otros sí mismos, constituyen la base sobre la que se construyen las relaciones y las interacciones de la escuela, siendo a la vez el mecanismo que facilita o dificulta la enseñanza, el aprendizaje y la circulación de saberes.

Una práctica intercultural es la de dar valor a los saberes para deconstruir los “prejuicios racializados”.⁶⁴ Para hacerlo es necesario caracterizar el espacio escolar como territorio diverso, teniendo en cuenta que para caracterizar un territorio es importante conocer qué hacen las personas y sobre todo, quiénes son,⁶⁵ ya que, las prácticas facilitan hacer seguimiento a los registros que ellas van dejando en los espacios, las instituciones, las formas de organización y en cada uno de los bienes materiales que enmarcan la realidad de las personas.



.....

⁶³ Para Gramsci, la hegemonía se refiere a la dirección intelectual y moral que ejerce un grupo sobre otro

⁶⁴ Grupo de Innovación Pedagógica Interculturando (2011). Aplicación de la innovación en etnoeducación e interculturalidad. Infografía Multimedia, secuencia didáctica I: Interculturalidad y grupos étnicos.

⁶⁵ Colegio San Bernardino, Historias de itinerancia en el territorio muisca de Bosa. Documento anexo en infografía (2011), Op. Cit.

El nombre propio, los nombres de los otros, la forma de nominar las cosas y las acciones, es uno de los rasgos de singularización cotidiano de identidad. Así, cada nombre encierra una historia, la narrativa oral como una forma de representación de las prácticas, el vestirse para hacer parte de... Una MINGA.⁶⁶ También, por ejemplo, el chisme como práctica social, en el que la información pasa de boca en boca en las comunidades, es público y no está ceñida a las restricciones gubernamentales para adquirir el carácter de oficial, como mecanismo de validación.



En este sentido, el chismógrafo de género y equidad o el chismógrafo de la interculturalidad desarrollados por el colegio Silveria Esponzoa de Rendón y Estados Unidos de América respectivamente, son una readaptación del “boca a boca” y la oralidad, que reemplazan por el mano a mano y la escritura, convirtiéndose en una posibilidad más cercana para involucrar a los niños, niñas, padres y madres en la construcción de conocimiento. Un cuaderno viajero recorre diferentes espacios familiares, recogiendo información sobre los saberes en torno a los temas, motivo de chisme. Se parte siempre de saber con quién se habla, o a quién se interroga ¿Cómo te llamas? Y después echar mano de un compilación de preguntas que den cuenta de las prácticas en torno al género y/o la interculturalidad: ¿Cómo arreglaron la habitación para su primer hijo?, ¿Usted le permitiría a su hijo jugar con muñecas y a su hija jugar con carros?, ¿Cree que los medios de comunicación influyen en la percepción de lo que debe ser un hombre y una mujer?, ¿En dónde vives?, ¿A qué religión perteneces?, ¿A qué cantante admiras?, ¿Cuál es tu comida preferida?⁶⁷ Una estrategia para vislumbrar los saberes otros, en las prácticas cotidianas desde la primera infancia.

.....
⁶⁶ Títulos dados a algunos de los partes de la secuencia didáctica Un nombre, un territorio del Colegio Manuela Ayala de Gaitán, liderado por la Profesora Ángela Tulia Guzmán, con el apoyo del profesor Henry Wilson León. Infografía (2011), Op. Cit.

⁶⁷ Preguntas extraídas del módulo La primera infancia como lugar de la formación de la interculturalidad, Colegio estados unidos, jornadas mañana y tarde.

También están los saberes relacionados con las prácticas que buscan establecer una relación armónica con el entorno. Permitir a los estudiantes, tener un acercamiento a los saberes ancestrales presentes en la cosmología afrocolombiana e indígena, permite descubrir hasta dónde ellos mismos comprenden, a través de la experiencia, lo que significa hacer parte de un todo, y desde su propia vivencia cómo construyen colectivamente el concepto de ser vivo y de vida.⁶⁸ Ese universo de saberes, no contemplados en el programa oficial ni en las áreas obligatorias del currículo, develan prácticas sociales y culturales con las que se busca quebrar la frontera de la escuela y del entorno cultural. La familia, cualquiera sea su composición, siente que hay un tema en común en torno al saber, con el cual penetrar la escuela.

Creencias



Las creencias surgen con la práctica social, individual y colectiva. Son el recurso lógico a través del cual se procura validar como cierto y verídico el conocimiento y la experiencia. Es una manera de satisfacer las necesidades cognitivas (explicativas y descriptivas) que permiten habitar el mundo de los pensamientos y de las cosas intangibles.⁶⁹ Los refranes, las coplas, los dichos, los chistes, el lenguaje no verbal del cuerpo, son algunos mecanismos sociales de enunciación, de circulación y de validación de las creencias, por ejemplo.

En esta categoría de las creencias, los saberes en la escuela están presentes en los discursos. Algunos tienen mayor alcance, pero no por eso dejan de tener sentido para las personas y dan pie para reconocer el estado en que se encuentran; bien porque siguen inmutables y requieren intervención, bien porque están surgiendo nuevas creencias como reemplazo de otras, o bien porque otras han desaparecido o nunca han tenido ingreso a la escuela.

.....
⁶⁸ Pertenciente a la secuencia didáctica I, Interculturalidad y grupos étnicos. Infografía (2011), Op. Cit.

⁶⁹ Para mayor información ver <http://es.wikipedia.org/wiki/Creencia> (consultado en junio de 2012)

un acercamiento a los saberes ancestrales



En lo que respecta a la interculturalidad, las creencias en torno a los saberes están cruzadas por los aspectos atinentes a las prácticas sociales, como lo plantea Sierra (2003)⁷⁰ y tienen que ver con la manera como se educa en la escuela: 1) la concepción unitaria de la historia; 2) La idea de desarrollo; 3) el reconocimiento de la diversidad cultural y la necesidad de buscar soluciones creativas a los problemas locales; 4) La multiplicidad de conceptos y nociones sobre la cultura; 5) la búsqueda de unas prácticas pedagógicas cimentadas en la crítica (pedagogía crítica) y el énfasis en los estudios culturales; 6) el carácter universal y particular de la cognición humana; 6) el pensamiento posmodernista.

Cada experiencia escolar abre perspectivas para dar una mirada alternativa a lo establecido. Es ahí, justamente, en lo alternativo, donde las creencias son una categoría importante de los saberes, porque por ellas mismas coadyuvan a soportar y a comprender las transformaciones de los y las estudiantes y de sus maestros producto de las prácticas interculturales. La creencia es el lugar donde habitan las tensiones y son también el soporte que da origen a la exclusión y la discriminación. Aún entre docentes y estudiantes. Así, por ejemplo, afirma un estudiante,



.....
⁷⁰ Revista Desafíos Bogotá, pp 38 – 70, semestre II 2003

A uno no lo dejan entrar con el pantalón entubado y se tiene que quedar por fuera o devolverse a la casa (Luis); Los profesores creen que por que tienen las planillas pueden hacer muchas cosas... uno nunca les pide que den excusas cuando no vienen a dictar clase y a uno si le ponen mala nota y falla cuando falta (Andrea); ni el cabello... el color de los cordones son los que aprenden... los profesores no se concentran en enseñar por estar mirando esas cosas... es la identidad de uno, el libre albedrio (sic) (Luis); uno toca esos temas con algunos profesores... que nos apoyan y si, el pensamiento no se va a ver y eso no es lo que influye (Alejandro).⁷¹

En las creencias, afloran igualmente las contradicciones generadas en la manera de evaluar las propias conductas y las de otros. Cuando los estudiantes se ven abocados a reflexionar sobre el por qué de ciertas conductas, por ejemplo las referidas a la convivencia y los conflictos entre compañeros,

A nosotros ya no nos hablan del respeto tanto como en primaria, que es cuando uno está como acelerado... pero los profesores a veces lo mencionan en las direcciones de grupo (Diego)... nosotros ya sabemos de nuestras diferencias y sabemos que tenemos que respetarnos, yo creo que nosotros ya superamos un poco eso y somos más conscientes al indagar sobre las situaciones que fracturan la convivencia entre los estudiantes ya mayores, el discurso es enfático y devela la contradicción: pues yo digo que la falta de respeto... es más que todo es hombre y mujer, es porque el hombre no la respeta. Comentarios obscenos, entonces la mujer se le devuelve al man así toda rabona (Diego)... si, el respeto también... hay mucha gente que no respeta, por ejemplo los grandes no respetan a los pequeñitos. Por ejemplo, de pronto uno le pega a un pequeñito, entonces viene el hermano más grande. Uno debe respetar a todo el mundo (Kevin)... lo de la intolerancia y el respeto que tiene frente a las personas y a los niños... como el juzgamiento que tienen de los demás. Por ejemplo, una niña que tiene problema en los ojitos... juzgamos a la niña y es un defecto que tiene... eso no se debe hacer (Mabel)... yo creo que es la intolerancia y que somos cerrados de mente, porque algunos hacemos solo lo que hagan los amigos (Diana)⁷²

.....
⁷¹ Entrevistas de estudiantes del colegio Altamira Suroriental.

⁷² Entrevista grupo focal con estudiantes Colegio San Bernardino de Bosa.

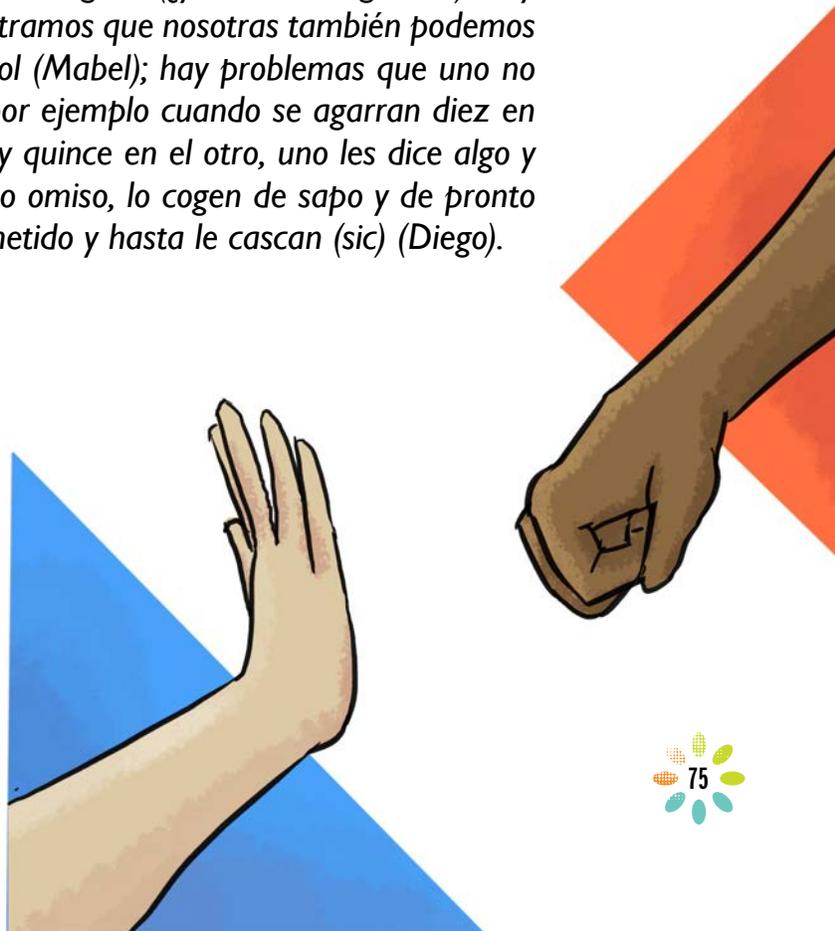
Los y las estudiantes reconocen por supuesto que las creencias cambian en la medida en que se adelantan acciones intencionadas para que lo nuevo, lo diferente, lo diverso no sea motivo de discriminación. Sin embargo las acciones no alcanzan a tocar el tema de las creencias en torno al modelo de desarrollo centrado en el sistema de acumulación:

...en la medida en que se va desarrollando la mente se va haciendo más consciente y no se discrimina (Diego). Lo que si persiste es la discriminación clasista (sic)... si uno no tiene plata y viene así como mal arregladito es el personaje para la charla, para la burla (Kevin).⁷³

Por otro lado está la confluencia entre lo que se cree es posible de resolver y en lo que es mejor guardar distancia. Lo que determina la posibilidad de intervención. Los problemas y las tensiones no son las mismas y por ende las soluciones tampoco:



Los hombres son muy machistas y cogen la cancha solo para ellos, creen que son los que van a jugar fútbol... pero hablamos y nos meten a dos goles (¿y ustedes les ganan?). Si, y demostramos que nosotras también podemos jugar fútbol (Mabel); hay problemas que uno no mete por ejemplo cuando se agarran diez en un lado y quince en el otro, uno les dice algo y dicen caso omiso, lo cogen de sapo y de pronto me meten y hasta me cascan (sic) (Diego).



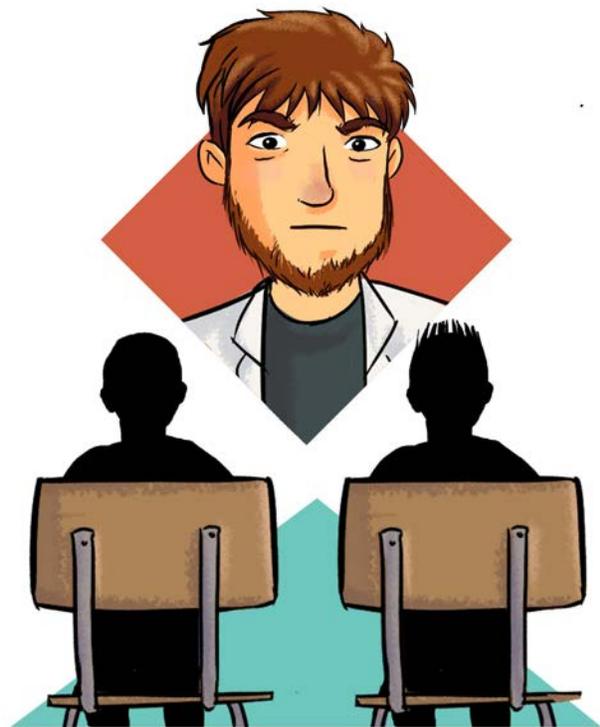
.....
⁷³ Idem.

Los maestros o más bien, las maestras no están exentos de las discriminaciones, que aunque un poco más silenciosas, hacen parte de aquellas que se encuentran atadas en la cultura,

...si, hay discriminación con las profesoras mujeres, porque los estudiantes cuando son profesoras se la montan, les alegan, que no le traigo el trabajo... nosotros hablamos en el consejo académico y unos estudiantes nos corroboraron y no dijeron que si, que eso era cierto... con los profesores hombres ellos son diferentes, no se atreven ni siquiera a levantar la mano para preguntar algo (Andrea).⁷⁴



Todos los aspectos anteriores permiten deducir la complejidad de factores que inciden en las creencias y formas de saber que determinan las prácticas de las personas. Se puede decir que en cualquier dirección se encuentran reflejados los aspectos que tiene que ver con la homogenización de las narrativas históricas, el ideal de desarrollo, las interacciones en la diversidad cultural, la búsqueda de soluciones y las diferentes formas de conocer la realidad, de valorarla y de transformarla.



.....
⁷⁴ Estudiante Colegio Altamira Suroriental.

La interculturalidad en el camino de la producción pedagógica

La escuela es un lugar de intercambio: de expresiones, de relaciones, de maneras de ser, maneras de estar, maneras de pensar. Todo el tiempo hay comunicación con el otro y consigo mismo. Las prácticas y creencias, desde la perspectiva de los saberes, permiten acercarse a ese complejo proceso en el que los protagonistas son fundamentalmente los estudiantes. Por su parte los adultos, la familia y los docentes, son los encargados de llevar a cabo la tarea de facilitar, regular y estructurar las condiciones para que el saber se reproduzca socialmente y se de continuidad al desarrollo social, cultural y humano.

La manera como se percibe la realidad y se comprendan los fenómenos que la determinan es el primer paso para poder definir las estrategias de reproducción cultural. La posmodernidad busca superar la perspectiva eurocentrista, hegemónica, de linealidad histórico - social, excluyente, encaminada a preservar el purismo de las formas (en el arte) y del conocimiento (en la ciencia disciplinar) que pretendió la modernidad.⁷⁵ La posmodernidad por su parte, presenta algunos rasgos que ponen en crisis esta tendencia y ofrecen nuevas alternativas para que el saber tenga cabida en una escuela que requiere renovarse.

.....

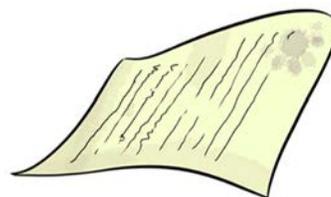
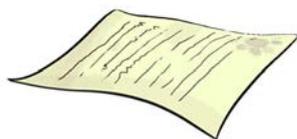
⁷⁵ “La doctrina del progreso, la creencia en las posibilidades beneficiosas de la ciencia y la tecnología, la preocupación por el tiempo (un tiempo medible, un tiempo que puede comprarse y venderse y que, por ello, al igual que sucede con cualquier producto comercial tiene un equivalente calculable monetariamente), el culto a la razón y al ideal de razón, al ideal de libertad definido en el marco de un humanismo abstracto, pero también la orientación hacia el pragmatismo y el culto a la acción y al éxito.” Calinescu (1987), citado en DIEZ DEL CORRAL, P. (2005). Una Mirada a la Educación Artística desde el Paradigma del Desarrollo Humano. Tesis de Doctorado, Universidad Complutense. Madrid. P. 57.

... cada grupo humano tiene una forma de concebir la realidad ...



*“actualmente la educación... se mueve dentro de una situación cultural que hemos dado en llamar la posmodernidad... adoptando la educación una posición multidisciplinar en la que se asimilan buena parte de los planteamientos del modelo disciplinar pero dándoles un sentido de crítica social, en el que se cuestionan los elementos y procesos que configuran la educación... propiciando una pedagogía multiculturalista, en la que se presta una especial atención a la diversidad y a la diferencia en el ámbito educativo”.*⁷⁶

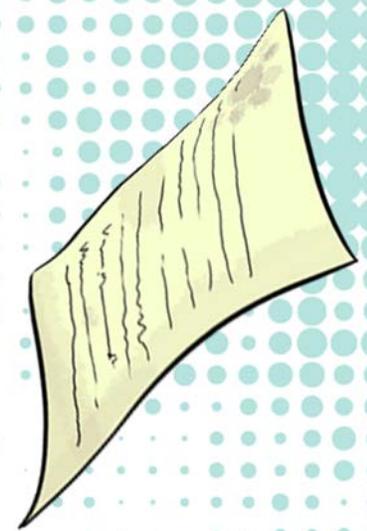
Es así como en la escuela se pretende desde el conocimiento de otros saberes construir un propio saber.⁷⁷ Es en la entrada de otros saberes, olvidados y excluidos por la escuela y el currículo heredado por la modernidad, como se busca crear espacios para dar un giro a las formas de producción y reproducción cultural-intercultural. Ya no se procura dar sentido y valor a la cultura como sinónimo de civilización, cada grupo humano tiene una forma de concebir la realidad, de representarla, de comprenderla, de transformarla y es entonces cuando las culturas se reconocen en su diversidad y diferencia, como mecanismo de afianzamiento como sujetos sociales y colectivos.



.....
⁷⁶ GUTIERREZ, M^a T. (2004). La Significación del Juego en el Arte Moderno y sus Implicaciones en la Educación Artística. Tesis de doctorado, Universidad Complutense. Madrid. Pg. 238 – 239.

⁷⁷ ESCOBAR, Stella. Docente Colegio Altamira Suroriental. Entrevista.

Las estrategias de producción y reproducción cultural-intercultural, propuestas por los colegios, son igualmente diversas. Cada colegio establece su particularidad para resolver los problemas que le afectan, ya no se trata de imponer fórmulas o de implementar prácticas de otros lugares. Lo que se quiere es entender la naturaleza de las tensiones en el contexto y explorar las posibilidades con que se cuenta para resolverlos. En ese sentido el proyecto de interculturalidad del IDEP resulta adecuado para ese propósito. Ya que se busca que el saber



*...sirva para las realidades nuestras... unos saberes que entren a dialogar... no para hacer imposiciones de unos a otros sino que frente a lo que ya se pueda mirar que esos otros saberes son como la salida frente a la crisis que nosotros tenemos, crisis ambiental, crisis espiritual... así es válida una interculturalidad entendida desde nosotros como América Latina.*⁷⁸

De esta manera las estrategias pedagógica construidas para la interculturalidad abarcan, entre otras temáticas, la visibilización de los saberes ambientales de las comunidades étnicas, la reflexión y autoreconocimiento para superar esas caracterizaciones estereotipadas propias de las sociedades homogenizantes, promover el reconocimiento de los niños y niñas como personas sujetos de derechos, reconocer el otro y la otra como sujetos en y para la diversidad, deconstruir estereotipos que han hecho parte de la formación en la primera infancia a partir de la comunicación intercultural, reflexionar sobre las prácticas sociales y educativas que propician actitudes estereotipadas, reconocer los orígenes identitarios, construir espacios interculturales que promuevan la convivencia y los valores humanos desde el reconocimiento cultural, generar mecanismos de apropiación del territorio rescatando elementos de la memoria colectiva, para consolidar las formas de identidad.⁷⁹

.....
⁷⁸ Ibíd.

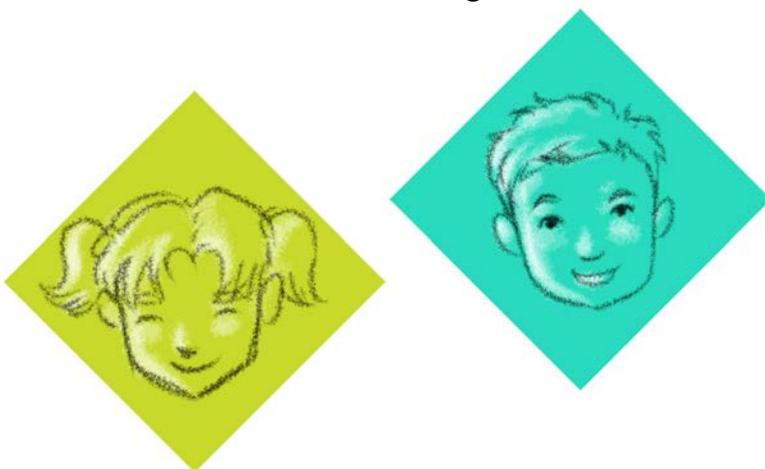
⁷⁹ Los apartes de este párrafo corresponden a las estrategias de trabajo pedagógico. Señalan los objetivos propuestos en cada una de las secuencias didácticas de la Innovación en interculturalidad. EN: Documento de Infografías de Educación para la Interculturalidad. IDEP. (2011).

A propósito, en el 2010 se desarrollaron también estrategias, organizadas en una cartilla con tres módulos, en las que trabajaron grupos de docentes tres instituciones educativas; y un anexo a manera de epílogo: La cátedra de Estudios Afrocolombianos en la Organización Curricular por Ciclos, elaborado por una profesora del Equipo de Calidad de la localidad de Fontibón con el que se ha motivado a otros docentes a participar en él. Las estrategias incluyeron: salidas pedagógicas a diferentes espacios, relatos e historias de vida, las creaciones artísticas, las celebraciones cotidianas, los talleres, la entrevista y el micro documental en video.

Tanto en 2010 como en 2011 el desarrollo de las estrategias de trabajo pedagógico para la interculturalidad. En 2010 los módulos se organizaron temáticamente en una cartilla guía, como orientación al trabajo Intercultural desde la Organización Curricular por Ciclos, así se presentan cada uno de los módulos en el primer volumen de la Cartilla “Construyendo Interculturalidad en Bogotá:

El primer módulo está dirigido a niños y niñas de primer ciclo, se denomina “Interculturando ando por mi Bogotá... Aprendiendo a reconocer, valorar y respetar la diferencia” y, parte de la premisa de que “la educación para la interculturalidad es posible desde la primera infancia”. Desde allí se plantea el objetivo de reconocer que Bogotá es una ciudad diversa en la cual convergen personas de todas partes, a quienes debemos reconocer y respetar para vivir en armonía. La propuesta didáctica se desarrolla con siete actividades, con las que se busca que los niños y las niñas reconozcan la ciudad como un escenario diverso e intercultural.

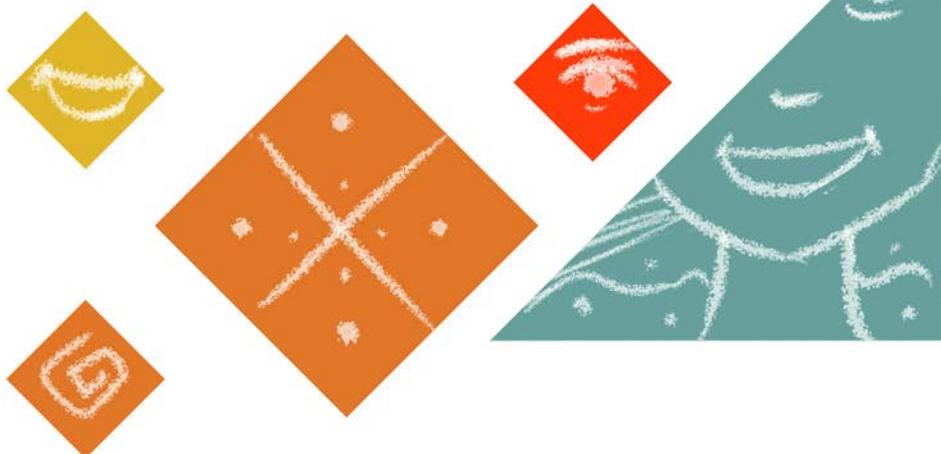
El segundo módulo, “Aprendo interculturalidad con naturalidad. La comunicación intercultural a través de la construcción de relatos de vida” está orientado para niños de segundo ciclo y su objetivo es que los padres, madres de familia, estudiantes y docentes desarrollen habilidades para conocer, valorar y difundir la riqueza cultural que circula en la escuela y, a través de ella, promover transformaciones sociales en la familia y en la comunidad, utilizando la



narración de relatos de vida, la creación artística y las celebraciones cotidianas como estrategia pedagógica. Para ello plantea cuatro actividades con las que niños, niñas, padres y madres reconocen y exaltan sus valores culturales y, a la vez, valoran la riqueza cultural y étnica de sus compañeros y compañeras.

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

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



A manera de epílogo se exponen algunas ideas acerca de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la reorganización curricular por ciclos, una propuesta que ha sido trabajada por una maestra perteneciente al equipo de calidad de la localidad de Fontibón y con la cual se ha logrado interesar a varios educadores en la idea de incorporar esta perspectiva en su trabajo cotidiano.

Para el 2011 fueron planteadas Secuencias Didácticas como referente de aplicación y/o transferibilidad de la innovación a otras propuestas escolares en torno a la Interculturalidad; es decir, el trabajo se centró en las posibilidades de transferir, no necesariamente los conocimientos, sino las formas de hacer y las principales reflexiones en las que avanzaba el equipo a lo largo del proceso, razón por la cual se constituyeron las líneas temáticas, cuyo objetivo fue que de acuerdo con los asuntos de interés y por grupos de instituciones, se asumiera la exploración conceptual, didáctica y metodológica que dicho asunto implicaba en términos de desarrollo pedagógico.

(Ver anexos al final del documento)

Para el 2011 fueron planteadas Secuencias Didácticas



Vale la pena mencionar los apartados de este nuevo volumen de la cartilla, que se presentan a modo de secuencias didácticas⁸⁰ que se recogen en la siguiente tabla:

INSTITUCIONES PARTICIPANTES	SECUENCIA DIDÁCTICA	ESTRATEGIAS/ PROYECTOS INSTITUCIONALES
<ul style="list-style-type: none"> • Altamira suroriental • República de Guatemala • Manuela Ayala de Gaitán • Luis Ángel Arango 	<p>Interculturalidad y Grupos étnicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La práctica pedagógica... hacia una perspectiva intercultural, colegio República de Guatemala • Sensibilización sobre la diversidad cultural para estudiantes (Taller), Colegio República de Guatemala. • Un nombre, un territorio. Colegio Manuela Ayala de Gaitán.⁸¹ • El proceso de siembra lunar... un recorrido a través de la lectura “la bruja de las minas” de Gregorio Sánchez Gómez, Colegio Altamira Suroriental.⁸²
<ul style="list-style-type: none"> • San Bernardino 	<p>Memorias e Itinerancia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto Historias de Itinerancias en el Territorio Muisca de Bosa. Caracterización territorial desde las trayectorias vitales de las personas oriundas y advenedizas
<ul style="list-style-type: none"> • INEM Santiago Pérez • Colegio Superior de Occidente. 	<p>Interculturalidad, memoria y juventud</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto raíces: es una propuesta que busca la innovación pedagógica cimentada en tres categorías: Territorio, Memoria e Identidad, Colegio Superior de Occidente.⁸³ • Formando Guías de Patrimonio, transformación histórica de la ciudad de Bogotá a través de la literatura. Colegio INEM del Tunal
<ul style="list-style-type: none"> • Estados Unidos de América • Antonio José de Sucre • Silveria Espinoza de Rendón 	<p>Interculturalidad para la primera infancia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Memoria y narrativas, Chismógrafo de género y equidad y Chismógrafo de la interculturalidad. • Narrativa y oralidad: Escuchemos y reflexionemos... los cuentos de género.

.....

⁸⁰ Las Secuencias Didácticas se entendieron durante el proceso como una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje.

⁸¹ Docente líder; Ángela Guzmán, docente de apoyo, Henry Wilson León.

⁸² Docente líder del proyecto, María Stella Escobar Benitez.

⁸³ Colegio Superior de Occidente

La característica general de estas propuestas de acción pedagógica es que no son producto del capricho de un docente o de un grupo de profesores, sino el resultado de una necesidad de la misma comunidad educativa: padres, estudiantes y por supuesto los docentes, donde se procura una alternativa para resolver alguna situación determinada. El aporte de las familias es fundamental, se puede interpretar cómo la responsabilidad de los adultos sabedores y formadores, es mayor cuando se plantea el tema de la interculturalidad, es además una manera de reconocer hasta dónde puede llegar esa responsabilidad y que es posible enmendar errores cuando se asume esta perspectiva educativa:

*...con el trabajo de interculturalidad me he dado cuenta que hay cosas de nuestra vida, de la base de nuestra historia que abandonamos. Que obviamente, como maestros, le negamos a nuestros estudiantes la posibilidad de que las conozcan también.*⁸⁴

El espacio de la escuela resulta insuficiente para afrontar el reto de aprender esos saberes otros desde la perspectiva intercultural, es necesario, entonces:

*...aprovechar el contexto en que estamos, San Bernardino está rodeado de una cultura ancestral que es la Muisca... encontrarnos que con esos saberes es posible aprovechar un espacio de etnoeducación diferente para darle una mirada a la pedagogía de otra forma.*⁸⁵

Es preciso ratificar que la interculturalidad no es un “tema escolar” o una asignatura, es al contrario una forma de vida, una posibilidad para comprender el mundo y, desde allí, aprender que existen formas respetuosas de relacionarse con los otros y otras, así, lo afirman las maestras del colegio Estados Unidos de América,

.....
⁸⁴ Martín, Nicolás. Docente Colegio San Bernardino.

⁸⁵ Ibíd.

*No se podría hablar de interculturalidad en la primera infancia como tema, porque es muy complejo... si se puede reconocer la importancia del respeto por el cuerpo, por la diferencia... que todos somos diferentes y que esa diferencia nos ayuda a enriquecernos el uno al otro.*⁸⁶

La manera como el saber circula en la escuela se dinamiza entonces con esas nuevas miradas que amplían el horizonte de percepción y de comprensión intercultural de los y las estudiantes, a la vez que contribuye a que los docentes asuman una mirada más amplia del mundo referencial con el que se construyen las diferentes realidades y se consolida cada cultura, como componente del gran tejido de culturas que habita la escuela. Para el proyecto intercultural, el saber no se transmite del docente al estudiante o del adulto al infante, es una construcción colectiva en la que cada sujeto tiene algo que aportar al saber.



.....

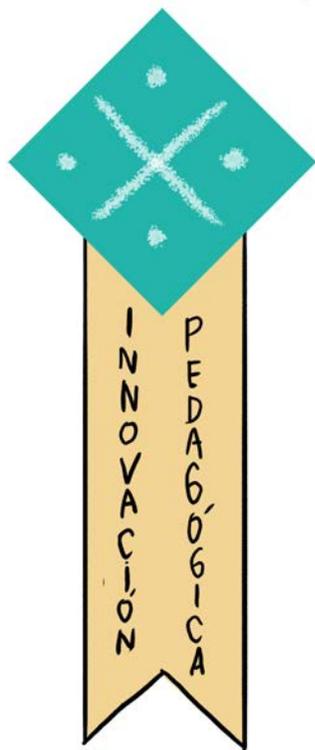
⁸⁶ Este proyecto fue reconocido con el cuarto puesto en el premio IDEP a la innovación pedagógica en el año 2011).

La interculturalidad como camino para la innovación pedagógica

Desde el inicio, el proyecto de interculturalidad se pensó como una posibilidad para explorar las alternativas pedagógicas surgidas para incorporar la perspectiva intercultural en las acciones pedagógicas desarrolladas por algunos colegios de Bogotá. Se puede afirmar que durante el proyecto, el carácter innovador fue inherente al desarrollo de aquellas propuestas que iniciaron este trayecto con el IDEP, porque significó un “quiebre”, una “ruptura” con lo que se venía haciendo, tanto en la forma de comprender el currículo como en la práctica pedagógica y los resultados.

El carácter innovador parte de la propuesta misma del IDEP. La metodología se estructuró en unos principios claros, dos de ellos ya mencionados: el respeto por los derechos humanos, la dignidad humana y la diversidad cultural, otorgándole un marco político – social a la innovación reconociendo la

disposición a valorar al otro y a la otra como sujeto pleno de derechos;⁸⁷ la capacidad de asombro y la necesidad de transformar y transformarse, en tanto principio generador de cambio que permita visibilizar lo “novedoso”, lo “transformador” de las experiencias pedagógicas... para identificar la riqueza pedagógica y la producción de saber.⁸⁸



Los otros dos son principios buscan ser el soporte mismo del proceso pedagógico: el trabajo en colectivo como posibilidad para el trabajo en red, dado que el conocimiento es una construcción social y el colectivo toda vez que se considera como una posibilidad para la construcción de comunidad académica a partir de procesos de formación y autoformación... posibilitando además el intercambio de experiencias, el fortalecimiento del trabajo entre pares y la producción de saber;⁸⁹ la exploración metodológica y el rigor académico, es requisito indispensable en el proceso de innovación pedagógica e implica flexibilidad y ajustes para lograr los objetivos, y requiere la consulta e indagación permanente de argumentaciones teóricas, así como el rigor en la sistematización de las actividades y acciones adelantadas.⁹⁰

El trabajo de los y las maestras implicó un ejercicio permanente de creación que se concretó entre otras, en secuencias didácticas que aportaron además a la documentación de la innovación:⁹¹ La exposición sobre un tema de interés; un conversatorio alrededor del tema tratado; revisión de trabajos y análisis de las guías propuestas para orientar la sistematización; revisión de avances establecidos para los aportes a la cartilla, fueron formas de trabajo que se privilegiaron a lo largo del proyecto que, como parte de la estructura de cualificación y acompañamiento, significarn una posibilidad para que cada una de las instituciones paticipantes fortaleciera su propia iniciativa de trabajo.

.....
⁸⁷ Cartilla, construyendo Interculturalidad por Bogotá, Pag. 12.

⁸⁸ Ibid.

⁸⁹ Ibid.

⁹⁰ Ibid.

⁹¹ Se plantea como un Secuencia Didáctica, ya que el esquema de trabajo durante las reuniones con los profesores

Esta comprensión conduce a entender la innovación como un campo, en el sentido que señala Bourdieu; es decir, en un espacio social estructurado y estructurante, en el ocurren relaciones conflictivas y antagónicas. En el campo de la innovación entonces, confluyen diversos actores y escenarios que contribuyen a la existencia o no de la misma; es decir, no solo el ejercicio docente garantiza la emergencia de una innovación pedagógica, sino que existen una serie de situaciones – de acción y de omisión – generadas por otros actores del entorno escolar que la hacen o no posible, así se percibe en la afirmación de la profesora Libia Aguirre, miembro del equipo innovador,



... mediante la implementación de innovaciones podemos visibilizar que nuestros estudiantes poseen una serie de saberes que el docente debe aprovechar como un recurso para hacer de la enseñanza un aprendizaje colectivo, que trasciende más allá de las fronteras de la escuela lo cual incide en reconocer la diversidad de visiones de mundo de los compañeros que los rodean, lo que incide directamente en las relaciones interpersonales al reconocer que se es diferente al otro y que por lo tanto debe reconocer la diferencia.

Entonces, los referentes de la innovación en interculturalidad se relacionan con dos campos temáticos, el primero referido a la exploración del concepto de innovación, que para este caso se entendió como una posibilidad de acción política en la escuela y, el segundo campo, relativo, a los conceptos generales que como la etnoeducación, la interculturalidad y la cultura, constituyeron el área fundamental del proceso. A propósito la investigadora Rosa María Torres señala que la innovación

.....

fue fundamental para fortalecer los principios metodológicos propuestos. La secuencia didáctica es diferente al plan de trabajo, el cual orienta y organiza administrativamente el proceso de sistematización. (ver componentes plan de trabajo)

...designa por lo general modificaciones surgidas desde “abajo”, en el ámbito local, la institución escolar, el aula. Las innovaciones se realizan en una o más dimensiones: administrativa, curricular, pedagógica, siendo raras las innovaciones sistémicas, que logran “prender” en el sistema, trascender el proyecto piloto, el nivel micro y el corto plazo.⁹²

La adopción de esta definición permitió comprender que innovar supone una tarea ambiciosa e incluso riesgosa para aquellos maestros y maestras que en ocasiones deben enfrentarse con las condiciones administrativas que imponen límites a sus pretensiones, así lo afirma una profesora del colegio Estados Unidos participante de este proceso:

*Cuando un docente se arriesga a pensar que se puede enseñar de una manera diferente, puede empezar a sentir no sólo grandes retos, sino también serios cuestionamientos, de si será oportuno o no arriesgarse a dejar el sistema siempre utilizado y quizás “efectivo” o pensar que cada día recibimos a seres humanos, que por su misma condición **HUMANA**, se presentan diversos y con muchas situaciones que los hacen particulares.*

El siguiente apartado recoge hallazgos que permiten reconocer algunos elementos relevantes que permiten comprender los alcances de la relación interculturalidad y pedagogía que tuvo el proyecto, se entran en cuenta, las líneas temáticas definidas por el proyecto:

hacer de la enseñanza un aprendizaje colectivo

.....
⁹² TORRES, Rosa María. (2006) Incidir En Educación. Ver en: www.fronesis.org

Líneas Temáticas



Se denomina énfasis temático a un aspecto determinado en donde se concentra la fuerza de expresión pedagógica que orienta los propósitos y las acciones al interior de la escuela, es una línea a la que se encuentra vinculada la institución... [que]... recoge las necesidades e intereses particulares del contexto escolar.⁹³

Por ello el origen de las diferentes propuestas están apoyadas en preguntas, objetivos, posturas ético, políticas, como puerta de salida a las acciones pedagógicas. Durante el proyecto se definieron el siguiente:



Primera infancia

La primera infancia es un énfasis temático que aparece desde un principio, 2010, hizo parte del proyecto de sistematización de Innovación en Interculturalidad. Las razones que sustentan las exponen las maestras líderes en esta propuesta:

.....

⁹³ Informe del proceso de Implementación de la innovación (2011). Resultados del proceso de implementación. Pg. 36

*La educación para la interculturalidad es posible desde la primera infancia. En el ciclo I, se parte de la identidad propia, de su reconocimiento para poder distinguir al otro y a la otra. Por ello es necesario hacer evidentes la diversidad presente en cada salón de clase, en cada Institución educativa, para identificar, reconocer y valorar otras culturas, ideas, costumbres y formas de vida.*⁹⁴

Se deduce entonces, que la identidad, que se comienza en la niñez, debe estar acompañada de una mirada desde lo diverso, siendo el salón y el colegio los lugares en los cuales es posible reconocer y valorar las diferentes maneras como las personas asumen e incorporan la realidad y cómo cada sujeto es una manifestación única que posibilita el intercambio de ideas, costumbres y formas de vida. Temáticas que no están especificadas en el currículo regular, pero que son descubiertas a partir del eje de desarrollo **observación y exploración** del ciclo I de educación, conformado por los grados preescolar, primero y segundo.

(yo con y desde el otro). La postura ética política es la de reconocer que los valores de la cultura son diversos y no son únicos, como lo pretende la escuela homogenizadora. Para las docentes proponentes del proyecto les resulta fundamental que las dos primeras fases del desarrollo intercultural, porque se quedaría reforzando el pensamiento egocéntrico de los niños, por el contrario, es necesario trascender a las dos siguientes etapas en las que empezamos a comparar encontrando similitudes y diferencias culturales, para finalmente reconocernos ambos como seres importantes con particularidades y esencias que aportan a la construcción de un colectivo de ciudad.

El soporte conceptual es tomado de Isabel Iglesias (2002), que comprende cuatro fases de desarrollo intercultural: 1) encuentro intercultural (yo ante el otro); 2) Choque intercultural (yo contra el otro); 3) Aprendizaje intercultural (yo y el otro); 4) Comunicación Intercultural

.....

⁹⁴ Maestros y maestras del colegio Estados Unidos de América, jornadas mañana y tarde.



En la etapa de implementación el énfasis temático se diversificó en varias líneas temáticas que permitieron desarrollar otros aspectos de la interculturalidad en la primera infancia. Están por ejemplo, el taller de sensibilización “interculturalidad y género”, diseñado para trabajo con niños de preescolar. Se centra en la reflexión sobre los roles que tradicionalmente asume cada género e identificar que no hay oficios o profesiones con un género determinado;⁹⁵ el chismógrafo de género y equidad, que indaga sobre cómo los padres y madres enfocan en la educación de sus hijos los temas de género y equidad, y, el chismógrafo de la interculturalidad, estrategia que busca reconstruir la memoria de los niños y el sentido de identidad familiar, recogiendo información sobre costumbres, tradiciones y legado cultural de ellas;⁹⁶ el taller de abrazo terapia Con la mochila al hombro, es también una estrategia de sensibilización y de contacto físico con el otro aplicado a los niños de preescolar. En este último ejercicio se pone de manifiesto la necesidad del otro como parte del sí mismo para superar el egocentrismo propio de los niños de esta edad. Desde preescolar, la postura pedagógica ético – política que propende por la conformación de colectivos más que de afianzar el sentido de lo individual como valor sinónimo de éxito personal.



Interculturalidad y grupos étnicos.

La discriminación, el señalamiento y la exclusión que históricamente se ha tenido con los pueblos Afrodescendientes e indígenas son los componentes sociales y políticos que orientan este énfasis temático. Las preguntas sobre ¿Por qué solo se reconoce una historia oficial? Dejando de lado las raíces de origen de la población de América latina; ¿Por qué

.....
⁹⁵ Secuencia Didáctica I, 2011, Infografía.

⁹⁶ Estas actividades fueron desarrolladas por las profesoras del colegio Estados Unidos de América en el año 2011. Ver infografía

no se tiene en cuenta la diversidad de formas de construir y de entender el conocimiento? Esto conduce a mantener sólo una forma válida y oficial de conocer, dejando de lado el conocimiento ancestral que igualmente procura la formación de sujetos e instaura maneras de comprender, describir y explicar el mundo, para construir la realidad individual, en síntesis ¿Qué pasa con los conocimientos no hegemónicos? ¿Cómo deben entrar a la escuela? ¿Por qué nunca han estado allí?

► La escuela haciendo caso omiso de esos otros saberes, se ha enfocado en producir mano de obra, que contribuya al modelo de desarrollo centrado en la acumulación de riqueza, así como de preservar el individualismo y el desconocimiento del otro como parte del sí mismo. Este énfasis temático recoge en su postura ético – política varios aspectos:

- 1) *Es necesario formar sujetos capaces de propender por la vivencia de relaciones interculturales en la escuela que forjen la dignidad humana.*
- 2) *Es necesario deconstruir el paradigma de conocimiento positivista u “occidental”.*
- 3) *La incorporación de otros saberes tiene que incidir en la organización del escenario escolar, para cambiar también las maneras de relacionarse con el otro.*
- 4) *Hacer énfasis, desde las ciencias naturales, en el enfoque ambiental. Toda vez, que estamos frente a problemáticas ambientales generadas en el modelo de desarrollo vigente.⁹⁷*

Las líneas temáticas abordaron diversas alternativas de acción, girando en torno, para éste caso, a la cosmología y cosmogonía afrocolombiana e indígena para la construcción del conocimiento:⁹⁸ talleres con base en los saberes ancestrales: alimento sano, manjares de vida;⁹⁹ talleres donde

.....
⁹⁷ Estos aspectos son una síntesis sacada del documento Producto 3. Resultados del proceso de implementación. P. 21

⁹⁸ Secuencia Didáctica I, Infografía 2011.

⁹⁹ Taller desarrollado por una sabedora Muisca en el colegio República de Guatemala, Cartilla 2010.

se vincula la práctica pedagógica con la perspectiva intercultural,¹⁰⁰ un ejercicio académico para la construcción de sociedad que dignifique esos otros valores, costumbres, creencias y formas particulares de significar el mundo;¹⁰¹ el habitar una identidad y un territorio, el nombre, la historia del nombre, la vida como un territorio que se descubre, relatos de origen de los ancestros, simbologías indígenas, otras formas de nombrarse y reconocerse en los ancestros (enunciación), vestirse para ser y estar en el territorio;¹⁰² de igual manera recuperar la riqueza cultural, étnica y de género presente en la literatura afrodescendiente, con el libro La bruja de las minas del autor Chocoano Gregorio Sánchez Gómez.¹⁰³

En este mismo énfasis temático se encuentra la secuencia trabajada por el colegio Minuto e Buenos Aires, Aprendo Interculturalidad con Naturalidad. Es otra forma de recuperar la memoria ancestral. Ya que en los niños y niñas de esta zona de Bogotá, provienen en un alto número del sector rural, donde se preservan algunos saberes tradicionales. Se busca desarrollar la capacidad comunicativa, a través de la producción textual y de relatos, ya que en este colegio se observan expresiones culturales que conjugan costumbres y actitudes diversas que reclaman reconocimiento y valoración.¹⁰⁴ Como lo resalta la profesora María Concepción Fuentes de Suarez:

*Los procesos escriturales y la socialización de los mismos que realizan los protagonistas de los relatos, crean lazos afectivos dentro del grupo, incentivando, por esta vía, el cuidado, el amor y el respeto hacia el otro y la otra. Entonces, podemos afirmar, que reconocer y valorar los relatos vida de los y las estudiantes, se convierte en un elemento básico para la construcción de habilidades sociales, que son a su vez, un requisito para la vivencia de la interculturalidad.*¹⁰⁵

.....
¹⁰⁰ Colegio República de Guatemala, Infografía 2011.

¹⁰¹ Ibid.

¹⁰² Colegio Manuela Ayala de Gaitán, Infografía, 2011.

¹⁰³ Trabajo desarrollado por la profesora María Stella Escobar Benitez, colegio Altamira Suroriental, Infografía 2011.

¹⁰⁴ Cartilla interculturalidad 2010, pg. 25.

¹⁰⁵ Ibid.

Interculturalidad memoria y Juventud.

Cuando los y las estudiantes se acercan, a través de estrategias pedagógicas interculturales estructuradas, a los saberes ancestrales es posible ofrecerles una mirada distinta del mundo, una posibilidad distinta para relacionarse, pues se dejan ver aspectos esenciales para mejorar la convivencia y el respeto desde la condición humana. Tal y como lo plantea el colectivo de Docentes del Colegio República de Guatemala.

*Reflexionar acerca de la interculturalidad y la condición humana, es el pre-texto en la escuela para romper los moldes desde los que se ha pensado el significado de la diversidad cultural, la convivencia y el educar, dado que no existe un sólo tipo de saber, un sólo tipo de conocimiento sino que por el contrario hay diferentes formas culturales de construir el conocimiento. Un conocimiento que no es de unos sino de todos, cada quien es parte de la cultura de los demás, vivimos en permanente diálogo de culturas, porque cada uno es el relato de otros.*¹⁰⁶



El Proyecto Raíces, del Colegio Superior de Occidente, del barrio Patio Bonito, Localidad de Kennedy, pretende ubicar el barrio como eje de reconocimiento territorial, de recuperación de memoria y de afianzamiento de la identidad. Está dirigido a los estudiantes del ciclo III y IV (grados 6° a 9° de educación básica). Pretende resaltar el patrimonio, apropiar el territorio como lugar de formación (raíz) y el reconocimiento y visualización de las culturas juveniles. Para ello se apoya en las salidas de campo, no hay otra manera de acercarse y de apropiarse del territorio. Con lo que se levanta un mapa cartográfico del territorio en el que se identifican problemáticas sociales que afectan el contexto escolar y del barrio.¹⁰⁷

¹⁰⁶ Cartilla interculturalidad, 2010. Pg. 34.

¹⁰⁷ Los conceptos de territorio, memoria e identidad no se transcriben por estar bastante resumidos y precisos en la infografía. Secuencia Didáctica III.



2.1.3. Proyectos Pedagógicos para vivir la memoria y la identidad como referente de lo diverso.

Cada uno de los proyectos pedagógicos aborda desde distintas perspectivas el tema de la memoria y de la identidad como referente de lo diverso. Para los estudiantes muchas cosas le son nuevas, pero no por la novedad que encierran como sinónimo de lo contemporáneo, sino porque la escuela había negado el acceso a esos saberes.

Una cosa es respetar la interculturalidad y otra cosa es promover la interculturalidad, es en este aspecto donde la memoria es una manera de echar raíces, de apropiarse de sí mismo de su historia, de sus experiencias, de su territorio: el maestro que trabaja la interculturalidad no es un maestro que se [limita] a la escuela, lo hace en la vida cotidiana... reconoce la diferencia y busca no recuperar solamente, sino preservar la memoria, el saber ancestral.¹⁰⁸ El conocimiento ancestral de las comunidades de origen está en los relatos de origen, se debe tener el cuerpo limpio para acceder a esos conocimientos y se debe pedir permiso.¹⁰⁹ De otra manera se estaría igualmente “invadiendo” espacios cosmogónicos, conocimientos, territorios.

La memoria también está presente en las diferentes formas de relato, al igual que la identidad, busca el arraigo de los sujetos a sus principios a sus relatos de origen: los diferentes textos, las historias, la escritura donde se plasman esas narrativas orales que esperan ser recuperadas para preservarlas como una forma de saber alternativo en la escuela igualmente válido al conocimiento occidental, pero que requiere de unas dinámicas diferentes, que integren igualmente la diversidad de estructuras cognitivas, que es en últimas la razón de ser de cada una de las diferentes experiencias presentadas.

.....
¹⁰⁸ Entrevista profesora Yenny, Colegio San Bernardino de Bosa.

¹⁰⁹ Entrevista profesor Emilio, colegio San Bernardino.



Interculturalidad como proyecto histórico - político en la escuela

“Es aprovechar esos saberes de nuestros abuelos y de nuestra cultura para hacer del San Bernardino, una experiencia diferente, y darnos una característica específica en eso, en como aprovechamos de toda esa riqueza cultural que tenemos acá, y como intercambiamos saberes, intercambiamos cultura, y entramos en un proceso de pedagogía diferente”.

Docente Colegio San Bernardino

Considerando la innovación pedagógica como parte creativa de la función profesional de los maestros y maestras. Ya hemos dicho también que dicho ejercicio creativo se encuentra intrínsecamente relacionado con las condiciones del contexto, pues surgen de la posibilidad de hacer explícita una problemática que requiere ser resuelta, ello nos permite considerar la innovación como un camino de acción política.



Esta concepción nos lleva a afirmar, de acuerdo con Jaime Parra que,

Cuando se realiza una innovación, generalmente se combinan procesos de invención, de investigación y de sistematización. Los procesos de invención hacen referencia al conjunto de ideas novedosas y valiosas que proponen los maestros para solucionar necesidades (acción social). Los procesos de investigación, aluden al conjunto de métodos e instrumentos que algunas veces utilizan los maestros para probar sus ideas o hipótesis innovativas (prácticas educativas); y la sistematización hace referencia al conjunto de modos de formalización de las experiencias pedagógicas.¹¹⁰

.....
¹¹⁰ Op. Cit. Parra. Pág. 45



Entonces, siguiendo con los planteamientos de este autor, se puede señalar que una innovación no posee una metodología previamente establecida, sino que su diseño y puesta en marcha responde a un camino exploratorio, orientado desde una intencionalidad particular. Así afirma Parra que las formas de proceder [de la innovación] dependen más del contenido de las experiencias innovadoras que de una metodología determinada; sin embargo se pueden distinguir como fases, el surgimiento, la implementación, la valoración y la legitimación social, a cada una de estas fases le corresponden una serie de acciones que tienen lugar en el colegio, tanto en sus sujetos como en los distintos escenarios que comprometen su realización.

En éste sentido cabe la pregunta, ¿Por qué y para qué hablar de interculturalidad en el colegio? A propósito podemos decir que igual que la institución educativa San Bernardino, los colegios participantes del proceso de innovación y transferencia pedagógica en interculturalidad, resaltan como principal intencionalidad el acercamiento real al contexto y a la comunidad educativa que rodea a la institución y que permea el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Su preocupación por “ir más allá” del currículo, del aula de clase y de las disciplinas, consiguió centrar esfuerzos en proponer, desarrollar y sistematizar proyectos que reconocieran las historias familiares, culturales y sociales de estudiantes y sus familias.

▶ Para las instituciones y los docentes hablar de interculturalidad y trabajar en torno a ella, es un requisito para la acción pedagógica toda vez que permite rescatar la riqueza cultural de las comunidades educativas, y principalmente lograr que tanto docentes como estudiantes reflexionen sobre la diversidad de la condición humana y su incidencia en la construcción de la convivencia escolar. Sin embargo es importante resaltar que cada una de las instituciones destaca intencionalidades e intereses particulares que motivaron el inicio del proyecto de interculturalidad, y que han venido manteniéndose durante toda su implementación.



Su preocupación por “ir más allá” del currículo



Para el caso de la IE San Bernardino por ejemplo, la construcción de una “Pedagogía diferente” constituye desde el origen de su proyecto, en la posibilidad de afectar la organización curricular del colegio desde la perspectiva del diálogo intercultural. Para los y las estudiantes el trabajo alrededor de la interculturalidad apunta a rescatar las raíces culturales que existen en el colegio, principalmente desde la afro colombianidad y la etnia muisca; pero constituye además una oportunidad para visibilizar las situaciones de intolerancia, discriminación por diferencias de clase social y por condición económica, y de actitudes machistas de parte de estudiantes y docentes,

Trabajar la interculturalidad para el San Bernardino implica aprovechar el contexto en el que se está, es una posibilidad para recordar el pasado, el presente y el futuro de nuestra cultura, y es una oportunidad para fomentar la memoria tradicional histórica y cultural que en el país se ha ocultado y que se ha supeditado ante otro tipo de culturas extranjeras.

Desde esta perspectiva es fundamental para quienes lideran el proyecto rescatar la memoria, para lo cual se hace indispensable salir a otros espacios, que en el colegio tradicionalmente no se reconocen, los espacios del barrio, de la ciudad y del territorio.

La Institución Educativa Altamira Suroriental por su parte, participar y desarrollar un proyecto de innovación en interculturalidad tiene sentido en tanto se convierte en el espacio para la reflexión colectiva alrededor de los fenómenos sociales y ambientales que ha sufrido el país, como es el caso del desplazamiento forzado y su relación con los grupos étnicos.

Es entonces que ejercicios de análisis a través de la literatura facilitan el desarrollo de una fuerte agudeza en el pensamiento, despiertan la participación y, el análisis político y económico se hace más interesante porque se logra entender la complejidad de abordar las problemáticas ambientales y sociales. Por su parte para los estudiantes la interculturalidad permite poner sobre la mesa las relaciones sociales



discriminatorias y de irrespeto que se han tejido entre algunos docentes y estudiantes. En donde los primeros no se interesan por conocer sus situaciones cotidianas, ni las problemáticas que asumen en sus vidas, sino que se centran en desempeños académicos y en calificaciones que estos puedan obtener.

La Institución Educativa Estados Unidos de América, parte de reconocer que el trabajo alrededor de la interculturalidad, es posible desarrollarlo desde la primera infancia, pues es allí que cobra mayor valor el reconocimiento de la diferencia, y que se forman los valores que guiarán el tipo de relaciones que los niños, niñas, jóvenes y adultos establecerán a lo largo de su vida. Para las docentes es en la educación inicial que se asegura a niños y niñas la adquisición de las pautas sociales que los vinculan y adaptan con el medio social y la cultura de la cual hacen parte.

En el ciclo I se parte de la identidad propia, de reconocerse a sí mismo para reconocer al otro, por ello, es necesario hacer evidentes las diferencias individuales presentes en cada Salón de Clase, en cada Institución Educativa; para reconocer otras culturas, ideas y costumbres, conocer acerca de otras identidades.

Esta postura se convierte en el eje central que motivo y movilizó el desarrollo y puesta en marcha de la innovación en interculturalidad, en donde además las docentes quisieron resaltar el entorno como un escenario para el aprendizaje, de tal manera que la ciudad se asumiera como un agente de educación informal y como un emisor de información y de cultura; una tupida red de relaciones humanas, relaciones entre personas y elementos culturales, que facilitan las colisiones comunicativas, la creatividad y la adquisición de información.

Por otro lado, la triada Condición Humana, Interculturalidad y pedagogía, para el caso de la Institución Educativa República de Guatemala da nuevos sentidos a la situación cultural al permitir aprehender de sí mismo, del otro y de lo otro en igualdad de condiciones, dado que todos somos actores protagonistas del acto educativo en el escenario común de la escuela.

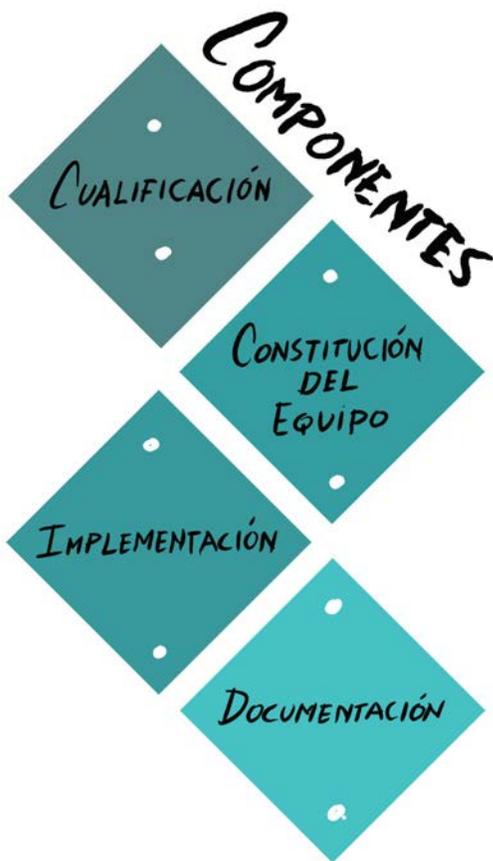
El papel del IDEP en la vía de la interculturalidad en los colegios

“...se debe afirmar como una apuesta del IDEP creer que la interculturalidad definitivamente nos compete a todos, creer que la interculturalidad es muy importante en un país como el nuestro, donde hay una historia muy compleja en torno a la discriminación... creo que el IDEP debe seguir trabajando en torno a la discusión, creo que debe continuar generando los espacios, creo que debe meterle fuerza al tema y motivar no sólo en algunas instituciones el debate intercultural, sino que se vuelva un debate de orden nacional...que nos lleve a repensar el modelo educativo, el modelo político de nuestra nación”.

Docente I.E San Bernardino.

El propósito de la innovación en interculturalidad adelantada por el Instituto fue agenciar procesos de cambio en la escuela a través de la transformación de estereotipos y la superación de barreras sociales que como el racismo, el irrespeto y la intolerancia hacia la diversidad que generan no solo dificultades de convivencia, sino también, la reproducción de situaciones de violencia y conflicto. Por esta razón, la invitación latente para maestros y maestras fue aflorar su potencia para trasegar con sus estudiantes el camino de exploración y producción conceptual, pedagógica y didáctica a través del cual, no necesariamente se pretendió dar respuesta cabal a las necesidad que en esta materia tenían en sus instituciones, pero sí, abonar el terreno para nuevas búsquedas desde el ejercicio docente.





Es menester mencionar que, por ejemplo, el proceso de aplicación^{III} partió de reconocer el papel del equipo de maestros y maestras en relación con el sentido de su participación en el mismo, puesto que, el término “aplicación” podría entenderse desde una labor pasiva del docente que solo se limitaría a “copiar” lo que otros han hecho, al contrario, el Instituto parte de la necesidad de emprender un proceso de recuperación y fortalecimiento del saber pedagógico, la consolidación de la identidad pedagógica en las escuelas, el desarrollo de la capacidad de innovación y experimentación, el diseño y puesta en marcha de estrategias pedagógicas pertinentes, el reconocimiento y participación de los distintos actores que conforman la comunidad educativa y la validación de modelos, didácticas y metodologías que redunden en una educación de mejor calidad. De ahí que, su objetivo se haya trazado en términos de,

Contribuir con la visibilización, valoración y potenciación de la diversidad cultural, étnica y de géneros presente en el escenario escolar, como requisito para avanzar hacia el logro de la calidad educativa en la ciudad. En razón de lo anterior, el trabajo se desarrolló a través de cuatro componentes con los cuales se buscaba integralidad en cada una de las acciones emprendidas en el proceso: Cualificación, constitución del equipo, implementación y documentación.

En cumplimiento de éste objetivo, cabe señalar que estrategias como el acompañamiento insitu, permitieron hacer seguimiento a la implementación de las actividades propias del trabajo de implementación de la innovación, fortalecer actividades que involucren la aplicación de instrumentos y promover la sensibilización a maestros y maestras. Esta tarea se adelantó a partir de de asesorías especializadas que tuvieron por objeto orientar búsquedas, construcciones

.....
^{III} En las discusiones del equipo de innovaciones pedagógicas del Instituto se ha señalado el concepto de transferencia o transferibilidad como el más adecuado para enunciar el trabajo a emprender con los colegios participantes. Este concepto será objeto de discusiones y búsquedas bibliográficas, para, desde allí, definir la postura conceptual y metodológica desde la cual se orientará el proceso.

conceptuales y metodológicas relativas al desarrollo de la innovación y, por su puesto, de los escenarios de cualificación que significaron la posibilidad de compartir con otros maestros experiencias similares y que permitieron romper con paradigmas tradicionales alrededor de lo que implica la interculturalidad. Dicha labor que fue reconocida positivamente por quienes participaron en el proyecto. Así lo manifiestan las maestras del Colegio Estados Unidos de América,

El IDEP brindó las herramientas de organización y sistematización que permitieron recopilar y resaltar el trabajo desarrollado desde años atrás, encaminando el trabajo hacia una ruta más clara.

“El IDEP nos enseñó a investigar, a escribir nuestra experiencia, dándonos una herramienta de escritura a través del relato y el diario de campo, estas herramientas muchas veces nosotros las desconocemos y a través del IDEP las reconocimos, y las aprendimos”

Abrió un espacio para que los docentes dieran a conocer sus proyectos y conocieran otras experiencias que enriquecieron el propio proyecto.

Orientó y apoyo el colectivo de maestro que surgió alrededor del tema, sin perder de vista el apoyo y fortalecimiento individual.

Permitió darle rumbo a la propuesta que tenían los docentes, encontrando apoyo y retroalimentación en el colectivo de maestros con el que se compartían los avances y en los procesos de formación impulsados por la profesional encargada de acompañar el proceso.¹¹²

El IDEP nos enseñó a investigar

.....
¹¹² Grupo Focal. Maestras de Primer Ciclo Colegio Estados Unidos de América.

Algunas actividades no se realizaron con la totalidad de instituciones participantes, pues ello dependió de su disposición e incluso de inconvenientes administrativos para ingresar a los colegios o de disponer de tiempos y espacios de trabajo con docentes y estudiantes.

Como se ha mencionado, para las instituciones con las cuales el IDEP encontró sinergia, toda vez que sus propósitos y, más bien los del colectivo docente que lidera el proyecto, coincidieron con la tarea que reemprendía el instituto, la propuesta de continuar trabajando por la interculturalidad, significó una excusa para el encuentro. Para el caso del colegio San Bernardino, El IDEP ha jugado un papel imprescindible en el proceso de innovación en interculturalidad que ha desarrollado la institución, pues ha acompañado los diferentes espacios y procesos pedagógicos e investigativos que han desarrollado desde el año 2000.



► *“El IDEP ha sido la excusa para podernos reunir sin que los rectores nos pongan mucho problema” particularmente los equipos del instituto han permitido que los docentes se vean así mismos y analicen sus prácticas, y les han mostrado sus propios puntos de vista, respetando el trabajo que los docentes han adelantado.*

El espacio de formación que se dio a partir del proyecto en el 2011 fue un espacio de encuentro entre el grupo de maestros del colegio, y una oportunidad para reconocer a otros maestros, desde su labor. Pero además posibilitó la construcción de nuevas propuestas y proyectos.

Sin embargo es importante reconocer que el IDEP abre oportunidades de aprendizaje y proyección a los maestros, existe quienes no tienen claro a donde quieren llegar y como quieren transformar sus prácticas, y entonces el espacio se pierde.

Senderos de intercultural - acción

e

El lema del Grupo de Innovación Pedagógica Interculturando, refleja la manera en la que los y las docentes han generado cambios en sus contextos escolares, las cuales pueden entenderse como potencias para el fortalecimiento del trabajo pedagógico. Algunas de ellas, tienen que ver con la convivencia, otras con la manera de comprender las relaciones humanas, por ejemplo, abriendo la posibilidad para que los estudiantes sean partícipes de su proceso educativo. A propósito menciona un estudiante,

“Mi papel es respetar al otro... porque el simple hecho de que el otro tenga un tipo de color de piel diferente o unas creencias diferentes, o que no sepa lo mismo que yo, no me da derecho de crearme mejor que el... yo creo que mi papel es respetar, es hacer valer el respeto del otro...” Estudiante Grado Décimo Colegio Altamira Suroriental”.

En la experiencia de la Institución Altamira suroriental, por ejemplo, los y las estudiantes asumen como propio que para lograr una convivencia armónica y un ambiente de respeto, se necesita que cada uno asuma un rol y aporte a esa construcción del tejido social, pero además se atreva a ver los errores que está cometiendo cuando discrimina o le falta al respeto a otros por condiciones o situaciones particulares que este vive. Han logrado comprender además desde el proyecto la importancia del cuidado de la naturaleza y de los múltiples beneficios que esta nos presta, así como el respeto que debe tenerse hacia ella.

Otra transformación vigente en el proyecto adelantado por el colegio Estados Unidos de América es la idea de que se puede enseñar de una forma diferente, que aunque requiere de mayor esfuerzo, consulta, disciplina y compromiso da la posibilidad de obtener importantes resultados, como lo fue, para el equipo de maestras, ser

ganadoras del Premio a la Innovación Educativa y Pedagógica y dan la certeza de que innovar en el aula permite tanto en los estudiantes como en los docentes aprendizajes significativos que dejan una gran huella en cada uno de los actores participantes. Así se dicen las maestras,

Los niños y niñas se muestran cada día más respetuosos con la diferencia, reconocen que no somos seres iguales y aprendemos de esas diferencias, además reconocen y clasifican actividades, trabajos y costumbres que realizan diferentes personas o grupos sociales (...) El acercamiento de los padres y madres de familia de familia a la escuela permitió cambiar sus paradigmas de ver la escuela como el lugar de estacionamiento al cual se llega hasta la puerta y se desconoce lo que sucede al interior de ella.



▶ Obtener el premio a la innovación en interculturalidad que otorga el Instituto fue para las docentes una posibilidad para demostrarse a sí mismas que podían alcanzar las metas que se habían propuesto, pero además para ganar un lugar importante dentro del colegio, pues la comunidad educativa logró reconocer que el proyecto tenía el apoyo e interés de otras instituciones y que permitía transformaciones importantes en esta comunidad.

Para los docentes el hablar de interculturalidad implica comprender que al interactuar con otra persona, esa persona tiene una historia ligada a lugares, vivencias y a creencias del espacio de donde viene. Eso ha implicado que algunos docentes cuando hablan de un estudiante, hablen de él comprendiendo su historia. El trabajo que han desarrollado ha permitido poner el tema de la interculturalidad en lo cotidiano, en el diálogo diario. La diversidad se relaciona también con romper las barreras culturales o de intereses que existen en un

grupo o entre las personas, respetando el pensamiento de los otros que puede ser diferente al mío, y apuntando hacia la libertad de expresión sin temores de discriminación o rechazo.

Es importante comprender que no todos los docentes han logrado entrar en esta dinámica de comprensión de la historia del otro, pues no han aprendido a “contemplar” ese mundo que existe más allá de las paredes de la escuela, y esa diversidad que existe en el país. Razón por la cuál, los y las estudiantes manifiestan que en la institución son pocos los docentes que generan espacios diferentes a las clases en las cuales abordar temas relacionados con la convivencia, la interculturalidad y la diversidad. Esta última la comprenden desde la idea en la que cada cual tiene una forma de pensar, que pueden compartirse y articularse para un fin, permitiendo el trabajo en equipo.

“Los conocimientos costumbristas aquí siempre son tenidos en cuenta... en cualquier cosa... por decir estábamos en una clase de biología y nos estaban hablando sobre las distintas medicinas, entonces que la caléndula... entonces yo di mis aportes pues según lo que me había dado mi mamá y como me trata mi mamá, entonces ahí me sentí como que era parte del grupo, como integración”.

Los estudiantes han logrado reconocer que su institución está cargada de las costumbres de las diversas etnias y grupos humanos que tienen presencia en la institución. Gracias a ello, hacen visible que el ambiente ha cambiado en el colegio, que existe respeto por diferencia y que eso se debe a lo que el proyecto de interculturalidad ha logrado. Esto, aunque no se menciona en todas las instituciones con el mismo interés por los y las estudiantes, se concreta con más vehemencia allí donde la reflexión del docente ha sido de más lago aliento.



“El trabajo con la interculturalidad me ha permitido un reencuentro con mis raíces, con mi esencia, un repensar la escuela desde un paradigma muy distinto al que desde la academia se nos ha inculcado, desde la cultura netamente occidental, y ha sido una gran experiencia... desde el punto de vista académico – pedagógico como personal...”

Profesor Nicolás Martín IE. San Bernardino



Conclusiones y recomendaciones

Los contextos escolares cada vez más diversos, plantean la necesidad de convertir las aulas educativas de las instituciones en escenarios de intercambio comunicativo que propicien no solamente la adquisición del conocimiento funcional y útil para el trabajo sino el conocimiento de sí mismo y del otro, como garantía del respeto que cada cual se merece al ser parte integrante de un grupo humano plétórico de diferencias pero con igualdad de derechos y de oportunidades.

*Equipo Institución Educativa República de Guatemala
2010*

Se ha presentado aquí un recorrido por lo que ha significado el camino trasegado por la innovación en interculturalidad en el cual participaron maestras y maestros a quienes se puede dar el carácter de innovadores, quienes han contribuido con la construcción de un horizonte de sentido a las acciones adelantadas. De allí que pueda concluirse en primer lugar que la innovación en interculturalidad debe continuar alimentándose de nuevas reflexiones colectivas de maestros, maestras y estudiantes, pues solo de esta manera imprimiremos otros elementos que circulan ahora por las escuela y que es preciso capturar y resignificar. Para ello se requiere afianzar los ejercicios de registro y escritura sistemática, pues solo así se lograrán productos cualificados. Para éste caso vale la pena, señalar aportes como los de la profesora Estela Escobar que sin duda avivarían la continuidad de este proceso reflexivo,



Podríamos decir que las relaciones interculturales no son posibles por ahora, el dialogo del que se habla es una falacia, en tanto el modelo mantenga su estructura de dominación sobre la naturaleza. En el momento que los seres humanos logren entender que las leyes de la naturaleza están por sobre las leyes del mercado podremos decir que nos acercamos a la interculturalidad porque se están moviendo las estructuras que sostienen la dominación. Solo de este modo se harían rupturas epistémicas logrando superar la relación dominación/subordinación.

Por otro lado, es posible afirmar el carácter eminentemente contextual de la innovación pedagógica, pues su emergencia esta estrechamente relacionada con la visibilización de problemáticas y necesidades específicas de los contextos escolares donde tiene lugar. Esta característica podría reforzarse con una lectura analítica inicial, que sobrepase el diagnóstico y que logre vincular de manera

más efectiva elementos socioculturales de los escenarios en los cuales se instala la innovación, pues se insiste en la idea de entender la innovación con una posibilidad potencial para la acción política, toda vez que se trata del agenciamiento de acciones de transformación a partir del cuestionamiento del orden tradicional de la escuela, toda vez que como lo menciona el equipo del Colegio República de Guatemala,

Propiciar el diálogo intercultural en la escuela implica una relación entre la libertad de expresión, de pensamiento y las restricciones que la propia realidad cultural impone y son aceptadas por cada una de las personas. Vale aclarar que no se trata solamente de los estudiantes, están los docentes, las familias y demás personal que hace parte del hábitat de la escuela. Se comparte un mismo mundo cultural, solo que cada cual construye su propia realidad cultural a diario.

un repensar la escuela desde un paradigma muy distinto al que desde la academia se nos ha inculcado.

El proceso de implementación de la innovación en interculturalidad implicó importante esfuerzo – no en todos los casos alcanzado en la potencia esperada – para no recurrir a la reafirmación de las prácticas escolares tradicionales. No porque esta no pueda ser una forma válida de enseñanza, sino porque la propuesta misma de pensar la intercultural, de actuar desde la diversidad, requería de experimentar con algo alternativo. La relación con el conocimiento, las prácticas, las estrategias y la manera de propiciar fueron exploradas, para buscar formas diferentes de enseñar; por tanto, de aprender. Para ello se recurrió, por ejemplo, a la manera como el área de Educación Artística puede contribuir al proyecto pedagógico intercultural, cómo las matemáticas aportan elementos para comprender los saberes ancestrales, cómo pensar estrategias de construcción del conocimiento científico desde la sabiduría ancestral afrocolombiana, etc.

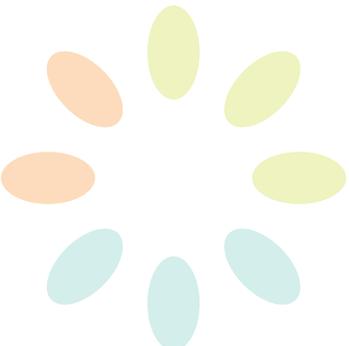


Se puede afirmar entonces, que en cada propuesta se generaron formas de producción, tanto de objetos como de conocimiento. En uno y otro caso la perspectiva Intercultural abrió un amplio margen de aspectos, a partir de los cuales cuestionar la escuela misma; la escuela hegemónica, la escuela homogenizadora, centrada en disciplinas y formas de conocer positivistas, heredadas del eurocentrismo colonizador de los últimos siglos.

La práctica pedagógica de interculturalidad dio lugar a variedad de material pedagógico, entre los que se cuentan el soporte conceptual; la elaboración de instrumentos; la búsqueda de recursos; la proposición de estrategias, entre otras. La propuesta de innovación y de implementación permitió reconocer la importancia de contar con un soporte conceptual. Es una necesidad, de la que surgen ideas que amplifican las opciones de exploración metodológica que se concretaba por ejemplo, en la creación de talleres, guías, lecturas y salidas a espacios extra-escolares, confirmando así, parte de los postulados sobre los cuales se edificó la propuesta,

La práctica pedagógica puede asumirse desde la experiencia pedagógica, como lugar de construcción de conocimiento, que reconoce las necesidades del contexto y donde no existe un afán por develar lo “nuevo”, sino por acoger las diversas voces que potencialmente transforman la escuela.¹¹³ O bien como innovación misma, donde no se pretende descubrir lo nuevo, sino como posibilidad de cambio.¹¹⁴ En cualquiera de los dos casos supone unos tipos de acciones, y un cierto “nivel de convencimiento” en las labores académicas y pedagógicas que se agencian.¹¹⁵

La Práctica Pedagógica desde la perspectiva Intercultural, “hace la diferencia” puede hacer la diferencia los contenidos mismos. El hecho de partir de una problemática y de contar con la diversidad de los grupos humanos tan diversos en el aula, facilita algunas posibilidades de búsqueda: Ángel es de San Pedro, en Medellín; Santiago es de Chigorodó, más allá de Medellín, Gustavo es de Ecuador, un país que queda al sur de Colombia, es un extranjero acogido en este colegio... la mayoría somos de Bogotá.¹¹⁶ Ello exige el concurso directo y comprometido del cuerpo docente como un equipo coordinado, armónico que logre vivir y “transferir” una serie de valores de diálogo intercultural, dinamizador de relaciones que traduzcan las diferencias culturales en riqueza de conocimientos y comprensión y en componentes de una educación solidaria y democrática.



▶ Es imprescindible mencionar en estas conclusiones que pensar interculturalidad genera transformación personal en términos de considerar la diversidad étnica, cultural y de géneros como parte de un nosotros, es decir, como algo que lo o la implica como sujeto maestro o maestras, toda vez que se encuentra en una constante relación e efecto ante dicha población. Así lo expresa una de las maestras participantes:

.....
¹¹³ Tomado de Producto 3. Resultados del proceso de implementación. P. 21

¹¹⁴ Ibid.

¹¹⁵ Ibid. pg. 212

¹¹⁶ Grabación, Observación de aula Colegio Estados Unidos de América.

“Pienso que nuestro papel ha sido de facilitadores... es como un intercambio entre los conocimientos que traigan los niños y los nuestros, es como permitir que los niños sean curiosos e indaguen más sobre esa diferencia que se encuentra en el aula de clase, no solamente la diferencia en el color de su piel o la diferencia en la forma de relacionarse, sino también en la forma como los niños ven el mundo...” Docente IE Estados Unidos.

En este sentido, lo que se pretende es que los y las estudiantes logren comprender que hay que cambiar las condiciones en las cuales se manejan el poder sobre la humanidad, y para ello, sobre los que el poder es ejercido, deben estar claros y conscientes con respecto a lo que sucede en las realidades circundantes, para leer si los fenómenos que generan el problema cambian estructuralmente o son sofismas, modas o simplemente llamaradas.

▶ En últimas, es preciso hacer énfasis en que el trabajo en el aula tiene que permitir elementos que posibiliten desde la lectura de las realidades generar formas de pensamiento y de sentimiento que hagan rupturas con las muchas formas aprendidas de relacionamiento entre la naturaleza y los seres humanos, para construir un concepto más acorde con lo que consideramos puede ser la interculturalidad.



ibliografía

- **ALVAREZ, Alejandro.** “La escuela y el proyecto civilizador. el mito del tiempo en el pensamiento histórico narrativo del siglo XIX en Colombia” EN: En Nuestra América. Aportes a la Historia de la Cultura y de la Educación. U.P.N. 1993
- **CALINESCU (1987)**, citado en DIEZ DEL CORRAL, P. (2005). Una Mirada a la Educación Artística desde el Paradigma del Desarrollo Humano. Tesis de Doctorado, Universidad Complutense. Madrid
- **CUBIDES, Fernando.** (traductor).(1995) “Abrir las Ciencias Sociales” Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- **ESCOBAR, Luis Fernando.** (2006) Saber Pedagógico e Institucionalidad. EN: Revista Educación y Ciudad N° II. Bogotá – IDEP.
- **FREIRE, Paulo.** Cartas a quien pretende enseñar. De siglo XXI.
- **FREIRE, Paulo.** Pedagogía del Oprimido. Tierra Nueva. Montevideo. 1970. Citado en DASCAL, Marcelo. Diversidad Cultural y práctica educacional En: OLIVÉ, León (compilador) Ética y Diversidad Cultural. Fondo de Cultura Económica Editorial. México. 1993.
- **GHISO, Alfredo.** Una forma de intervenir el mundo, EN: Revista Aportes. dimensión educativa.

- **GRIMSON, Alejandro.** Interculturalidad y comunicación. Ed norma. 2000.
- **Grupo de Innovación Pedagógica Interculturando (2010).**
Construyendo Interculturalidad por Bogotá. Cartilla.
- **GUTIERREZ, M^a T.** (2004). La Significación del Juego en el Arte Moderno y sus Implicaciones en la Educación Artística. Tesis de doctorado, Universidad Complutense. Madrid
- **MARTÍNEZ Boom, A.** (2002). Hacia un Atlas de la Pedagogía en Colombia. Universidad Pedagógica.
- **MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL.** (2006) Lineamientos de atención Educativo para poblaciones Vulnerables. Bogotá
- **MOSQUERA, Celene.** (2008) Racismo y Discriminación racial hacia la población afro en la escuela bogotana 1998 – 2007: aproximación al estado del arte. EN: Memorias del Foro Distrital Cátedra de Estudios Afrocolombianos CEA. Secretaría de Educación de Bogotá. Bogotá
- **NIÑO, Magaly y GÓMEZ, Francisco.** (2011) Interculturalidad y género en la Primera Infancia. Ponencia presentada en el I Congreso de Diversidad Cultural realizado en Chile en Octubre de 2011. Este grupo participó en el proceso de innovación en interculturalidad durante el año 2011.
- **OLIVÉ, León.** Pluralismo, identidad e interculturalidad en el mundo globalizado y en las sociedades de conocimiento. EN: Identidad, cultura y política Ed. Universidad del valle
- **PABÓN, Rafael.** (2011) Inclusión educativa: ¿utopía o realidad?. Documento inédito sin publicar.
- **RAMIREZ, Jorge Enrique.** (2009) Sistematización de experiencias: posibilidad de producción de conocimientos teórico-práctico. CINDE. (Lectura de circulación restringida)
- **SEPULVEDA, Gastón.** (2001). Interculturalidad y construcción del conocimiento. Revista Docencia No 13; Chile.

- **SIU, O.** (2007). Es tiempo de descolonizar nuestra academia. En: Educación Superior, interculturalidad y descolonización. Saavedra, J. (Compilador). Bolivia: Fundación PIEB
- **TORRES, Alfonso.** El aporte de Freire a la pedagogía crítica. EN: Revista Aportes 58. Dimensión educativa
- **TORRES, Rosa María.** (2006) Incidir En Educación. Ver en: www.fronesis.org
- **TORRES, Rosa María.** (2007) Educar en la diversidad implica el replanteamiento curricular. Ver en www.fronesis.org.
- **TORRES, Vicente.** “COMUNIDAD Y ETNO – CULTURA” EN: NODOS Y NUDOS. Volumen 2 N° II. U.P.N. Bogotá 2001.
- **TORRES. Rosa.** (2007). Educar en la Diversidad implica el replanteamiento curricular. Instituto Fronesis. www.fronesis.org
- **WALSH, Catherine.** (2005) Pedagogía e Interculturalidad. EN: Ier Seminario de etnoeducación, multiculturalismo e interculturalidad.
- **WALSH, Katerin.** Colonialidad, Conocimiento y Diáspora afroandina EN: RESTREPO, Eduardo y ROJAS, Axel.(2004) Conflicto e invisibilidad. Retos de los estudios de la gente negra en Colombia. Ed. Universidad de Cauca. Cali
- **ZULUAGA, Olga y Echeverri, Alberto.** (2003). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. En: Zuluaga, Olga et al. Pedagogía y Epistemología. Bogotá, Magisterio – Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.



Entrevistas individuales

- Blanca María Peralta. Coordinadora Académica de la Jornada tarde del Colegio San Bernardino de la localidad de Bosa.
- María Stella Escobar: Docente líder del proyecto de Interculturalidad del colegio Altamira suroriental.



Grupos focales

- Estudiantes de la jornada mañana del Colegio Altamira Suroriental.
- Estudiantes de las jornadas mañana y tarde del Colegio San Bernardino de la localidad de Bosa.
- Estudiantes jornada tarde. Colegio República de Guatemala
- Maestras del Colegio Estados Unidos de América.
- Maestras y maestros Colegio San Bernardino
- Maestros y maestras. Colegio República de Guatemala y Manuela Ayala de Gaitán.

A nexos

MULTIMEDIA

Interculturalidad [VER](#)

DOCUMENTOS

Construyendo interculturalidad en Bogotá [VER](#)

VIDEOS

Video I [VER](#)

Video II [VER](#)

Video III [VER](#)



SISTEMATIZACIÓN
DEL PROYECTO
de Interculturalidad

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO